



Система дистанционного обучения

# Педкампус

# 2017

г. Москва

## Теория обучения и воспитания

Курс лекций



Московская академия  
профессиональных  
компетенций

## Тема 1 «Дидактика как наука и учебная дисциплина. Общие сведения о процессе обучения»

В процессе эволюции познания в обществе сложилась педагогическая наука – дидактика (термин: от греч. *didaktikos* означает «поучающий, относящийся к обучению», *didasko* — «изучающий»).

*Из истории дидактики.* Термин введен в педагогическую действительность известным немецким ученым *Вольгангом Ратке* (Ратихием) (1571 — 1635), который рассматривал дидактику как искусство обучения. Основоположителем дидактики принято считать выдающегося чешского педагога *Яна Амоса Коменского* (1592 – 1670), который в своем теоретическом трактате «Великая дидактика» высказал идею о том, что дидактика представляет собой «универсальное искусство обучения всех всему», «формирование нравов в направлении всесторонней моральности» и изложил систематизировано основные положения, идеи и выводы по теории обучения.

*И.Ф.Герbart* (17762-1841), разрабатывая теоретические основы дидактики, понимал ее как внутреннюю, целостную и непротиворечивую теорию «воспитывающего обучения», объединяя процесс преподавания и учения;

*К.Д.Ушинский* (1824-1870) выдвинул проблему необходимости установления связей между теорией и практикой обучения, психологией и педагогикой на основе единства чувственного и рационального в познании;

*Д.Дьюи* (1859-1952) основное внимание обращал на активную роль ребенка в процессе обучения, принцип практической деятельности на основе личного опыта и формирования способности к интеллектуальной деятельности.

В развитии дидактики условно можно выделить исторические этапы. Так *И. Марев*, известный болгарский философ и педагог, выделяет следующие этапы развития дидактики.

**Первый период:** до 17 века (до *Я. А. Коменского*) - донаучный этап «педагогического и дидактического творчества»; ситуативного, непосредственного осмысления дидактического процесса, «воспитательных традиций и обычаев» в условиях господства средневековой схоластики.

**Второй период:** от 17 в.- до сер. 20 в. (от *Я. А. Коменского* - до появления кибернетики как общей теории о процессах управления) - развитие педагогических и дидактических теорий, установление основных закономерностей. Вклад в разработку дидактик внесли: *И.Г.Песталоцци*, *И.Ф.Герbart*, *А.Ф.Дистервег*, *К.Д.Ушинский*, *Н.А.Корф*, *В.П.Вахтерев*, *П.Ф.Каптерев*, и другие ученые.

**Третий период:** с сер. 20 в.- до наших дней - этап, когда была намечена тенденция на решение назревших научных и социальных задач по

созданию и интеграции количественных и качественных теорий в педагогике и дидактике, по созданию и использованию новых дидактических материалов, технических обучающих средств, образовательных и контролирующих программ. В это время дидактику развивали Дж. Дьюи (США), П.Н.Груздев, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, Л.В.Занков, М.Н.Скаткин, польский педагог В. Оконь, И.Я.Лернер, В.В.Краевский и другие ученые нашей страны.

*Дидактика* – отрасль педагогической науки, разрабатывающая теорию обучения и образования.

*Дидактика как наука* – это педагогическая теория воспитывающего и развивающего обучения и образования.

«Дидактика представляет собой теорию воспитывающего и развивающего обучения или, иначе, явление действительности, характеризующееся целенаправленно программируемым содержанием социального опыта и организуемой трансляцией его молодому поколению с целью сохранения и развития культуры.» (И.Я.Лернер).

В современной дидактике изучается и организация образовательного процесса в целом. Вместе с тем в мировом научном познании в условиях процесса дифференциации и интеграции наук обозначилась тенденция к созданию науки об образовании – эдукологии (термин – от англ.).

*Объектом исследования в дидактике* является процесс обучения во всем его объеме и многообразии. Предметом *исследования* выступает организация процесса обучения в логике: закономерности, принципы, цель и задачи, содержание, методы и приемы, технологии, средства, организационные формы обучения. По мнению В.Оконя, предметом дидактического исследования является всякая сознательная дидактическая деятельность, выражающаяся в процессах обучения, в их содержании, ходе, методах, средствах и организации, подчиненная поставленным целям.

*Цель дидактики:* описать, объяснить, моделировать процесс современного обучения и образования для продуктивной реализации развивающих возможностей процесса обучения и образования в современном образовательном пространстве. Теория обучения призвана решить ряд задач, представленных по мнению В.А.Ситарова, в некоторой иерархии.

*Общая задача (для педагогических наук):* приобщение подрастающего поколения к общечеловеческим ценностям посредством овладения наиболее значимыми достижениями человеческой цивилизации с целью приобретения прочных и истинных знаний об основных явлениях и закономерностях природы, общества и человека и их осознанной и активной реализации в собственной практической деятельности.

*Специфические задачи дидактики как теории обучения:* определение объема и содержания научного знания, т.е. выявление онтологических основ процесса обучения; формирование технологического инструментария, ориентированного

на функции дидактики; выявление прогностически-целевых позиций дидактики, т. е. создание оптимальных условий организации учебного процесса и их коррекция.

*Специфические задачи технологии обучения:* выявление дидактического конструкта процесса обучения, т.е. его познавательной (гносеологической) сущности; конструирование модели обучения в соответствии с ее структурными характеристиками: целью обучения, содержанием, методами и приемами, формами организации обучения, результатом обучения.

В общем виде задачи дидактики можно представить следующим образом:

исследовать закономерные связи между развитием личности и процессом обучением, в котором она развивается;

научно обосновать цели обучения и образования, отбор и конструирование содержание обучения и образования,

отбор средств обучения (методов, форм, технологий и др.); изучать формы организации обучения и др..

*Функции дидактики* определены в следующем виде: в отечественной дидактике - научно-теоретическая и конструкторско-технологическая (М.Н.Скаткин, В.В.Краевский), в зарубежной дидактике: познавательная, практическая (В.Оконь).

*Результатом научных исследований дидактики* являются теоретические основы организации воспитывающего и развивающего обучения и образования.

*Дидактические знания* носят системный, универсальный и нормативный характер.

*Системный характер* знаний дидактики объясняется тем, что процессу обучения свойственна совокупность инвариантных черт, придающих постоянство многим характерным связям между сторонами обучения и их взаимодействию, что позволяет рассматривать дидактические знания в определенной иерархии. Так в дидактике сложились блоки знаний: цели, содержание образования, его функции в формировании личности, способы усвоения, методы обучения, формы их, организационные формы обучения, технологии обучения, результаты обучения, которые образуют систему взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимовлияющих факторов образовательного процесса.

*Универсальный характер* дидактических знаний заключается в их универсальном (общеобучающем) значении, в необходимости их применения там, где имеет место обучение (детский сад, школа, вуз и др.).

*Нормативный характер* связан с тем, что использование многих теоретических дидактических знаний является нормой в организации образовательного процесса любого образовательного учреждения.

Концептуальные основания дидактики, по мнению Б.С.Гершунского и Н.С.Розова, заключаются в следующих принципиальных положениях:

*вариативность*, т. е. теоретическое признание объективного многообразия технологий обучения и их практической реализации;

*фундаментальность*, предполагающая направленность на обобщенные и универсальные знания, формирование общей культуры и развитие научного мышления;

*индивидуализация*, обусловленная потребностью в нерегламентированных, творческих видах деятельности в соответствии с особенностями каждого отдельного индивида;

*теоретизация*, которая относится к общему содержанию образования и к статусу компонентов преподаваемых знаний;

*плюрализация*, связанная с необходимостью принимать решения в условиях множественности образования мира;

*аксиологизация*, предполагающая систематический учет возможных ценностных ориентации и систем;

*гуманизация*, основанием которой является индивидуально-личностная, ценностно-смысловая, культурологическая и деятельностная ориентация субъектов учебного процесса;

*целостность и интеграция* как содержательного, так технологического компонентов образовательного процесса, ориентирующихся на восприятие системно-структурированного знания на основе интеграции материалов из различных научных сфер, наличие междисциплинарных связей и зависимостей и др.

*Дидактика ставит три ключевых вопроса и отвечает на них в дидактических исследованиях и их теоретическом осмыслении.*

*Для чего обучать?* — Цели образования, связанные с мотивационно-ценностными ориентациями субъектов образовательного процесса.

*Чему обучать?* — Определение содержания образования, разработка образовательных стандартов, учебных программ и методического сопровождения к учебному процессу.

*Каким образом (как?) обучать?* — Отбор дидактических принципов, методов, технологий и форм обучения, соответствующих современным требованиям к организации образовательного процесса.

Таким образом, *современная дидактика*, имея более чем трехсотлетнюю историю развития, *продолжает разрабатывать наиболее общие теоретические проблемы организации процесса обучения и образования с целью нормативно-прикладного обеспечения современной практики образовательного процесса.*

Дидактика связана:

*с философией; с гносеологией (теорией познания), что позволяет найти методологическое обоснование дидактическим явлениям и исследованиям);*

*с физиологией (позволяет понять механизмы управления физическим и психическим развитием учащихся);*

*с педагогической, возрастной, социальной психологией, с психологией личности (объясняют основные подходы к развитию личности в процессе обучения);*

*с психологией познания* (усвоения, творчества, познавательных процессов и др.);

*с историей* (общей и историей образования);

*с лингвистикой* (посредством общих закономерностей обучения языкам в зависимости от учебных целей, задач и характера изучаемого материала в условиях моно- и билингвизма);

*с математикой* (используются математические методы исследования);

*с кибернетикой* (наукой об управлении сложными динамическими системами по восприятию, хранению и переработке информации с целью моделирования и исследования психолого-педагогических процессов);

*с социологией* (используются социологические методы исследования) и др.

Дидактика связана с частными методиками, так как является основой для формирования предметных методик (частных дидактик), так как содержит конкретные технологии их практической реализации.

О соотношении категорий «педагогика» и «дидактика» (по мнению М.Гераскова и И.Марева):

- педагогика и дидактика — перекрещивающиеся (родственные) понятия;
- педагогика и дидактика находятся в соотношениях целого и части;
- «дидактика» — более широкое по объему понятие, чем «педагогика»;
- педагогика и дидактика являются отдельными самостоятельными дисциплинами.

В большинстве современных работ (М.А.Данилов, В.Оконь, М.Н.Скаткин, Г.И. Щукина и др.) дидактика рассматривается как часть педагогики, имеющая свой предмет исследования.

**Дидактика как учебный предмет** позволит будущему педагогу:

*усваивать знания:* а) концептуального характера (основные дидактические понятия, закономерности, теории и т.д.);

б) нормативно - прикладного характера (реализация дидактических принципов и правил позволяет строить процесс обучения на нормативной основе и др.);

*развивать общедидактические умения* (постановка дидактической цели и задач, выбор метода обучения, определение типа урока и т.д.): репродуктивные, конструкторско-вариативные, креативные;

в) *проявлять ценностное отношение* к различным сторонам педагогической деятельности, связанной с организацией обучения;

г) *развивать общепедагогические умения* (организаторские, коммуникативные, перцептивные и др.);

д) *развивать рефлексивные умения;*

е) *формировать информационно-коммуникативные компетенции и др.*

Изучение дидактики организуются в формах: лекции, семинарских занятия, педагогические исследования

### ***Понятие и сущность процесса обучения.***

В отечественной педагогической науке наиболее признанным является следующее определение понятия «обучение» (на основе теории *И.Я. Лернера, М.Н.Скаткина, В.В.Краевского* и др.):

*Обучение - это специально организованный, педагогически целенаправленный процесс взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого, направленный на усвоение обучающимся содержания образования (системы знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, жизненных ценностей и мировоззренческих идей).*

*В.Оконь* рассматривает обучение как «совокупность действий (внешних и внутренних), позволяющих людям узнавать природу, общество и культуру, принимать участие в их формировании и одновременно обеспечивающих многостороннее развитие навыков, способностей и талантов, интересов и симпатий, убеждений и жизненных установок, а также приобретение профессиональной квалификации».

*И.Ф.Харламов* объясняет обучение как целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями, навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственных взглядов.

*По мнению В.А.Сластенина*, «обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом».

Процесс обучения имеет двусторонний характер, который обуславливается единством деятельности преподавания и деятельности учения, основой которого являются субъектно - субъектные отношения. *Преподавание* - это деятельность обучающего (учителя) по организации усвоения учащимися содержания образования. *Учение* – это деятельность обучаемого (ученика) под руководством учителя, обеспечивающая усвоение им содержания образования

### ***Движущие силы процесса обучения.***

Движущей силой любого процесса являются противоречия.

*Главное противоречие процесса развития личности* – это противоречие между возможностями и потребностями человека.

*Основной движущей силой процесса обучения* принято считать *противоречие между задачами, выдвигаемыми данным процессом перед учащимся и наличным уровнем его развития, социального опыта, недостаточными для самостоятельного решения этих задач* (по *Данилову М.А.*). Предполагается, что осознание данного противоречия побуждает учащегося к учебной деятельности, в процессе которой и происходит и развитие учащегося, продвижение вперед, овладение новым социальным опытом (знаниями, умениями, опытом творческой деятельности и ценностного отношения к миру).

*Противоречия процесса обучения* (по *В. Загвязинскому*):

1. между общим развитием учащегося и его специфическими интересами (противоречие, вытекающее из главного противоречия процесса развития личности или противоречие целей);
2. преподаванием и учением (противоречие, вытекающее из сущности процесса обучения);
3. между большим объемом информации и рамками программы (противоречие содержания обучения);
4. между конкретным материалом и абстрактными фактами (противоречие методов обучения);
5. между фронтальной формой работы и самостоятельной деятельностью учащегося (противоречие организационных форм).

### ***Структура и логика процесса обучения.***

*Структурные элементы процесса обучения (по И.Я. Лернеру и В.В. Краевскому):*

1. цель; 2. содержание; 3. единство преподавание и учения; 4. мотивы субъектов обучения; 5. механизмы процесса усвоения; 6. результат обучения.

*Структурные компоненты процесса обучения (в основе – педагогический подход Никитиной Н.Н.):*

1. мотивационно - личностный
2. целевой
3. содержательный
4. операционно-деятельностный
5. дидактические условия
6. контрольно-регулирующий
7. оценочно-результативный

### ***Характеристика структурных компонентов процесса обучения.***

**1. Мотивационно-личностный.** С одной стороны, организация процесса обучения предполагает определенный уровень педагогического мастерства учителя, связанного с его профессионально значимыми личностными качествами и мотивационной готовностью к организации процесса обучения. С другой стороны, исходным ориентиром в его организации обучения выступают познавательные возможности и уровень готовности учащегося, его мотивация, познавательные потребности и интересы, которые необходимо развивать в процессе обучения.

**2. Целевой.** Цели школьного обучения задаются общими образовательными целями современного общества. Они определяют цели и задачи к конкретному учебному процессу.

Конкретизация целей и задач в процессе обучения осуществляется на основе соотнесения ожидаемых результатов (в качестве целевой установки) с реальными способностями, потребностями и интересами, склонностями



учащихся, а также содержанием изучаемого курса. Таким образом, выстраивается своеобразная иерархия целей, конкретизация которых осуществляется с учетом личностного компонента процесса обучения.

**3. Содержательный.** Содержание обучения включает то, что подлежит усвоению учащимся для реализации целей и задач обучения. При этом минимум содержания обучения определен государственным стандартом, на основе которого разрабатываются учебные планы для школьного образования, а также учебные программы для изучения учебных дисциплин. Отбор содержания учебного материала для учебного процесса учитель осуществляет на основе соотнесения его с познавательными возможностями и интересами учащихся.

**4. Операционно-деятельностный.** Этот компонент включает формы, методы, приемы, технологии обучения. Реализация целей и задач обучения осуществляется посредством организации обучающего взаимодействия с помощью определенных методов, приемов, технологий, организационных форм. Важнейшим условием достижения адекватных поставленным целям результатов становится соответствие им способов обучения (методов и приемов) и способов организации взаимодействия между участниками учебного процесса (форм обучения).

**5. Дидактические условия.** Процесс обучения не может состояться, если не созданы условия, обеспечивающие его эффективное осуществление: *организационные, материальные и психологические*. К *организационным условиям* относятся: временные рамки и режим обучения, организационная структура учебного процесса, его пространственная организация – расположение участников в пространстве учебной аудитории и т.д. Организационные условия определяются не только требованиями самого процесса обучения (учебный план, расписание), но и общегигиеническими требованиями, физиологическими особенностями и потребностями обучающихся (смена разнообразных видов деятельности, режим питания, периоды наибольшей работоспособности, недопустимость перегрузки студентов и т.д.). *Материальные условия* связаны с обеспечением учебного процесса средствами обучения: техническая оснащенность учебного процесса, наличие наглядных средств, учебно-методического комплекса преподавателя (УМК), пособий и разработок для организации самостоятельной работы студентов. *Психологические условия* связаны с коммуникативным обеспечением учебного процесса и определяются способностью педагога управлять общением, а также организовать коммуникативное взаимодействие и отношения в группе, обеспечивающие благоприятный психологический климат в процессе обучения.

**6. Контрольно-регулирующий компонент** является составной частью процесса обучения. Его значение определяется необходимостью обратной связи как важнейшего элемента управления любой системой. Контроль результатов обучения позволяет определять эффективность учебного процесса и осуществлять коррекцию - вносить изменения во все его другие компоненты.

**7. Оценочно-результативный.** Завершенность и результативность процесса обучения связана с реализацией целей обучения и достижением соответствующих им результатов. Поэтому любой цикл обучения завершается анализом его результатов и этим же начинается новый посредством постановки целей и задач на основе анализа предыдущего этапа обучения. Подведение итогов каждого этапа обучения необходимо не только для оценки его результативности, но и для развития рефлексии и самоанализа как свойств личности учащегося и самого учителя, а также для формирования потребности в самосовершенствовании, продвижении вперед у того и другого. В соответствии с этим завершающий этап процесса обучения включает в себя: а) анализ и оценку результатов деятельности учащихся; б) анализ и оценку результатов деятельности учителя.

*Итак, перечисленные выше компоненты являются необходимыми структурными элементами любой дидактической системы как педагогической системы и определяют логику процесса обучения, его основные этапы. Они определяют не только построение учебного процесса в целом, но и его отдельных единиц, которые выступают как его подсистемы. Так, цикл занятий по теме или отдельное занятие можно рассматривать как систему, включающую в себя те же компоненты, что и процесс обучения в целом. Изменение процесса обучения как целостной системы предполагает изменение всех его компонентов, приведение их в соответствие друг с другом.*

**Логика процесса обучения** (деятельностный подход):

- Совместная деятельность учителя и учащихся.
- Организация самостоятельной деятельности учащихся
- Интериоризация (перевод внешней деятельности во внутренний план, опыт собственной деятельности).

## Тема 2 «Современные теории обучения»

**Понятия: «закон», «закономерность», «принцип» и «правило», их взаимосвязь.**

Из философии нам известны понятия **«закон» и «закономерность».**

**Закон** – объективная, существенная, устойчивая и повторяющаяся причинно-следственная связь явлений, обуславливающая их упорядоченное изменение. **Законом** в дидактике можно считать внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие (И.Я.Лернер).

**Закономерность** может выступать а) проявлением законов, еще неосмысленных и четко не сформулированных; б) общим проявлением упорядоченности развития, как совокупным действием многих законов. **Закономерность фиксируется как закон**, если:

- четко зафиксированы объекты, между которыми установлена связь;
- исследованы вид, форма, характер связи;
- установлены пределы связи.

В дидактике *под закономерностями обучения* понимают *объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между явлениями, процессами, отдельными компонентами процесса обучения.*

В истории дидактики предпринимались попытки сформулировать законы обучения. Так, К.Д.Ушинский вел речь о «правилах» обучения, за которыми скорее были основные требования к обучению, то есть – принципы обучения. Американские педагоги Э.Торндайк, У.Х. Килпатрик и др. называли законы обучения: взаимосвязанности, тренировки, интенсивности, ассимиляции, результативности, которые выражали в обучении скорее связи физиологического и психологического характера

*В современной отечественной дидактике называются законы обучения:*

- закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения;
- закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащегося;
- закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся и учителя;
- закон целостности и единства педагогического процесса и др.

*Примеры закономерностей обучения:* зависимость обучения от возрастных, индивидуальных, гендерных особенностей обучающихся; взаимосвязь между педагогическим воздействием, взаимодействием и активной деятельностью обучающихся; взаимозависимость обучения и воспитания, развития личности и др.

*Принцип* – отражение закономерностей и выступает в форме требования.

**Принцип обучения** – (от лат. principium – начало, основа) – *исходное, основное требование к обучению, определяющее содержание, формы и методы организации процесса обучения.* Примеры принципов обучения: принцип наглядности в обучении, принцип систематичности и последовательности, принцип прочности, сознательности и активности и др.

*Для учителя принципы обучения* – это нормативная категория, которая является всеобщей, обязательной для обучения и позволяет инструментально и методически отразить закономерности обучения в условиях реального процесса обучения. В практике обучения *все принципы обучения равнозначны, взаимосвязаны и взаимодополняемы, обязательны для реализации.*

*Реализовать принципы обучения* в конкретном образовательном процессе означает *организовать обучение на нормативной основе.*

Принципы обучения практически реализуются через соблюдение правил. **Правило обучения** – это положение, которое предусматривает типичный способ действий учителя в типичной ситуации обучения и раскрывает отдельную сторону применения того или иного принципа обучения. Правила обычно бывают выражены в форме советов, рекомендаций учителю, организующему процесс обучения.

*Примеры правил обучения:* 1. «Организуйте своевременно повторение материала учащимися» (принцип прочности знаний; др.). 2. «Разбивайте объяснение изучаемого материала на завершенные части» (принцип сознательности и активности; др.). 3. «Опирайтесь на личностный опыт ученика в обучении» (принцип связи теории с практикой, жизнью; др.).

**Итак,** закономерности обучения – это проявление сущего в образовательном процессе, принципы обучения – это проявление должного в образовательном процессе, правила – это предписание способа действий учителя в образовательном процессе, позволяющее должному стать явью, реальностью.

### ***Закономерности обучения, их классификация.***

Процесс обучения строится в соответствии с закономерностями обучения.

Существует несколько подходов к классификации закономерностей обучения, приведем принципиально различные:

1. внешние и внутренние закономерности;
2. общие и частные (Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Харламов И.Ф. и др.);
3. всеобщие, общие, частные (конкретные) (Подласый И.П.).

1. Являясь социально детерминированным процесс обучения включен в более широкую, социально-экономическую систему. Обусловленность процесса обучения социально-экономическими условиями и потребностями *является объективной внешней закономерностью.* При этом противоречия, которые свойственны

самому процессу обучения как дидактической системе, во многом представляют собой отражение противоречий самой социальной системы: например, между осознаваемыми как необходимыми для общественно-экономического развития целями и задачами обучения и несоответствием им материально-экономических условий, обеспечивающих реализацию данных целей.

Внутренние взаимосвязи и взаимозависимости между элементами процесса обучения *являются внутренними закономерностями обучения:*

- зависимость процесса обучения от личностных особенностей, педагогического мастерства, профессионализма преподавателя;
- зависимость результатов процесса обучения от мотивации, личностного смысла учебной деятельности для студентов;
- обусловленность процесса обучения целями и задачами, его отчетливая целенаправленность;
- зависимость процесса обучения от критериев оценки эффективности учебной деятельности студентов и обучающей деятельности преподавателя и т.д.

Среди множества *общих и специфических, частных закономерностей* процесса обучения выделенные выше прежде всего отражают процессуальную и системную сущность обучения.

#### ***Система классических принципов обучения.***

В настоящее время можно выделить *три системы принципов*, действующих в сфере образования.

1. *Общие принципы*, отражающие ведущие тенденции современного образования: *гуманизации; гуманитаризации; демократизации; интеграции; интенсификации и др.*
2. *Общепедагогические принципы*, определяющие организацию целостного педагогического процесса: *природосообразности; культуросообразности; личностной направленности педагогического процесса; учета возрастных, индивидуальных, гендерных особенностей* и др.
3. *Система дидактических принципов*, регламентирующих непосредственно процесс обучения.

***Традиционная в классической дидактике система принципов обучения*** включает в себя

- принцип преемственности, систематичности и последовательности;
- принцип наглядности;
- принцип сознательности и активности учащихся в обучении;
- принцип самостоятельности;
- принципы доступности и научности;
- принцип связи теории с практикой;
- принцип прочности.

***Октябрь В. формулирует следующие дидактические принципы:***

- системности (упорядочивания знаний),

- наглядности (заполнения пространства между конкретным и абстрактным),
- самостоятельности (ограничения зависимости учащихся от учителя),
- связи теории с практикой (основа – понимание связи между познанием действительности и практикой),
- эффективности (связи между целями и результатами обучения),
- доступности (преодоления трудностей учащимися благодаря подбора методов обучения сообразно уровню развития),
- сочетания индивидуального подхода и коллективизма в обучении.

Вместе с тем, традиционно сложившаяся система принципов не соответствует полностью тем концепциям и подходам к образованию, которые существуют в настоящее время. Именно поэтому многие авторы считают необходимым пересмотреть содержание некоторых из них, дополнить их новыми, отражающими современное состояние педагогической науки и требования практики образования. (М.И.Махмутов, В.В.Давыдов, Л.В.Занков). Так, *М.И.Махмутов* вводит в существующую систему принципов такие, как *принцип проблемности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип профессиональной направленности* (для обучения в системе профессионального образования). *В.В.Давыдовым и Л.В.Занковым разработаны принципы развивающего обучения*, во многом противоречащие сложившимся в теории и практике принципам традиционного репродуктивного обучения.

**Давыдов В.В. предлагает следующие принципы обучения:** преемственности (вместо систематичности и последовательности), деятельности (вместо сознательности и активности), предметности (вместо наглядности), принцип развития теоретического мышления (вместо научности), принцип развивающего обучения (вместо доступности).

В педагогической литературе и учебниках педагогики мы находим другие подходы к классификации принципов обучения (Бабанский Ю.К., Ситаров В.А., Сластенин В.А. и др.).

#### ***Характеристика классических принципов обучения.***

Каждый принцип обучения конкретизируется в правилах обучения, вытекающих из него и определяющих характер отдельных приемов деятельности учителя и учеников.

#### ***Принцип систематичности и последовательности***

Реализация принципа последовательности и систематичности предполагает соблюдение преподавателем в своей практической деятельности следующих *правил и требований*:

1. Планировать систему занятий и каждое занятие; определять место каждого занятия в данной системе, связывая и с предыдущими; последовательность этапов и методов выстраивать в логике усвоения учащимися учебного материала.

2. Вводить новые понятия и способы деятельности на основе актуализации ранее изученных знаний, постоянно используя их, устанавливая связи между ними и новым материалом.

3. Устанавливать в процессе обучения межпредметные связи, осуществлять интегрирование с другими предметами.

4. Моделировать жизненные ситуации и решать проблемные задачи, требующие системного использования знаний из разных предметов.

5. Выделять в учебном материале узловые пункты и на них сосредотачивать внимание учащихся, устанавливая логические связи между этими опорными пунктами (на этом правиле основаны опорные конспекты В.Шаталова, позволяющие учащимся восстанавливать (по содержащимся в них опорным сигналам: знакам и символам, фиксирующим ведущие понятия и факты), смысловые связи и отношения между ними).

6. При изучении учебного материала обеспечивать развитие системного мышления учащихся на основе усвоения алгоритмов системного анализа разнообразных учебных и жизненных проблем.

### ***Принцип наглядности обучения***

Безусловно, буквальный смысл названия принципа не отражает его содержания. Восприятие может осуществляться с помощью разных органов чувств: не только зрения, но и осязания, слуха, обоняния и т.д. В соответствии с данным принципом обучение должно опираться на использование *разнообразных видов наглядности*:

- Натуральной (эталонные изделия, образцы, детали и т.д.)
- Предметно-изобразительной – плоскостной (рисунки, фотографии) и объемной (макеты, муляжи).
- Условно-изобразительной, символической (схемы, диаграммы, графики, таблицы, модели, опорные сигналы, компьютерная графика).
- Словесной (образное описание).
- Динамической: аудиальной (звукозаписи); визуальной (динамические плакаты, электрофицированные схемы); аудиовизуальной (видеозаписи, кинофильмы).

Необходимо также учитывать, что существуют различия у разных учащихся, связанные с преобладанием той или иной модальности восприятия – ведущим каналом восприятия, переработки и воспроизведения информации. У некоторых из них преобладает визуальный (зрительный) тип восприятия, у других – аудиальный (слуховой), у третьих - кинестетический (через прикосновение), требующий восприятия в действии, манипулировании с предметами, записи информации, составления схем и таблиц.

1. Процесс обучения должен опираться не только на внешнее восприятие средств наглядности, но и на практические действия с ними, их преобразование,

обеспечивая восприятие информации каждым обучающимся в соответствии с преобладающей модальностью.

2. Сочетайте различные виды наглядности, включая при организации восприятия учебного материала как можно больше различных анализаторов: слуховые, зрительные, осязательные и др.

3. При использовании динамической наглядности тщательно готовьте технические средства к работе, чтобы не тратить время на их подготовку в ходе урока.

4. Активнее используйте на занятии наглядные средства, способствующие развитию теоретического и образного мышления: моделей, схем, пиктограмм, опорных сигналов и других символических и ассоциативных заменителей реальных объектов, абстрактных понятий и смысловых связей.

5. Привлекайте учащихся к самостоятельной разработке моделей, опорных сигналов и других кодированных знаков и символов, схем и таблиц на основе переработки учебной информации.

### ***Принцип сознательности и активности***

В зависимости от характера мыслительной деятельности учащихся выделяют три уровня познавательной активности.

- Воспроизводящая активность - характеризуется стремлением учащегося понять, запомнить и воспроизвести знания и способы деятельности. Учащиеся с данным уровнем активности отличаются неустойчивостью волевых усилий, отсутствием интереса к углублению знаний и вопросов типа “почему?”.

- Интерпретирующая активность – стремление к выявлению смысла изучаемого содержания, к проникновению в сущность явления, к овладению способами применения знаний в изменяющихся условиях. Критерий сформированности данного уровня познавательной активности – стремление учащегося узнать причину явления, объяснить природу его возникновения, довести начатое дело до конца. Вместе с тем наблюдается лишь эпизодическое стремление к самостоятельному поиску ответа на заинтересовавший вопрос.

- Творческий уровень – характеризуется стремлением учащихся не только проникнуть в сущность явления, но и найти для этого новый способ решения, применить знания в новой ситуации. Критерий сформированности – интерес к теоретическому осмыслению изучаемого явления, к самостоятельному поиску и решению проблемы. Обучающийся проявляет высокие волевые качества, упорство и настойчивость в достижении цели.

*Применение принципа в практической педагогической деятельности требует выполнения следующих правил:*

- 1) Обращайте внимание учащихся при изучении нового материала на самое существенное в нем, учите выделять главное и второстепенное, ориентируйте на усвоение главного.



2) Не требуйте дословного воспроизведения материала. Побуждайте учащихся к его интерпретации, изложению основных мыслей своими словами, а также подтверждению их конкретными примерами.

3) Обеспечивайте усвоения учащимися учебного материала в процессе применения его в новых условиях, решения практических жизненных и жизненных проблем.

4) Включайте учащихся в активное взаимодействие и взаимообучение, что активизирует познавательную деятельность и облегчает понимание учебного материала.

5) Создавайте близкие и дальние перспективы, побуждающие учащихся к решению все новых и новых учебных задач.

6) Побуждайте учащихся чаще задавать вопросы по изученному материалу преподавателю, другим студентам, самому себе.

7) Приучайте учащихся работать со знаниями: устанавливать условия и границы применимости, преобразовывать, расширять и дополнять, находить новые связи и отношения, рассматривать в разных моделях и контекстах.

### ***Принцип самостоятельности***

Быть самостоятельным – это значит осуществлять свою деятельность без посторонней помощи, в соответствии со своими намерениями и целями. *Степень самостоятельности* учащегося в обучении определяется по двум основным критериям: *по характеру управления его учебной деятельностью и по степени мыслительной самостоятельности и продуктивности.*

*По характеру управления учебной деятельностью* можно выделить следующие ее виды:

- исполнительская – по инструкции и заданиям учителя;
- частично самостоятельная – направляемая учителем;
- полностью самостоятельная - учащийся сам определяет цели и осуществляет учебную деятельность.

Таким образом, степень самостоятельности определяется тем, насколько он владеет и управляет своей учебной деятельностью: осознает ее мотивы, умеет ставить цели, владеет способами и средствами, контролирует, осуществляет анализ и оценку ее результатов.

*По степени включенности творческих элементов в познавательную деятельность* можно выделить следующие *виды и уровни самостоятельности:*

- 1) воспроизводящую самостоятельность – действия по образцу;
- 2) реконструктивную – частичное изменение образца, комбинирование;
- 3) эвристическую - внесение элементов нового, поиск, направляемый учителем;
- 4) исследовательскую – самостоятельный поиск и нахождение новых способов решения учебной задачи.

Низкий уровень самостоятельности учащихся, как правило, связан со слабым развитием эвристического и исследовательского уровней самостоятельности, а также с несформированностью у большинства из них умений и навыков управления своей учебной деятельностью.

Поэтому важнейшим дополнением и условием реализации принципа самостоятельности можно считать предложенный Л.В.Занковым принцип осознания процесса учения, требующий от педагога создания специальных усилий по формированию рефлексивных умений учащегося (осмысливать, почему и как протекает учебная деятельность, почему необходимо владеть именно этими способами действий, к чему они приведут и т.п.).

*Правила реализации принципа самостоятельности:*

1) Постепенно увеличивайте долю самостоятельной работы учащихся, обеспечивая переход от обучения под руководством учителя к самостоятельному обучению.

2) Равномерно распределяйте самостоятельную работу во всех звеньях учебного процесса, сочетайте школьные и внешкольные ее формы.

3) Иницилируйте исследовательскую самостоятельную работу учащихся в разнообразных ее формах и методах.

4) Включайте учащихся в самостоятельную постановку и определение целей и задач, выбор способов и средств учебной деятельности, взаимооценивание и самооценку результатов.

5) Формируйте общеучебные умения и навыки, коммуникативные и организаторские умения, обеспечивающие самостоятельную работу учащихся.

6) Интенсивнее используйте современные технологии обучения, активизирующие самостоятельную работу учащихся (технологии модульного обучения; учебного, исследовательского, социального проектирования, компьютерные технологии и др.).

7) Сочетайте фронтальные формы работы учащихся с групповыми и индивидуальными, обеспечивающими постепенный переход от совместной деятельности учащихся к их самостоятельной учебной деятельности.

8) Создавайте условия для самостоятельной работы учащихся посредством разработки различных методических материалов и средств (рекомендаций, программ, предписаний и т.д.).

9) Создавайте условия для регулярного оценивания, самооценивания, взаимооценивания самостоятельной работы учащихся.

### ***Принцип доступности***

Сущность принципа доступности заключается в необходимости соотносить цели и задачи, содержание, методы и формы обучения с познавательными возможностями и потребностями учащихся, определяемыми их возрастными и индивидуальными особенностями.

Доступность обучения – понятие не только объективное, но и субъективное: она зависит не только от того, что учащийся “может” в обучении в силу своих способностей и возможностей, но и от того, что он “хочет” в обучении – от уровня развития его познавательных интересов, мотивов учения.

*Реализация принципа доступности с учетом дополняющих его принципов развивающего обучения предполагает следование следующим правилам:*

1. Обучая, учитывайте уровень не столько актуального, сколько потенциального развития учащегося, его интересы и потребности, жизненный опыт и личностные особенности.
2. Создавайте ситуации, побуждающие учащихся ставить перед собой трудную, требующую интенсивного умственного труда, но достижимую цель.
3. Устанавливайте оптимальный для каждого учащегося темп работы, стимулирующий интенсивную творческую деятельность.
4. Выбирайте соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям формы и методы обучения, используйте дифференцированные задания.
5. Делайте учебный материал доступным, включая его в разнообразные связи и отношения, демонстрируя применение и использование в практической деятельности.
6. Организуйте совместную деятельность учащихся, обеспечивающую коллективное выполнение трудной для учащихся деятельности и постепенное освоение, перевод ее в план индивидуально-самостоятельного осуществления.
7. Обеспечивайте доступность обучения за счет включения интересного, лично значимого учебного материала и использования активных методов обучения, повышающих интерес к самой учебной деятельности и к ее результатам.

### **Принцип научности**

Значение принципа научности связано с необходимостью усвоения обучающимися научно обоснованных знаний, использования методов обучения, адекватных методам научного познания, направленных на развитие теоретического мышления, формирование подлинно научного представления об окружающем мире, о сущности процессов, лежащих в основе современных технологий, формирование научного мировоззрения.

*Принцип научности предъявляет определенные требования к отбору содержания обучения, выбору методов и форм и следованию следующим правилам:*

1. Факты и теории, предъявляемые учащимся, должны быть научно обоснованы и доказаны. Разнообразные спорные теории и точки зрения могут использоваться лишь как гипотезы.
2. Акцентируйте внимание на теоретических вопросах и понятиях.
3. Выявляйте и делайте для учащихся зримой необходимость научных знаний для личностного развития себя как современного человека.

4. Систематически информируйте учащихся о новых достижениях в науке, технике, культуре, раскрывая их значение в современной жизни.

5. Используйте методы обучения, адекватные научным методам познания, развивайте системное мышление учащихся.

6. Включайте учащихся в исследовательскую деятельность, исследовательскую культуру и культуру мышления.

### ***Принцип связи теории с практикой***

Применение принципа связи теории с практикой в системе школьного образования связано прежде всего с решением учащимися задач осознанного усвоения знаний, формирования умений и навыков их применения в практической деятельности. Практика выступает в данном случае как исходный этап познания – опора на жизненный, практический опыт учащихся, и как результат, критерий эффективности учебной деятельности учащихся.

*Реализация принципа единства теории и практики возможна при выполнении следующих правил:*

1. Чаще обращайтесь при изучении нового материала к практическому жизненному опыту учащихся.

2. Используйте свой жизненный опыт, подтверждайте теоретические положения практическими примерами, демонстрируйте применение изучаемой информации в современной жизни.

3. Используйте технологии, методы и приемы практико-ориентированного и продуктивного обучения: анализ проблемных жизненных ситуаций, разработка разного рода проектов и т.д.)

4. Осуществляйте интеграцию теоретического знания и практических способов деятельности, связанных с ними в рамках изучаемого учебного курса.

5. Практикуйте организацию совместных занятий с другими учителями по конкретной теме (бинарные или межпредметные, или интегративные).

6. Приучайте учащихся искать подтверждение известных им теоретических положений в своей жизненной практике.

7. Обеспечивайте практическую направленность исследовательской и самостоятельной работы учащихся.

### ***Принцип прочности***

Любые знания становятся инструментом и средством практической деятельности при условии не только их осмысления, понимания, но и запоминания, сохранения в долгосрочной памяти, способности воспроизводить их и использовать для решения новых познавательных и практических задач.

*Реализация принципа прочности предполагает определенное построение всего дидактического процесса:*

• создание мотивации, потребности в приобретении новых знаний (прочное то, что значимо, интересно для личности);

- отбор соответствующего содержания учебного материала, его структурирования, предъявления, организации восприятия и уяснения (прочное то, что понято и осмыслено);
- выбор способов и форм обучения, обеспечивающих активную познавательную деятельность учащихся (прочное то, что добыто самостоятельно);
- организация многократного повторения и контроля посредством использования разнообразных его видов и методов (прочное то, что неоднократно повторяется в разнообразных связях и отношениях);
- интенсивное использование изученного материала в практической деятельности (прочное то, что используется, пригождается в жизни).

Можно сформулировать следующие *правила для реализации принципа прочности.*

1. Организуя обучение, четко и определенно указывайте, *что и на каком уровне* должно быть усвоено учащимся.
2. При объяснении нового материала опирайтесь на изученное, включая его в разнообразные связи и отношения с данным материалом.
3. Выбирайте методы обучения, обеспечивающие многократное использование необходимых знаний в различных ситуациях.
4. Планируя систему занятий, определите, *когда, где и какой материал* вы будете повторять и закреплять.
5. Обеспечивайте системный контроль знаний, стимулирующий неоднократное повторение учащимися изученного учебного материала.
6. Используйте наглядные опоры, позволяющие учащимся восстанавливать в своей памяти изученное.
7. Учите учащихся интерпретировать информацию и переводить ее в знаково-символической вид.

### ***Понятие концепции (теории) обучения.***

*Под концепцией (теорией) обучения* понимается совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а так же особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления.

К настоящему времени сложились две основные теории обучения: ассоциативная (ассоциативно-рефлекторная) и деятельностная.

### ***Ассоциативно-рефлекторная теория обучения.***

Ассоциативно-рефлекторная теория обучения оформилась в XVII в. Ее методологические основания были разработаны Дж. Локком, который предложил термин «ассоциация». Окончательное оформление ассоциативная теория обучения получила в классно-урочной системе Я. А. Коменского.

Основные принципы этой теории:

механизмом любого акта учения является ассоциация;

всякое обучение своим основанием имеет наглядность, т.е. опирается на чувственное познание, поэтому обогащение сознания обучающегося образами и представлениями — основная задача учебной деятельности;

наглядные образы важны не сами по себе: они необходимы постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на основе сравнения;

основной метод ассоциативного обучения — упражнение.

Ассоциативные теории лежат в основе объяснительно-иллюстративного обучения, господствующего в современной традиционной школе. Во многом это является причиной того, что выпускники школы не получают полноценного образования, у них не формируются опыт творческой деятельности, умение самостоятельного добывания знаний, готовность свободно включаться в любую управленческую сферу деятельности.

Непреходящее педагогическое значение имеет идея такого построения обучения, которое учитывало бы «зону ближайшего развития» личности, ориентировалось не на имеющийся сегодня уровень развития, а на тот завтрашний, которого ученик может достигнуть с помощью и под руководством учителя (*Л. С. Выготский*).

Для умственного развития (*Д.Н. Богоявленский* и *Н. А. Менчинская*) недостаточно даже сложной и подвижной системы знаний. Учащиеся должны овладеть мыслительными операциями, с помощью которых происходит усвоение знаний и оперирование ими. *Н.А. Менчинская* уделяет внимание развитию обучаемости, для которой характерны обобщенность мыслительной деятельности, самостоятельность и гибкость мышления, смысловая память, связь наглядно-образных и словесно-логических компонентов мышления. Развитие обучаемости, по *Н.А. Менчинской*, путь повышения эффективности процесса усвоения знаний и обучения в целом.

Достаточно эффективную концепцию повышения развивающей функции традиционного обучения предложил *Л.В. Занков*. Его дидактическая система, ориентированная на младших школьников, дает развивающий эффект и при работе с подростками и со старшими школьниками при соблюдении следующих принципов: построение обучения на высоком уровне трудности (при соблюдении ясно различаемой меры трудности); быстрый темп изучения материала (разумеется, в разумных пределах); принцип ведущей роли теоретических знаний; осознание обучающимися процесса учения.

Поиск путей совершенствования обучения, в основе которых лежат ассоциативные теории, направлен на выявление путей и условий развития познавательной самостоятельности, активности и творческого мышления учащихся. Показателен опыт педагогов-новаторов:

- укрупнение дидактических единиц усвоения (*П. М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев*);
- интенсификация обучения на основе принципа наглядности (*В.Ф. Шаталов, С. Д. Шевченко* и др.);

- опережающее обучение и комментирование (С.Н.Лысенкова);
- повышение воспитывающего потенциала урока (Е.Н.Ильин, Т.И.Гончарова и др.);
- совершенствование форм организации обучения и взаимодействия педагогов и учащихся на уроке (И.М.Чередов, С.Ю.Курганов, В.К.Дяченко, А.Б.Резник, Н.П.Гузик и др.);
- индивидуализации обучения (И.П.Волков и др.).

Теории, опирающиеся на деятельностный подход: теория проблемного обучения (А. М. Матюшкин, М.И.Махмутов и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.), теория учебной деятельности (В.В.Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). I

**Теория проблемного обучения** опирается на понятия «задача» и «действие», т.е. на то, что в полной мере характеризует деятельностный подход.

*Проблемная ситуация* — это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися у учащихся знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием. Значение познавательной задачи состоит в том, что она вызывает у учащихся стремление к самостоятельным поискам ее решения путем анализа условий и мобилизации имеющихся у них знаний. Познавательная задача вызывает активность, когда она опирается на предшествующий опыт и является следующим шагом в изучении предмета или в применении усвоенного закона, понятия, приема, способа деятельности.

Проблемные ситуации могут быть *классифицированы* в рамках любого учебного предмета по направленности на приобретение нового (знания, способа действия, возможности применения знаний и умений в новых условиях, изменения отношений); по степени трудности и остроте (зависит от подготовленности учащихся); по характеру противоречий (между житейским и научным знаниями).

В проблемной ситуации важен сам факт ее видения учащимися, поэтому ее надо отличать от проблемных вопросов, например: почему гвоздь тонет, а корабль, сделанный из металла, нет?

*Деятельность учащихся при проблемном обучении* предполагает прохождение следующих этапов:

- усмотрение проблемы, ее формулирование (например,  $2 + 5 \times 3 = 17$ ;  $2 + 5 \times 3 = 21$ );
- анализ условий, отделение известного от неизвестного;
- выдвижение гипотез (вариантов) и выбор плана решения (или на основе известных способов, или поиск принципиально нового подхода);
- реализация плана решения;
- поиск способов проверки правильности действий и результатов.

В зависимости от меры участия учителя в самостоятельном поиске ученика различают несколько уровней проблемного обучения. Для первого уровня

характерно участие педагога первых трех этапах; для второго — на первом и частично на втором; для третьего, который приближается к деятельности ученого, педагог лишь направляет исследовательский поиск.

*Деятельность учителя при проблемном обучении* состоит в следующем:

- нахождение (обдумывание) способа создания проблемной ситуации, перебор возможных вариантов ее решения учеником;
- руководство усмотрением проблемы учащимися;
- уточнение формулировки проблемы;
- оказание помощи учащимся в анализе условий;
- помощь в выборе плана решения;
- консультирование в процессе решения;
- помощь в нахождении способов самоконтроля;
- разбор индивидуальных ошибок или общее обсуждение решения проблемы.

Проблемное обучение способствует развитию умственных способностей, самостоятельности и творческого мышления учащихся, оно обеспечивает прочность и действенность знаний, поскольку эмоционально по своей природе, вызывает чувство удовлетворения от познания. В то же время оно имеет ограничения в своем применении, поскольку неэкономично, хотя и может использоваться на всех этапах объяснительно-иллюстративного обучения. В чистом виде проблемное обучение в школе не организуется, и это объяснимо: значительная часть знаний должна быть усвоена с опорой на методы традиционного обучения (фактологические сведения, аксиомы, иллюстрации явлений и т.п.).

***Теория поэтапного формирования умственных действий***, разработанная П.Я.Гальпериным и развиваемая Н.Ф.Галызиной в основном касается структуры процесса усвоения знаний. Успешность усвоения в соответствии с этой теорией определяется созданием и уяснением учеником ориентировочной основы действий, тщательным ознакомлением с самой процедурой выполнения действий. Авторы концепции в условия эксперимента установили, что возможности управления процессом научения значительно повышаются, если учащиеся последовательно проводятся через *пять взаимосвязанных этапов*:

- предварительное ознакомление с действием, с условиями его выполнения;
- формирование действия в материальном (или материализованном помощью моделей) виде с развертыванием всех операций;
- формирование действия во внешнем плане как внешнеречевого;
- формирование действия во внутренней речи;
- переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.

Механизм перехода действий из внешнего плана во внутренний называется *интериоризацией*.



Эта теория дает хорошие результаты, если при обучении действительно есть возможность начинать с материальных или материализованных действий. Она с лучшей стороны зарекомендовала себя в подготовке спортсменов, операторов, музыкантов, водителей и специалистов других профессий, ее применение в школе ограничено тем, что обучение не всегда начинается с предметного восприятия.

**Теория учебной деятельности** исходит из учения Л.С.Выготского о соотношении обучения и развития, согласно которому обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний. Авторы теории особо отмечают, что развивающий характер учебной деятельности связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания. Однако учебная деятельность школьников должна строиться не как познание ученого, которое начинается с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия частных видов движения объекта и ведет к выявлению их всеобщей внутренней основы, а в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному (В.В.Давыдов).

В соответствии с теорией учебной деятельности у учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент. «Знания человека находятся в единстве с его мыслительными действиями (абстрагированием, обобщением и т.д.), — пишет В. В. Давыдов, — следовательно, вполне допустимо термином «знание» одновременно обозначать и результат мышления (отражение действительности), и процесс его получения (т.е. мыслительные действия)».

Из теории учебной деятельности вытекает дедуктивно-синтетическая логика построения учебного процесса, которая реализуется, когда в ней учитываются следующее:

- все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (т.е. понятия не даются как готовые знания);
- усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из абстрактного как из своей основы; это вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованию восхождения от абстрактного к конкретному;
- при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики, прежде всего, должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий. Например, для объекта всех понятий школьной математики такой всеобщей связью выступает общее отношение величин; для школьной грамматики — отношение формы и значения в слове;

- эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства в «чистом виде». Например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул для дальнейшего изучения свойств этих отношений; строение слова можно изобразить с помощью особых графических схем;

- у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства. Например, для выяснения связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать особые действия по определению краткого отношения величин;

- учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане (по В.В. Давыдову).

Реализация этих условий, как утверждают сторонники теории учебной деятельности, — важнейший путь формирования теоретического мышления учащихся как важной способности творческой личности.

Оппоненты авторов теории учебной деятельности указывают на абсолютизацию дедуктивно-синтетического пути познания и соответственно на умаление роли логики учебного процесса от частного к общему. Современная дидактика не принимает так же узкой трактовки знаний, т. е. только как элемента деятельности, поскольку теория учебной деятельности не учитывает общей логики построения целей и содержания образования, где формирование знаний выделяется как особо важная цель. Не учитывается, что знания существуют объективно не только в сознании личности, но и в виде информации, хранящейся в книгах, «банках ЭВМ» и пр., которая становится достоянием личности в процессе познавательной деятельности.

## Тема 3 «Целостность учебно-воспитательного процесса и содержание образования»

### ***Педагогический процесс как целостное явление***

*Целостность* – синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем.

*Целостный педагогический процесс* предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства, волю.

Целостный педагогический процесс не сводим к простому единству обучения и воспитания или к единству умственного, эстетического, нравственного и других видов воспитания.

Целостность педагогического процесса обеспечивается через разрешение противоречия между целостностью личности ученика и специально организуемыми влияниями на него.

Основные аспекты целостности педагогического процесса:

*Целостность обеспечивается:*

*в содержательном плане* во взаимосвязи компонентов (по Лернеру И.Я.):

- знаний;
- умений, навыков;
- опыта творческой деятельности;
- опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к миру;

*в организационном плане:*

- умением учителя отобрать содержание образования;
- умением трансформировать его с целью адаптации для учащихся;
- доступно и эффективно представлять содержание образование учащимся;
- оптимальным взаимодействием педагога и учащихся по поводу содержания образования;
- взаимодействием педагога и учащегося на основе личностного отношения; переходом от образования к самообразованию и самовоспитанию.

### ***Закономерности и принципы целостного учебно-воспитательного процесса***

*Основной закон целостного педагогического процесса* – специально организованное усвоение социального опыта младшим поколением. *Специфические законы целостного педагогического процесса:*

- обусловленность цели и содержания педагогической деятельности

- уровнем социально-экономического развития общества и господствующей в ней идеологией;
- эффективность педагогического процесса закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, морально-психологических и т.п.);
- зависимость результатов от особенностей взаимодействия детей с окружающим миром;
- результаты обучения и воспитания зависят от характера деятельности, в которую включен воспитанник;
- соответствие содержания, методов и форм обучения возрастным и индивидуальным возможностям ученика.

По мнению В.А.Сластенина, целостная гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе. В той связи ученые выделяют две группы принципов педагогического процесса.

*Принципы организации целостного педагогического процесса:*

- гуманистическая направленность,
- связь с жизнью и производительным трудом,
- соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу,
- научность,
- ориентированности на единство знания, умений, сознания и поведения,
- обучение и воспитание в коллективе,
- преемственности, последовательности и систематичности,
- наглядности,
- эстетизации (эстетического отношения) всей детской жизни, прежде всего обучения и воспитания.

*Принципы управления деятельностью школьников в целостном педагогическом процессе:*

- сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников,
- сознательности и активности,
- уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему,
- опора на положительное, на сильные стороны личности ребенка,
- согласованность требований школы, семьи, общественности,
- сочетание прямых и параллельных педагогических действий,
- доступности и посильности,
- учет возрастных и индивидуальных особенностей,

- прочность и действенность результатов образования, воспитания и развития.

### **Методы и формы целостного учебно-воспитательного процесса**

Система общих методов осуществления целостного педагогического процесса имеет следующий вид:

1. *Методы формирования сознания:* рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебные дискуссии, диспуты, работа с книгой, метод примера.

2. *Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения:* упражнения, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдения, иллюстрация и демонстрация, лабораторные работы, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы.

3. *Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения:* соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.

4. *Методы контроля эффективности педагогического процесса:* специальная диагностика, устный и письменный опросы, контрольные и лабораторные работы, машинный контроль, самопроверка и др.

Рассматривая *формы обучения в целостном педагогическом процессе*, вспомним, что «форма» в переводе с латинского означает наружный вид, внешнее очертание. Следовательно, форма обучения – это внешняя сторона организации образовательного процесса, отражающая способ организации деятельности учащихся. Существует множество форм обучения, которые классифицируют по-разному. Нами выделены три группы форм (по Железняковой):

- *формы организации обучения:* учебное занятие (в школе-урок), экскурсия, семинар, нетрадиционные занятия – (в школе - урок КВН, соревнование, смотр знаний, вопросов и ответов и т.д.), а также другие формы;

- *формы взаимодействия субъектов процесса обучения:* индивидуальная, групповая, парная, единство которых при определенных условиях может трактоваться как коллективная форма (КСО), а может и не быть ею (традиционное обучение);

- *формы организации познавательной деятельности учащихся:* несамостоятельная познавательная деятельность (нСПД), самостоятельная познавательная деятельность (СПД), индивидуально-самостоятельная познавательная деятельность (иСПД).

### **Сущность содержания образования и его компоненты**

В дидактике существуют различные трактовки понятия содержания образования. Так, Ю.К. Бабанский определяет его следующим образом: «Содержание образования — это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду». Здесь в

содержание образования включают все элементы социального опыта, накопленного человечеством. При этом содержание образования рассматривается как один из компонентов процесса обучения.

В.С.Леднев считает, что содержание образования необходимо анализировать как целостную систему. Содержание образования не является компонентом образования в обычном смысле этого слова. Оно представляет собой особый «разрез» образования, иначе говоря, это образование, но без учета его методов и организационных форм, от которых в данной ситуации абстрагируются. Таким образом, «содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность».

В.С.Леднев выделил факторы, оказывающие влияние на набор структурных компонентов образования и их взаимосвязь. Структуру содержания образования в целом определяют:

— факторы глобального уровня, на основе которых образование делится на основные отрасли и последовательные ступени;

— факторы, определяющие структуру содержания общего, политехнического и специального образования с учетом их градации на теоретическую и практическую части;

— факторы содержания образования в общей школе;

— факторы содержания образования в специальных учебных заведениях — профессионально-технических училищах, средних и высших специальных учебных заведениях;

— факторы, определяющие содержание отдельных учебных курсов, отдельных видов практик и учебных проектов.

На основе анализа социального опыта И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин выделяют 4 типа элементов содержания образования.

1. *Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности*, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся естественно-научной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Это основные понятия и термины, факты повседневной действительности; основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности; теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о связях между законами и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области; знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знания, истории науки; оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в данном обществе.

2. *Система умений и навыков*, т. е. приобретенный опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, а также умений и навыков, специфических для того или

иною учебного предмета, общих для всех, формирующихся на базе полученных знаний и помогающих человеку сохранять и воспроизводить добытое человечеством.

3. *Опыт творческой деятельности*, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Последнее предполагает:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности и новых;
- видение структуры объекта;
- альтернативное мышление, т.е. видение возможных решений данной проблемы;

—нахождение принципиально нового способа решения, отличного от известных или не являющегося комбинацией известных способов решения.

4. *Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру*, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.

Общепринятое понимание образования как усвоение учащимися социального опыта прошлого, накопленного человечеством, вступает сегодня в противоречие с их потребностью в самореализации, в достижении собственных целей. В этом смысле представляется интересной характеристика эвристического образования, предлагаемая А.В.Хуторским. Содержание эвристического образования включает в себя две части: *инвариантную*, внешне задаваемую и усваиваемую учениками, и *вариативную*, создаваемую каждым учеником в ходе обучения.

А.В.Хуторской выделяет следующие компоненты содержания эвристического образования:

1. Образовательная среда, обеспечивающая условия для создания каждым учеником собственного содержания образования.

2. Образовательный продукт, который формируется каждым учеником в ходе изучения фундаментального образовательного объекта.

3. Базовое культурно-историческое образование.

4. Деятельностное образование, имеющее два источника: 1) рефлексивно выявленные и зафиксированные учеником способы его собственной образовательной деятельности; 2) общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения.

5. Предметное образование — базовое содержание учебных дисциплин,

сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированный государственными образовательными стандартами.

6. Метапредметное эвристическое образование, к которому относится усвоение таких, например, понятий, как «пространство», «время», «движение», «закон», «теория», «гипотеза» и др.

7. Рефлексивно проявленное и обобщенное эвристическое образование.

Такой подход позволяет по-иному посмотреть на сущность образования, в котором центральным объектом выступает деятельность самого образовывающегося человека. Подобный подход встречается в работах И. И. Ремезовой, Г. П. Анипиной: «Образование — это не только как бы передача знаний, научение этим знаниям. В слове "образование" скрыто слово "образ", т.е. формирование самого себя, а точнее — проявление в себе самого себя».

М.И.Махмутов наряду с понятием «содержание образования» выделяет также понятия «содержание обучения», «содержание учебного материала». Так, *содержание образования* есть совокупность видов воспитания: умственного, ценностно-ориентационного, или нравственного, и т.д. Все эти виды воспитания содержатся в различных школьных курсах. *Содержание обучения* — система философских и научных знаний, а также связанных с ними способов деятельности и отношений, представленных в учебных предметах. *Содержание учебного материала* — это та система знаний и способов деятельности, которая предлагается будущему поколению в качестве модели познания и освоения окружающего мира и находит свое воплощение в составе различных учебных предметов.

### ***Теории формирования содержания образования.***

В педагогической науке существуют различные дидактические теории, влияющие на формирование содержания образования.

*Дидактический энциклопедизм* (дидактический материализм). Представители этого направления (Я. А. Коменский, Дж. Милтон и др.) исходили из *философии эмпиризма* и выступали за то, чтобы школа давала ученикам такие знания, которые имели бы практическое значение, готовила своих выпускников к реальной жизни и труду. Эта теория и до сегодняшнего дня оказывает большое влияние на школу. Проявляется это в том, что учителя концентрируют свое внимание на передаче предельно большого объема научных знаний, черпаемых из легко доступных учебников и учебных пособий. Эти знания, как правило, не закреплены практическими действиями, быстро забываются. Для успешного усвоения содержания образования требуется большая самостоятельная работа учащихся и поиск интенсивных методов обучения со стороны педагога. Сторонники материального образования считали, что развитие способностей происходит без специальных усилий в ходе овладения «полезными знаниями». Предпочтение отдавалось таким школьным предметам, как химия, черчение, рисование, новые



языки, математика, космография. Теория материального образования легла в основу системы так называемого реального направления в обучении.

*Дидактический формализм.* Сторонники этой теории (А. Дистервег, Ж.Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Гербарт, Я. В. Давид, А.А. Немейер, Э.Шмидт и др.) стояли на позициях *философии рационализма*. Они считали, что роль знаний состоит только в том, чтобы развивать способности учащихся. Обучение рассматривали как средство развития познавательных интересов учеников. Роль учителя сводилась главным образом к тому, чтобы тренировать ученика с помощью специальных упражнений для развития его мыслительных способностей на материале, по содержанию якобы совершенно «безразличном». Принципиальным же вопросом стало совершенствование интеллектуальных умений и навыков, в основном мышления. Дидактический формализм недооценивал содержание знаний, их формирующие ценности, значение для жизни и общественной практики. Кроме того, невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов (математика, классические языки — греческий и латинский) без использования других учебных дисциплин. Таким образом, представители теории формального образования якобы во имя развития способностей учащихся приносили в жертву их образование, систему научных знаний.

*Дидактический утилитаризм* (прагматизм) сконцентрирован на практической деятельности. Сторонники этой теории (Дж.Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) недооценивали сами знания, отдавая предпочтение формированию практических умений и навыков. Они трактовали обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» учащегося. Для овладения социальным наследием человеку необходимо освоить все известные виды деятельности. Процесс обучения сводится к удовлетворению субъектно-прагматических запросов учащихся.

*Функциональный материализм* представляет собой интеграцию предыдущих трех теорий. Согласно данной теории, одной стороной обучения является познание действительности и приобретение знаний, второй стороной — функционирование этих знаний в мышлении учащихся, третьей — их использование в практической деятельности, включающей преобразование действительности. Теория функционального материализма предложена В. Оконем.

*Структурализм* как теория отбора и построения учебного содержания была предложена К.Сосницким, который считал, что в содержании каждого учебного предмета необходимо выделять основные формообразующие элементы, имеющие прочную научную и образовательную значимость, а также второстепенные производные элементы, знание которых для учащихся общеобразовательной школы не обязательно.

Существуют и другие подходы и теории, касающиеся конструирования содержания образования. Например, М.Н.Скаткин В.В.Краевский разработали

теорию содержания образования на основе системно-деятельностного подхода; Д.Брунер — теорию содержания образования, построенную на основе структурного подхода; С. Б.Блум — на основе таксономии целей обучения и т.д.

Существуют различные структуры изложения (представления) учебного материала. Наиболее распространенными, принятыми в педагогической науке являются следующие:

*линейная структура*, когда отдельные части учебного материала представляют собой непрерывную последовательность взаимосвязанных между собой звеньев, опирающихся на принципы историзма, последовательности, систематичности и доступности. Эта структура используется при изложении литературы, истории, языков, музыки. Предлагаемый материал, как правило, изучается только один раз и следует один за другим;

*концентрическая структура*, предполагающая повторы одного и того же материала, изучение нового осуществляется на основе пройденного. При этом каждый раз происходит расширение, углубление изучаемого, пополнение новыми сведениями. Данная структура используется при изложении физики, химии, биологии;

*спиральная структура*. В этом случае рассматриваемая проблема всегда остается в поле зрения ученика, постепенно расширяя и углубляя знания, с ней связанные. Здесь имеет место логическая система разворачивания проблемы. В отличие от линейной структуры, в спиральной структуре нет одноразовости в изучении материала, нет и разрывов, характерных для концентрической структуры. Данная структура используется при изучении общественных, психолого-педагогических наук;

*смешанная структура* представляет собой комбинацию линейной, концентрической и спиральной и является наиболее используемой при написании учебников и учебных пособий в настоящее время.

### ***Принципы и критерии отбора содержания общего образования.***

Основанием для отбора содержания школьного образования служат общие принципы. К решению данной проблемы также нет однозначного подхода.

Б.Т.Лихачев выделяет две группы принципов: общеметодологические и специальные.

К *общеметодологическим принципам* относятся:

1. образовательный характер учебного материала;
2. гражданская и гуманистическая направленность содержания;
3. связь учебного материала с практикой перемен в нашем обществе;
4. основообразующий и системообразующий характер учебного материала;
5. интегративность изучаемых курсов;
6. гуманитарно-этическая направленность содержания образования;
7. развивающий характер учебного материала;

8. взаимосвязанность и взаимообусловленность смежных предметов;
9. эстетические аспекты содержания образования.

Ю.К.Бабанский разработал систему *критериев отбора* содержания образования:

1. Целостное отражение в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности.
2. Высокая научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук.
3. Соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям школьников данного возраста.
4. Соответствие объема содержания времени, отводимому на изучение данного предмета.
5. Учет международного опыта построения содержания среднего образования.
6. Соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

В.Оконь в качестве критериев о предлагает использовать следующие четыре элемента науки, определяющие степень разработанности данного научного знания: научные факты, научные понятия, законы науки, научные теории.

*Научные факты* — это наиболее простые основные элементы любой эмпирической науки. Факт — это, согласно Новейшему философскому словарю, «понятие, имеющее выраженную субъект-объектную природу, фиксирующее реальное событие или результат деятельности и употребляющееся для характеристики особого типа эмпирического знания, которое, с одной стороны, реализует исходные эмпирические обобщения, являясь непосредственным базисом теории или гипотезы (в отдельных случаях и самой теории), а с другой — несет в своем содержании следы семантического воздействия последних».

Факты отражают непосредственно реальную действительность и выполняют различные функции по отношению к теории. Так, они являются базой, основой знаний, на которой создаются теории. Кроме того, они играют роль проверки и подтверждения или опровержения гипотезы.

Разобщенность научных фактов, исследуемых определенными научными дисциплинами, преодолевается образованием отдельных систем понятий этих дисциплин. *Научное понятие* служит для обозначения какого-либо объекта или совокупности знаний. Это сам язык, с помощью которого оформляется мысль и в котором воплощаются знания. «Понятие — форма мысли, обобщенно отражающая предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств».

Каждое понятие имеет две характеристики: содержание — это совокупность отраженных свойств предметов и объем — это множество (класс) предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия.

*Законы науки* говорят о существовании постоянного отношения между изменяющимися величинами. Они отражают существенные связи ограниченной совокупности фактов; знание законов лишает факты изолированности. «Закон — существенная, необходимая, устойчивая, повторяющаяся связь (отношение) между явлениями». «Категория закона выражает в своем содержании тот, не зависящий от нашего сознания, факт, что предметы и явления окружающего мира функционируют и развиваются в соответствии с присущими им существенными, необходимыми, повторяющимися, устойчивыми отношениями (связями)».

*Научные теории* объединяют значительную совокупность научных фактов и связывающих их законов. Теория — это «развернутое учение; комплекс взглядов, представлений, идей, связанных с попытками объяснения или интерпретации определенной предметной области».

В более строгом и специальном смысле теория — это «форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях некоторой области действительности».

Теория представляет собой систему законов определенной науки, которая строится таким образом, что некоторые из законов носящих наиболее общий характер, составляют ее основу, другие же подчиняются основным или выводятся из них по логическим правилам. Составляющими научной теории являются также гипотезы, которые представляют собой новые идеи научных решений, относящихся к новым фактам.

М. И. Махмутов выделяет два основных элемента, входящих в состав науки: фактические знания, полученные в результате наблюдения, эксперимента, и теоретические знания, являющиеся результатом обобщения фактического материала — понятия, законы, принципы, идеи, гипотезы, теории, методология и методика исследований.

*Учебный предмет*, по определению М.И.Махмутова, представляет собой педагогически обоснованную систему научных знаний, умственных и практических способов деятельности (навыков и умений), выражающих основное содержание и методы конкретной науки. Структура учебного предмета, естественно, имеет много общего со структурой соответствующей науки.

Отличие учебного предмета от соответствующей науки состоит, во-первых, в объеме знаний; во-вторых, в логике изложения знаний; в-третьих, в степени представленности всех элементов науки в соответствующих учебных дисциплинах. Традиционно учебные предметы подразделяются на естественно-математические и гуманитарные. В *естественно-математических дисциплинах* представлены практически все элементы науки, в *гуманитарных* предпочтение отдается информации о фактах, понятиях.

## Тема 4 «Методы, приемы и организационные формы обучения»

### **Понятие метода обучения. Прием обучения.**

Метод обучения - понятие весьма сложное и неоднозначное. До сих пор дидакты, занимающиеся этой проблемой, не пришли к единому пониманию и толкованию сути этой педагогической категории. По мере накопления знаний о человеке, его психических возможностях и способностях меняются взгляды на процесс обучения, открываются новые стороны и направления работы, новые ориентиры. Это приводит к разработке и созданию новых способов обучения и вследствие этого появлению других определений понятия «метод».

Несмотря на различные определения, которые даются этому понятию отдельными дидактами, можно отметить и нечто общее, что сближает их точки зрения. Речь идет о том, что в последнее время большинство авторов склонны считать метод обучения *способом организации учебно-познавательной деятельности учащихся*.

Слово «метод» происходит от греческого *methodos*, что в дословном переводе на русский язык означает «путь исследования, теория» и *способ достижения какой-либо цели* или решения конкретной задачи.

Давая определение метода, дидакты акцентируют внимание на разных сторонах этого понятия.

И.Ф.Харламов наряду с организацией учебной деятельности учащихся выделяет в методах *обучающую работу учителя*. Он дает следующее; определение: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических, задач, направленных на овладение изучаемым материалом». Автор ставит деятельность учителя на первое место. По его мнению, метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (изложение, объяснение изучаемого материала) и организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Другие авторы справедливо отмечают, что способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой. По их мнению, метод в процессе обучения выступает как способ *взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся* по достижению определенных педагогических целей. Выделяя эту взаимосвязь, Ю.К.Бабанский дал следующее определение: «Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».

Широкое распространение получило определение, в котором не просто выделяется взаимосвязь деятельности учителя и учащегося, а подчеркиваются

равноправие и равнозначность обеих сторон в организованной деятельности. Так, по мнению Н.В.Савина, «методы обучения - это *способы совместной деятельности* учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения». Дословное определение дает и П.И.Пидкасистый. Необходимо отметить, что данное определение не отражает полностью сути понятия «метод обучения». Во-первых, оно не охватывает значительной группы методов, в которых идет процесс обучения, но отсутствует совместная деятельность учителя и учащегося. К примеру, при некоторых видах самостоятельной работы совместная деятельность отсутствует, а при контрольной работе она полностью запрещена. Во-вторых, совместная деятельность - это деятельность, в которой обе стороны идут к единой цели, а у ученика и у учителя цели различны. Если ученик стремится выполнить задание учителя и получить хорошую или отличную отметку, то учитель идет к другой цели - передать ему знания и научить учащегося выполнять задания определенного типа.

Четвертая группа авторов считает, что и обучающая деятельность учителя по организации и обеспечению учебной деятельности учащихся, и сама совместная деятельность учителя и учеников являются только средствами в обучении. Главная задача учителя состоит в том, чтобы включить учащегося в учебный процесс и *помочь организовать учебную деятельность*. Именно поэтому Т.А.Ильина рассматривает метод обучения как «способ организации познавательной деятельности учащихся».

Создание новых компьютерных технологий позволяет строить учебный процесс (но не воспитание ребенка!) вообще без участия учителя и без организации совместной деятельности ученика с учителем. Это еще раз подводит нас к пониманию того факта, что ведущим звеном процесса обучения является организация учебной деятельности ученика.

*Методы обучения - это способы организации учебно-познавательной деятельности ученика с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей.*

Широкое распространение в дидактике получило также понятие «прием обучения». Прием обучения - это составная часть или отдельная сторона метода. Например, в методе организации работы учащихся с учебником и книгой выделяются следующие приемы: конспектирование, составление плана текста, подготовка тезисов, цитирование, составление аннотации, рецензирование, написание словаря пройденной темы, составление схематической модели текста.

Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Так, прием составления схематической модели может выступать элементом как метода работы с учебником или книгой, когда учащиеся составляют модель прочитанного текста, так и элементом другого метода - объяснения преподавателем нового материала, когда учащиеся составляют схематическую модель (опорный конспект) нового материала урока.

Один и тот же способ в одних случаях может выступать как самостоятельный метод, а в других - как прием обучения. Например, объяснение является самостоятельным методом обучения. Однако если она только эпизодически используется преподавателем в ходе практической работы для разъяснения причины ошибок учащихся или раскрытия логики решения какой-то задачи, то в этом случае объяснение выступает лишь как прием обучения, входящий в метод практической работы.

Метод и прием могут меняться местами. Например, преподаватель ведет изложение нового материала методом объяснения, в процессе которого для большей наглядности и лучшего запоминания обращает внимание учащихся на текст или графический материал в учебнике. Такая работа с учебником выступает как прием. Если же в ходе урока используется метод работы с учебником, то дополнительное объяснение учителем какого-то термина выступает уже не как метод, а лишь как небольшой дополнительный прием

### ***Классификация методов обучения***

Существуют также различные классификации методов обучения, многообразие которых зависит от избираемого принципа классификации.

Одна из первых классификаций методов обучения была предложена Е.В.Перовским и Е.Я.Голант. Строилась она по основанию источника знаний, ориентируясь на «золотое правило» дидактики. В соответствии с источником знаний (слово, наглядность, практика) были выделены соответственно три группы методов: *словесные* (лекция, рассказ учителя, беседа, работа с книгой, учебным текстом); *наглядные* (демонстрация картин, муляжей, кинофильмов и диафильмов, гербариев и т.д.); *практические* (выполнение опыта, эксперимента, исследовательской работы, лабораторной работы, упражнения, составление таблиц, графиков, диаграмм, выполнение измерений на местности, изготовление прибора и т.д.).

М.Н.Скаткин и И.Я.Лернер в соответствии с характером познавательной деятельности учащихся по усвоению содержания образования выделяют следующие методы.

1. *Объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный, метод*, основное назначение которого состоит в организации усвоения учащимися знаний в готовом виде. Учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию. Объяснительно-иллюстративный метод относится к наиболее экономным способом передачи накопленного человечеством обобщенного и систематизированного опыта подрастающему поколению. Учитель сообщает информацию с помощью устного слова (объяснение, рассказ, лекция), печатного слова (учебник), наглядных средств (картины, кино- и диафильмы, схемы, натуральные объекты в классе и во время экскурсий), практического показа способов деятельности (показ опыта работы на станке, образцов склонения, способа

решения задачи, доказательства теоремы, способов составления плана, аннотации и т.д.). Этот метод включает рассказ, лекцию, объяснение, использование и изучение литературы, использование наглядных средств, дидактических машин и т.п. Он тренирует память, дает знания, но не способствует развитию творческого мышления.

2. *Репродуктивный метод*, главным признаком которого является воспроизведение и повторение способа деятельности по заданиям учителя. Данный метод характеризует не только деятельность ученика, но и предполагает организующую, побуждающую деятельность учителя. С целью повышения эффективности репродуктивного метода разрабатываются системы упражнений, а также программированные материалы, обеспечивающие обратную связь и самоконтроль. Важную роль при осуществлении данного метода играет алгоритмизация, когда ученикам предлагается определенный алгоритм, т.е. правила и порядок действий, в результате выполнения которых ученик распознает объект (явление), выясняет его наличие и одновременно осуществляет определенный порядок действий.

3. *Проблемное изложение* (используется главным образом на лекции, в ходе работы с книгой, экспериментирования и т.д.) заключается в том, что учитель ставит проблему, сам ее решает, показывая при этом путь решения в его подлинных, но доступных учащимся противоречиях. Учитель показывает образцы научного познания, научного решения проблем, а учащиеся мысленно следят за его логикой, усваивая этапы решения целостных проблем. Результатом проблемного изложения является усвоение учеником способа и логики решения поставленной проблемы, но еще без умения применять их самостоятельно. Своеобразие этого метода заключается в том, что ученик не только воспринимает, осознает и запоминает готовые знания, но и следит за логикой доказательства, контролирует убедительность мысли учителя.

4. *Частично-поисковый, или эвристический, метод* состоит в том, что учитель организует участие школьников в выполнении отдельных этапов поиска, конструирует задание, расчленяет его на вспомогательные, намечает шаги поиска, а учащиеся осуществляют его самостоятельно, актуализируя наличные знания, мотивируя свои действия. Этот метод включает самостоятельную работу учащихся, беседу, лекции и т.д.

5. *Исследовательский метод* определяется как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Этот метод призван обеспечить творческое применение знаний, овладение методами научного познания в процессе поиска этих методов и применение их.

Польский дидакт В.Оконь выделяет четыре группы методов обучения, предполагая в каждой из них дифференцированные и разнообразные действия учителя и его учащихся, хотя в каждой группе методов имеется перевес определенного типа деятельности над другими типами.



1. *Методы усвоения знания*, или подающие методы, являются наиболее распространенными. К ним относятся беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой, программированное обучение.

*Беседа* — разговор учителя с учащимися — с точки зрения дидактической роли бывает трех видов: вступительная; представляющая новую информацию и закрепляющая.

*Дискуссия* как метод обучения основана на обмене мнениями между учителем и учащимися или только между учащимися. Автор выделяет несколько разновидностей дискуссии: дискуссия, развивающаяся в ходе общего решения проблемы классом или группой учащихся; дискуссия, направленная на формирование убеждений молодежи; дискуссия, целью которой является восполнение учащимися пробелов в собственных знаниях.

*Лекция* основана на косвенной или непосредственной передаче информации учащимся и применяется, как правило, в старших классах. Лекции разделяются на традиционные, проблемные и разговорные.

В школьной практике также довольно часто используются *описание* и *рассказ*.

*Работа с книгой* дает возможность не только получать новую информацию, но и закреплять, расширять и углублять приобретенные на уроках знания.

Наиболее распространенным среди учителей является способ *обучения по учебнику* с целью приобретения или закрепления определенной учебной информации. Здесь подразумевается после Прочтения текста мысленный анализ его, выделение главного, составление плана.

2. *Методы самостоятельного приобретения знаний* основаны на использовании проблемных методов обучения. Они стимулируют интерес учащихся, заставляют их анализировать ситуацию, выделяя известные и неизвестные данные.

В настоящее время широко входят в практику обучения проблемные методы обучения. Наряду с классическим проблемным методом выделяются такие его разновидности, как метод случайностей, ситуативный метод, мозговой штурм, микропреподавание и дидактические игры. Сущность проблемных методов заключается в том, что они вызывают интерес при рассмотрении какой-либо ситуации, заставляют учащихся анализировать ее, выделяя в ней известные и неизвестные факты, выдвигать предположения по решению проблемы и проверке правильности этих предположений.

3. *Оценочные (экспонирующие) методы* характеризуются богатством разновидностей, среди которых выделяются импрессивные и экспрессивные методы.

*Импрессивные методы* сводятся к организации участия детей или взрослых в соответственно экспонированных ценностях: социальных, моральных, эстетических, научных.

Этот метод предполагает активизацию такой деятельности, как:

— получение информации о произведении и его создателе, полное

сосредоточение на восприятии произведения и участие в его экспонировании;

—выбор соответствующей формы такого участия, выражающего главную идею произведения;

—сопоставление этой идеи с особенностями поведения участников, их практические выводы о собственном поведении и поступках.

*Экспрессивные методы* основаны на создании ситуаций, в которых участники сами создают или воссоздают конкретные ценности, как бы выражая себя и одновременно переживая их.

4. *Методы реализации творческих задач* могут основываться на управлении занятиями, во время которых учащиеся выполняют работы по дереву, стеклу, металлу или работают с пластическими массами, изготавливают ткани, переплетают книги, выращивают растения, животных, оборудуют школьные спортплощадки или работают в сельском хозяйстве.

Существует также достаточно аргументированная и научно обоснованная классификация методов обучения, предложенная известным ученым М.И.Махмутовым, который исходит из того, что в дидактике различаются понятия «преподавание» и «учение» и соответственно понятия «метод преподавания» и «метод учения», которые в совокупности составляют «бинарные методы обучения».

На основе анализа передового опыта и теоретических исследований автор формулирует 5 методов преподавания и пять соответствующих им методов учения.

#### *Методы преподавания*

1. Информационно-сообщающий метод (сообщение без достаточного объяснения, обобщения, систематизации).

2. Объяснительный метод преподавания (раскрытие сущности нового понятия с помощью слова, практических действий).

3. Инструктивно-практический метод преподавания (характеризуется указанием учителя учащимся, какого вида практическую работу они должны выполнять).

4. Объяснительно-побуждающий метод преподавания (учебный материал частично объясняется учителем, а частично дается ученикам в виде проблемно-познавательных задач).

5. Побуждающий метод преподавания (постановка учителем проблемных вопросов и задач перед учащимися), т. е. организация их самостоятельной деятельности исследовательского характера.

#### *Методы учения*

1. Исполнительский метод учения (заучивание без критического анализа и осмысления).

2. Репродуктивный метод учения (понимание объяснений учителя учеником и осознанное усвоение им знаний).

3. Продуктивно-практический метод (отработка навыков практических

действий; деятельность по изобретению; выполнение поручений организационно-практического характера).

4. Частично-поисковый метод учения (сочетание восприятия учеником объяснений учителя с его поисковой деятельностью).

5. Поисковый метод учения (ученик самостоятельно открывает для себя и усваивает новые знания путем постановки учебных проблем и их решения или ищет пути решения практической проблемы).

На основе методологии целостного подхода к деятельности, известный дидакт Ю.К. Бабанский выделяет 3 большие группы методов обучения: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, благодаря которым обеспечивается процесс опосредования личностью учебной информации; 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, благодаря которым обеспечиваются важнейшие функции регуляции учебной деятельности, ее познавательной, волевой и эмоциональной активизации; 3) методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности, благодаря которым педагоги и ученики осуществляют функции контроля и самоконтроля в ходе обучения.

В.А. Сластенин и его ученики раскрыли сущность и закономерности функционирования методов осуществления целостного педагогического процесса. В соответствии с этой концепцией предлагается следующая система общих методов осуществления целостного педагогического процесса:

*методы формирования сознания* в целостном педагогическом процессе (рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебные дискуссии, диспут, работа с книгой, метод примера);

*методы организации деятельности и формирование опыта общественного поведения* (упражнения, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдения, иллюстрации и демонстрации, лабораторные работы, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы);

*методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения* (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание);

*методы контроля эффективности педагогического процесса* (специальная диагностика, устный и письменный опрос, контрольные и лабораторные работы, машинный контроль, самопроверка).

Проведенный анализ дидактического понятия «метод обучения» показывает важность данной категории для педагогической науки, и, несмотря на многочисленные подходы, дискуссии, она остается еще недостаточно исследованной. Также не существует единой универсальной классификации методов обучения, которая в принципе невозможна, так как ее наличие означало бы богатую, многостороннюю учебно-педагогическую деятельность поставить в рамки жестких логических схем.

### ***Критерии выбора методов обучения***

Выбор методов обучения в современной дидактической системе зависит от целей и задач обучения, степени сложности, новизны и содержательности учебного материала, а также возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, условий обучения в школе, профессиональных возможностей самого учителя.

Многие исследователи-педагоги, занимающиеся изучением проблемы методов, выделяют разные факторы, влияющие в реальных условиях на выбор метода обучения. Основные из них связаны с личностью ученика; с условиями, в которых протекает учебный процесс; с личностью учителя, со знанием методов и приемов обучения.

И.Я.Лернер рекомендует следующие этапы выбора методов и сочетаний приемов, с помощью которых они реализуются:

1. В соответствии с учебным материалом, воплощающим цели обучения, его местом в теме или разделе определить цели обучения, воплощенные в этом материале (целевой аспект).

2. Выделить в учебном материале виды содержания образования на уровне общедидактического (теоретического) представления (содержательный аспект).

3. Для каждого вида содержания сообразно способу его усвоения отобрать соответствующий ему дидактический метод обучения.

4. В соответствии с логикой построения содержания учебного материала и чередования в нем видов содержания определить чередование дидактических методов обучения (логический аспект).

5. Для каждого метода в соответствии с учебным материалом выбирать наличные средства — предметные, практические, интеллектуальные (материально-источниковый аспект).

6. Соответственно этим же методам и в порядке их чередования отобрать приемы обучения и их сочетания, учитывая потребностно-эмоциональную сферу учащихся (управленческий, воспитательный аспекты).

Ю.К. Бабанский считает, что для обоснования критериев оптимального выбора методов обучения важно знать то место, которое занимает сама процедура их выбора в структурировании учебного процесса.

*При планировании процесса обучения учитель должен осуществить следующие операции.*

1. Определить задачи изучения темы после ознакомления с программой и методическими указаниями по теме (задачи формирования знаний, умений, навыков общенаучного и политехнического характера, приемов учебно-познавательной деятельности).

2. Ознакомиться с содержанием учебного материала по теме в учебнике, выделив основные научные и воспитательные идеи, понятия, законы, умения, навыки, которые должны быть усвоены учащимися в соответствии с поставленными задачами.

3. Обосновать логику раскрытия темы в соответствии с закономерностями усвоения знаний, принципами систематичности, последовательности, связи обучения с жизнью, теории с практикой, научности и доступности, а также определить, на каком этапе раскрытия темы какие именно виды уроков потребуются, а какие вопросы можно будет перенести на самостоятельное изучение.

4. Конкретизировать число и последовательность всех уроков и других занятий по теме в соответствии с временем, отведенным программой на ее изучение.

5. Определить тематику каждого занятия, урока, сформулировав их основные задачи, совокупность которых должна обеспечить решение общего комплекса задач изучения темы.

6. Конкретизировать задачи данного урока на основе изучения особенностей учащихся данного класса.

7. Отобрать наиболее рациональное содержание обучения на данном уроке и выделить в нем главное, существенное.

8. Избрать оптимальное сочетание методов и средств обучения для реализации содержания урока и намеченных учебно-воспитательных задач.

Выбрать формы организации учебной работы школьников на уроке — общеклассные, групповые или индивидуальные стический и психологический аспекты).

9. Определить оптимальный темп обучения на уроке, содержание и методы домашней работы учеников.

### ***Современные методы обучения***

В последние десятилетия большое значение приобретает поиск новых или реконструкция старых, хорошо известных педагогической науке методов обучения, которые могли бы обеспечить взаимосвязь образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения.

Появляющиеся на свет новые методы обучения зачастую не имеют психолого-педагогического обоснования, их трудно классифицировать, однако их использование в образовательном процессе приносит учащимся несомненный успех.

В настоящее время широкое распространение получили **деловые игры**. Впервые игра в нашей стране была использована в 1932 г. для обучения производственной деятельности. Она называлась «Красный ткач» и имитировала процесс освоения новых изделий на Ленинградском комбинате технических суконов.

*Деловая игра* — это создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным. В ней предполагаются такие роли участников, которые позволяют им осмыслить, пережить и освоить новые функции. В игре содержится конкретное событие или явление, подлежащее

моделированию, и допускается отнесение игрового времени к любому периоду (настоящему, прошедшему, будущему). Как правило, деловая игра — это модель отрезка будущей профессиональной деятельности обучающихся. Это имитация управленческой, исследовательской, педагогической реальной деятельности учителя, руководителя учебного заведения.

Отличительными признаками деловой игры можно назвать: имитацию в игре реального процесса с помощью модели; распределение ролей между участниками игры, их взаимодействие друг с другом; различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций; наличие общей игровой цели у всего коллектива, которая достигается в процессе взаимодействия игроков и объединяет всех ее участников; учет результатов деятельности; реализацию в игре цепочки решений, каждое из которых зависит от предыдущего, а также от решений, принимаемых другими участниками игры.

Деловые игры можно сгруппировать следующим образом:

1. *«Разминочные»* игры типа «мозговой атаки», «клуба знатоков», тематические развлекательные игры. Их задача заключается в том, чтобы раскрепостить интересы и воображение участников, активизировать игровую и коллективистическую мотивацию, ориентировать на нестандартный подход к изучаемому материалу.

2. *Ситуативно-ролевые игры*. Включают в себя анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание.

3. *Конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные игры*. Целью их использования является формирование навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, обучение взаимодействию и сплоченности, продуктивному сотрудничеству, участие в выработке коллективных решений.

4. *Творческие игры*. Это коллективное творчество по созданию технических, художественных, изыскательских и т.п. проектов. Включение учащихся в эти игры способствует развитию творческого потенциала, воспитанию инициативности, смелости, настойчивости, ответственности.

Имеются и другие классификации деловых игр: управленческие, исследовательские, учебные и т.д.

*Учебная игра* определяется как модель взаимодействия ее участников в процессе достижения учебных целей, т.е. это игровая имитация конкретной проблемы управления (в частности, познавательной деятельности) с целью выработки наилучшего варианта решения.

В основу учебно-деловой игры положены следующие принципы:

— принцип имитационного моделирования конкретных условий и содержания соответствующего вида деятельности;

— принцип проблемности содержания учебной деловой игры и процесса его развертывания в познавательной деятельности;

— принцип совместной деятельности участников;

- принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров;
- принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

Деловую игру можно проводить перед изложением нового учебного материала; в этом случае она будет опираться только на личный опыт учащихся и обнаружит пробелы в их знаниях.

Если деловая игра проводится после изучения нового материала, то она будет опираться на полученные знания, которые в ходе игры приобретут качественно новую форму существования. И, наконец, весь учебный процесс может быть построен на основе сквозной деловой игры.

Дальнейшее развитие и прикладное использование деловые игры получили в так называемых методах интенсивного обучения.

Игра, используемая в учебном процессе, выполняет следующие функции:

- обучающую (развитие памяти, внимания, общеучебных умений и навыков, восприятие учебной информации различной модальности);
- развлекательную (создание благоприятной атмосферы на занятиях);
- коммуникативную (объединение учащихся, установление между ними эмоциональных контактов);
- релаксационную (снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении);
- психотехническую (формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройки психики для усвоения больших объемов информации).

Появились авторские концепции эффективной педагогической деятельности, которые, естественно, коснулись и методов обучения.

Так, при обучении языку используется *метод погружения*, предложенный американскими учеными А. Эллисом и Д. Фуотсом. Этот метод своими корнями уходит в теорию познания, называемую конструктивизмом. Основная идея заключается в том, что все знание *конструируется* субъектом познания и поэтому представляет собой сугубо личное явление.

Метод погружения построен на следующих основных положениях:

1. Учащиеся сами конструируют свое знание, следовательно, преподаватели должны постоянно открывать перед учениками возможность использования тех знаний, которыми они уже владеют, и при этом играть активную роль в процессе собственного обучения.
2. Овладение грамотой должно быть естественным следствием заинтересованности самих учеников, поэтому учащиеся, как правило, сами выбирают себе материалы для чтения и пишут сочинения на темы, которые их интересуют.
3. Чтение есть понимание, т.е. выявление смысла прочитанного текста. Его нельзя уподоблять набору расположенных в иерархии

ческой последовательности частных навыков, которыми достаточно владеть, чтобы научиться читать.

4. Основная цель умения писать — сообщение информации. Преподаватели позволяют учащимся самим выбирать темы для сочинений, положительно относятся к их попыткам самовыражения и организуют аудиторию, готовую выслушать произведение ученика.

5. Освоение грамоты — процесс естественный. Обмен мнениями и взглядами является значительным вкладом в процесс формирования учащимися своего знания. Педагоги учат детей взаимодействовать между собой в процессе чтения и письма.

6. Готовность рисковать и делать ошибки — необходимое условие совершенствования в чтении и письме. Проходя различные уровни «ошибочности», дети формируют собственные цельные системы письменного языка, а преподаватели поощряют в учащихся самостоятельность, умение самоорганизовываться и относиться к своим ошибкам как к необходимой части учебы.

*Метод опережающего обучения*, разработанный С.Н.Лысенковой, на протяжении многих лет дает положительные результаты в начальной школе. Одним из важнейших его компонентов является *комментируемое управление*, которое является важным моментом в организации труда учеников на уроке. «Учить детей мыслить вслух» — один из принципов уроков С.Н.Лысенковой и один из элементов обратной связи. Деятельностью класса на уроке руководит не только учитель, но и ученик, размышляя вслух и ведя за собой весь класс. Комментируемое управление начинается с первого дня обучения в школе, с первых шагов (письмо элементов букв, цифр, проговаривание слов, решение простейших примеров, задач). Четкий ритм, краткая характеристика, аргументация элементов при комментировании обеспечивают доступность выполнения задания каждым учеником класса. Термин «веди» вошел в урок вместо традиционного и очень страшного для маленьких «отвечай».

Другим важным фактором метода опережающего обучения является использование учителем опорных схем. Схема — опора мысли ученика, его практической деятельности, связующее звено между учителем и учеником. *Опорные схемы* — это оформленные в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка выводы, которые рождаются в момент объяснения. Опорные схемы отличаются от традиционной наглядности, являясь опорами мысли, действия.

Еще одним моментом метода опережающего обучения является осуществление принципа *перспективного обучения*. Материал для перспективной подготовки берется из учебника, используются при этом и дополнительные микроупражнения, которые конкретизируют и развивают тему.

Изучение трудных тем проводится в три этапа последовательно, от простого к сложному со всеми необходимыми переходами, и заканчивается выработкой



навыка практического действия. Так, *на первом этапе* происходит знакомство с новыми понятиями, раскрытие темы. На основе опорных схем развивается доказательная речь, выполняются различные упражнения с использованием комментированного управления. На данном этапе активность проявляют, как правило, сильные ученики. На *втором этапе* уточняются понятия и обобщается материал по теме. Дети ориентируются в схеме-обобщении, овладевают доказательствами, успешно справляются с заданиями, которые впервые в это время предлагаются в качестве самостоятельных. Именно на этом этапе и происходит опережение. На *третьем этапе* используется сэкономленное время. В этот период опорные схемы убираются, формируется навык практического действия и появляется возможность для дальнейшей перспективы.

В основе *метода микрооткрытий*, разработанного Е.С.Синицыным, лежит сценарий *эвристической беседы*. Очередная микропроблема выдвигается перед классом или аудиторией, формулируется в виде вопроса, на который учащимся предлагается ответить. Трудность вопроса тщательно дозируется с соблюдением принципа волны — легкие вопросы сменяются вопросами средней трудности, а последние — очень трудными. Легкие вопросы содержат наводящей информации больше, чем вопросы средней трудности, в трудных вопросах ее еще меньше. Для того чтобы правильно ответить на трудный вопрос, ученик должен мобилизовать весь свой творческий потенциал. Главное условие — соблюдение взаимосвязи соседних вопросов, т.е. каждый последующий вопрос должен учитывать не только содержание предшествующего, но и тех вопросов и ответов, которые составляли суть диалога намного раньше. При использовании такого метода обучения новое знание формируется как совокупность маленьких открытий, сделанных самим учеником, а технология преподавания заключается в режиссуре всех этих маленьких открытий. В методе микрооткрытий гармонично сочетаются все методы изобретательного творчества: мозговой штурм, коллективное обсуждение, синектика и индуцирование психоинтеллектуальной деятельности.

*Метод синектики* основан на применении аналогий и ассоциаций для поиска требуемого решения. Метод интенсификации психоинтеллектуальной деятельности предназначен для эмоционального воздействия на группу с помощью определенных приемов ведущего: его обаяния, артистичности и «спортивной» формы его логики. Педагог, использующий в своей деятельности устную технологию метода микрооткрытий, выражает в себе две функции. С одной стороны, он выступает в качестве дирижера мозгового штурма, с другой — в качестве импровизатора.

### ***Из истории организационных форм обучения.***

Под *организационной формой обучения* (от лат. *forma* - внешний вид, наружное очертание) понимают внешне выраженную совместную деятельность педагога и ученика в

процессе обучения, организованную в определенном порядке и режиме, и обусловленную целью, задачами, содержанием, методами, приемами, средствами обучения, а также видами деятельности.

По мнению Чередова И.М., форма организации обучения рассматривается как специальная конструкция, которая характеризует внешнюю сторону процесса обучения, обусловленную содержанием, методами, приемами, средствами обучения, видами деятельности, особенностями взаимосвязи педагог и учеников при работе над учебным материалом.

К оргформам обучения относятся: урок, факультатив, экскурсия, консультация, дополнительные занятия и т.п.

Формы организации обучения различаются: *по количеству и составу учащихся* (коллективные, групповые, индивидуальные); *по месту проведения* (школьные, внешкольные); *по продолжительности учебной работы*: классные – урок, внеклассные).

### **От индивидуальной до дифференцированной формы обучения.**

Исторически первой формой была *индивидуальная* (в первобытном обществе, в античных государствах, позже – в виде гувернерства, в семейном обучении), когда ученик общался с учителем один на один и все задания выполнял индивидуально. Например, сапожник брал себе ученика, который жил в его доме и обучался ремеслу.

К достоинствам этой формы обучения относится ориентация обучения на личность ученика, а к недостаткам: неэкономичность и непригодность для массового обучения. В настоящее время эта форма обучения используется в школе чаще как форма дополнительной работы (например, при работе с отстающими учениками) и при репетиторстве.

Постепенно, начиная с 15-16 веков, появилась *индивидуально-групповая* форма, когда учитель занимался с группой детей обычно разного возраста и уровня подготовленности, при этом учебная работа оставалась учителем с каждым учеником поочередно.

Развитие промышленности, торговли и культуры потребовало большого количества достаточно квалифицированных кадров, что породило потребность в массовом обучении. Постепенно на смену индивидуально-групповой форме обучения пришла новая система обучения – коллективная *классно-урочная*. Зародилась она в XVI в. в Украине и в Белоруссии в так называемых братских школах. Теоретические основы классно-урочной системы разработал в XVII в. чешский педагог-гуманист Я.А. Коменский (книга «Большая дидактика»). Изобретение классно-урочной системы обучения было революционным явлением в образовании, которое иногда сравнивают с изобретением колеса в технике, поскольку оно открыло возможности всеобщего и относительно экономного обучения в обществе.

Достоинства этой формы обучения способствовали ее быстрому распространению, и сейчас она является преобладающей в школах во всем мире,

как на Западе, так и на Востоке (характеристика системы - в следующем вопросе данной лекции).

В начале XIX в. в период бурного роста промышленности в Англии и Индии возникла *бел-ланкастерская (мониторная)* система взаимного обучения ( авторы: священник А.Бел и педагог Д.Ланкастер независимо друг от друга пришли к этой системе в к. 18 в. - н. 19 в.). При этой системе более успевающие старшие ученики (мониторы) изучали материал под руководством учителя, а затем, получив инструкцию, обучали младших учеников. Это позволяло осуществлять массовое обучение детей малым количеством учителей: один учитель мог обучать 200—300 учеников разного возраста. Широкого распространения эта система не получила из-за того, что не обеспечивала необходимого уровня подготовки учеников: он был крайне низким.

В конце XIX в. в Германии в г. Мангейме возникла *мангеймская* школьная система, (автор системы — немецкий педагог *П.А. Зиккингер(1858-1930)*, положившая начало дифференцированному обучению детей

В школе проводилось деление детей по уровню интеллектуального развития и создавалось четыре вида классов:

- основной (нормальный; 8 лет) — для детей со средними интеллектуальными способностями;
- поддерживающий (класс развития; 4 года) — для слабых, малоспособных учеников, которые обычно не заканчивают школу;
- вспомогательный (4 года) — для детей, отстающих в умственном развитии;
- переходной (класс иностранного языка; 6 лет) — для наиболее способных учеников, которые желали продолжать обучение в реальных школах и гимназиях.

Отбор детей производился на основе психометрических обследований, характеристик учителей и результатов экзаменов. Вначале предполагалось, что в процессе обучения учащиеся из более слабых классов по мере подготовленности смогут переходить в классы более высокого уровня. На практике таких переходов не наблюдалось из-за того, что такая система обучения не давала возможности слабым ученикам быстрее развиваться и достигать более высокого уровня.

Впоследствии мангеймская школьная система подверглась критике, так как в ее основу было положено представление о решающем влиянии биопсихологических факторов на развитие человека.

Сегодня элементы этой системы сохранились в школах США, где детей разделяют на классы способных учеников и медленно обучающихся, и в нашей стране, где в классы коррекции, или выравнивания зачисляют детей с задержкой уровня общего развития и обученности с той целью, чтобы помочь им выйти на уровень, необходимый для последующего обучения в обычном классе.

### ***С.Редди – основатель «новой школы».***

Школа С. Редди возникла в 1889 г. В Англии (близ г. Дерби).

*С. Редди (1858—1932)* — английский педагог, представитель педагогического течения «новое воспитание» — направления педагогики, возникшего в странах Западной Европы в

конце XIX — начале XX в., основатель «новой школы» в Аб-ботсхолме. Его сторонники (Ж.О. Деквали (1871 — 1932), Э. Демален (1852—1907), А. Ферьер (1879—1960) и др.) взамен словесно-догматической школы открывали так называемые «новые школы» — загородные интернаты, в которых умственное воспитание детей сочеталось с занятиями искусствами, гимнастикой, сельскохозяйственным и ручным трудом.

*Учебно-воспитательный процесс* в школе С.Редди строился на *принципе природосообразности*, поэтому главной заботой педагогов являлась забота о здоровье детей: умственный труд — 5 часов, спорт и ручной труд — 4,5 ч., артистические занятия и развлечения — 2,5 ч., принятие пищи и свободное время — 3 ч., сон — 9 часов. Каникулы: летом — 7 недель, на Рождество — 4 недели, весной — 3 недели. В этой школе большое внимание уделялось умственному развитию, самостоятельности, побуждению интересов, спорту.

### ***Дальтон-план или лабораторная система обучения.***

В историю педагогики известна еще одна форма обучения, которая и сегодня привлекает внимание педагогов, это - *дальтон-план* (возник в н. XX в. в американском городе Дальтон, автор - *Елена Паркхерст*).

*Е. Паркхерст* (1887—1973) — американский педагог, последовательница *М.Монтессори*. В 1910 г. сформулировала лабораторный план учебно-воспитательной работы в школе, который в 1918 г. был применен в *публичной школе* г. Дальтон и переименован в дальтон-план. В 1920—1942 гг. она возглавила частную школу (Дальтон-скулз), где реализовала разработанный план. Книга *Е. Паркхерст «Обучение по Дальтон-плану»* (1922) была переведена на 57 языков.

Дальтон-план обучения называют еще лабораторной системой обучения или системой мастерских. Дальтон-план — форма индивидуализированного обучения, приспособленная к возможностям и способностям каждого ученика. Обучение организовано так, что преобладает самостоятельная учебная деятельность ученика, а роль учителя состоит в организации этой деятельности. Вместо классов работают предметные лаборатории и мастерские, где ученики выполняют индивидуальные задания и могут получать помощь учителя, который постоянно там находится и выполняет роль консультанта, помощника.

В начале учебного года ученики получают задание по каждому предмету, которое рассчитано для выполнения на целый год: по месяцам, неделям и дням с указанием сроков выполнения и отчетов, а также - все необходимые учебные пособия и письменные инструкции по выполнению заданий. В обучении нет жесткого расписания, учащиеся сами выбирают в каком темпе, чем и когда заниматься. Предусмотрены и общие уроки-конференции по одному часу в день, а также групповые занятия гимнастикой, музыкой, домоводством. Контроль за выполнением учебного плана проводится регулярно; на каждого учащегося заводится специальная карточка и учитель ежемесячно вывешивает таблицу с результатами выполнения заданий.

В СССР дальтон-план широко применялся в 1920—1930-е г.г. под названием *бригадно-лабораторного метода обучения*. Учащиеся разбивались на группы (бригады), которые самостоятельно выполняли задания в лабораториях и мастерских, готовили доклады, решали задачи, а отчитывались об их выполнении коллективно. Роль учителя сводилась в основном к выдаче задания и к контрольным функциям. Резко снизился уровень подготовки учащихся, так как им было трудно самостоятельно справляться с заданиями без объяснения их учителем. Поэтому в 1932 г. в Постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» этот метод обучения был подвергнут критике, осужден как порочный и от него отказались.

К *недостаткам* дальтон-плана следует отнести и то, что знания учеников были мало систематизированы, часто фрагментарны, преобладает индивидуальная работа ученика над групповой и коллективной, а отчет о выполнении заданий организуется часто одним или несколькими учениками то имени всей группы.

*Достоинствами* дальтон-плана являются: приспособление темпа обучения к реальным возможностям учеников, учет их индивидуальности, развитие самостоятельности и инициативы, умения планировать работу.

**Метод проектов.** Эту систему обучения создал в США профессор *У.Х.Килпатрик* (1871 —1965) — американский педагог, ученик и последователь Дж. Дьюи, сторонник *прагматистской педагогики*. Он разработал педагогическую систему «экспериментализма», опирающуюся на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Отвергая традиционную школу, предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности ребенка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта. Основные положения системы:

- 1) проект представляет собой комплексное сложное задание на разработку какой-либо темы;
- 2) проекты являются тематическими центрами, позволяющими соединить работу и учебу детей;
- 3) проекты увязываются с интересами детей и через практическую деятельность подводят их к познавательной деятельности.

Метод проектов получил достаточно широкое распространение в 20-х г.г. 20 века в советской школе. В основе системы лежала идея педагогической концепции Дж. Дьюи: «обучение путем делания». Идея У.Х.Килпатрика состояла в организации активной деятельности учащихся в социальном окружении. Вместо традиционных учебных предметов введены были проекты. Знания и умения учащиеся должны получать в ходе планирования и выполнения проектов, темы которых брались из жизненного окружения (например «Как миссис Джонс выращивает такие прекрасные Розы») и учитывали интересы учеников.

В США в 1920-е гг. на основе метода проектов обучалось до 35 тыс. детей в каждом американском штате. Однако уже тогда этот метод подвергся критике за то, что его абсолютизировали, хотя многие проекты не имеют образовательной ценности.

В советской школе метод проектов наряду с бригадно-лабораторным методом обучения был достаточно распространен в довоенное время и увязывался с практическими потребностями школы и учащихся (проекты еще называли комплексами). В ходе разработки того или иного проекта учащиеся получали сведения по разным учебным предметам. Например, работая над проектом «Отопление», они знакомились с существующими способами отопления жилых и производственных помещений, с видами топлива, изучали некоторые вопросы теплофизики, гидравлики, химии горения, черчения, геометрии и др. А такой проект, как «Электрификация коровника», требовал изучения вопросов не только из курса физики, электротехники, но и биологии, зоологии, ветеринарии и др.

Основной *недостаток* такой системы обучения — это то, что приобретаемые учениками знания эпизодичны и не систематизированы.

В последние годы метод проектов вновь привлекает внимание педагогов возможностью придать учебному процессу большую индивидуальную направленность, а ученику проявить инициативу в выборе проекта и его реализации.

**Йена – план - шule** — система организации работы школы, сочетающая индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с коллективной деятельностью учащихся, разработана в 1920-х годах профессором Йенского университета П. Петерсеном (1884—1952). С конца 40-х годов 20 века открываются такие школы и детские сады сначала в ГДР, а затем в ФРГ, а затем складывается школьное педагогическое движение в Западной Европе. Особенности школ состоят в следующем:

1) классно-урочная система заменена «воспитательной общиной», в основе которой лежит уважение к личности ребенка в сочетании со свободой и самостоятельностью;

2) вместо классов созданы «штамм-группы» из детей четырех возрастов, каждая из которых имеет численность до 40 человек. В такой штамм-группе каждый год происходит ротация — старшие дети переходят в следующую штамм-группу, где они снова станут младшими. В таких группах старшие дети опекают младших, помогают им, командуют ими. Такая организация совместной учебы и общения детей разного возраста дает большой обучающий и воспитательный эффект;

3) В расписании занятий предусмотрено чередование уроков математики, музыки, немецкого языка, рисования, родноведения, обществоведения. Через каждые 2—3 урока, проведенные в кабинетах и лабораториях, вся штамм-группа собирается вместе в своей комнате, где проводится самоподготовка и

взаимопроверка заданий, обсуждение и выполнение домашних заданий, обмен впечатлениями;

4) домашние задания даются сразу на неделю комплексно. Виды домашних заданий: решение задач и примеров; сочинения, подготовка рассказов, изготовление поделок, рисунков. Часть заданий объединена единой темой, например «Осень в городе», имеются и задания-проекты;

5) внутри штатм-группы создаются микрогруппы по интересам, а также группы для парной взаимопроверки получаемых заданий;

6) учебный день состоит из учебных занятий, выполнения трудовых заданий, бесед, игр, подготовки к праздникам и т.п.;

7) каждая штатм-группа выпускает свой красочно оформленный календарь на год с описанием состава группы, плана работы на год, увлечений и интересов детей.

Кроме обычных методов обучения в такой школе широко применяются: исследовательский метод, дидактические игры, групповая учебная работа, совместная работа детей разного возраста. Содержание и методы обучения направлены на организацию развивающего обучения.

### ***Коллективная система обучения: от А.Г. Ривина до А. Трампа.***

В 1918 г. учитель *А. Г. Ривин* в сельской школе под Киевом провел интересный опыт *коллективного обучения учеников*. Он в течение года обучал 40 детей разного возраста — от 10 до 16 лет. *Ученики работали индивидуально, в парах и в микрогруппах*: изучали материал по учебникам, конспектировали их, решали задачи, разучивали стихотворения, готовили доклады, отчитывались в приобретенных знаниях перед учителем и друг перед другом. Изучив какую-либо тему, ученики объясняли ее другим членам группы, а также сами получали объяснения своих товарищей. Обычного расписания занятий и традиционных уроков не было.

В результате такого обучения за один год каждый ученик успел освоить программу трех-четырех классов обучения. Коллективное самообучение разновозрастных детей при руководящей роли учителя способствовало быстрому и эффективному развитию учеников: малоразвитые сельские подростки за один год научились логически мыслить, анализировать тексты, доказывать и рассуждать. А.Г. Ривиным были разработаны следующие методики работы в условиях коллективной системы обучения:

- изучение текстового материала;
- взаимообмен заданиями;
- решение задач и примеров по учебнику;
- взаимные диктанты;
- разучивание стихотворений в сменных парах;
- выполнение упражнений в парах;
- изучение иностранного языка.

Однако этот опыт коллективного обучения не был тогда своевременно замечен и оценен.

В наше время коллективный способ обучения разрабатывает и успешно использует профессор Красноярского института повышения квалификации работников образования *В.К. Дьяченко*. Им была разработана *технология коллективного способа обучения*. Наибольший педагогический эффект достигается при следующем соотношении способов обучения: 60—70% — коллективные способы и 30—40% — групповые. Групповое обучение может происходить в парах; в группах учеников, сидящих вместе; в маленькой команде; при выполнении заданий для всего класса.

Технология группового обучения включает в себя следующие моменты:

1) организация групп с учетом уровня знаний, взаимоотношений, темперамента, навыка общения, наличия лидера в группе и т.п.;

2) групповая работа учеников должна выполняться по определенным правилам, которые следует строго выполнять всем ученикам;

3) распределение заданий по группам с указанием времени на их выполнение;

4) при работе в группе каждый ученик должен знать свою роль, полученную задачу, цель всего урока;

5) после выполнения заданий учитель комментирует их выполнение, подводит итоги работы на уроке.

Групповое обучение позволяет эффективно активизировать познавательную деятельность учащихся на уроке за счет изменения позиции и роли ученика в учебном процессе. Групповая работа перестраивает позицию ученика, изменяет его установки, ориентиры и цели учения. Он переходит на новый уровень своей учебной деятельности и новые формы взаимоотношений с учителем и другими учениками. Новые формы работы не позволяют ученику оставаться пассивным в процессе обучения, стимулируют сотрудничество, взаимопомощь, взаимодействие. Сам *В.К. Дьяченко* считает, что групповая система обучения — наиболее демократична, позволяет успешно решать все болевые проблемы существующей системы образования.

В середине 50-х годов XX в. в США профессором *А. Трампом* был разработан новый способ использования высококвалифицированных учительских кадров и максимальной стимуляции индивидуальной работы учащихся, получивший название «План Трампа». Он еще имеет название «Обучение в коллективах». По этому плану в школе вводятся три формы организации учебной работы:

- индивидуальная работа в учебных кабинетах и лабораториях
- групповая — по 10—15 человек;
- лекционная — для 100—150 человек.

На лекции отводится около 40% учебного времени, на занятия в группах — 20%, для индивидуальной работы в кабинетах и лабораториях — около 40%.



Обычных классов и традиционных уроков нет, а состав групп учащихся часто меняется.

Лекции читаются профессорами и высококвалифицированными преподавателями с использованием современных технических средств обучения. Затем материал лекции прорабатывают и обсуждают в небольших группах учащихся и на семинарах под руководством рядового учителя. Индивидуальная работа проводится в учебных кабинетах и лабораториях. Широко применяется сочетание индивидуальной работы учащихся с коллективной и массовой.

Таким образом, попытки педагогов создать форму организации обучения, альтернативную классно-урочной системе обучения, приводили к появлению ряда организационных форм обучения, известных сегодня в педагогической теории и вызывающих интерес школьных учителей.

### ***Классно-урочная система: урок как основная форма работы в школе***

Признаки классно-урочной системы:

1) обучение проводится в группах учащихся постоянного состава и одного возраста, которые объединяются в класс;

2) обучение проводится по жесткому расписанию, составленному на основе учебного плана;

3) основной формой обучения является урок, проводимый в течение определенного времени;

4) каждый отдельный урок отводится только одному предмету;

5) содержание обучения определяется единой программой, разбитой на разделы, темы, уроки;

6) места проведения уроков — классные комнаты, учебные кабинеты, мастерские, спортивные залы и т.п.;

7) ведущая роль в обучении принадлежит руководству учителя.

Преимуществами ее перед другими формами являются:

- простая организация и управление;
- четкость и последовательность работы;
- экономичность, так как учитель одновременно работает с большой группой учеников;
- стимулирующее воздействие на учеников со стороны классного коллектива;
- возможность сочетания индивидуальных и групповых форм работы.

В классно-урочной системе предусмотрены и другие формы организации учебной работы: экскурсии, консультации, семинары, различные формы внеклассной работы. Обучение в классном коллективе способствует формированию у учащихся опыта коллективной работы и общения как со сверстниками, так и с взрослыми людьми.

К недостаткам классно-урочной системы можно отнести: ограниченные возможности индивидуального подхода к учащемуся, ориентация на среднего ученика, работа в едином темпе, преобладание вербальных методов обучения, относительная жесткость структуры урока, искусственное деление занятий по времени на 40-45 минут, которые затрудняют обеспечение связи обучения с быстро меняющейся жизнью.

Тем не менее, классно-урочная система остается самой массовой и устойчивой в современной школе.

**Урок как основная форма обучения в школе.** В современной школе основной структурной единицей учебного процесса является урок, имеющий следующие признаки:

- точно установленная продолжительность (обычно 45 мин, в начальных классах практикуются уроки по 30—35 мин);
  - твердое расписание;
  - четкое планирование работы для решения образовательных задач;
- использование разнообразных методов и средств обучения в зависимости от поставленных дидактических целей.

В.И.Загвязинский называет противоречия, присущие внутренней природе урока:

а) между коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером восприятия, интеллектуальной деятельности, эмоционального реагирования, развития каждого ученика;

б) между регулярностью прямой связи, то есть – от ученика к учителю и нерегулярностью, эпизодичностью обратной связи – от учителя к ученику;

в) между задачами развития личности ученика, требующими активности самого ученика и преимущественно вербальным характером обучения;

г) между реальным объемом учебного материала и временными рамками урока.

К современному уроку предъявляется ряд требований:

- 1) четкое определение целей, задач и структуры урока;
- 2) учебный материал на основе современных достижений научного познания;
- 3) использование передовых образовательных технологий, позволяющих ученику быть активным и деятельным в процессе обучения;
- 4) организация активной познавательной деятельности учеников на уроке, развивающей их способности;
- 5) соблюдение психологических и гигиенических условий продуктивной учебной деятельности;
- 6) оценивание деятельности ученика, результатов и достижений его учебной деятельности;
- 7) организация преимущественно субъектно-субъектных отношений в

процессе обучения.

### ***Классификация и структура уроков***

Попытки классификации уроков предпринимались с возникновения классно-урочной системы. Например, Я.А. Коменский в качестве основного выделял комбинированный урок с четырехзвенной структурой, К.Д. Ушинский классифицировал уроки по характеру учебной деятельности.

В современной дидактике существует несколько классификаций уроков, каждая из которых берет за основу какой-либо признак. Например, уроки классифицируют: по дидактическим целям, по применяемым методам обучения, по способам организации учебной деятельности и др. Наиболее приближенной к реальным нуждам учителей является классификация уроков по дидактической цели, которая определяет построение всего урока.

По *дидактической цели* уроки подразделяются на следующие типы:

вводный урок;

- урок изучения нового материала;
- урок формирования умений и навыков;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок практического применения знаний;
- урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков;
- комбинированный урок.

**Урок изучения нового материала.** На этом уроке учащиеся овладевают новым учебным материалом. При этом им приходится усваивать новые понятия, новые идеи, осмысливать и осваивать их. Учителю необходимо в ходе урока организовывать первичное закрепление материала, формировать умения и навыки. Структура такого урока обычно состоит из следующих этапов:

- организационный момент;
- опрос учащихся по пройденному материалу;
- мотивация учащихся к изучению нового материала;
- изучение нового материала;
- первичное закрепление нового учебного материала;
- подведение итогов и запись домашнего задания.

**Урок формирования умений и навыков.** В ходе такого урока обычно решается несколько дидактических задач:

- повторение и закрепление изученного материала;
- применение знаний на практике;
- формирование умений и навыков;
- контроль и коррекция формируемых умений и навыков.

Типичными видами подобных уроков являются:

- практические работы;

- самостоятельные работы;
- лабораторные работы;
- уроки-семинары.

Структура этих уроков отличается большим разнообразием и определяется частными дидактическими задачами на каждом его этапе. В ходе каждого такого урока учителю приходится выполнять большой объем работы по организации и управлению учебной деятельностью учащихся, так как обычно у них существует различный уровень сформированности необходимых умений и навыков, различна и скорость их формирования.

**Урок обобщения и систематизации.** На таком уроке обычно ставятся две дидактические цели — проверка усвоения главного учебного материала на уровне обобщения и проверка знаний по всему программному материалу, относящемуся к отдельной теме, разделу, учебной четверти или учебному году. На этих уроках учитель показывает важность ключевых вопросов учебного материала, его связь с другими разделами курса, место в системе знаний по предмету. Обычно о проведении такого урока учащиеся информируются заранее, дается подготовительное домашнее задание, указываются вопросы для повторения. Типичными видами подобных уроков являются уроки-семинары, которые обычно проводятся в старших классах. Хорошие результаты дает построение различных обобщающих схем и таблиц, использование опорных конспектов и различного вида сверток информации и т.п.

При составлении учебных заданий на обобщение и систематизацию знаний учитель должен соблюдать следующие требования:

- 1) выделять и указывать признаки, на основе которых должно идти обобщение;
- 2) включать в систему заданий все типичные основные случаи в пределах заданной области обобщения. При этом сначала следует выдавать задания, содержащие наиболее отличающиеся случаи, а затем — с похожими ситуациями;
- 3) решать задачи как с положительными, так и с отрицательными и неопределенными ответами.

**Урок практического применения знаний.** На уроках этого типа решаются задачи закрепления ранее усвоенных знаний, применение знаний на практике, формирование умений и навыков. Видами такого типа уроков являются: урок — самостоятельная работа, урок — практическая работа, урок — лабораторная работа, урок-экскурсия. Методика проведения лабораторных работ по различным учебным предметам достаточно хорошо разработана. При проведении других уроков этого типа учителю необходимо тщательно подбирать дидактический материал с учетом индивидуальных различий учащихся в классе, так чтобы все они были загружены работой в меру своих познавательных возможностей. В структуре уроков такого типа обычно присутствуют:

- повторение;

- закрепление;
- применение знаний в несколько измененной ситуации;
- элементы контроля и систематизации знаний.

Основной **тип урока** — **комбинированный**, в структуре которого в большинстве случаев присутствует довольно значительный объем самостоятельной работы в виде различных упражнений и работы с книгой. Особенностью этой самостоятельной работы является то, что она выполняется учениками без участия учителя или при его минимальном участии. Урок контроля и коррекции знаний, умений. В структуре такого урока присутствуют:

- вводная часть в виде инструктажа учителя о предстоящей работе;
- основная часть по выполнению предложенного задания, включающая оперативный контроль и консультации учителя;
- заключительная часть с анализом типичных ошибок и коррекцией усвоенных знаний, умений и навыков.

Комбинированный урок. Преимущества такого типа урока состоят в том, что учитель может строить обучение на всех этапах. Недостатки комбинированного урока состоят в том, что в его ходе учителю часто не хватает времени на опрос, на усвоение новых знаний и на их закрепление.

В заключение необходимо отметить, что описанные выше типы уроков в чистом виде почти не встречаются, за исключением комбинированного урока. В каждый тип урока вплетаются элементы уроков других типов, однако доминирует какая-либо одна дидактическая функция. Кроме того, на уроке решаются и воспитательные задачи, которые не всегда могут найти отражение в структуре существующих типов уроков.

В последние годы в школе появилась тенденция проводить *интегрированные уроки*. Подобный урок характеризуется тем, что на нем изучается учебный материал, относящийся к разным предметам, но объединенный одной общей темой. Преимуществом такого построения обучения является то, что позволяет с разных сторон познавать тот или иной предмет, увидеть его в разносторонней целостности. Например, известны интегрированные курсы физики, химии и биологии.

*Урок в малокомплектной школе.* Малокомплектная школа — это школа с небольшим числом учащихся, поэтому в ней организуют классы из детей разного возраста с малой наполняемостью. В такой школе один учитель работает одновременно с несколькими классами. Малокомплектные школы чаще всего бывают *начальными*, но могут быть *неполными*, создаются как правило, в сельской местности.

### **Внеклассные и внеурочные формы обучения в современной школе**

Помимо урока, процесс обучения в школе осуществляется с помощью других форм. Дополняя и расширяя основную форму учебной работы, они являются ее

составной частью. К ним относятся: *предметные кружки, экскурсии, секции, факультативы и предметы по выбору, домашняя работа* и др. Эти формы еще называют внеклассной и внеурочной работой. Однако это деление несколько условно, например, есть урок-экскурсия. Все эти формы работы расширяют и дополняют возможности обучения учащихся, позволяют удовлетворить различные запросы учащихся. Они не имеют строгой регламентации, поэтому проходят в более непринужденной по сравнению с уроком обстановке.

*Предметные кружки.* Они обычно создаются для учащихся средних и старших классов, но могут организовываться и для младших школьников, например, кружок по изучению иностранного языка. Работа в кружках способствует развитию познавательных интересов учеников, формированию мотивации к познанию, положительно сказывается на их отношении к учебе, повышает качество обучения и уровень обученности.

*Экскурсия.* Такая форма урока позволяет учащимся непосредственно наблюдать изучаемые объекты и явления в их натуральном виде, в естественном для них окружении, в природе. Они обеспечивают реализацию дидактического принципа связи теории с практикой (с жизнью). *Экскурсии бывают:* а) вводные, обобщающие, текущие; б) производственные, природоведческие, по памятным местам, в музеи и на выставки (краеведческие, исторические, литературные и др.); г) предварительные и заключительные; д) предметные и комплексные (межпредметные) Для детей младшего и среднего школьного возраста часто проводятся экскурсии в природу с целью наблюдения природных явлений и объектов. Особый интерес для учащихся представляют комплексные экскурсии, когда их содержание охватывает позволит ученику пополнить свои знания в области нескольких учебных предметов.

Методика проведения экскурсий хорошо разработана в частных дидактиках, поэтому рассмотрим лишь общие рекомендации по их проведению.

*Подготовка к экскурсии.* Учитель предварительно знакомится с объектом экскурсии, продумывает цель и задачи, составляет план ее проведения, проводит встречу и инструктаж с теми, кто будет вести экскурсию, определяет маршрут, порядок и основные правила движения, проводит инструктаж по технике безопасности, определяет познавательные задания для учащихся в ходе экскурсии, проводит предварительную беседу с учениками о целях экскурсии и раздает задания перед экскурсией, согласовывает с учениками форму их отчета о выполнении заданий, а также – время и место в учебном процессе для использования результатов экскурсии, Если *экскурсия на производство*, то необходимо договориться о сопровождающем ответственном лице от предприятия, выяснить, сколько учеников одновременно могут осматривать объект, и определить, следует ли разбивать класс на группы. Необходимо решить вопрос о том, кто будет давать объяснения во время экскурсии: учитель или сопровождающий от предприятия. Если учитель хорошо знает объект экскурсии, то лучше, чтобы объяснения он давал сам. Это позволит сосредоточить внимание детей на главном и избежать

излишней детализации. Если объяснения дает сопровождающий, то учителю следует заранее дать ему необходимые методические советы о порядке проведения экскурсии.

При движении по территории предприятия и производственным помещениям во главе группы школьников должен идти сопровождающий, а учителю необходимо находиться на месте замыкающего и держать под наблюдением всех учеников. В ходе экскурсии следует делать остановки для объяснения, зарисовок, сбора материалов и т.п. Во время экскурсии на производство надо рассказывать не только об объектах экскурсии, но и о работниках, их квалификации, о характере выполняемой ими работы — этим осуществляется трудовое воспитание и профориентация учащихся.

При составлении плана экскурсии следует иметь в виду, что ее длительность не может превышать одного часа, потому что большая продолжительность утомляет учащихся, снижает их интерес и внимание, поэтому экскурсия не должна быть «всеобъемлющей». Пусть лучше ученики хорошо изучат небольшой круг вопросов, нежели уйдут с объекта экскурсии с головой, полной не осознанных как следует образов и впечатлений.

*Факультативы и кружки по выбору.* Они представляют собой один из видов дифференциации обучения по интересам, введены в общеобразовательной школе в 1966 г. с целью расширения и углубления знаний и практических навыков учащихся, развития их познавательных интересов, способностей и склонностей учащихся, их профессионального самоопределения. Их организация должна быть согласована с родителями школьников. Содержание обучения факультативов и предметов по выбору определяется специальными типовыми учебными программами, согласованными с программами обязательных предметов.

*Домашняя работа.* Это форма самостоятельной работы учащихся с целью повторения, закрепления и углубления знаний, полученных на уроке, а также для подготовки к восприятию нового учебного материала, а иногда и для самостоятельного решения посильной познавательной задачи. Домашнюю работу различают: а) репродуктивную, творческую; б) выполнение упражнений и решение задач, работа с учебником, наблюдения и опыты, чтение дополнительной литературы, подготовка докладов и сообщений, изготовление пособий и др.

Домашняя работа — важный вид работы, который рассматривается как неотъемлемая составная часть процесса обучения, средство подготовки к самообразованию. Необходимость выполнения домашних заданий вытекает по меньшей мере из следующего: а) из необходимости учета в процессе обучения объективной психологической закономерности — кривой забывания: больше всего информации забывается в первые часы и сутки после восприятия изучаемого материала, а потому, чтобы предупредить забывание изученного на уроке материала, его следует повторять в ходе выполнения домашнего задания;

б) из необходимости осмысления, обобщения, систематизации знаний, полученных на занятии как важнейшего этапа в усвоении, для которого не хватает времени на учебном занятии;

в) из возможности для ученика учиться самоорганизации познавательных действий, необходимых в самообразовании.

Выполнение домашних работ позволяет решать следующие задачи, которые ставятся в учебно-воспитательном процессе.

- закрепление и расширение полученных на уроках знаний;
- воспитание самостоятельности, ответственности и добросовестности;
- развитие самоконтроля и самоорганизации путем соблюдения режима дня, организации рабочего места и т.п.

Обычно учитель готовит домашнее задание к уроку, ориентируясь не на сильного или слабого, а на некоего среднего ученика. Между тем известное соотношение *Г. Клейна* — 1: 6 показывает отношение времени, затрачиваемого на подготовку домашнего задания сильным учеником, к аналогичным затратам времени слабого ученика. Это соотношение означает, что задание не следует выдавать в расчете ни на сильного, ни на слабого, ни даже на среднего ученика, потому что и в этом случае слабый ученик будет перегружен, а сильный будет недогружен и бездельничать. Единственный разумный выход из этого противоречия — выдача дифференцированного домашнего задания со свободным выбором учениками варианта.

Призывы отдельных учителей и родителей организовать обучение без домашних заданий — результат модных веяний, не учитывающих реалий практической работы в школе. Учеба без домашних заданий резко снижает качество обучения, поэтому отказываться от многовековой практики выполнения домашних заданий нельзя: следует эту работу рационально организовывать, обучать учеников и консультировать их родителей правильным приемам ее выполнения. Для первоклассников и их родителей целесообразно составить памятку правил выполнения домашней работы. При консультации родителей и посещении ученика на дому учитель должен выяснить, каким образом организовано выполнение домашних заданий:

- есть ли у ребенка постоянное место для учебной работы, как оно организовано и освещено;
- в какое время она обычно выполняется;
- кто из родственников ему оказывает помощь;
- сколько времени ученик в среднем затрачивает на выполнение домашнего задания.

Рационально организованное без перегрузок выполнение домашних заданий в начальных классах позволит сформировать у школьников важный навык самостоятельной работы, воспитать трудолюбие. Если домашняя работа хорошо организована, то она становится необременительной и привлекательной для учащихся.



*Дополнительные занятия с отстающими детьми.* Цель этой формы учебной работы — предупреждение отставания учащихся и преодоление неуспеваемости. Обычно она организуется для небольшой группы учеников или индивидуально в форме дополнительных занятий во внеурочное время, которые могут носить добровольный или обязательный характер. Для того чтобы эта работа была эффективной, учителю следует прежде всего установить характер и причину отставания каждого ученика, а затем наметить программу оказания необходимой помощи. Например, у слабоуспевающих по математике учеников недостаточно сформированы такие составляющие элементы умственных действий, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, что проявляется в неумении выделять главное и основное в содержании учебного материала, устанавливать связи между понятиями. Для таких детей характерны медленный темп учебной работы, быстрый распад ранее усвоенных знаний, затруднения в усвоении нового материала, умственная пассивность, потребность в постоянном управлении и опеке, поэтому с ними следует вести кропотливую работу по формированию и закреплению сначала общих приемов умственных действий, а затем и специфических для данного предмета, а также для этой работы необходимо привлекать родителей и сильных учащихся.

Часто отставание в учебе связано с плохим воспитанием, поэтому целесообразно вести индивидуальную воспитательную работу с ребенком и с его семьей.

### ***Подготовка учителя к уроку.***

Успех или неудача урока во многом зависят от той подготовки, которую проведет учитель. Она состоит из двух этапов: планирование системы уроков по теме и планирование каждого конкретного урока.

Планирование системы уроков по теме, или *тематическое планирование*, должно начинаться с изучения учебной программы по предмету и содержания образования, а также учебного плана. Система уроков отражается в календарно-тематическом плане, который обычно составляется в начале учебного года.

*Поурочное планирование.* Для начинающего учителя обязательным является написание так называемого *плана-конспекта*, или **планирование поурочного плана**. Даже опытные учителя используют поурочные планы, составленные в той или иной форме — краткой или развернутой, которая наиболее приемлема для них. План для учителя — это опора, руководство к действию. Он не должен сковывать учителя: при необходимости от него можно отойти, внести коррективы по ходу урока. План составляется так, чтобы по возможности отражать действительный ход работы учителя на уроке. План должен быть достаточно подробным и оформленным таким образом, чтобы при необходимости в любой момент урока им можно было легко воспользоваться. При планировании конкретного урока начинающему педагогу следует вначале проработать материал соответствующего

параграфа учебника, изучить методическую литературу с целью ознакомления с рекомендуемыми методиками проведения урока, затем подобрать средства обучения, проверить их соответствие содержанию материала урока.

При использовании технических средств необходимо проверить их работоспособность, убедиться в хорошей видимости демонстрируемого с ученических мест в классе. При показе опытов и демонстраций следует их заранее выполнить, зафиксировав затрачиваемое время, добиться хорошей воспроизводимости опыта и достаточной видимости для всех учащихся. Для хорошей видимости опытов надо использовать подставки, дополнительное освещение, указатели, фоновые и затеняющие экраны и т.п.

*Примерная структура плана-конспекта к уроку:*

1. дата проведения, название темы урока, тип урока, вид урока;
2. цель урока; образовательные задачи: обучающие, развивающие, воспитательные;
3. оснащение урока средствами наглядности, дидактическим материалом, техническими средствами обучения, оборудованием;
4. структура урока по этапам с указанием распределения времени;
5. содержание учебного материала в продуманной последовательности и с указанием применяемых основных методов обучения и видов деятельности школьников;
6. домашнее задание с указанием характера и объема, инструктаж к нему;
7. список литературы для учителя и для учащихся.

Отдельно следует продумать и даже набросать *вариант распределения записей* на классной доске, особенно когда излагается важный материал, требующий большого количества записей. Информацию, которую надо будет воспроизвести учителю на доске, следует выделить в плане-конспекте красным карандашом.

Что касается домашнего задания, то его не обязательно давать в конце урока: лучше это сделать после объяснения нового материала и перед закреплением, когда уже видно, как ученики его усвоили. Дать домашнее задание во время звонка — это означает не дать его совсем. Некоторые начинающие учителя в стремлении избежать такой ситуации дают домашнее задание в начале урока, но в этом случае возникает психологически негативная ситуация для ученика: еще не изучили новый материал, а уже дают по нему задание! Кроме того, учитель не сможет в полной мере прокомментировать выдаваемое задание. Наиболее приемлемым является предъявление домашнего задания и инструктаж к нему после того, как учащиеся восприняли новый материал и готовы услышать задание для домашней работы. Предъявление домашнего задания должно проходить в развернутой форме на основе инструктажа по выполнению работы дома, с обязательным показом по развернутому учебнику, какие параграфы и на каких страницах следует прочитать, что необходимо запомнить, что выучить наизусть, какие упражнения выполнить.

Важным моментом при планировании урока является *учет возможностей учащихся*. Это касается в первую очередь выбора методов и средств обучения, а также распределения времени на уроке для опроса и объяснения нового материала.

В план-конспект следует включать *перечень вопросов для контроля* усвоения учебного материала. Этих вопросов должно быть достаточное количество, чтобы при необходимости их использовать как резерв времени. Начинаящему учителю полезно записать вкратце и ответы на них. При необходимости учитель может по одному уроку составить два разных поурочных плана в случае, если он работает в параллельных классах, которые значительно отличаются по уровню подготовки и общего развития.

Некоторые учителя практикуют следующую форму подготовки *дидактического оснащения* к уроку. На каждый урок заводится отдельный конверт большого формата, в который помимо плана-конспекта вкладывается различный дидактический и дополнительный материал: карточки контроля знаний, раздаточный материал, иллюстрации для кодоскопа, слайды, фотографии, вырезки из газет и журналов с интересным дополнительным материалом и т.п. Такой конверт позволяет удобно хранить весь дидактический материал урока в одном месте, легко дополнять его, при необходимости заменять устаревший материал или пришедший в негодность. Со временем в конверте накапливается довольно много дидактического материала, который можно с успехом использовать при появлении нескольких минут свободного времени на уроке или во внеклассной работе.

Подготовка к уроку включает и *подготовку учеников к работе* на уроке. Эта подготовка учащихся включает: ознакомление учеников с планом изучения темы, ориентировку на содержание предстоящей работы, показ ее перспектив, на будущие результаты.

*Анализ проведенного урока.* После проведения урока учителю необходимо провести его *самоанализ*, определить, что хорошо получилось, а что — нет. Наметить меры для устранения допущенных недостатков как в своей деятельности, так и в организации деятельности учеников на уроке. Такой анализ необходимо делать сразу после проведения урока, по свежим впечатлениям, и кратко записать выводы. По выражению В.Ф. Шаталова, учителя-новаторы отличаются от обычных учителей одним: все, что делают, они записывают. Потом к этим записям можно вернуться даже через несколько лет и проанализировать свою работу с позиций приобретенного опыта, сделать выводы.

В ходе самоанализа необходимо остановиться на следующих вопросах:

- 1) Была ли достигнута цель урока?
- 2) Что в ходе урока оказалось неожиданным и не предусмотренным при планировании? Как удалось разрешить возникшие проблемы?
- 3) Какие были допущены ошибки и просчеты, неудачные действия? Чем они были вызваны? Как их можно было избежать? Каким образом теперь можно исправить ситуацию?
- 4) На какие вопросы и действия учеников не смог адекватно среагировать? Чем

это можно объяснить? А каким образом следовало отреагировать на вопросы или действия учеников?

Учителю можно рекомендовать для анализа и самоанализа урока развернутую схему. В данном случае приведем схему *Т. А. Ильиной* с незначительными изменениями и сокращениями

1. *Общая структура урока.* К какому типу относится данный урок? Каково его место в системе других уроков по теме? Четко ли выделены основные элементы урока и правильно ли определена дозировка времени?

2. *Реализация основной дидактической цели урока.* Все ли требования программы по данной теме получили отражение на уроке? Насколько активны были учащиеся при ознакомлении с новым материалом (восприятие, внимание, познавательный интерес)? Имела ли место организация первичного закрепления? Как осуществлялась проверка качества знаний, умений и навыков учащихся (каким был охват учащихся, принцип вызова и т.д.)? Имел ли место дифференцированный подход к учащимся? На каких этапах урока? Каким образом?

3. *Осуществление развития в процессе обучения.* Имело ли место вовлечение учащихся в основные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация, систематизация)? Было ли организовано преодоление посильных трудностей? Появились ли мотивы интеллектуального побуждения? Как и чем было обеспечено развитие познавательной самостоятельности учащихся? Были ли использованы средства развития творческого мышления? Сообщалась ли на уроке какая-либо информация для общего развития учащихся? Имело ли место эстетическое развитие учащихся? Какие средства были для этого использованы?

4. *Воспитание в процессе урока.* Были ли полностью использованы воспитательные возможности содержания учебного материала? Какая работа велась по формированию мировоззрения: имело ли место разъяснение мировоззренческих идей, формирование отношения, оценочного суждения, оказал ли урок влияние на выработку взглядов и убеждений учащихся? Как была обеспечена на уроке связь обучения с жизнью? Что в уроке содействовало воспитанию добросовестного отношения к труду, учению? Каково было воспитательное воздействие личности самого учителя? Соблюдались ли в ходе урока основные принципы дидактики: научность, доступность, наглядность, систематичность и последовательность, прочность.

5. *Выбор методов обучения.* Правильно ли был выбран метод ознакомления с новым материалом? Привлекались ли необходимые технические средства обучения? В полной ли мере использовались средства наглядности? Достигли ли демонстрации поставленных целей? Достаточно ли разнообразными были методы и приемы закрепления знаний и выработки умений и навыков? Имело ли место постепенное нарастание степени самостоятельности при выполнении упражнений? Рационально ли были выбраны методы и средства контроля? Правильно ли был организован индивидуальный, фронтальный,

комбинированный опрос и письменный контроль? Была ли организована работа над ошибками? Соблюдались ли общие требования к выбору методов обучения?

6. *Работа учителя на уроке.* Все ли необходимое было подготовлено к началу урока? Правильно ли учитель пользовался конспектом на уроке? Каково было соотношение организующей деятельности учителя на уроке и познавательной деятельности учащихся? Какие виды деятельности учителя имели место на уроке и в каком соотношении (речевая деятельность, слушание, записывание, помощь учащимся при выполнении ими самостоятельной работы и др.)? Какие приемы использовались для организации работы учащихся? Достиг ли учитель контакта с классом и с отдельными учащимся? Каков был внешний вид учителя? (Не могло ли что-либо в одежде учителя, его прическе излишне привлекать внимание учащихся, отвлекая их от урока?)

7. *Работа учащихся на уроке.* Была ли проверена готовность учащихся к уроку? Какой была активность учащихся на разных этапах урока? От чего зависели ее колебания? Какими были виды деятельности учащихся на уроке (речевая деятельность, слушание, записывание с доски и со слов учителя, самостоятельная письменная работа и др.)? Обращалось ли внимание на культуру учебного труда (правильное ведение записей, их оформление, бережное обращение с учебником и т.д.)? Какая дисциплина была на уроке? Какие приемы поддержания дисциплины использовал учитель? Все ли из них были адекватными? Достигли ли они цели? Если нет, то почему? Каково было отношение учащихся к предмету и учителю?

8. *Гигиенические условия урока.* Достаточна ли освещенность классной комнаты? Как влияет на ход занятий окраска стен, панелей, учебных столов? Соответствует ли мебель возрасту учащихся? Рассажены ли учащиеся с учетом их здоровья, роста, успеваемости? Удачно ли составлено расписание? Каково место данного урока в недельном расписании и в расписании данного дня? Как была проведена перемена, предшествовавшая данному уроку? Не были ли задержаны учащиеся на данном уроке после звонка?

9. *Некоторые специальные задачи.* В ряде случаев учителю необходимо проанализировать свой урок с точки зрения той научной проблемы, над которой работает школа, или в связи с решением педсовета, методического объединения. Этими специальными задачами могут быть следующие: соблюдение единства требований к ведению ученических тетрадей; культура речи учащихся; освоение новых технических средств обучения; обеспечение межпредметных связей; обеспечение индивидуального подхода к учащимся и др.

Разумеется, учитель может проводить анализ урока лишь по некоторым его аспектам и использовать для этого другие схемы, но этот анализ ему особенно необходим в начале своей работы.

## Тема 5 «Современные модели организации и технологии обучения»

### **Понятие «модель обучения»**

Модель обучения – это обобщенный мыслительный образ процесса обучения, который отражает в динамичном единстве функции, структуру, способы его организации, формы, технологии и результаты согласно образовательным целям общества.

### **Модель компьютерного обучения.**

Анализ научного знания позволяет систематизировать и выделить следующие функции компьютера в обучении:

- технико-педагогические (обучающие и управляющие программы, диагностирующие, моделирующие, экспертные, диалоговые, консультирующие, расчетно-логические);
- дидактические (компьютер как тренажер, как репетитор, как ассистент, как устройство, моделирующее определенные ситуации; как средство интенсификации учебной деятельности, оптимизации деятельности преподавателя; как средство, выполняющее функции: оперативную обновления учебной информации, получения оперативной информации об индивидуальных особенностях обучающихся; как средство корректировки, контроля и оценки их деятельности, ее активизации и стимулирования).

Задача педагогики в этой связи состоит в том, чтобы определить и обеспечить те условия, при которых обозначенные функции действительно достигаются. К данным условиям относятся:

- взаимосвязь применения компьютера и целей, содержания, форм и методов обучения;
- сочетание слова преподавателя и применения компьютера;
- дидактическая структура компьютерного занятия;
- мотивационное обеспечение компьютерного занятия;
- сочетание компьютера и других средств.

Рассмотрим подробнее названные выше условия.

*Взаимосвязь компьютера с основными компонентами педагогического процесса.* На сегодняшнем этапе применения компьютерного обучения выделены следующие цели:

- по временному фактору: выигрыш во времени при контроле учащихся и их диагностировании, в тиражировании и предъявлении контрольных и самостоятельных работ учащихся, обработка результатов и их оперативное доведение до каждого обучающегося и т. п.;

- по степени «охвата» учащихся в учебном процессе: возможность массового обучения на этапе актуализации опорных знаний и способов действий, на этапе отработки репродуктивных умений и навыков;

- по реализации индивидуального подхода к учащимся: каждый работает с компьютером с учетом своего темпа и возможностей;

- по степени «механизации» педагогических операций: интенсификация деятельности учащегося при подготовке лабораторных и практических работ, работа компьютера в режиме тренажера, репетитора, работа с компьютером над лекционным материалом, на лабораторно-практических занятиях.

Опыт отечественной высшей и средней школы, как и зарубежной, показывает, что для применения компьютера по любому предмету практически нет ограничений. Но содержание компьютерного занятия должно обязательно включать данные о способах анализа условия задачи, о поисках пути ее решения, о возможностях контроля за правильностью решения. То есть в содержание необходимо включать данные о всех типах рефлексии — интеллектуальной, личностной и межличностной: учитывать, как учащиеся понимают логику компьютерного обучения, смысл требований и пр. Применение компьютера должно учитывать сложившиеся формы обучения. Независимо от типа школы они имеют следующую инвариантную структуру:

- актуализация опорных знаний и способов действий;
- формирование новых понятий и способов действий;
- применение знаний, формирование умений.

Как сочетается с выделенными этапами компьютер? Много зависит от специфики учебного предмета: очень трудно формализовать знания по гуманитарным предметам (хотя это и временные трудности), трудно также с помощью компьютера развивать творческое мышление. Поэтому второй этап занятия (формирование новых понятий и способов действий) чаще проводится традиционными (вербальными) методами. Первый и третий этапы вполне поддаются компьютеризации.

На этапе актуализации компьютер может восполнить недостающие у учащихся знания независимо от того, по какой причине они у него отсутствуют, поможет ему вспомнить необходимые опорные знания и способы действий. Учитель при этом может получить информацию об уровне актуализации знаний всех учащихся. Это создает определенные предпосылки успешности обучения на других этапах.

На этапе применения компьютерное обучение может полностью, погрузить учащихся в самостоятельную деятельность.

Приведенная выше структура занятия носит название дидактической.

Компьютерное занятие не предполагает стопроцентного использования времени на работу компьютера, Поэтому необходимо рассмотреть - проблему

сочетания слова преподавателя и использования компьютера. Можно выделить несколько форм такого сочетания:

- первая форма: преподаватель руководит работой обучаемых с компьютером, знания об объекте изучения они извлекают сами;
- вторая форма: знания об объекте изучения обучаемый получает от преподавателя, а компьютер служит подтверждением или конкретизацией вербальных сообщений;
- третья форма: на основании работы с компьютером, осуществленной учащимися, преподаватель решает совместно с ними учебную проблему;
- четвертая форма: опираясь на информацию, заложенную в компьютер, педагог сам решает проблему (и показывает ее решение) монологическим методом.

В зависимости от рассмотренных форм сочетания, компьютерное занятие может быть проведено различными методами обучения:

- алгоритмическим и исследовательским методами при первой форме сочетания;
- монологическим и диалогическим методами обучения при второй форме;
- при третьей форме доминирующими методами будут диалогический и эвристический;
- наконец, четвертая форма сочетания предопределяет применение монологического метода обучения.

Эффективность проведения занятия с компьютерным сопровождением зависит от многих факторов. К ним относятся: содержание учебного материала (его противоречивость, насыщенность математическим аппаратом или гуманитарным содержанием, возможность его программирования, создания проблемных ситуаций др.), форма проведения занятий (урок, лекция, практическое занятие, коллоквиум, консультация и др.), выбранная преподавателем форма сочетания компьютера с применяемыми им методами обучения, актуальный уровень развития у учащихся, интеллектуальной, мотивационной и других сфер, наконец, уровень методического мастерства преподавателя и его умение отбирать и применять программные педагогические средства (ППС).

**Модель дистанционного обучения.** В нашей стране разрабатывается Единая система дистанционного образования (ЕСДО). Дистанционное образование разрабатывается достаточно быстро и эффективно как за рубежом, так и в нашей стране. *Дистанционное обучение (ДО) — это универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин,*



соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени.

Дистанционное образование — это система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения для достижения и подтверждения обучаемым определенного образовательного ценза, который становится основой его дальнейшей творческой и/или трудовой деятельности. Информационно-образовательная среда ДО представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения и ориентируется на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

От традиционных форм такое обучение отличают следующие характерные черты:

*Гибкость* — возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе. Нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины.

*Модульность* — возможность из набора независимых учебных курсов — модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

*Параллельность* — обучение, параллельное с профессиональной деятельностью, то есть без отрыва от производства.

*Охват* — одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам; банкам данных, базам знаний и т. д.) большого количества обучающихся. Общение через сети связи друг с другом и с преподавателями.

*Экономичность* — эффективное использование учебных площадей, технических, транспортных средств, концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней снижает затраты на подготовку специалистов.

*Технологичность* — использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство.

*Социальное равенство* — равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого.

*Интернациональность* — экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг.

*Новая роль преподавателя* — ДО расширяет и обновляет роль учителя, который должен координировать познавательный процесс, постоянно совершенствовать преподаваемые им курсы, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями.

Позитивное влияние оказывает ДО и на учащегося, повышая его творческий и интеллектуальный потенциал за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения.

Качество ДО не уступает качеству очной формы получения образования, а улучшается за счет привлечения кадрового профессорско-преподавательского состава высшей квалификации и использования в учебном процессе наилучших учебно-методических изданий и контролирующих тестов по тем или иным дисциплинам.

*Цель обучения* — приобретение обучаемым системы умений и знаний, которые формируются в соответствии с моделью специалиста и госзаказом.

*Содержание обучения* — педагогическая модель социального заказа. Процесс обучения, методы и организационные формы его реализации определяются его содержанием.

*Объект обучения* — пользователи образовательных услуг ДО являются объектами данной формы получения образования (студенты, слушатели, обучаемые и т. д.). Слушатели ДО в отличие от учащихся и студентов традиционных форм получения образования должны проявлять большую настойчивость, стремление к знаниям, организованность, умение действовать самостоятельно и иметь навыки работы с компьютером и телекоммуникационными средствами связи.

*Субъекты обучения* — преподаватели. Преподаватель — главное звено в обеспечении высокой эффективности образовательного процесса ДО. Значительная специфика деятельности преподавателя вызвала необходимость ввести термин «тьютор». Тьютор - преподаватель-консультант, который должен знать основы фундаментальной информатики и телекоммуникаций, его образованность должна иметь опережающий характер.

*Методы обучения* — монологический, показательный, эвристический, программированный и исследовательский. Они охватывают всю совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателя и обучающихся.

*Средства обучения* — используются как традиционные, так и инновационные, основанные на применении компьютерной техники и телекоммуникаций, а также последних достижений в области образовательных технологий.

*Учебно-научная материальная база* - комплекс материальных и технических средств, необходимых для обучения в соответствии с учебными программами. Он включает в себя учебные и учебно-вспомогательные помещения; лабораторное оборудование, технические средства обучения, учебники, учебные пособия и другие учебно-методические материалы. Большая часть учебно-научной материальной базы образует виртуальную информационно-образовательную среду по причине удаленности ее от слушателей.

*Идентификационно-контрольная подсистема* — особенностью входного контроля ДО является оценка уровня развития учащегося и построение соответствующего

социально-психологического портрета с тем, чтобы выбрать эффективные средства и методы обучения. В традиционном процессе контроль служит, в основном, для конкурсного отбора кандидатов на учебу. Очевидна возможность и целесообразность рейтингового контроля и непрерывного мониторинга.

*Принципы обучения:* соответствие дидактического процесса закономерностям учения; ведущая роль теоретических знаний; единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; стимуляция и мотивация положительного отношения к учению; соединение коллективной учебной работы с индивидуальным подходом; сочетание абстрактности мышления с наглядностью; сознательность, активность и самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя; системность и последовательность в обучении; доступность; прочность овладения содержанием обучения.

Из дополнительных принципов применительно к ДО наиболее значимыми являются:

— *гуманистический принцип* ДО: направленность обучения и образовательного процесса на личность; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися знаниями, соответствующими избранной профессии, для развития и проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств;

— *принцип целесообразности* применения новых информационных технологий. Новые информационные технологии воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы, средством что позволяет решать сложные и актуальные задачи педагогики, а именно: развитие интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления и самостоятельности человека;

— *принцип безопасности*, включающий широкий спектр мероприятий, касающихся защиты секретной информации, распространения ложной информации, исключения недобросовестности и фальсификаций обучения и др.;

— *принцип опережающего образования*, который заключается не только в передаче новому поколению уже накопленного научного и культурного наследия прошлого, но и в формировании сознания и мировоззрения, которое помогло бы этому поколению адаптироваться в быстро изменяющемся мире

### **Модель концентрированного обучения.**

Кратко рассмотрим основные положения концепции и технологии концентрированного обучения, цель которого заключается в ликвидации многопредметности учебного дня, калейдоскопичности ощущений и впечатлений при формировании знаний, раздробленности познания и создания такого процесса обучения, когда вместо шести предметов на шести уроках в течение учебного дня (и четырнадцати предметов в течение учебной недели) изучается от одного до трех предметов. Идея концентрированного обучения не нова, ее впервые высказал Я.А. Коменский, потом эту идею поддерживали многие ученые

(И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, В.В. Розанов, П.П. Блонский) и реализовали на практике как отдельные педагоги (Г. Тоблер, Б.Ф. Райский, М.П. Щетинин), так и целые системы образования ряда стран (США, Швеция, Германия и др.).

В 80-е годы XX века педагоги вновь обратились к реализации концепции концентрированного обучения и стали разрабатывать на ее основе соответствующие технологии (интегрированный учебный день, бинарное обучение, концентрированное обучение отдельным предметам, концентрированное изучение циклов учебных дисциплин).

*Модель концентрированного обучения — это такая организация учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредоточивается на изучении одного-двух предметов за счет сокращения числа одновременно изучаемых дисциплин, концентрации изучения учебного материала на определенных (достаточно длительных — до нескольких недель) повторяющихся отрезках времени.* В зависимости от единицы укрупнения (учебный предмет, учебный день, учебная неделя) может быть несколько разновидностей таких технологий (Г.Г. Ибрагимов).

Модель концентрированного изучения одного предмета. Продолжительность погружения определяется при этом особенностями содержания и логики его усвоения учащимися, общим числом отводимых на его изучение часов. В этом случае общее годовое количество часов делится примерно поровну на четыре части. Далее по 4-6 уроков в день изучается только этот предмет в течение времени, отводимого учебным планом на изучение этой части. Получается, что в течение учебного года происходит четыре погружения в один предмет.

Другая разновидность модели предполагает укрупнение второй организационной единицы — учебного дня. Количество учебных предметов в течение недели не меняется и соответствует учебному плану, но их изучение концентрируется во времени: в течение учебного дня изучается два-три предмета.

Третья разновидность предполагает укрупнение учебной недели. Количество предметов, запланированных на год, не меняется и соответствует учебному плану, но меняется структура учебной недели: в течение нее изучается не более двух-трех дисциплин.

Многими учеными отмечаются несомненные достоинства модели концентрированного обучения:

- устранение многопредметности и разбросанности расписания снимает нервное напряжение учащихся и учителей, благотворно сказывается на физическом состоянии и здоровье детей;
- укрупнение организационных форм процесса обучения способствует целостности (по крайней мере снимает раздробленность) в развитии мотивационной сферы (нет постоянной смены мотивов учения), интеллектуальной (концентрируется внимание на относительно завершенном блоке учебного материала, успешно формируются способы умственных действий, плодотворно развиваются познавательные и учебные умения, системно и

основательно усваиваются знания) и других сфер;

- концентрация обучения дает значительную экономию учебного времени.

### **Модель проектного обучения.**

Д. Дьюи сто лет назад предложил вести обучение через целесообразную деятельность ученика с учетом его личных интересов и целей. Его последователь У. Х. Килпатрик стал основоположником метода проектов, разработанного на этой основе. Для того чтобы ученик воспринимал знания как действительно нужные, ему необходимо: *поставить* перед собой и решить значимую для него проблему, взятую из жизни; *применить* для ее решения определенные знания и умения, как имеющиеся, так и приобретенные в процессе достижения поставленной цели; *получить* в итоге реальный результат.

*Внешний результат* можно увидеть, осмыслить, применить на практике. *Внутренний результат*: опыт деятельности, соединит в себе знания и умения, компетенции и ценности.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность: индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой — интегрирование знаний, умений из различных областей науки и техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то надо найти конкретное ее решение, если практическая — результат должен быть готов к внедрению.

Основные *требования к использованию* метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов,

просмотров и пр.).

6. Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях эта тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ. В других выдвигаться учителями с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, способностей учащихся. В-третьих, тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные.

7. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса школьной программы с целью углубить знания отдельных учеников по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов, особенно рекомендуемые органами образования, относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для реальной жизни и, вместе с тем, требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом достигается вполне естественная интеграция знаний

*Классификация учебных проектов (по Коллинсу)*

- *Проекты игр* — различные игры, народные танцы, драматические постановки и т. п. Цель — участие детей в групповой деятельности.
- *Экскурсионные проекты* — целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью.
- *Повествовательные проекты* — целью которых являлось получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме — устной, письменной, вокальной (песня), музыкальной (игра на рояле) и т. п.
- *Конструктивные проекты* — создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, строительство сцены для школьного театра и т.п.

*Основные требования к учебному проекту*

1. *Проблема* проекта должна быть *социально-значимой* — исследовательской, информационной, практической, заказанной внешним заказчиком.

2. *Планирование* проекта — определение вида продукта и формы презентации; пооперационная разработка проекта, с указанием сроков и ответственных.

3. *Поиск информации* — исследовательская работа учащихся как обязательное условие проекта.

4. *Продукт* является конкретным *результатом* проекта.

5. *Презентация продукта* и *защита* самого проекта.

6. *Портфолио проекта* — папка, в которой собраны все рабочие материалы (черновики, отчеты, планы, результаты исследований и анализа, материалы к презентации и т. п.)

7. *Наличие конкретного продукта* на каждом этапе работы над проектом.

### Современные классификации учебных проектов.

На основе доминирующей (преобладающей) деятельности учащихся:

- *практико-ориентированный проект* (от учебного пособия до пакета рекомендаций по восстановлению экономики России);
- *исследовательский проект* — исследование какой-либо проблемы по всем правилам научного исследования;
- *информационный проект* — сбор и обработка информации по значимой проблеме с целью ее презентации широкой аудитории (статья в СМИ, информация в сети Интернет);
- *творческий проект* — максимально свободный авторский подход в решении проблемы. Продукт — альманахи, видеофильмы, театрализации, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства и т. п.;
- *ролевой проект* — литературные, исторические и т. п. деловые ролевые игры, результат которых остается открытым до самого конца.

По комплексности и характеру контактов проекты могут быть монопроектами и межпредметными.

По характеру контактов проекты бывают *внутриклассными, внутришкольными, региональными и международными*. Два последних, как правило, реализуются как телекоммуникационные проекты, с использованием возможностей Интернета и средств современных компьютерных технологий.

По продолжительности проекты могут быть:

- минипроектами* — укладываться в один урок или даже его часть;
- краткосрочными* — на 4-6 уроков;
- недельными*, требующими 30-40 часов. Предполагается сочетание классных и внеклассных форм работы. Глубокое погружение в проект делает проектную неделю оптимальной формой организации проектной работы;
- долгосрочными (годовыми)* как индивидуальными, так и в условиях группы. Выполняются, как правило, во внеурочное время.

*Виды презентации проектов* складываются из известных методов, форм, приемов, таких как: научный доклад, деловая игра, демонстрация видеофильма, экскурсия, телепередача, конференция, инсценировка, театрализация, игры с залом, защита на ученом совете, диалог исторических или литературных персонажей, спортивная игра, спектакль, путешествие, реклама, пресс-конференция и т. п.

*Критерии оценки проекта* должны быть понятны и доступны участникам проекта, их должно быть не более 7-10, известны с самого начала работы над проектом. Оцениваться, прежде всего, должно качество работы в целом, а не только презентация.

*Позиция учителя:* энтузиаст, специалист, консультант, руководитель, «человек, задающий вопросы»; координатор, эксперт. В целом, по возможности, позиция учителя должна быть скрытой, дающей простор самостоятельности учащихся.

**Педагогическая технология: подходы к определению, сущность, структура, критерии.**

Понятие «педагогическая технология» и все теоретические, прикладные аспекты, связанные с ней, являются достаточно новыми в отечественной педагогической действительности (в педагогической теории и педагогической практике). До недавнего времени в педагогической теории и практике использовали понятие «методика»: 1. наука о методах и приемах преподавания учебного предмета; 2. совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса.

В сер. 20 в. В зарубежной педагогической теории появилось понятие педагогической технологии, окончательное прояснение которого заняло примерно период до конца 80-х - нач. 90-х годов 20 века. В отечественной педагогике научные проблемы, связанные с педагогическими технологиями активно разрабатываются с конца 80-х годов 20 века. В настоящее время педагогическая наука располагает вполне завершенными научными результатами по проблемам, связанным с педагогическими технологиями.

В педагогической теории раскрыты сущность технологии, ее признаки или критерии, структура, разработаны классификации, изучены конкретные педагогические технологии.

В современной педагогической практике используются технологии обучения (например, полного усвоения), технологии воспитания (например, технология КТД), технологии общения (например, постерная технология), игровая технология (например, технология ролевой игры), технология целеполагания, технология оценивания и др.

*Педагогическая технология представляет собой* способ построения педагогического процесса в определенной последовательности действий, шагов, операций, неукоснительное соблюдение которых ведет гарантированно к ожидаемому результату в образовательном процессе.

В теории встречаем несколько определений понятия «педагогическая технология». Его неоднозначное толкование связано с различными подходами к определению сущности данного явления. Можно выделить несколько таких *подходов*:

1) *процессуальный* - педагогическая технология рассматривается как способ построения педагогического процесса в определенной последовательности действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса,

2) *инструментальный* - как совокупность методов, приемов, средств обучения и воспитания,

3) *личностный* - как компонент педагогического мастерства учителя: умение проектировать и осуществлять педагогический процесс в определенной



последовательности действий, процедур,

4) *системный* - как целостный образовательный процесс в учебном заведении: совокупность цели, содержания, средств и методов обучения и воспитания (адекватно понятию «педагогическая система»).

На наш взгляд, процессуальный подход наиболее точно отражает сущность данного феномена и распространяется на технологии разного уровня (от педагогических технологий, позволяющих выстроить целостный педагогический процесс, до тех, которые характеризуют системный способ построения отдельных элементов этого процесса: например, технология целеполагания).

*Признаки или критерии технологий:*

- *концептуальность* (наличие педагогической концепции, научно обосновавшей технологию);
- *воспроизводимость* (возможность воспроизведения, применения, повторения другими учителями);
- *эффективность* (гарантированное достижение результата);
- *системность* (взаимосвязанность всех элементов);
- *управляемость* (возможность управлять учебным процессом на основе целеполагания, планирования, проектирования, поэтапной диагностики и т.д.).

*В структуру педагогической технологии* входят ее составляющие:

- концептуальная основа;
- содержательная часть обучения;
- процессуальная часть (собственно технологический процесс).

### **Классификация технологий обучения**

1. С точки зрения преобладающих педагогических целевых установок и применяемых методов обучения условно можно выделить 3 группы технологий:

а) *ценностно-ориентирующие* - направленные прежде всего на развитие самосознания личности, ее экзистенциальное самоопределение, которые используются, в основном, в гуманитарном образовании (литература, граждановедение, психология). К ним относятся: *тренинг, дискуссия*.

б) *адаптивные технологии*, цель которых - «приспособление» обучения к индивидуальным возможностям, потребностям и интересам ребенка, развитие данных свойств, создание психологически комфортных условий, обеспечивающих самоутверждение и самореализацию ученика в учебной деятельности. К ним относятся: *технологии индивидуализации и дифференциации обучения, технология разноуровневого обучения, полного усвоения, технология коллективного взаимообучения, технологии адаптивного обучения* Границкой А.С. и др.

в) *технологии развивающего обучения* - направленные на общее развитие учащихся и интеллектуальное как его основы. К таким технологиям относятся: *технология обучения по системе Занкова А.В., технология по системе обучения Давыдова В.В.*

и Эльконина Д.Б., технология ТРИЗ (Альтшуллер Г.С. и др.), технология проблемного обучения (Лернер И.Я., Кудрявцев Т.В., Махмутов М.И., Оконь В.) и др.

2. По уровню применения выделяют технологии: *общепедагогические, частнометодические (предметные), локальные (модульные).*

3. По философской основе различают: *материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и теологические, гуманистические и антигуманные, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и императивные технологии и др.*

4. По научной концепции технологии классифицируют в следующем виде: *ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие.*

5. По характеру содержания и структуре называют технологии: *обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, монотехнологии, политехнологии (комплексные) и др.*

### **Технология полного усвоения (ТПУ)**

Среди технологий, обеспечивающих повышение эффективности и гарантированное достижение учащимися запланированных результатов обучения, особое место занимает технология полного усвоения.

**Немного истории.** Авторами технологии полного усвоения знаний являются американские педагоги Дж. Кэрролл, Б. Блум. В 1956 году профессор Чикагского университета Бенджамин Блум опубликовал таксономию целей обучения. В 1963 году в книге Дж. Кэрролла «Модель усвоения знаний в школе» были изложены главный принцип усвоения – принцип достижения фиксированных образовательных результатов (ФОР), а в 1968 году стал вводиться метод обучения – метод полного усвоения. С 1980 года в США образуется Сеть школ, работающих в режиме ФОР. *Принцип ФОР базируется на 3 посылаках: 1. Все ученики могут успешно обучаться, хотя и разными методами и с неодинаковыми темпами; 2. Успех ученика порождает новый успех; 3. Создание условий для полного усвоения определяется школой, учителем. Принцип ФОР заключается в следующей логике организации обучения: Желаемый (ожидаемый) результат обучения (ЗУНЫ + ценности + компетенции и др.).*

Б.Блум установил, что при правильной организации обучения, (особенно при снятии жёстких временных рамок), около 95% обучающихся смогут полностью усвоить все содержание учебного курса.

Итак, *ожидаемый результат обучения определяет условия обучения и потому является неким постоянным параметром обучения, а условия обучения – переменными, так как они «подстраиваются» и работают на заданный результат.*

В нашей стране теоретическое обоснование этой технологии изложено в работах М. В. Кларина.

**Цель технологии** - обеспечить достижение достаточно высоких результатов (уровней обученности) каждым учеником.

Гуманистическая направленность данных идей обусловлена стремлением максимально оптимизировать условия обучения, адаптировать их к индивидуальным особенностям учащихся (прежде всего к темпу учения), создать условия для успешного обучения каждого школьника. учебного времени.

**Характеристика процесса усвоения.** Эффективность построения обучения на основе ТПУ предполагает четкое фиксирование результатов, которых должны достигнуть ученики, а следовательно, понимание учителем и самими учащимися, что такое «полное усвоение». Вспомним, как происходит процесс усвоения.

*Этапы усвоения.*

1. Восприятие учебного материала (результат - формирование представлений учащихся об изучаемом предмете или явлении).

2. Осмысление, проникновение в сущность познаваемого (посредством сравнения, сопоставления, анализа, абстрагирования и других мыслительных действий).

3. Обобщение и систематизация.

4. Запоминание.

5. Применение знаний, оперирование ими, освоение способов практической деятельности.

*Уровни усвоения.*

1. Опознание, различение (ученик фиксирует наличие представлений о данном явлении или предмете, умеет выделять его из ряда других).

2. Запоминание, неосмысленное воспроизведение изученного (свидетельствует о том, что этап осмысления пропущен).

3. Понимание, осмысленное воспроизведение изученного (проявляется в способности интерпретировать: объяснять, прообразовывать материал, излагать его сущность).

4. Применение знаний и умений в стандартных ситуациях (действия по образцу, решение типовых задач).

5. Перенос знаний и способов деятельности в новую ситуацию, для решения новых задач (ученик совершает поисковые действия: варьирование, видоизменение, модификация, оценивание, комбинирование, перегруппировка, прогнозирование и т.д.).

*Первые 4 уровня являются репродуктивными, так как требуют лишь осмысления и воспроизведения информации и способов деятельности, 5 - творческий, продуктивный.*

Учитель устанавливает, какой материал и на каком уровне должен быть усвоен учеником. С этой целью точно определяется эталон (критерий) полного усвоения по курсу (разделу, теме).

**Как разрабатывается эталон полного усвоения?**

Эталон полного усвоения можно разработать на основе таксономии учебных целей Б.Блума, сформулированных через действия обучающегося в когнитивной, аффективной (эмоционально-ценностной), моторной деятельности и выстроенных в иерархии по их сложности. (Ниже приводится таксономия Блума в виде таблицы, которую используют учителя-практики).

**Способы целеполагания.**

Представим наиболее типичные способы постановки целей обучения учителем и оценку их инструментальности.

Таблица 1 – Целевые установки, действия ученика и результат действий

<i>Цель</i>	<i>Действия ученика</i>	<i>Результат действий</i>
Знание	Ученик запоминает и воспроизводит конкретную учебную единицу (термин, факт, понятие, принцип, процедуру)	Запомнил, воспроизвёл, узнал
Понимание	Ученик преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую (интерпретирует, объясняет, кратко излагает, прогнозирует дальнейшее развитие явлений, событий)	Объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал, перевёл с одного языка на другой
Применение	Ученик демонстрирует применение изученного материала в конкретных условиях и в новой ситуации (по образцу в сходной или изменённой ситуации)	Применил и получил заданный результат
Анализ	Ученик вычленяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, осознаёт принципы построения целого	Вычленил части из целого
Синтез	Ученик проявляет умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной (пишет творческое сочинение, предлагает план эксперимента, решения проблемы)	Образовал новое целое
Оценка	Ученик оценивает значение учебного материала для данной конкретной цели	Определил ценность и значение объекта изучения

Таблица 2 – Типичные способы постановки целей и оценка их инструментальности

<i>Типичные способы постановки целей</i>	<i>Оценка их инструментальности</i>
Определение целей через изучаемое содержание: «изучить явление...», «изучить теорему...».	не ясен результат; трудно выбрать адекватные методы обучения и методы оценивания

Определение целей через деятельность учителя: «ознакомить с...», «объяснить...», «рассказать о...».	сосредоточивает внимание учителя на своих действиях; не определен результат; трудно выбрать адекватные методы обучения.
Постановка целей через деятельность учащихся: «решение задач...», «выполнение упражнений...».	акцентирует внимание на внешней стороне деятельности; не обозначает результаты деятельности; не определенным является выбор методов обучения
Постановка цели через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития учащихся: «формировать умение...», «развивать познавательную самостоятельность...» «развивать интерес...».	не выражены действия учащегося; не ясны способы обучения; не определенным является оценивание
Постановка целей через результаты обучения, выраженные в действиях учеников - знает: - конкретные факты - правила - понятия - понимает... и интерпретирует... - умеет выполнять... ... применяет правило для...	выражены действия учащихся; ясны конкретные результаты усвоения; побуждает выбрать методы обучения, адекватные целям; позволяет выбрать адекватный способ оценивания результатов

Таким образом, наиболее *инструментальным способом* постановки целей в учебном процессе является *способ постановки целей через результаты деятельности учащихся*. Именно он и позволяет определить достижение эталона полного усвоения каждым учащимся.

Таблица 3 - Категории учебных целей в аффективной области (по Блуму)

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
Усвоение ценностной ориентации.  Уровни усвоения ценностных ориентаций (отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности): 1.1 принятие ценностной ориентации, 1.2 предпочтение ценностной ориентации 1.3 приверженность, убежденность	Ученик  целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение, проявляет убежденность, отстаивая те или иные ценности, идеалы

<p>Организация ценностных ориентаций.</p> <p>Осмысление и соединение различных ценностных ориентации и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых:</p> <p>2.1 осмысление своего отношения,                  2.2 организация системы ценностей</p>	<p>Ученик</p> <p>принимает на себя ответственность за свои действия,                  понимает свои возможности и ограничения,                  строит жизненные планы в соответствии с собственными способностями, интересами и убеждениями</p>
<p>Распространение ценностной ориентации на деятельность</p> <p>Ценности устойчиво определяют поведение индивида, определяют его мировоззрение и стиль жизни:</p> <p>3.1 обобщенная установка и                  3.2 распространение ценностных ориентаций на деятельность</p>	<p>Ученик</p> <p>проявляет стремление к сотрудничеству в групповой работе,                  проявляет готовность к изменению своих суждений в свете убедительных аргументов (полное усвоение), формулирует устойчивое и последовательное жизненное кредо</p>

Таксономия учебных целей в аффективной области практически отражает и задает постепенное продвижение уровня воспитанности учащихся, позволяет более четко определить воспитательные цели обучения, которые формулируются учителями обычно довольно абстрактно и формально. Вместе с тем необходимо признать некоторую неопределенность при формировании эталонов в данной сфере, а также в области творческой мыслительной деятельности, так как они определяют и отражают внутренние процессы личностного развития и трудно объективируются, представляются в виде образцов деятельности. Кстати, сама технология полного усвоения практически ориентирует учителя и учащихся только на достижение когнитивных целей и прежде всего репродуктивных, которые поддаются более четкому описанию и достижение которых можно точно проверить.

### ***Как организуется обучающий цикл?***

*Обучающий цикл представляет собой обучающий период, который по организации обучения и содержанию изучаемого материала представляет собой завершенную часть общего процесса обучения, направленного на достижение эталона полного усвоения каждым учеником.*

До начала учебного года учитель проводит *подготовительную работу*: разбивает весь учебный материал на учебные единицы (например, блоки) для изучения в рамках обучающего цикла; разрабатывает эталон полного усвоения по каждому обучающему циклу; разрабатывает проверочные и тестовые задания; готовит коррекционные учебные материалы; предполагает и планирует альтернативные способы работы для каждого ребенка; планирует типы и виды

учебных занятий и видов учебно-познавательной деятельности учащихся в рамках обучающего цикла.

*Обучающий цикл* в действующей модели полного усвоения выглядит следующим образом.

1. *Ознакомление детей с эталоном полного усвоения*, который представляет собой разработанный перечень параметров, подлежащих полному усвоению.

Учитель сообщает о том, что каждый ученик может достигнуть полного усвоения темы и должен к этому стремиться, постоянно сравнивая результаты своей деятельности с эталоном полного усвоения.

Необходимо продумать способы и приемы включения детей в целеполагание: это могут быть соответствующие записи на доске и в тетради (таблица), предъявление учащимся образца теста или сертификата с перечнем тех требований, которым должны соответствовать их знания и умения, обеспечивающие получение данного сертификата после усвоения определенного раздела курса.

*Результат этапа*: принятие учеником параметров эталона в качестве собственных ожидаемых результатов и понимание им своих ближайших перспектив в изучении учебного предмета.

2. *Ознакомление класса с общим режимом и форматом обучения в рамках текущего обучающего цикла*.

Учитель разъясняет: все цели усвоения зафиксированы в эталоне полного усвоения и нужно стремиться их достичь в рамках данного обучающего цикла; каким образом построены занятия; каким образом будет организовано оценивание результатов и достижений учащихся; при каких условиях будет осуществляться переход к следующему обучающему циклу.

3. *Организация восприятия и усвоения учебного материала* проводится на основе блочного изучения учебного материала. В рамки обучающего цикла включены блоки: информационно-теоретический, проверочно-коррекционный, диагностический, контрольный и т.д. Учебные занятия организуются обычными способами в соответствии с основными этапами процесса усвоения.

4. *Проведение текущей (промежуточной) проверки*, которая позволяет выявить уровень усвоения каждым учащимся учебного материала. Промежуточные отметки отсутствуют, а выставляются оценки «усвоено» - «не усвоено», выставляется лишь итоговая отметка по результатам полного усвоения учеником параметров эталона полного усвоения. Так в оценивании происходит «наращивание успеха» ученика и имеет место «формирующаяся отметка» (в кавычках - термины из теории полного усвоения). Переход к следующему обучающему циклу происходит только тогда, когда все учащиеся достигли полного усвоения изучаемого материала.

5. *Организация коррективных обучающих процедур с учениками*, не достигшими полного усвоения. Применяется работа в малых группах, в парах, тройках, т.е.

взаимообучение, а также - индивидуальные занятия и консультации. Корректировочные процедуры завершаются непременно диагностикой.

6. *Проведение итоговой диагностики и фиксирование достижения каждым* учеником полного усвоения параметров эталона полного усвоения. Только после этого класс переходит к новому обучающему циклу.

**Как оценивают эффективность ТПУ?** Исследования результативности технологии полного усвоения, проведенные в различных странах, показали ее высокую эффективность, позитивное влияние на познавательную и эмоциональную сферу учащихся. (3)

Вместе с тем, выявлены некоторые проблемы, возникающие в процессе ее реализации.

◆ Не всякий учебный материал по характеру может быть изучен с помощью данной технологии (например, материал проблемного, исследовательского характера), а следовательно, она не может гарантировать высший (творческий) уровень усвоения учебного материала каждым учащимся.

◆ Не ясно, где взять дополнительное время для корректирующих процедур в условиях все более усложняющихся программ и увеличения объема изучаемого материала. Здесь возможно только два варианта: или увеличение времени обучения (что нереально), или сокращение объема изучаемого содержания (на необходимость чего постоянно указывается, но не осуществляется).

◆ Технология полного усвоения нацелена прежде всего на усвоение учениками системы знаний и стереотипных способов деятельности, и в этом смысле ее вряд ли можно отнести к развивающим технологиям.

Вместе с тем ТПУ изменяет позицию ученика в процессе обучения, обеспечивает осознанность, целостность его деятельности, включенность во все ее этапы (планирование, реализация, анализ результатов), делает процесс обучения более комфортным для ученика, адаптивным. Все это приближает ее к личностно ориентированным моделям образовательного процесса, построение и реализация которых сегодня невозможна без знания и понимания учителем сущности технологии полного усвоения.

### **Технология разноуровневого обучения (ТРО)**

**Цели и задачи.** Теоретическое обоснование данной технологии базируется на педагогической парадигме, согласно которой различия основной массы учащихся по уровню обучаемости сводятся прежде всего ко времени, необходимому ученику для усвоения учебного материала. Если каждому ученику отводить время, соответствующее его личным способностям и возможностям, то можно обеспечить гарантированное усвоение базисного ядра школьной программы (Дж. Кэрролл, Б. Блум, З. И. Калмыкова и др.).

*Ведущей целью* построения модели школы с разноуровневой дифференциацией является создание педагогических условий для включения каждого



ученика в деятельность, соответствующую его зоне ближайшего развития, обеспечивающую ему достижение уровня освоения учебного материала в соответствии с его познавательными возможностями, способностями, но не ниже минимального, а также развитие данных способностей. *Основным организационным условием* для осуществления данной цели становится создание относительно стабильных, подвижных групп, позволяющих организовать обучение детей на различных уровнях усвоения одного и того же содержания учебного материала: от минимально допустимого до творческого.

Школа с уровневой дифференциацией функционирует путём деления ученических потоков на подвижные и относительно однородные по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных областях на следующих уровнях: 1 — минимальном (государственный стандарт), 2 — базовом, 3 — вариативном (творческом).

*Основные концептуальные послыжки ТРО*, исходя из которых строится педагогическое взаимодействие:

*всеобщая талантливость* — нет бесталанных людей, а есть занятые не своим делом;

*взаимное превосходство* — если у кого-то *что-то* получается хуже, чем у других, значит, *что-то* должно получаться лучше, это *что-то* нужно искать;

*неизбежность перемен* — ни одно оценочное суждение о человеке не может являться окончательным.

### **Основные принципы и правила ТРО.**

1. *Принцип развития каждого ученика* (Л. В. Занков). Реализация данного принципа предполагает *соблюдение правил*:

- рассматривать минимальный уровень лишь как стартовый для большинства учеников, стимулировать их потребность в достижении более высокого уровня усвоения учебного материала;

- с помощью разноуровневых заданий обеспечить индивидуальный темп продвижения к достижению более высокого уровня;

- возможность выбора учеником заданий более высокого уровня и перехода в другую группу.

2. *Принцип осознания учащимися процесса учения* (Л. В. Занков) реализуется *посредством правил*. Каждому ученику важно:

- знать и осмысливать свои возможности, реальный уровень обученности;

- прогнозировать и планировать свою дальнейшую деятельность с помощью учителя;

- овладеть способами деятельности, а также общеучебными умениями и навыками;

- вести рефлексии результатов своей деятельности.

Таким образом, *ученик переводится в режим саморазвития*.

3. *Принцип всеобщей талантливости и взаимного превосходства* согласно которому:

◆ признается возможность неравномерности в развитии различных свойств и способностей личности, ее специальной одаренности, вследствие чего педагоги и учащиеся должны определить, в какой сфере учебной деятельности учащийся может достигнуть более высокого уровня усвоения по сравнению с другими;

◆ уровень обучаемости ребенка должен определяться не вообще, а относительно конкретных предметов;

◆ продвижение ученика в обучении нужно определять на основе сравнения достигнутых результатов с его собственными предыдущими результатами.

4. *Принцип оперативного психолого-педагогического мониторинга*, требующий:

◆ обязательной комплексной диагностики тех свойств личности, на основе которых осуществляется первоначальное разделение на группы;

◆ постоянного изучения изменения данных свойств и их соотношения в процессе разноуровневого обучения с целью выявления тенденций развития личности и коррекции педагогического процесса, а также помощи ученикам в их самоопределении при выборе того или иного уровня обучения.

**Уровни усвоения в ТРО.** Сколько уровней планируемых результатов целесообразно иметь? В практике встречаются разные варианты – от двух до девяти. В нашей традиции привычны три. Эта триада не случайна.

Оценка «удовлетворительно» означает, что результаты обучения удовлетворяют некоторым минимальным требованиям общества, его социально-образовательному заказу, отвечают минимальным установкам федерального образовательного стандарта. Назовем этот уровень стартовым. Однако было бы очень хорошо, если бы все или хотя бы большинство детей учились не ниже, чем на четверки. Назовем этот уровень базовым. Некоторые ученики отличаются тем, что смогли в изучении предмета продвинуться довольно далеко. Будем считать, что оценка «отлично» характеризует продвинутый уровень.

Охарактеризуем: их:

**Стартовый уровень** (1 уровень)

Основное, главное содержание знания, теоретическая сущность предмета, опорные сведения. Первый уровень вскрывает самое главное и фундаментальное и в то же время самое простое в каждой теме, предоставляя обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений. Этот уровень зафиксирован как базовый стандарт.

**Базовый уровень** (2 уровень)

Он расширяет материал первого уровня, доказывает, иллюстрирует и конкретизирует основное знание, показывает функционирование и применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной. Требует

глубокое знание системы понятий, умение решать проблемные ситуации в рамках курса.

**Творческий уровень** (3 уровень)

Существенно углубляет материал, дает его логическое обоснование, открывает перспективы творческого применения. Данный уровень позволяет ребенку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе. Требует умения решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора программы действий.

**Диагностика обучаемости**

*Обучаемость – это общая способность, восприимчивость к обучению.* Существуют различные точки зрения по определению сущности обучаемости. Сегодня доказано, что обучаемость не сводится к умственному развитию и является многокомпонентным свойством личности, включающим в себя:

- а) восприимчивость, готовность к умственному труду:
  - ◆ сформированность умственных действий, степень развития таких характеристик мышления, как сила, гибкость, самостоятельность, обобщенность, экономичность и других;
  - ◆ готовность к ориентировке в новых условиях, к принятию дозированной помощи взрослых, к самоорганизации;
- б) фонд действенных знаний (тезаурус);
- в) темпы продвижения в обучении (усвоения знаний);
- г) познавательная активность, интересы и склонности (мотивация учения);
- д) работоспособность, выносливость.

Психологи утверждают, что для определения обучаемости необходима комплексная диагностика, которую учитель должен проводить совместно с психологической службой школы. Педагоги-исследователи предлагают более упрощенные способы, которые помогают осуществить первичную диагностику. Приводим один из них (по материалам П.И. Третьякова).

**Ход исследования:**

1. Учитель выбирает небольшой по объему новый учебный материал базисного характера на 7-8 минут работы.

2. Учитель перед изучением нового повторяет материал, необходимый для усвоения новых знаний.

3. Учитель объясняет новый материал.

4. Учитель показывает образец применения нового материала в аналогичной и измененной ситуациях.

5. Учитель проводит самостоятельную работу среди учащихся.

Задания для самостоятельной работы учащихся:

1. Напишите, что вы узнали нового.

2. Ответьте на вопрос по содержанию нового материала.

3. Выполните задания по образцу.

4. Выполните задание в измененной ситуации.

**Ключ** к определению уровня обучаемости:

Как только 3-4 ученика из класса выполняют задания - собрать рабочие записи у всех, если выполнены все задания, можно говорить о третьем, очень высоком уровне обучаемости школьника. Если справился с тремя заданиями - второй уровень обучаемости. Если выполнены два и менее заданий - первый уровень. Измерение необходимо проводить по конкретному предмету несколькими учителями данного класса для того, чтобы результат был более объективным.

### **Методика определения уровня обученности.**

*Обученность - это уровень и степень реально усвоенных знаний, умений и навыков.*

Раскроем более подробно содержание уровней усвоения:

1. *Первый уровень - различение.* Характеризует низшую ступень обученности. Учащийся только отличает данный учебный элемент от аналогов. Самая низкая ступень овладения знаниями - в дальнейшем возможность только узнавания: ученик может лишь констатировать, что знания были получены раньше, но не может воспроизвести их. На вопросы учителя отвечает односложно, пытается угадать правильный ответ.

2. *Второй уровень - запоминание.* Учащийся может пересказать содержание текста, правила без понимания пересказанного. Может отвечать на вопросы только репродуктивного плана и в соответствии с последовательностью изложения материала в учебном пособии.

3. *Третий уровень - понимание.* Предполагает нахождение существенных признаков и связей предметов и явлений, вычленение их из массива несущественного на основе анализа и синтеза, применение правил логического умозаключения, установление сходства и различия, сопоставление с имеющимися знаниями.

4. *Четвертый уровень - применение с использованием простейших умений и навыков.* Характеризуется тем, что умения проявляются как закрепленные способы применения знаний в практической деятельности, навыки как умения, доведенные до автоматизма. Учащийся умеет применять на практике полученные теоретические знания, решает задачи с использованием усвоенных законов и правил, вскрывает причинно-следственные связи. Наличие элементарных умений и навыков - показатель довольно высокой степени обученности.

5. *Пятый уровень - перенос знаний и умений в новую ситуацию для решения новых задач.* Обладающие этой наивысшей степенью обученности умеют обобщать, применять полученные знания в новой ситуации, «переносить» в нее усвоенные ранее понятия и закономерности. Ученик дает ответ на любой вопрос, решает любой пример и задачу по данной теме, находит оригинальные подходы к решению предложенных ему проблемных ситуаций.

Главным средством определения обученности учащегося являются *тесты*, составленные по уровням сложности учебного материала на основе соблюдения необходимых правил к их разработке.

*Ход исследования:*

I. Тест состоит из 5 видов вопросов:

1 вид - вопросы на воспроизведение (типа «дай определение», «назови правило», «опиши...»);

2 вид - вопросы на понимание (типа «докажи», «почему», «сравни»);

3 вид - вопрос-задание по принципу «сделай по образцу»;

4 вид - вопрос-задание по принципу «выполни в новой ситуации»;

5 вид - задание повышенного уровня сложности (для выполнения которого необходимо знание, понимание и свободное владение изучаемым материалом).

II. Количество вопросов в каждом виде должно быть одинаковым.

III. Время теста не ограничено.

IV. Существует два варианта выполнения теста:

а) испытуемый должен последовательно работать над заданиями (с 1 по 4), пятое задание является дополнительным (необязательным),

б) испытуемый работает только над пятым заданием.

V. Тест готовится для каждого уровня в отдельности.

*Ключ к определению уровня обученности:*

Если работа велась по варианту А: если выполнены все задания, можно говорить о пятом, очень высоком уровне обученности школьника. Если справился с тремя заданиями - четвертый уровень обученности. Если выполнены два - третий уровень, одно - второй уровень обученности. Если ученик с тестом не справился, то при личной беседе возможно диагностирование первого уровня обученности.

Если работа велась по варианту Б: при выполнении испытуемым пятого задания можно говорить о пятом уровне обученности, но если задание не выполнено, то тест считается не пройденным и учащийся должен выполнить его по варианту А.

В качестве примера приведем тест для определения уровня обученности по теме «Разноуровневое обучение».

1. Что такое разноуровневое обучение? Дайте определение.

2. Чем отличается разноуровневое обучение от дифференцированного подхода к учащимся?

3. Разработайте тест для определения уровня обученности конкретно для Вашего предмета по любой выбранной Вами теме.

4. Составьте развернутый план Вашего выступления на педагогическом совете по теме «Разноуровневое обучение».

5. Какие элементы разноуровневого обучения можно внести в классно-

урочную систему для повышения ее эффективности?

### **Организация ТРО.**

Учитель организует уровневую дифференциацию работы учащихся на уроке следующим образом:

#### *Целеполагание.*

- Цель должна идти от ученика, а не для ученика.
- На разноуровневом занятии единая цель должна быть расписана по целям для каждого из 3 уровней.
- Каждая цель должна быть сформулирована через результаты деятельности учащегося: учащийся сможет знать...; понимать...; уметь...; описывать...; использовать...; выполнять...; предлагать...; оценивать... и т.д.

#### *Содержание.*

- Необходимо разводить содержание темы урока по уровням усвоения информации, для каждого уровня в отдельности (согласно поставленным ранее целям).
- Один уровень от другого должен отличаться глубиной изучаемого материала, а не включением в него новых тем, разделов и т.д.
- Урок состоит из четырех основных этапов: опрос, изложение нового материала, закрепление, контроль. Объяснение нового на разноуровневом уроке ведется исключительно на втором уровне, а все остальные этапы - на трех уровнях (кроме урока типа - изложение нового материала).

#### *Организация деятельности.*

На уроке учитель излагает материал на втором уровне всему классу, объясняя, выделяя, делая особый акцент на том, что надо усвоить для первого уровня (минимума). Затем идет закрепление: фронтальная самостоятельная работа (с частичным выбором уровня заданий).

Далее учитель переходит к закреплению в режиме «диалога», привлекая группу детей II-III уровня для разбора заданий с учащимися I уровня (добиваясь безусловного усвоения первого уровня и стимулируя переход к второму).

Третий уровень предполагает дополнения к объяснению, обобщающее повторение, индивидуальные самостоятельные задания учащимся. При повторении материала широко применяется методика свободного выбора разноуровневых заданий.

Выделяются три варианта уровня дидактического материала для самостоятельных работ, решения задач, лабораторных и практических заданий.

Первый вариант точно соответствует обязательным результатам обучения. Второй вариант предполагает включение дополнительных задач и упражнений из учебника, третий - заданий из вспомогательной учебно-методической литературы. Выбор уровня изучения каждого из предметов предоставляется самому школьнику.

Так обеспечивается общий для всех базовый (системный) минимум знаний и одновременно открывается простор для развития творческой индивидуальности каждой личности.

Сочетание коллективной, групповой и индивидуальной работы позволяет на фоне уровня базового стандарта (II уровень) решать вопросы I и III уровней. Для этого *используются формы и виды организации деятельности* на занятиях: работа по группам, работа в режиме диалога (постоянные пары, динамические пары), семинарско-зачетная система, модульное обучение, внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на уроке, учет знаний по системе «зачет-незачет».

**Оценка эффективности ТРО.** Преимущества разноуровневого обучения в условиях внутренней дифференциации заключаются в следующем.

1. Предлагая всем учащимся одинаковый объем материала по своему предмету, педагог устанавливает различные уровни требования к его усвоению, а следовательно, создает условия для продвижения в соответствующем каждой группе учащихся темпе.

2. Каждый учащийся сам выбирает свой уровень обучения на каждом уроке, иногда не совсем объективно, но всегда переживая чувство ответственности за сделанный выбор и постоянно ощущая зону ближайшего развития - возможность работать на следующем, более высоком уровне, что создает мотивацию к обучению, постепенно формирует адекватную самооценку и способность к самоопределению.

3. Изложение материала учителем всегда ведется, на высоком уровне (не ниже второго), что поддерживает учебный процесс на высоком интеллектуальном уровне и создает зону ближайшего развития для учащихся, которые учатся на минимально допустимом уровне.

4. Поскольку уровень обучения выбирается учеником самостоятельно, а не навязывается педагогом, организуемая им дифференцированная работа воспринимается учащимися безболезненно для их самолюбия.

*Недостатки при реализации ТРО* связаны прежде всего с ее недостаточной разработанностью на уровне конкретных предметных технологий:

- не определено содержание разноуровневого обучения по каждому предмету;
- недостаточно разработана система разноуровневых заданий, определены общие и специфичные для каждого предмета принципы их построения, необходимые учителю для владения технологией и методикой их конструирования ТРО по предмету;
- недостаточно разработаны формы и методы разноуровневого обучения, способы конструирования разноуровневого урока по разным предметам;
- требуется дальнейшая разработка форм и методов контроля в условиях разноуровневого обучения, в частности, тестов, позволяющих объединить

педагогические (тесты достижений) и психологические (тесты интеллекта), способы диагностики уровня обученности и развития учащихся.

### Технология проблемного обучения

Проблемный подход к обучению берет свое начало еще со времен Сократа. Теоретическое обоснование этот подход получил в работах американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи (1859-1952).

Процесс обучения определялся Д. Дьюи как деятельность учащегося, осуществляемая в следующей последовательности ступеней (шагов):

- 1) возникновение у обучающегося затруднения;
- 2) обнаружение, в чем конкретно состоит это затруднение;
- 3) формулирование предположения, гипотезы типа «если - то...»;
- 4) логическая проверка гипотезы;
- 5) проверка гипотезы практикой (экспериментальным путем).

Главным условием обучения становится включение учащихся в практическую деятельность, игру, труд, в процессе которой и возникают потребности в овладении знаниями, умениями («хочу научиться», «хочу это сделать» и т.д.). Таким образом, учащийся является не объектом, а активным субъектом своего обучения.

*Психологические аспекты проблемного обучения* были раскрыты в 20-30-е годы и в отечественной в работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, которые выявили психологические закономерности мышления, лежащие в его основе. Более глубокое обоснование их положений было сделано позднее Д.Н. Богоявленским, А.В. Брушлинским, В.В. Давыдовым, А.М. Матюшкиным, Н.А. Менчинской и другими. Было установлено, что процесс мышления и усвоения знаний наиболее эффективно происходит в ходе решения проблемных заданий. *Педагогические основы проблемного обучения* разрабатывались Д.В. Вилькеевым, И.Я. Лернером, Т.В. Кудрявцевым, М.И. Махмутовым, В. Оконе, М.Н. Скаткиным и др.

*Основным отличием данного типа обучения* от традиционного (объяснительно-иллюстративного) является ориентация на исследовательскую деятельность обучающегося (прямую – самостоятельное исследование и косвенную - через демонстрацию ее педагогом), которая направлена на получение новых знаний в процессе решения практических и теоретических проблем.

*Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.* Уникальность проблемного обучения состоит в его многофункциональности, эффективном решении следующих задач:

- стимулирование внутренней мотивации учения;
- повышение познавательного интереса;



- формирование самостоятельности;
- развитие творческих способностей, воображения;
- создание условий для самоопределения
- прочное усвоение изученного;
- формирование убеждений;
- овладение исследовательской деятельностью.

Однако в практике образовательных учреждений нечасто можно встретить продуманную и системную реализацию проблемного обучения. Формально принимая его основные идеи, многие педагоги толкуют проблемное обучение как вопросно-ответную форму, при этом искажая своеобразие проблемного вопроса, заменяя его информационным, наводящим, поддерживающим, риторическим, воспроизводящим и т.п. Поэтому встает вопрос о раскрытии его основных категорий и технологии проблемного обучения.

*Структура проблемного обучения, его уровни и методы.*

Общепринятой считается структура, состоящая из следующих элементов:

- учебная проблема, вызывающая соответствующую (проблемную) ситуацию;
- гипотеза или предположения по ее разрешению;
- обоснование выдвинутой гипотезы, то есть различного рода доказательства (теоретическое, экспериментально-практическое, фактическое);
- вывод.

Этот блок элементов является основным и называется *проблемно-структурированным блоком (ПСБ)*. Он может быть представлен в различных сочетаниях, а может быть единственным при организации проблемного обучения. Если выдвинутая проблема решается через выдвижение одной гипотезы с последующим ее доказательством, то здесь налицо *моноструктура* (один ПСБ). Если же при решении проблемы выдвигается ряд наиболее гипотез, каждая из которых кажется вероятной и потому требует тщательного анализа, рассмотрения (доказательства), тогда мы имеем *полиструктуру* параллельного типа. Схематично ее можно изобразить следующим образом (рис. 1).

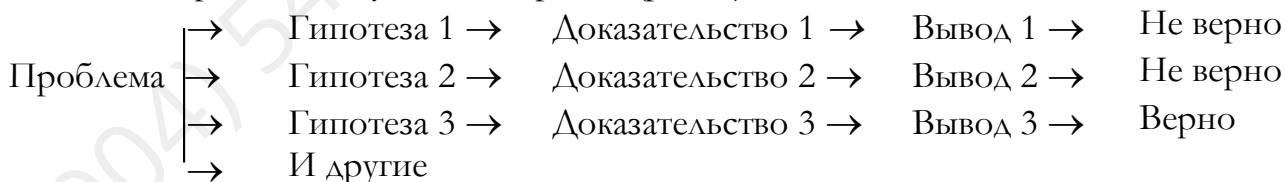


Рис. 1. Структура проблемного обучения параллельного типа

Если выдвинутая проблема емкая и ее можно расчлениить на ряд подпроблем, решаемых последовательно друг за другом, причем решение первой подпроблемы неизбежно «вытягивает» вторую и т.д. – это *полиструктурное проблемное обучение*

*последовательного типа*. Схематично его можно представить следующим образом (рис. 2)

Проблема → Подпроблема 1 → Гипотеза 1 → Доказательство 1 → Вывод 1 →  
Подпроблема 2 → Гипотеза 2 → Доказательство 2 → Вывод 2 и т.д. → Общий  
вывод.

Рис.2. Структура проблемного обучения последовательного типа

В теории проблемного обучения большинство исследователей выделяют несколько уровней проблемности. Так *исследовательская работа* является собой самый *высокий уровень*, при котором учащиеся самостоятельно выдвигают проблему и решают ее. Этому уровню соответствует *исследовательский метод*. Его форма реализации - *проблемные практические и теоретические задания*.

*Частично-поисковый* уровень предполагает выдвижение педагогом проблемы (проблемной ситуации), а решение предлагается сделать учащимся самостоятельно под руководством педагога. Это *средний уровень* проблемности. Он может быть организован *методом эвристического диалога*, форма реализации которого – *беседа эвристического характера*.

Самый *низкий уровень* проблемности – *проблемное изложение*, согласно которому педагог сам выдвигает проблему, создавая у студентов проблемную ситуацию, сам выдвигает гипотезы и доказывает. *Метод*, соответствующий этому уровню так и называется *проблемное изложение*; форма его реализации – *лекция проблемного характера*.

*Проблемная ситуация* - основная категория проблемного обучения.

Ведущим элементом проблемной ситуации является *противоречие, выявленное и осознанное*.

Проблемная ситуация - это ситуация, вызывающая такое психическое состояние учащегося, при котором он:

1. *видит противоречия*, какие-либо несоответствия;
2. *осознает их как трудности*, преодоление которых требует новой информации.
3. *хочет разрешить* данное противоречие.

В результате возникновения проблемной ситуации в сознании обучающихся формулируется проблема. Она, как правило, реализуется в форме вопроса, причем, чем глубже сформулирована проблема, тем острее интерес к ней.

Назовем наиболее распространенные из противоречий:

- между известным и неизвестным,
- между формальными и истинными знаниями,
- между привычным рассмотрением предмета и необычным,

- между усвоенными знаниями и применением их в новых практических условиях,
- между одними и теми же по характеру знаниями, но более низкого и более высокого уровня,
- между научными и житейскими знаниями,
- противоречия, основанные на противопоставлениях ближайшей и отдаленной причин явлений,
- противоречия между фантазией и действительностью,
- между теорией и практикой,
- между известными фактами и новыми одного и того же порядка,
- и т.д.

Можно использовать любое из названных противоречий, но *главная задача педагога* – дать возможность учащимся обнаружить их, показать, донести, так сказать «обнажить» противоречия до такой степени, чтобы у учащихся с наибольшей вероятностью возникла проблемная ситуация.

В теории проблемного обучения разработаны *приемы, помогающие обострить противоречия*, сделать их доступными и понятными учащимся:

- прием эмоционального воздействия;
- острота и неожиданность;
- учет актуальности рассматриваемого вопроса;
- прием парадоксальности;
- прием борьбы идей;
- прием конкретизации и персонификации;
- прием сопоставления,
- прием открыто поставленного проблемного вопроса и др.

*Формой организации проблемной ситуации* может быть вербальное описание противоречий, показ проблемного опыта, формулировка проблемного задания, лабораторный эксперимент.

С точки зрения содержания учебного материала, проблемно организовывать можно довольно большой перечень различного по характеру материала. Это - материал:

- имеющий определенную историческую основу,
- содержащий мировоззренческие вопросы,
- имеющий методологическое и теоретическое значение,
- материал итогового и обобщающего характера,
- материал, включающий стержневые ведущие идеи курса,
- имеющий непрерывные связи с ранее изученным,
- содержащий причинно-следственные связи.

Место проблемного обучения в учебном процессе находится в тесной взаимосвязи с *его функциями*. И с этой точки зрения материал целесообразно излагать проблемно, если он дает возможность:

- моделировать условия научного творчества;
- показывать учащимся доступные методы науки;
- формировать у учащихся обобщенные методы творческой деятельности.

*Технология конструирования проблемной ситуации* состоит из следующих этапов.

1. Определение основного информационно-объяснительного текста, подлежащего усвоению.
2. Вычленение ряда противоречий, неявно содержащихся в основном тексте.
3. Нахождение среди противоречий дидактически центрального (ключевого), на котором и будет строиться проблемная ситуация.
4. Реконструкция материала с целью показа учащимся выделенного противоречия, то есть непосредственное создание проблемной ситуации.

#### **Этапы построения проблемного учебного занятия**

1. Актуализация опорных знаний.
2. Анализ проблемного задания.
3. Вычленение проблемы.
4. Выдвижение всевозможных предположений.
5. Сужение поля поиска.
6. Доказательство рабочих гипотез.
7. Проверка правильности решения

#### **ТРИЗ - технология**

**Сущность ТРИЗ-технологии.** ТРИЗ-технология разрабатывается на основе *теории решения изобретательских задач (ТРИЗ)*. Ее создатель Генрих Саулович Альшуллер, анализируя накопленный веками большой массив патентной информации, открыл законы развития технических систем, которые могут быть сознательно использованы в изобретательской и прогностической деятельности.

*Цель ТРИЗ – формирование культуры творческого мышления как осознанного, целенаправленного и управляемого процесса.*

*Цель определяет задачи:*

- развитие способности к творчеству;
- формирование мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, классификации и др.);
- развитие воображения, формирование умений управлять воображением и фантазированием;
- овладение методами и приемами разрешения различных противоречий.

**Основные идеи и понятия ТРИЗ.** В каждой изобретательской задаче есть объект (система), который необходимо изменить. Его называют *ИЗДЕЛИЕ*. Этот объект имеет вполне определенную функцию, которую в технологии ТРИЗ называют основной функцией (ОФ). Потребность в изменении объекта диктуется каким либо несовершенством его в определенных условиях. Это несовершенство называется нежелательным эффектом (НЭ). Между основной функцией и нежелательным эффектом возникает *ПРОТИВОРЕЧИЕ* (техническое противоречие – ТП; социальное противоречие – СП; физическое противоречие – ФП и т.д.).

*Примером технического противоречия* является стремление улучшить одну характеристику изделия, которое может приводить к ухудшению другой характеристики этого же изделия. *Примером физического противоречия* может быть ситуация, когда к изделию предъявляются противоположные требования. *Примером социального противоречия* является ситуация, когда надо что-то сделать, а как - неизвестно (например в области менеджмента).

Таким образом, *противоречие* – это проявление несоответствия между требованиями, предъявляемыми к изделию и ограничением (несовершенством), которое возникает в силу действия различных законов (природных, социальных, юридических, технических и т.п.). Пространство в котором разрешается конфликт называют *ОПЕРАТИВНОЙ ЗОНОЙ (ОЗ)*, а время в течении которого протекает конфликт, называют *ОПЕРАТИВНЫМ ВРЕМЕНЕМ (ОВ)*. Решая противоречия необходимо стремиться к *ИДЕАЛЬНОМУ КОНЕЧНОМУ РЕЗУЛЬТАТУ (ИКР)*, под которым понимается получение положительного результата без отрицательных последствий и с минимальными затратами. Для достижения *ИКР* необходим инструмент и вещественно-полевые ресурсы, которые кратко называют *ПОЛЕ*. *ИНСТРУМЕНТ* – это то, с помощью чего изменяется изделие с целью получения *ИКР*. *ВЕЩЕСТВЕННО – ПОЛЕВЫЕ РЕСУРСЫ (ВПР)* или *ПОЛЕ* – все, что используется для решения задачи. *Ресурсы* могут быть *функциональные* (введение дополнительных или изъятие ненужных функций), *энергетические* (тепловая, атомная, химическая, солнечная и т.д.), *вещественные* (материалы, предметы, отходы и т.п.), *информационные* (фактические знания), *пространственные, временные, звуковые* (изменив частоту работы станка можно изменить его свойства или функцию).

**Алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ).** *АРИЗ* является инструментом для анализа и поиска решения проблем. Его цель – заменить суету обучающихся на четкую по структуре и однозначную по результативности цепочку мыслительных операций, выводящих его в зону сильных (оптимальных) вариантов решения. Исходя из этого, к алгоритму решения творческих, изобретательских задач предъявляются определенные требования, среди которых: 1) осознанность мыслительных операций и управляемость ими; 2) получение идеального результата; 3) четкость и экономичность структуры алгоритма; 4)

повторяемость результата при соблюдении алгоритма; 5) универсальность, которая позволяет анализировать любые проблемы.

Частным случаем АРИЗ является алгоритм решения задач с помощью вепольного анализа - ВЕПОЛЯ (ВЕ-щество – ПОле). Веполь представляет собой минимальную модель технической системы, отражающую самые основные компоненты, необходимые для решения любой творческой задачи. Это 1) изделие (объект) – которое необходимо изменить, усовершенствовать и т.д.; 2) инструмент, с помощью которого изменяется объект в соответствии с поставленными целями; 3) поле, необходимое для воздействия инструмента на объект; 4) любые вещественно-полевые ресурсы, используемые для решения задачи. Вепольный анализ – это переход от бинарного одномерного мышления (альтернативного подхода) к целостному, в основе которого лежат невырожденные тройки элементов (изделие, инструмент, поле), когда третий элемент: а) вносит неопределенность во взаимодействие пары противоположных элементов; б)обеспечивает открытость; в) заменяет конфронтацию на сотрудничество и кооперирование на основе принципа дополнительности, в результате чего все три элемента становятся совместимыми – система делается целостной и принципиально новой.

АРИЗ вепольной задачи будет следующим.

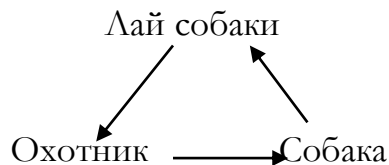
1. Определи суть задачи: найди нежелательный эффект (НЭ);
2. Вычлени противоречия.
3. Выдели изделие, инструмент, поле.
4. Построй исходную вепольную модель.
5. Определи условия, при которых веполь разрушается.
6. Восстанови веполь, путем нахождения (СУ) средства устранения (введением дополнительного полезного элемента или, убрав нежелательный элемент).

Пример использования АРИЗ вепольной задачи:

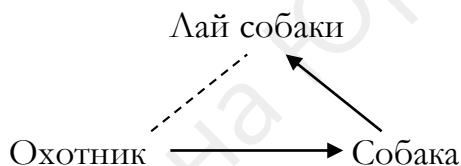
Задача: Имеем охотника, который потерял слух. Чтобы ему выжить надо найти зверя. Эту функцию выполняет его собака. Но чтобы найти зверя, собаку надо отпустить и идти вслед за ней на ее лай. Но, поскольку хозяин глухой, ее лай он не услышит, собака должна быть при хозяине, чтобы он ее видел. (Задача приводится из книги «Золотой дух Ямбуя» Г.Федосеева)

Решение задачи:

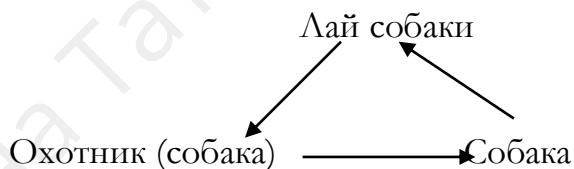
1. Нежелательный эффект – отсутствие слуха.
2. Противоречие (социальное) - СП: чтобы найти зверя, надо слышать лай собаки, но охотник глухой.
3. Изделие – охотник; инструмент – собака; поле (акустическое) – лай собаки.
4. Исходная вепольная модель



5. Веполь разрушается при условии, если нет слуха, обозначим эту связь волнистой линией.



6. Веполь восстановится, если взять еще одну собаку, неразрывно связанную с охотником, то есть все время видит собаку. Тогда веполь будет иметь вид:



Проблема разрешена и следовательно, задача решена.

**Условия эффективного использования ТРИЗ.** Чтобы овладеть технологией решения изобретательских задач (ТРИЗ), необходимо развивать диалектическое мышление путем использования в процессе обучения методов фокальных объектов, мозгового штурма, синектики, которые в рамках ТРИЗ являются приемами. Хорошо подготавливают обучающихся к использованию ТРИЗ игровые методы и в частности, игра «Да - Нет».

**Приемы ТРИЗ:** дробление-объединение; ускорение-замедление; уменьшение-увеличение; универсализация-специализация; динамизация-статичность; ввода-вывода; вынесения-привнесения и др.

ТРИЗ - технология в процессе обучения позволяет формировать умения, развивающие творческие возможности ученика:

- устанавливать причинно-следственные связи и отношения;
- обнаруживать скрытые противоречия;
- выстраивать гипотезы и аргументировать, доказывать;
- прогнозировать результаты и последствия;
- умения оперативно использовать знания на уровне синтеза и интегрирования;
- делать умозаключения и выводы;
- уметь представлять идеальную систему с идеальным результатом;

- развивать творческое воображение;
- развивать способности находить оригинальные идеи;
- гибкость ума;
- дивергентность мышления.

*Внешними признаками перечисленных выше характеристик деятельности учащегося в условиях ТРИЗ-технологии могут служить:*

- количество ответов и их четкость;
- разнообразие ответов;
- необычность и оригинальность ответов;
- степень детализации ответа;
- уровень абстрактности в ответах;
- эмоциональная выразительность ответа;
- артикулятивность, движения, сопровождающие ответ;
- внутренняя и внешняя визуализация объектов;
- юмор, сопоставление двух и более несовместимых элементов;
- богатство воображения, его разнообразие, жизненность и интенсивность;
- цветовое воображение и эмпатия;
- фантазия, волшебство, сказочность, фантастика;
- способность трансформировать из фигурального в вербальное;
- способность трансформировать из вербального в символическое;
- наличие комбинаций и создание коррегентного ответа;
- расширение и выход за рамки ожидаемого результат (из идей П.Торренса, 1987).

**5 правил** для педагога, который поощряет творческое мышление обучающихся:

- внимательное отношение к необычным вопросам;*
- уважительное отношение к необычным идеям;*
- уметь показать учащимся ценность их идей;*
- стимулировать самостоятельность в обучении;*
- найти время для занятий свободным творчеством.*

### **Технологии группового и коллективного обучения**

Технологии коллективного взаимодействия основаны на внутригрупповой и межгрупповой совместной деятельности, ведущей характеристикой которой является достижение кооперативного результата учебной деятельности, включающего в себя вклад каждого участника.

Они опираются на существующие в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке подходы, рассматривающие социальное взаимодействие обучающихся в обучении как новую педагогическую практику, обеспечивающую



одновременное эффективное решение обучающих, развивающих и воспитательных задач.

*Технологии группового и коллективного взаимодействия позволяют создать условия совместной деятельности, в которой происходит:*

- позитивная взаимозависимость участников, то есть направленность на совместное достижение результата, понимание учащимися зависимости успеха каждого от успеха других;
- межличностное взаимодействие, взаимопомощь друг другу как условие совместного решения учебных задач;
- совместная выработка норм, принципов группового взаимодействия и общения;
- четкое определение целей группы и каждого учащегося, коллективная и индивидуальная ответственность;
- совместная оценка хода и результата работы в процессе групповой рефлексии;
- сочетание групповой и индивидуальной оценки результатов деятельности, учет персонального вклада каждого;
- создание организационных условий: пространственного расположения группы, обеспечивающего диалогическое взаимодействие и общение участников; определение временных рамок каждого этапа совместной деятельности;
- особая позиция педагога, выступающего в роли менеджера, координатора совместной деятельности, а также фасилитатора (англ. facilitate – облегчать, содействовать, способствовать).

*Принципы совместной учебной деятельности, которые лежат в основе организации технологий группового и коллективного взаимодействия..*

1. *Принцип «индивидуальных вкладов».* Главная цель группового и коллективного взаимодействия, повышение эффективности обучения посредством решения учебных задач, осуществляемого на основе взаимодополнения, взаимообогащения, суммирования, кооперации результатов работы каждого участника. На основе данного принципа построены такие технологии и методы, как *технология коллективного взаимообучения (КСО), деловые игры, метод «творческая группа», работа в группах сменного состава и т.д.*

2. *«Позиционный принцип».* Групповое взаимодействие основано на выявлении и столкновении различных точек зрения, позиций учащихся, взглядов на проблему, объект групповой работы, которое завершается выбором наиболее верной позиции или удовлетворяющей большинство. Психологическим механизмом данного типа взаимодействия становится «конструктивный конфликт», в процессе разрешения которого не только вырабатывается оптимальный способ решения учебной задачи, но и формируется умение понимать другого человека, уважительно относиться к другим точкам зрения, искать пути согласования своих

позиций. На данном принципе основаны такие технологии, как *дискуссия*, *позиционно-ролевая игра*.

3. *Принцип «развивающейся кооперации»*. Цель - исследование, совместный поиск решения вновь возникающих и усложняющихся задач, порождаемых самим процессом совместной деятельности. Побудителем «развивающейся кооперации» становятся противоречия между потребностью решить возникающие проблемы социальной и профессиональной практики и недостаточностью теоретических знаний, а также способов социального взаимодействия, обеспечивающих их решение. В процессе совместного осознания и постановки проблем, целеполагания, планирования, реализации и рефлексии каждого этапа решения задачи и перехода к новым способам кооперации, студенты перестраивают структуру своих отношений и деятельности с одного качественного уровня на другой. В результате построенная таким образом совместная деятельность не только развивает творческое, системное мышление, но и формирует способность к самоуправлению и соуправлению, саморазвитию и соразвитию студентов. К данному типу технологий можно отнести *организационно-деятельностную игру* (Г.П.Щедровицкий), *технологии развивающейся кооперации* (Г.Акбашев), *технологии коллективной мыследеятельности* (К.Я.Вазина).

4. *Принцип «ролевого поведения»*. Реализуется в деловых играх имитационного, ролевого типа, обеспечивающих организацию совместной деятельности. Ролевое поведение характерно также для дискуссий, осуществляемых в форме игрового позиционного противостояния, в процессе которого происходит усвоение знаний и их комплексное применение. Примером могут служить *игры и дискуссии* («Суд», «Дебаты», «Пресс-конференция» и др.).

### ***Способы организации группового и коллективного взаимодействия***

*Малые группы* выполняют одно и то же задание в устной или письменной форме; заносят результаты в общую таблицу; соотносят с результатами деятельности других групп, дополняя друг друга; исправляя ошибки; оценивая эффективность групповой работы.

*Группы получают разные задания*, представляют результаты работы на общее обсуждение, после чего они анализируются; оцениваются продукт деятельности и работа групп.

*Группы получают разные, но работающие на общий результат задания*; результаты сводятся вместе, происходят их групповой анализ и оценивание.

*Группы сменного состава* позволяет одновременно реализовать 1 и 3 способ организации работы, при этом обеспечивают разделение заданий не только между группами, но и между каждым учащимся.

*Работа групп по принципу «карусели»* дает возможность каждой группе последовательно проработать все задания, перемещаясь по аудитории от одного стола к другому, где представлено новое задание или часть общего задания и работой руководит консультант из числа обучающихся.

*Работа групп по принципу «эстафеты»*, когда задание передается следующей группе по кругу. Таким образом, каждая группа вносит свой вклад в решение каждой учебной задачи. В зависимости от характера учебной задачи (например, проблемная задача, дискуссионный вопрос) каждая группа может дать свой вариант решения. В конце работы каждой группе по кругу возвращается первоначальный вариант задания, группа обобщает результаты коллективной работы и оценивает их и свою работу.

### **Технология коллективного взаимообучения (КСО)**

У истоков данной технологии стоял А.Г.Ривин, инженер и педагог, который в 1918 году впервые использовал коллективные учебные занятия для изучения почти всех предметов в старших классах средней школы, а в 1930 открыл неформальный, «дикий» вуз в г.Киеве, в котором в течение трех лет качественно обучал будущих инженеров. Его методика получила несколько названий: оргдиалог (организационный диалог), сочетательный диалог, талгенизм (талант и гений). Идеи А.Г.Ривина были подвергнуты забвению, и только в послевоенные годы, сквозь препоны и преграды, выстраиваемые официальной педагогикой и консервативной системой управления образованием, эти идеи реализовал на практике и развил в целостную систему В.К.Дьяченко, а также М.А.Мкртчян, А.Г.Границкая и др.

Теоретические основы технологии коллективного взаимообучения (КСО) сформулированы В.К.Дьяченко. Рассматривая обучение как частный случай общения, он выделяет четыре формы обучения

1. Индивидуальная – учащийся работает самостоятельно по заданию, инструкции преподавателя.
2. Парная – «учитель - ученик», «ученик – ученик» (один говорит – другой слушает).
3. Групповая – «учитель – ученики», «ученик – ученики» (один говорит – все слушают). По мнению В.К.Дьяченко, к групповой форме относится не только работа в малой группе, но и фронтальная форма обучения.
4. Коллективная – «половина учеников говорит – половина слушает). К коллективной форме автор относит только работу в парах сменного состава. Групповые формы работы не являются в строгом смысле слова коллективными формами, так как в них, как правило, интенсивно работают наиболее активные учащиеся.

Исторически сложившиеся способы обучения включают отдельные или максимум три формы обучения. И только КСО позволяет реализовать все существующие организационные формы.

Таблица 4 - Организационная структура учебного процесса в исторически сложившихся способах обучения (по М. Мкртчяну)

Структура общения	Оргформа	Способ обучения
1. Опосредованное 2. Парная 3. Групповая 4. В паре сменного состава	1. Индивидуальная 2. Парная 3. Групповая 4. Коллективная	ИСО=1+2 оргформы ГСО =1+2+3 оргформы КСО=1+2+3+4 оргформы

ИСО – индивидуальный способ обучения. ГСО – современный групповой способ обучения, сложившийся в условиях классно-урочной системы.

*Коллективное взаимообучение осуществляется посредством включения каждого учащегося в активную деятельность по обучению других учащихся. Для этого обучающийся должен:*

- 1) изучить новую тему или выполнить задание самостоятельно (индивидуальная работа);
- 2) объяснить тему или порядок выполнения задания другому обучающемуся; выслушать объяснение другого учащегося или выполнить данное им задание (работа в паре);
- 3) найти нового партнера и осуществить действия, идентичные предыдущему этапу работы, а затем повторить их с другими участниками учебного процесса (работа в парах сменного состава);
- 4) отчитаться в выполнении задания в группе, быть готовым к управлению работой учебной группы (групповая форма).

Таким образом, КСО позволяет реализовать потенциалы индивидуальной, парной, групповой и коллективной деятельности обучающихся.

*Принципы КСО:* завершенности; непрерывной и безотлагательной передачи знаний; всеобщего сотрудничества и взаимопомощи; обучения в соответствии со способностями каждого учащегося; разделения и делегирования учебных заданий; педагогизации отношений.

### **Организации учебной деятельности учащихся при КСО.**

#### **ЭТАП 1. «Запуск» методики.**

1. Учебный материал (тексты, задания) делится на элементы, части. Каждая часть задания должна быть относительно самостоятельна, то есть выполняема независимо от остальных заданий данного раздела. Определяются цели деятельности, устанавливаются ее правила, распределяются функции, формируются группы, предъявляются схемы, алгоритмы деятельности, маршрутные листы, устанавливающие порядок работы учащихся, таблицы учета выполненных заданий.

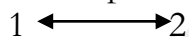
2. Осуществляется индивидуальная работа учащихся над своей частью задания. На данном этапе наиболее реализуется обучающая и контролирующая

функции преподавателя. «Запуск» считается состоявшимся, когда проверены результаты работы каждого учащегося. Проверка результатов проводится учащимися-консультантами и в условиях групповой работы.

**ЭТАП 2. Работа в парах.**

Организуется в малых группах (по 4, 6, но не более 12 человек, исходя из возможностей смены партнеров). Существует несколько видов пар:

*Статическая пара* – совместно работают учащиеся, сидящие рядом



*Динамическая пара* – пара сменного состава, наиболее удобна работа посредством смены партнеров в четверке. Каждый работает с каждым, трижды меняя партнеров (рис. 3).

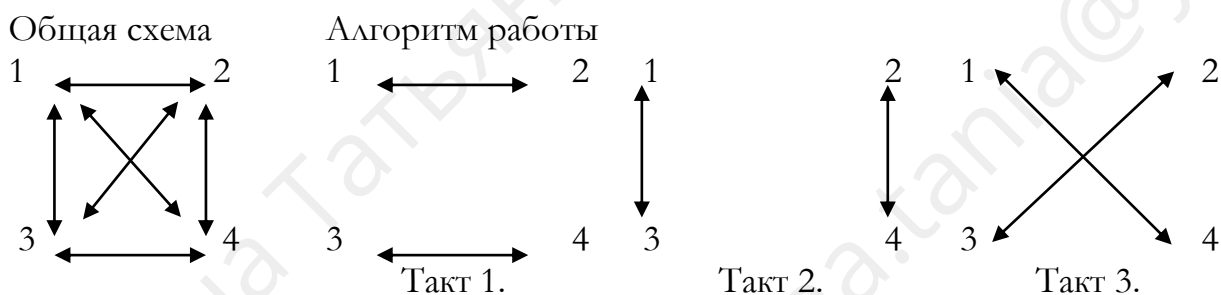


Рис. 3. Алгоритм работы в паре сменного состава.

*Вариационная пара* - в таком варианте работы работа в четверках осуществляется в четыре такта, так как учащиеся по окончании работы в паре каждый раз меняются карточками (рис.4).

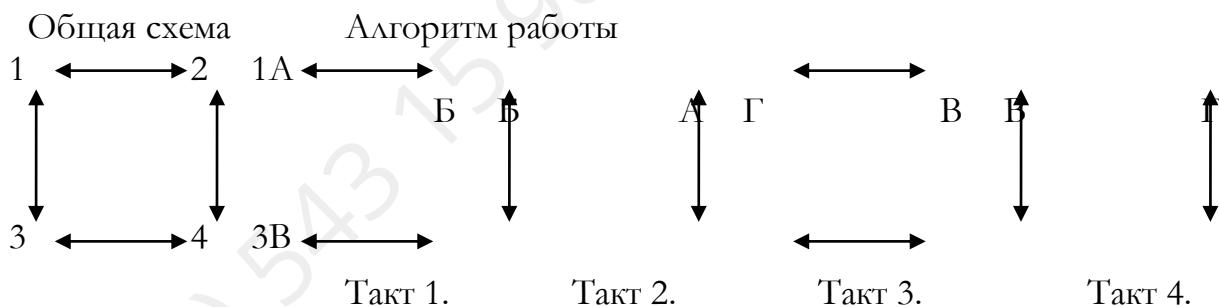


Рис.4. Алгоритм работы в вариационной паре.

Необходимо определить маршрут работы учащегося (с кем и в какой последовательности он будет работать), минимизировать время на поиск партнера с помощью цветowych сигналов или карточек разного цвета (один цвет – один и тот же материал).

**ЭТАП 3. Работа в малых группах.** Проработав определенную тему в парах сменного состава, учащийся выступает перед МГ. Данный этап может осуществляться в нескольких вариантах в зависимости от цели работы:

1. Подготовка малой группы к индивидуальной работе по теме. Группа слушает докладчика, который объясняет, как работать над этой темой, и разбирается в ней.

2. Уточняющая, коррекционная работа в малой группе. Ученик выступает перед группой, которая уже изучила данную тему. После выступления группа задает ему вопросы, побуждая отстаивать свои знания, «защищать» данную тему. В результате происходит более глубокая ее проработка, обсуждение проблемы (групповая дискуссия).

3. Работа в «тройке» проводится для внимания всех учащихся. Один учащийся выступает в роли «учителя», два других – «ученики», все остальные учащиеся наблюдают, анализируют. Основная задача – освоение методики изложения и объяснения учебного материала. По окончании работы осуществляется анализ обучающей деятельности «учителя».

Таким образом, технология коллективного взаимообучения не исключает, а предполагает групповые формы работы, но они не должны занимать большую часть времени.

**Частные методики КСО:**

**Методика Ривина (МР).**

**1. Алгоритм работы по методике Ривина (МР)** применяется для изучения нового материала: совместной проработки текстов, выделения основных мыслей, усвоения понятий и терминов.

1. Получите текст и цветовой сигнал.
2. Найдите первого партнера, на полях запишите его фамилию и цветовой сигнал карты.
3. Прочтите партнеру весь текст и поделите его на абзацы, если текст предварительно на них не поделен.
4. Прочитайте партнеру один абзац.
5. Партнер задает вопросы для того, чтобы вы поняли (если необходимо, то выпишите в тетрадь) значение терминов, словосочетаний, смысл абзаца.
6. Обсудите возможные варианты заголовков, выберите оптимальный.
7. Запишите заглавие в тетрадь.
8. Работайте над темой партнера (по алгоритму, начиная с шага 3).
9. По цветовому сигналу, отличному от вашего или по указанному в вашем маршруте, найдите второго партнера (запишите его фамилию и цветовой сигнал текста на полях своей тетради).
10. Второму партнеру перескажите содержание первого абзаца своего текста. Помните! Пересказ не должен перейти в обучение.
11. Работайте над вторым абзацем (и далее, как над первым, с шага 4).
12. По окончании работы над текстом подготовьтесь к выступлению на

малой группе. Не забудьте, вам помогут передать содержание текста записанные в тетради заголовки.

13. После выступления на малой группе работа над данным текстом закончена, сделайте необходимую пометку на экране учета.

14. Получите новый текст и цветовой сигнал у учителя и работайте по данному алгоритму.

**Алгоритм работы по мурманской методике (ММ)** предназначен для систематизации и обобщения знаний, применения их на практике. Содержит два задания: первое обеспечивает теоретическую проработку материала, второе — его практическое применение.

1. Получите карточку с цветовым сигналом.
2. Выучите самостоятельно (или со своим соседом) материал, данный в первой части карточки (правила, определения, понятия, формулировки законов).
3. Выполните самостоятельно задание второй части карточки.
4. Найдите по цветовому сигналу, отличному от вашего, карточки партнера, запишите его фамилию и цвет карточки на полях своей тетради.
5. Проработайте с ним первую часть вашей карточки.
6. Ваш партнер прорабатывает с вами материал первой части своей карточки.
7. Обменяйтесь карточками и выполняйте задание второй части новой для себя карточки самостоятельно.
8. Обсудите результаты с партнером.
9. Найдите нового партнера по цвету карточки.
10. Работайте с новым партнером, начиная с шага 4.

**Алгоритм работы по методике взаимопередачи тем (МВТ) Методика Ривина (МР)** применяется для изучения нового материала: совместной проработки текстов, выделения основных мыслей, усвоения понятий и терминов.

1. Получив карточку, проработайте ее самостоятельно, сделав соответствующие записи в тетради и выполнив задания первого и второго уровня.
2. По цветовому сигналу найдите партнера.
3. Назовите свою тему партнеру и ознакомьте его с содержанием задания и текстом.
4. Расскажите партнеру содержание нового абзаца текста.
5. Подождите, пока партнер прочтет этот текст по книге про себя или вслух.
6. Обсудите содержание данной части, задайте друг другу вопросы, выпишите необходимые сведения, заполните таблицы, напишите уравнения.
7. Следите за выполнением партнером задания первого уровня сложности, проверьте его, проконсультируйте.
8. Работайте над передачей своей темы до конца по указанному алгоритму, начиная с шага 4.

9. Ваш партнер передает вам свою тему по приведенному алгоритму.
10. Обменяйтесь дидактическими карточками и выполняйте задания второго уровня сложности.
11. Сверьте выполненные задания, обсудите результаты, в случае разногласий обратитесь к учителю.
12. Выполните совместно третьи задания обеих карточек.
13. Найдите по цветовому сигналу нового партнера произвольно или по маршруту.
14. Работайте с ним по данному алгоритму.
15. По окончании заполните экран учета, отметив отработанные темы.

**Алгоритм работы по методике взаимобмена заданиями (МВЗ)** разработан М.Мкртчяном и используется для обучения решению стандартных, типовых задач. Карточка состоит из двух однотипных заданий, упражнений, вопросов.

1. Возьмите карточку любого цвета и поставьте точку на листке учета против своей фамилии.
2. Выполните первое задание.
3. Выполните второе задание. Проверьте себя, сможете ли вы записать все, что необходимо, и рассказать товарищу по первой части своей карточки, и в листке учета исправьте точку на «+», т.е. готов к обмену знаниями.
4. Найдите по цветовому сигналу партнера.
5. Объясните ему первое задание, делая (при необходимости) запись в тетрадь с одновременным проговариванием.
6. Ответьте на вопросы одноклассника и задайте ему контрольные вопросы. Ваша цель - научить своего партнера!
7. Выслушайте товарища по первой части его карточки.
8. Поменяйтесь карточками и каждый выполняйте второе задание новой для вас карточки самостоятельно.
9. Сверьте второе задание.
10. В листке учета «+» обведите кружком для той карточки, которую передали партнеру, и поставьте «+» на той, которую получили от него.
11. Найдите по цветовому сигналу нового партнера.  
Работайте с ним с шага 5.

### **Оценка эффективности технологии КСО.**

Применение технологии коллективного взаимообучения в учебном процессе позволяет обеспечивать следующие результаты обучения:

- формирует осознанную, социально ценную мотивацию учения, побуждая учащегося усваивать учебный материал не только для себя, но и для того, чтобы обучать других;
- обеспечивает высокий уровень и прочность усвоения ЗУН;
- способствует развитию интеллектуальных сил личности учащегося;



- позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, развивая учащегося;
- приближает учебный процесс к естественной структуре человеческого общения за счет организации различных форм диалогического взаимодействия учащихся;
- повышает коммуникативную активность учащегося, развивает коммуникативную культуру учащегося и культуру мышления.

### ***Технологии индивидуализации и дифференциации обучения.***

#### ***Сущность индивидуализации и дифференциации обучения.***

Понятия «индивидуализация» и «дифференциация», как правило, рассматриваются в единстве. Существуют различные точки зрения на характер их взаимосвязи:

- дифференциация отождествляется с индивидуализацией;
- дифференциация включает в себя индивидуализацию как частный случай (внутренняя дифференциация);
- дифференциация рассматривается как средство индивидуализации обучения.

Последнее определение наиболее точно объясняет соотношение данных понятий, указывает как на их общность, неразрывность, так и на специфику. Индивидуализация обучения определяет сущность, целевую направленность дифференциации.

*Индивидуализация в обучении (от лат. individuum – индивидуум, особь) – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся, создание условий для проявления и развития личности как индивидуальности посредством выбора соответствующего ее возможностям, потребностям и интересам содержания, форм и методов обучения.*

*Дифференциация обучения (от лат. differentia – разница, difference – различие) – форма организации учебной деятельности, при которой учитываются склонности, интересы, способности учащихся, но сохраняется общий (базовый) уровень общеобразовательной подготовки.*

Общие психологические подходы к объяснению дифференцированного обучения в к.19 в. разработали В.Штерн и Э.Клапаред. Одним из первых опытов такого обучения был опыт Мангеймской школьной системы в нач. 20 века, автором которой являлся Й.А.Зиккингер (Германия).

Интенсивное развитие теоретических основ индивидуализации и дифференциации наблюдалось в 70-80-е 20 века и проявилось прежде всего в разработке индивидуального и дифференцированного подходов к обучению. Они рассматривались в качестве «проникающих» технологий в традиционную классно-урочную систему обучения. Лишь на рубеже 90-х гг.20 века идеи

дифференциации и индивидуализации обучения оформились на уровне создания конкретных технологий обучения.

*К технологиям индивидуализации обучения можно отнести:*

- *Технологию модульного обучения*, обеспечивающую выбор обучающимся индивидуальных путей движения внутри законченных блоков-модулей, содержащих структурированный в виде системы учебных элементов учебный материал.
- *Технологии открытого обучения* – обучение учащегося по индивидуальным программам и в индивидуальном темпе.

*Организационная структура открытого обучения* по конкретной дисциплине может выглядеть следующим образом:

1) разработка содержания и структуры дисциплины, включающая внутренний модуль (ведущие опорные знания, предусмотренные стандартом), и внешний модуль (расширяющий блок, новые разделы);

2) проектирование каждым учеником собственной индивидуальной программы курса, включающей в себя внутренний модуль и отдельные темы, разделы внешнего;

3) присвоение каждому разделу согласно его уровня, сложности и объема рангового балла;

4) составление учеником индивидуального графика изучения курса и отдельных разделов.

5) Технологии дифференцированного обучения разрабатываются в рамках различных форм дифференциации (рис.5).

**Формы дифференциации обучения.**



Рис.5. Формы дифференциации обучения

**Технология модульного обучения**

Технология модульного обучения, позволяет индивидуализировать процесс обучения и обеспечить самостоятельную учебную работу учащегося.

**Цель технологии** – создать условия для усвоения учащимися содержания модульных образовательных программ, которые реализуют комплексные дидактические цели и обеспечивают самостоятельное изучение каждым учащимся учебного материала в индивидуальном темпе.

Приведем два смысла понятия «**М О Д У Л Ь**»:

1. *дидактическая единица модульной программы, состоящая из учебных элементов, реализующая интегрирующую дидактическую цель.*

2. *дидактико-методическая единица, представляющая собой пакет заданий для учащегося, выполнение которых организуется как самостоятельное, индивидуальное, в своем объеме, в своем темпе. В состав заданий входят: указания на то, какую информацию следует усвоить; в каких источниках найти эту информацию; проверочные задания для выполнения после усвоения материала; творческие задания; контрольные задания; ключ для самопроверки. Говоря другими словами, в модуль входят учебные элементы.*

*Учебный элемент* – дидактическая единица учебного материала, реализующая частную дидактическую цель.

*Модульное обучение* в мировой педагогической практике *сегодня можно изучать:*  
как одну из концепций современного обучения;  
как форму организации обучения;  
как технологию современного обучения;  
как основу для модульного подхода к организации современного обучения.  
*Мы рассматриваем технологию модульного обучения.*

#### **Принципы модульного обучения:**

*модульность; выделение из содержания обучения обоснованных элементов; динамичность; действенность и оперативность знаний; гибкость; принцип осознанной перспективы; разносторонность методического консультирования; паритетность.*

1. **Принцип модульности** требует построения обучения *по отдельным функциональным блокам – модулям*, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Отдельные модули позволяют решать общую дидактическую цель в процессе обучения.

2. **Принцип выделения из содержания обучения обоснованных элементов** требует рассматривать учебный материал как единую целостность, направленную на решение дидактической цели; модуль имеет чёткую структуру. В интегрированной цели выделяется структура частных целей, достижение каждой из которых полностью обеспечивается учебным материалом соответствующего элемента.

3. **Принцип динамичности** обеспечивает свободное изменение содержания модулей. Содержание каждого элемента, модуля может легко изменяться или дополняться. Конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули.

4. **Принцип осознанной перспективы** требует глубокого понимания обучающимся близких, средних и отдалённых стимулов учения. Для чего каждому учащемуся предоставляется вся модульная программа на этап обучения;

комплексная дидактическая цель, лично значимая, как ожидаемый результат. Обучаемый обеспечивается путеводителем для достижения близких, средних и отдалённых перспектив; описанием интегрированных целей учения в каждой деятельности и частных целей учения в качестве результатов деятельности.

**5. Принцип разносторонности методического консультирования** требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности.

Учебный материал представляется в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих освоение информации; предлагаются различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучаемый может выбирать.

**6. Принцип паритетности в модульном обучении** предполагает взаимодействие педагога и обучаемого. Для этого модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучаемым до определённого уровня.

## Тема 6 «Инновационные образовательные процессы. Диагностика процесса и результатов обучения»

### ***Инновации в образовании: сущность, причины, виды.***

*Инновации* (от лат. *in* — в, *novus* — новое; от англ. *innovation* – нововведение, новация) – это нововведение, новшество. Инновационные педагогические процессы исследует наука педагогическая инноватика.

А.И.Пригожин, изучающий проблемы становления инноваций в педагогике, рассматривает нововведение как процесс целенаправленной деятельности людей – инноваторов.

*Инновацию педагогическую рассматривают в следующих смыслах.*

1. *Целенаправленное изменение в образовательном процессе или образовательном пространстве, которое вносит стабильное новшество и улучшает отдельные характеристики его частей, компонентов и всей образовательной системы в целом.* Например, введение профильного обучения в систему школьного образования; введение ЕГЭ; подготовка к переходу системы образования на бакалавриат, магистратуру, специалитет.

2. *Процесс освоения (внедрения) новшества в образовательном процессе (методов, методик, технологий, программ и др.).* Например, применение технологий развивающего обучения в школьном обучении; разработка и использование учебных программ по гражданскому образованию; применение интерактивных методик и т.д.

3. *Поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.* Например, методика оценивания результатов и достижений при интерактивных методах обучения специфична и отвечает всем необходимым современным требованиям к оцениванию, применяется в школе как инновационная.

Таким образом, *инновационные процессы в системе образования* – это управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Инновационный процесс отражает комплексную деятельность по формированию и развитию содержания и организации нового, которую осуществляют работники и организации системы образования и науки.

*Факторы распространения педагогических новшеств:* социальные условия (отношение в обществе к педагогическим идеям), частные социальные условия (СМИ, учебные учреждения, органы образования), личностные факторы (личностные особенности создателей новшества и его пропагандистов).

*Различают реформы и педагогические новации.* *Реформой в образовании* называют нововведения (преобразования) в области образования, которые организуются и проводятся государственной властью.

*В ходе реформ в сфере образования могут быть следующие изменения:*

- в общественном положении образования и уровне финансирования системы образования;
- в структуре системы образования; в содержании образования;
- в использовании информационных технологий в образовании, в техническом сопровождении учебного процесса;
- в отношениях «учитель – ученик»;
- в формах, методах обучения;
- во внутренней организации деятельности школы.

К чисто педагогическим инновациям можно отнести нововведения:

- в содержании обучения, т.е. в учебных планах и программах по всем или отдельным предметам;
- во внутренней организации деятельности школы;
- в отношениях «учитель-ученик»;
- в методах обучения;
- в педагогическом мышлении и стиле деятельности.

*Необходимость в инновационной образовательной деятельности обусловлена:*

- потребностью в коренном обновлении системы образования, как средства обновления образовательной политики;
- поиском новых организационных форм, технологий обучения;
- изменением характера отношений учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств и др.

*В качестве источников идей обновления школы могут выступить:*

- потребности страны, региона, города, района как социальный заказ,
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах федерального, регионального или муниципального значения,
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;
- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт.

*Типы нововведений в образовании* группируются по разным основаниям. *Первая классификация нововведений* основана на соотносительности нового к педагогическому процессу, протекающему в школе. Опираясь на понимание данного процесса, выделяют следующие типы нововведений:

- в целях и содержании образования;
- в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;

- в формах и способах организации обучения и воспитания;
- в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

*Вторая классификация нововведений* в системе образования основана на применении признака масштабности (объема). Здесь выделяют следующие преобразования:

- локальные и единичные, не связанные между собой, и комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие всю школу (или образовательное учреждение).

*Третья классификация* осуществляется по признаку инновационного потенциала. В данном случае выделяют:

- модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением (образовательной программы, учебного плана, структуры);
- комбинаторные нововведения;
- радикальные преобразования.

*Четвертая классификация нововведений* основана на группировке признаков по отношению к своему предшественнику:

- а) *нововведения*: замещающие, отменяющие, открывающие;
- б) *ретровведения*.

Рассматривая систему основных понятий педагогической инновации, можно выделить *три блока в структуре инновационных процессов в системе образования*.

*Первый блок - создание нового в педагогике*. Здесь рассматриваются такие категории, как новое в педагогике, классификация педагогических новшеств, условия создания нового, критерии новизны, мера готовности к освоению и использованию нового, традиции и новаторство, этапы создания нового в педагогике, творцы нового. При этом большое значение имеет разработка категориального поля теории нового в педагогике («новое», «старое», «новшество», «инновации» и др.). Эти понятия изучает *педагогическая инноватика*.

*Второй блок - восприятие, освоение и оценка нового*: педагогическое сообщество, оценка и разновидности процессов освоения нового, консерваторы и новаторы в педагогике, инновационная среда, готовность педагогического сообщества к восприятию и оценке нового. Эти понятия изучает *педагогическая аксиология*.

*Третий блок - использование и применение нового*. В данном блоке изучаются закономерности и разновидности внедрения, использования и применения нового. Этот блок понятий связан с учением о внедрении, которое называется *педагогической праксиологией*.

М.М. Поташник отмечает, что *инновационный процесс в образовании* имеет сложное строение, он *полиструктурен* (многообразен по своей структуре). Автор выделяет следующую иерархию структур:



- деятельностная структура - совокупность компонентов: содержание - формы - методы - результаты;
- субъективная структура - деятельность всех субъектов развития: директора, заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей, спонсоров, методистов, преподавателей вузов, консультантов, экспертов, работников органов образования, аттестационной службы и др.;
- уровневая структура - инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном (городском) и школьном уровнях;
- содержательная структура - рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении школой и т. д.;
- структура жизненного цикла, выражающаяся в этапности: возникновение (старт) - быстрый рост (в борьбе с оппонентами, рутинерами, консерваторами, скептиками) - зрелость - освоение - диффузия (проникновение, распространение) - насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все части учебно-воспитательного и управленческого процессов) - рутинизация - кризис - иррадиация (модернизация новшества);
- управленческая структура - взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование - организация - руководство - контроль. Как правило, инновационный процесс в школе планируется в виде концепции новой школы или программы развития школы, затем организуется деятельность коллектива школы по реализации этой программы и контроль за ее ходом;
- организационная структура инновационного процесса включает следующие этапы: диагностический, прогностический, собственно организационный, практический, обобщающий, внедренческий.

По своей сущности *инновационные процессы системны*: они включают многие компоненты, но их простая сумма недостаточна без структурных связей и закономерностей, характеризующий инновационный процесс в целом.

В понимании сущности инновационных процессов лежат две проблемы педагогики:

1. проблема изучения, обобщения, и распространения педагогического опыта
2. проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику.

### ***Критерии педагогических инноваций.***

- ***Новизна***

Уровни новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, - отличающиеся степенью известности и областью применения (М.С. Бургин)

- ***Оптимальность***

Введение инновации в педагогический процесс и достижение высоких результатов при наименьших затратах.

- *Результативность.*

Значимость инновации оценивается по наличию положительных и продуктивных результатов.

- *Возможность творческого применения инноваций в массовом опыте.*

Педагогическая инновация

Неэффективность внедрения педагогических инноваций определяется отсутствием в школах инновационной среды – определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. *Новизна изменений носит конкретно-исторический характер*, то есть она может возникать раньше «своего времени», со временем стать нормой или устареть (относительный характер новизны). Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретного исторического этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или устареть, стать тормозом развития в более позднее время.

Так, например, классно-урочная система обучения Я. А. Коменского, теория православного (религиозного) воспитания К. Д. Ушинского, опыт В. А. Сухомлинского, теория оптимизации процесса обучения Ю. К. Бабанского, опорные конспекты В. Ф. Шаталова и другие новшества были и остаются выдающимися идеями своего времени, и их нельзя рассматривать и тем более оценивать вне его.

### ***Инновационная деятельность преподавателя (учителя).***

Проводя анализ инновационной деятельности преподавателя, а также сущности инновационных процессов, выделяют основные составляющие операционного компонента инновационной деятельности. Эту структуру можно представить следующим образом:

- лично-мотивированная переработка имеющихся образовательных проектов, их самостоятельная интерпретация,
- вычленение и классификация проблемных («западающих») педагогических ситуаций,
- активный поиск инновационной информации,
- ознакомление с новшеством;

*Этапы освоения новшеств:*

1. Ознакомление.
2. Появление интереса к новшеству.
3. Оценка и принятие решения об использовании новшества.
4. Апробация.

5. Принятие окончательного решения.

*Типы учителей по отношению к нововведениям:*

1. Новаторы (до 2,5%).
2. Ранние реализаторы (до 13,5%).
3. Предварительное большинство (до 34)
4. Позднее большинство (до 34%).
5. Колеблющиеся (16%).

В процессе развития школы и всей образовательной системы в целом, учитывают:

А) абсолютную новизну (отсутствие аналогов и прототипов);  
и относительную новизну;

Б) псевдоновизну (оригинальничанье), изобретательские мелочи.

#### **4. Педагогическая наука и передовой педагогический опыт**

Инновационная направленность деятельности учителей складывается из

1. осмысления собственного опыта как инновации,
2. осмысления и внедрения результатов психолого-педагогической науки (исследований).

*Педагогический опыт* может быть массовым и передовым. Передовой педагогический опыт исторически ограничен, т.к. на каждом новом этапе изменяются требования к педагогической деятельности.

*Педагогический опыт - это единство объективно ценного и индивидуального.*

*Разновидности передового педагогического опыта: новаторский, исследовательский.*

Педагоги новаторы и исследователи: И.В. Волков. Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин, А.Н. Тубельский, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и др.

Осмысление и внедрение результатов передового педагогического опыта в практику сдерживается из-за отсутствия информации. Должно быть организовано специальное ознакомление учителей с достижениями, что стимулирует потребность в их использовании.

*Причины слабого информирования учителей о достижениях науки:*

1. автор не отдает отчет в его ценности и перспективности;
2. не считает нужным заниматься этой деятельностью;
3. результаты исследования не всегда сопровождаются необходимой научной и методической инструментальной;
4. отторжение идей автора учителем в силу его личностных качеств;

*Внедрением должны заниматься специальные группы. Их функции:*

информируют, внедряют, анализируют результаты внедрения, осуществляют мониторинг идей (отсеивает не перспективные), привлекают самого автора к распространению идей.

***Понятие и состав диагностики процесса и результата обучения.***

В процессе обучения важную роль играет *обратная связь*, т. е. та информация, которая поступает к учителю и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств целом. Канал обратной связи важен для учителя, так как позволяет ему диагностировать образовательный процесс, оценивать результаты, корректировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующем, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения и развития учащихся. Не менее важна обратная связь для учащихся, ибо благодаря ей они могут видеть недостатки и достижения, получить оценку своей деятельности, ее корректированию. Ученики могут и должны сами получать информацию о своих успехах или неудачах, что именуется *внутренней обратной связью*.

На основе обратной связи учитель осуществляет проверку, контроль, учет, оценку результатов учебной деятельности, выставление отметок. Все эти действия входят в состав диагностики процесса и результатов обучения.

*Проверка* — процесс установления успехов и трудностей в овладении знаниями и развитии, степени достижения целей обучения.

*Контроль* — операция сопоставления, сличения запланированного результата с эталонными требованиями и стандартами.

*Учет* — фиксирование, и приведение в систему показателей проверки и контроля, что позволяет получить представление о динамике и полноте процесса овладения знаниями обучаемых.

*Оценка* — суждения о ходе и результатах обучения, с его качественный и количественный анализ и имеющие целью стимулировать повышение качества учебной работы учащихся.

*Выставление отметки* — определение балла или ранга по официально принятой шкале для фиксирования результат деятельности, степени ее успешности.

Стратегия диагностики содержит также требование *всесторонности проверки результатов обучения* в когнитивной (овладения знаниями и способами их применения), психологической (развитие личности) и социальной (социальная адаптация) сферах. |

В *когнитивной сфере* выявляется уровень овладения знаниями в соответствии с таксономией целей обучения (Б. Блум). Называются, например, уровни овладения материалом, когда ученик знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает учебный материал. В отечественной дидактике выделяют уровни узнавания, понимания, усвоения, овладения как в отношении типовых, так и творческих действий.

В *психологической сфере* проверяется развитие речи, мышления, памяти, внимания, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях. Очень

важным являет развития мотивации (интереса, стремления к познанию) и способностей (познавательных, коммуникативных, эмпатийных, творческих и др.).

В *социальной сфере* диагностируются степень овладения социальными нормами, нравственное и правовое самосознание, общественная активность, адаптированность в коллективе, способность к адаптации в изменяющейся социальной среде.

Важнейшим интегративным показателем успешности обучения выступает *обучаемость*, или способность к дальнейшему обучению.

Наименее разработанным остается пока вопрос о *диагностике обучаемости*. Основными показателями развития этого качества личности могут служить: фонд действенных знаний (тезаурус); потенциальные возможности обучаемого; темп продвижения в освоении нового материала.

*Тезаурус* — законы, правила, алгоритмы и иные формы знания, которые ученик может использовать в своей деятельности.

*Потенциальные возможности обучаемого* определяются готовностью к умственному труду и практической работе, восприимчивостью к новым понятиям и действиям, обобщенностью знаний и умений, способностями к их переносу в новые ситуации и рядом других показателей.

*Темп продвижения в освоении материала* связан с умением вы делить и усвоить опорные факты, понятия, логику, доказательства, со свойствами памяти. Он выражается в количеств необходимых повторений и в конечном счете — в затратах времени для выхода на определенный уровень овладения по сравнению со средним или эталонным.

Если уровень обученности и обучаемости высок, наблюдается оптимальный вариант успешности обучения.

### **Основные функции проверки и оценки результатов обучения.**

*Образовательная функция* заключается в том, что проверка, контроль, учет остаются органическими элементами обучения, их задача не столько выявить, зафиксировать уровень обученности, сколько способствовать научению, исправить ошибки, проинструктировать, помочь в дальнейшем продвижении.

*Стимулирующая функция* призвана обеспечить, чтобы контроль не дезорганизовывал деятельность ученика, а вдохновлял его, вселял уверенность в достижимости новых целей, более высокого уровня обученности и развития.

*Аналитико-корректирующая функция* связана с педагогической рефлексией учителя, его самоанализом, совершенствованием планирования и организации обучения. Эта функция касается и ученика, способов преодоления трудностей, коррекции и самокоррекции учебно-познавательной деятельности.

*Воспитывающая и развивающая функции* связаны с формированием адекватной самооценки, ответственности, устремленности, волевого саморегулирования и других социально ценных способностей и черт характера.

*Контрольная функция* обеспечивает фиксирование уровня достижений, его соответствия нормам и стандартам, продвижения к более высоким уровням овладения знаниями и развития.

### **Виды диагностики**

Различают и используют несколько видов контроля (диагностики): предваряющий, текущий, периодический и итоговый.

*Предваряющий (входной) контроль* служит выявлению уровня знаний и развития учащихся вновь скомплектованных классов, в которых учитель начинает преподавание. Он используется также в отношении вновь прибывших в класс учащихся, а также перед изучением нового раздела с целью выявления базовых знаний, умений, уровня интереса, имеющегося опыта.

*Текущий контроль* в форме устного опроса, письменных проверочных работ, фронтальной беседы проводится в процессе изучения темы, является элементом многих уроков, прежде всего комбинированных.

*Периодический (этапный, рубежный) контроль* в виде контрольных работ, собеседований, зачетов, тестирования целесообразен после изучения крупной темы или раздела.

*Итоговый контроль* проводится после изучения курса или в конце определенного этапа обучения (четверть, полугодие, семестр, окончание начального, основного или полного среднего звеньев образования). Его формы — зачеты, защита рефератов, курсовых и дипломных работ, экзамены.

### **Оценка знаний. Требования к оценке.**

Под *оценкой знаний, умений и навыков* дидактика понимает процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе. Как процесс оценка знаний, умений и навыков реализуется в ходе контроля (проверки) последних. Условным отражением оценки является *отметка*, обычно выражаемая в баллах.

Среди важнейших требований, предъявляемых к оценке знаний:

*объективность*: оценивание действительных успехов и недостатков работы учащихся, отсутствие предвзятости в оценке;

*субъективность*: гуманистический подход, учет реальных возможностей, здоровья учащихся, стимулирующий, а не дезорганизирующий эффект оценивания;

*систематичность*, которая во многом зависит от возраста учащихся. В частности, текущий контроль играет тем большую роль, чем младше учащиеся, по мере их взросления уместен больший акцент на периодический и итоговый виды контроля;

*открытость* (гласность) и обоснованность оценки и выставленной отметки, для чего нередко требуется особая аргументация;

*действенность*, которая может выражаться в советах, указаниях о том, как улучшить достижения, на что обратить внимание, каким способом работать дальше.

В российской школе до революции практиковалась шестибальная система отметок — с баллами от «0» до «5». В 1918 оценка «0» была упразднена, и вскоре произошел переход на четырехбалльную систему: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Затем вводится пятибалльная система — от «1» до «5». Постепенно из школьной практики исчезает «единица», и система становится четырехбалльной: «2», «3», «4», «5», но по отношению к слабым и сильным она в действительности оказывается двухбалльной: соответственно «2» или «3», «4» или «5». Малый «разброс» затрудняет объективное оценивание, снижает стимулирующую роль отметки.

В мире существуют и более «растянутые» шкалы оценивания девяти-, десяти-, двенадцатибалльные, а в некоторых странах Африки — даже тридцати- и столбалльные системы.

Поиски способов совершенствования учета и оценивания успешности обучения привели, с одной стороны, к отказу от выставления отметок, а с другой — к более точным и обоснованным способам балльной оценки.

**Ш.А.Амонашвили доказал, что в начальной школе можно перейти к безотметочному обучению, заменив его развернутыми характеристиками**, куда более информационными и полезными и для ученика, и для родителей. В Германии были эксперименты по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые характеристики знаний, мотивов учения, развития мышления, по использованию табель-сообщений, в которых выделялись поведение учащихся, особые интересы, способности, навыки, уровень успеваемости и действительные возможности учеников по разным учебным предметам.

В последние годы в дидактике формируется *компетентностный подход* в образовании (Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Е.Лебедев, Е.А. Ленская, А.А. Пинский, И.Д. Фрумин, и др.), согласно которому результат образовательного процесса определяется не только знаниево-ориентировочным компонентом, а предполагает наличие целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность учащегося, а умения разрешать проблемы, возникающие в ситуациях:

- в познании и объяснении явлений действительности;
- при освоении современной техники и технологий;
- во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков и поступков других людей;

–при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, горожанина, избирателя и др.;

–при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении;

–при необходимости разрешать проблемы жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), выделяют иерархию компетентностей: ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетентности, имеющие конкретное описание и возможности формирования в рамках учебного предмета.

### ***Методы и формы проверки. Рейтинговая система, тестирование.***

*Методы контроля* — это способы диагностической деятельности, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе. В дидактике понятия "метод и формы контроля знаний" не имеют четкого разграничения.

Современная дидактика выделяет следующие методы контроля: методы устного контроля, методы письменного контроля, методы практического контроля, дидактические тесты, наблюдение. Отдельные ученые выделяют также методы графического контроля (Щукина Г.И.), методы программированного и лабораторного контроля (Бабанский Ю.К.), пользование книгой, проблемные ситуации (В.Оконь).

*Методы устного контроля* — это беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщения об опыте и пр. Основу устного контроля составляет монологический ответ учащегося (в итоговом контроле это более полное, системное изложение) и/или вопросно-ответная форма - беседа, в которой учитель ставит вопросы и ожидает ответа учащегося. Устный контроль, как текущий, проводится ежеурочно в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. На уроке и в лексике учителей это называется опросом. Опытные учителя владеют разнообразными техниками опроса, применяют дидактические карточки, игры, технические средства. Индивидуальный опрос учащихся позволяет учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения, однако он оставляет пассивными на уроке других учеников, что вынуждает учителя решать проблему их занятости во время опроса. Фронтальный



опрос занимает всех учащихся сразу, но дает более поверхностное представление об усвоении.

*Зачет и устный экзамен* являются наиболее активной и обстоятельной проверкой знаний за определенный период обучения. Экзамены как способ проверки знаний вызывают неоднозначную оценку как педагогов, так и учеников. Отмечаются два главных недостатка экзамена с традиционным выбором экзаменационных билетов учащимися. В "вытягивании" удачного/неудачного билета есть элемент случайности ("экзамен-лотерея"). Сгладить этот недостаток дает возможность спросить отвечающего, расширив рамки вопроса. Кроме того, в отечественных школах в настоящее время по желанию ученика используется экзамен не только по билетам, но и по реферату, написанному заранее и защищаемому учеником, а также свободная беседа по всему курсу. Второе — экзамен является в известной степени стрессовой ситуацией для экзаменуемого, часто блокирующей его интеллектуальные возможности. Это так, однако человек всю жизнь в процессе своей деятельности подвергается проверке и оценке, поэтому и учащиеся должны быть готовы к контролю и воспринимать ситуацию экзамена как стандартную, что, кстати, и свойственно большинству экзаменуемых. Поэтому экзамен остается эффективной формой проверки знаний, умений, развития мышления, сформированности взглядов, отношений, оценок.

*Письменный контроль* (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант, реферат) обеспечивает глубокую и всестороннюю проверку усвоения, поскольку требует комплекса знаний и умений ученика. В письменной работе ученику нужно показать теоретические знания, умения применять их для решения конкретных задач, проблем, кроме того, выявляется степень владения письменной речью, умение логично, адекватно проблеме выстраивать, составлять свой текст и излагать его, давать оценку произведению, эксперименту, проблеме.

Выполнение *практических работ* можно считать эффективным, но мало применяемым способом проверки результатов обучения. Данный метод больше подходит к профессиональной школе.

При текущем контроле знаний в школе учителем широко используется наблюдение, систематическое изучение учащихся в процессе обучения, обнаружение многих показателей, проявления поведения, говорящих о сформированности знаний, умений и других результатов обучения

Среди попыток ввести более точные способы оценивания нужно указать на рейтинговую систему и тестирование.

*Рейтинговая система* чаще применяется в высшей школе. Она связана с определением удельного веса (рейтинга) каждого предмета по итогам его изучения или успешно завершенного вида заданий. Рейтинговые баллы суммируются, и

определяется общий кумулятивный балл, характеризующий успехи обучающегося.

*Тест* (от англ. *test* — проба, испытание, исследование) в психологии и педагогике — стандартизированные задания, требующие либо короткого ответа, либо выбора правильного варианта ответа. *Дидактический тест* — это набор заданий по пройденному материалу, позволяющий установить степень овладения им. Сильная сторона тестирования — возможность экономно проверить усвоение большого по объему материала (особенно если речь идет о компьютерном тестировании или массовом заполнении тестовых опросников, поддающихся компьютерной обработке), а также его объективность, независимость от субъективной оценки эксперта (учителя). Однако тесты составляются опять-таки людьми, а стандартизированные тесты далеко не всегда оказываются валидными, т. е. измеряющими именно те показатели, на которые они рассчитаны. Кроме того, тест далеко не всегда позволяет выявить причины ошибок или неудач, характер мышления и тем более творческий потенциал. Все ответы, не совпадающие с вариантом составителя, просто квалифицируются как неверные, что не всегда справедливо.

### ***Неуспеваемость: виды и причины.***

Различают эпизодическую, кратковременную (связанную с временными неблагоприятными обстоятельствами) и устойчивую неуспеваемость. Особого внимания заслуживает устойчивая неуспеваемость, ведущая к дезадаптации личности в коллективе, к отсеvu из школы, к педагогической запущенности и правонарушениям.

Исследователи выделяют три группы причин неуспеваемости:

— *социально-экономические* — неблагополучие в семье, отсутствие должной заботы о ребенке, внимания и тепла, алкоголизм, педагогическая несостоятельность семьи, низкий уровень материального благосостояния, отрицательное влияние среды;

— *физиологического и психического характера* — наследственные заболевания, травмы, низкий уровень задатков, аномалии развития, приобретенные заболевания;

— *педагогические или дидактогенные* — следствие формализма, усредненного подхода, грубых педагогических ошибок.

Эти причины дают конкретные проявления устойчивой неуспеваемости: слабое развитие мышления; отрицательное отношение к учению; низкий уровень учебных навыков и неумение организовать труд; пробелы в знаниях; низкий уровень волевой воспитанности и недисциплинированность; слабое здоровье и быстрая утомляемость; отрицательное влияние семьи и сверстников (Ю. К. Бабанский).

В каждом конкретном случае можно обнаружить чаще всего «букет» причин неуспеваемости, ибо одна причина тянет за собой другую. Ю. К. Бабанский

рекомендует искать наиболее важный отрицательный первичный фактор и принимать комплексные меры педагогической коррекции и компенсации. Еще лучше, если профилактика дает возможность предотвратить стойкую неуспеваемость и все негативные педагогические и социальные последствия, с ней связанные.

***Растить творческого человека – одна из задач процесса обучения.***

Современная педагогическая теория, прежде всего ее направление - гуманная педагогика - признает необходимость развития творческих задатков и способностей ребенка. Гуманистический подход к обучению предполагает создание в процессе обучения условий для пробуждения интереса ребенка к интеллектуальному усилию, для раскрытия творческих способностей и задатков, для развития творческого мышления, для развития креативности как способности к творчеству, для развития творческих черт личности. В настоящее время необходимость развития творчества у школьника обусловлена объективной потребностью общества в творческом человеке, способном к творчеству в профессиональной сфере деятельности и в жизни вообще.

Основной стратегической и общей для всех времен целью образования (обучения) всегда оставалась подготовка человека к жизни, к труду, к взаимодействию в обществе. Но изменялись социально-экономические условия жизни общества, условия и характер труда, условия взаимодействия в обществе и в связи с этим корректировались цели обучения. В частности, объективная общественная потребность в творческом человеке, которая появилась в обществе на определенном этапе, обусловила необходимость развития творческой личности в условиях образовательного процесса.

До конца 19 века в социальной и производственной жизни общества сохранялась ситуация, когда человека окружали предметы и объекты, которые почти не изменялись на протяжении всей его жизни. Тогда обучение призвано было передать знания и сформировать умения по работе с этими объектами, т.е. обучение строилось по принципу «Делай как я». С конца 19 века мир объектов вытесняется миром процессов: каждое новое поколение появляется в окружении одних объектов, а уходит при совершенно других; в 20 веке стремительно изменяются и технологии процессов в науке и технике, появляются сложные сверхсовременные технологии. Высокий темп научно-технического прогресса предъявляет новые требования к качеству общеобразовательной подготовки выпускника школы: уметь «быть в струе» в условиях информационной лавины и ставит перед системой образования принципиально новую задачу: сформировать человека с необходимыми для жизни компетенциями, готового к творческому изменению действительности, себя и культуры.

Вместе с тем создается ситуация, когда знания и навыки быстро устаревают, оставаясь невостребованными и оказываясь ненужными; возникает потребность в

постоянном приобретении новых знаний и навыков, в совершенствовании профессиональных навыков или в смене профессии. А это потребует от выпускника школы развитого интеллекта, отличающегося *творческим стилем мышления*: умениями анализировать любые проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить для них решения на уровне идеальных, прогнозировать возможные варианты развития таких решений и т.д. (Меерович М.И., Шрагина Л.И.).

Исследования психологов позволили выяснить, что творческие способности имеют одинаковую природу как для естественных, так и для гуманитарных направлений, а креативность (способность к творчеству) имеет общую основу независимо от сферы деятельности и, наработанная на одном материале, может быть перенесена на другой материал.

Для процесса обучения это означает, что при изучении любого учебного предмета необходимо создавать условия для развития творческих способностей учащегося. Важнейшим основанием для творческого развития учащегося выступает сотворчество учителя и ученика в процессе обучения, которое, по мнению С.А.Соловейчика, является высшим типом отношений между учителем и учеником в педагогическом процессе.

### ***Сотворчество в обучении: психолого-педагогическая сущность.***

Под сотворчеством учителя и ученика в процессе обучения будем рассматривать: а) совместную творческую деятельность, организованную в условиях и средствами обучения, и направленную на свободное раскрытие природных творческих потенций ученика и учителя, или б) их совместные действия творческого характера и творческой направленности, которые развивают творческий стиль мышления, творческие способности, качества творческой личности и ученика и учителя.

Основой сотворчества всегда выступает творческая составляющая. «Творчество – в прямом смысле – есть создание нового. ...Но понятие творчества предполагает личное начало....творчество – условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной или практической деятельности».

Исследователи креативности рассматривают ее развитие и проявление через четыре основных аспекта: креативную среду, креативную личность, креативный продукт, креативный процесс (в последующем тексте понятия «креативный» и «творческий» используются как аналогичные).

Сотворчество учителя и ученика в педагогическом процессе имеет специфику, выраженную в том, что педагогический процесс как креативный может состояться лишь в креативной среде, которую поддерживает и создает лишь креативный педагог с целью создания условий для проявления креативности обучающимися, для получения совместного креативного продукта

в обучении в виде творческих результатов и достижений учащихся. Приведем некоторый комментарий к этому тезису.

*В обучении как креативной среде* креативность учителя и ученика проявляется через их личностные ощущения, размышления, знания, чувствования, действия, как поведение личности в относительном отсутствии угрозы и принуждения от окружения. Для проявления творчества нужна свободная, непринужденная обстановка, которая создается на учебном занятии на основе гуманного взаимодействия ученика с учителем и всей образовательной средой.

*Учитель и ученик как субъекты сотворчества являются креативными личностями*, когда в процессе обучения проявляют интеллектуальную активность в субъективно новом для них виде. По мнению Д.Б.Богоявленской, творчество является ситуативно-нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Экспериментально установлено, что активность на уровне творческого действия является общей основой, «единицей», не только интеллектуального, но и любого вида творческой деятельности (Максименко С.Д.). А творческой личности свойственны черты: самостоятельность в суждениях, уверенность в себе, способность находить привлекательность в трудностях («любовь к делу ради его трудности»), эстетическую ориентацию и способность рисковать.

*Креативным продуктом в обучении на основе сотворчества* выступают творческие результаты и достижения учащихся, если они заключают в себе субъективную или объективную новизну (оригинальный способ решения задачи, нахождение альтернативного варианта решения ситуации, художественный текст, написанный учеником, поделки и др.).

*Сотворчество учителя и ученика в обучении представляет собой творческий процесс*, когда в обучении создаются условия для таких мыслительных операций как комбинирование, аналогизирование, при этом главной является операция сравнения. Эти и другие приемы мышления служат инструментарием, с помощью которого реализуются замыслы воображения. Воображение как психологический процесс является основой творческого процесса благодаря способности оперировать и преобразовывать образы, создавать новые, неожиданные, непривычные сочетания и связи этих образов, что позволяет человеку представить результат труда от начала до конца.

Воображение характеризуется как творческий акт благодаря его связи с мышлением. Имеющиеся у ученика знания способствуют формированию нового образа, что требует оценки, отбора, обобщения. Воображение и мышление взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга в познавательных актах. Воображение в процессе творческого познания выполняет роль одного из важнейших способов использования имеющихся знаний для получения новых знаний, переноса знаний с одной области на другую. Мышление в формировании образов воображения играет ведущую роль, так как отражает наиболее существенные, закономерные и общие связи действительности.

Исследования креативности (Дж.Гилфорд и др.; В.Лоуэнфельд и К.Бейттел) позволили выявить следующие критерии: умение увидеть проблему; беглость, умение увидеть в проблеме как можно больше сторон и связей; гибкость как умение понять точку зрения, а также отказаться от усвоенной точки зрения; оригинальность, отход от шаблона; способность к перегруппировке идей и связей; способность к абстрагированию или анализу; способность к конкретизации или синтезу; ощущение стройности организации идей.

В дидактической теории известна позиция: творчеству можно и должно учить, причем акцент делается на развитии нравственно ориентированного творчества учащегося (И.Я.Лернер, И.К.Журавлев и др.).

Дидакты отмечают, что школа не может готовить равно творческих людей, но она может помочь развитию природных задатков до их возможного для данного субъекта предела и превратить посильное творчество в личностную ценность (И.Я.Лернер, И.К.Журавлев).

Сотворчество в обучении может быть выражено как коммуникативное, как познавательное, как интеллектуальное, как художественно-эстетическое и др., которое складывается при наличии определенных условий.

В обучении имеет смысл говорить о сотворчестве учителя и ученика, которое развивает творческий стиль мышления, воображение, рефлексивные умения, культуру мышления.

### ***Средства развития творческого стиля мышления учащегося в обучении.***

В обучении организуются условия для развития мышления, культуры мышления ученика, с чем связано развитие его интеллекта. А в психологии и педагогике творчества интеллект личности признается интеллектуальным компонентом креативности, который необходим человеку в любой сфере деятельности.

Американские педагоги П.Барнс, Т.Брукс выделили 12 интеллектуальных процессов, необходимых каждому человеку: абстрагирование, анализ, классификация, составление уравнения, оценка, обобщение, заключение, составление временной последовательности, имитация, синтез, теоретическое рассуждение, перевод или трансформация мысли.

Какие средства в обучении позволят развивать творческий стиль мышления ученика?

1. *Обучение* учащихся следующим *творческим процедурам*.
  - Самостоятельный перенос усвоенных знаний и умений в новую ситуацию.
  - Видение проблемы в новой ситуации.
  - Видение новой функции объекта.
  - Определение структуры объекта (проблемы).

- Видение альтернативы решения или его способа.
- Комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме. (Позиция Лернера И.Я., Журавлева И.К. и др.)

2. *Решение проблемных задач*, в механизм решения которых и входят названные процедуры.

3. *Использование «игрушек для воображения» в следующих заданиях.*

- Создать образ буквы, (цифры, символа).
- Создать образ звука.
- Создать образ сложного звука ( к примеру, шелеста листьев, скрипа двери, тишины и др.).
- Выполнить обратную задачу: угадать звук или букву (символ).
- Создать образ предмета.
- Задать вопросы: связанные с функцией объекта; или с подсистемами объекта; или с возможными надсистемами и др.
- Используйте прием «сказку-кальку» (то есть взять «алгоритм» известной сказки и «одеть его в одежды» новой сказки с другими героями, возможно на современный лад).
- Создать образ незнакомого слова (это - прием «звуковая клякса», когда учитель называет или предьявляет новое для ученика слово, возможно бессмысленное слово, к которому нужно создать образ или возможные образы).
- Создание предмета с новыми свойствами.
- Придумать необычную ситуацию.
- Передать мысль другими словами (в нескольких вариантах) и др.

4. *Игра как поле для творчества.*

5. *Использование универсальных приемов, необходимых для общего развития ученика:*

- описать хорошее в другом;
- дать характеристику партнеру;
- определение множества функций объекта;
- дать критическую характеристику предмету;
- рассказать о событии различными способами: фактологически, хронологически, объяснительно, проблемно, лирически, трагически, героически и др.
- попытка посмотреть на объект другими глазами;
- предположить неординарные действия;

- сообщить по-новому хорошо известное;
- перевести текст в символический вид, например, в схему и др.

6. В сотворчестве важно поддерживать атмосферу сомнений и критичности, принимать и поощрять несогласие ученика, учить выражать его конструктивно и др.

*Вывод:* таким образом, сотворчество учителя и ученика необходимо для творческого развития каждого из них, и особенно для развития творческого стиля мышления ученика, его креативности, творческих способностей, качеств творческой личности. Основной составляющей в сотворчестве выступает творчество учителя и ученика, которое возможно лишь в благоприятной творческой атмосфере, создаваемой в педагогическом процессе прежде всего учителем.

**Средства обучения и их классификация.** Средства обучения, или дидактические средства, - это различные объекты, используемые учителем и учениками в процессе обучения. К *материальным объектам* относят материальные предметы, непосредственно воздействующие на органы чувств учеников и облегчающие процесс прямого и косвенного познания: учебники; пособия; модели; таблицы; средства наглядности; учебное оборудование; мебель; помещения и т.п. К *идеальным объектам* относят символичные, словесные, модельные заменители материальных объектов, а также усвоенные знания, умения, социальный опыт, т.е. средства духовной культуры, которые используются в учебном процессе. Например, к идеальным объектам Л.С. Выготский относил такие средства обучения, как речь, письмо, условные обозначения, произведения искусства и т.п. К ним также относятся и известные всем опорные сигналы и опорные конспекты В.Ф. Шаталова.

Предметы духовной культуры как идеальные объекты очень важны для обучения. В процессе учебного познания они позволяют учащимся оттолкнуться от материальных предметов и через внешнюю речь переходить во внутреннюю речь, а от нее — к мышлению. Использование таких идеальных объектов, как символов и знаков, есть показатель развития мышления учащихся. С помощью знаков и символов учащийся мысленно преобразует объект изучения, переводит его в мыслительную сферу, осуществляя тем самым процесс познания. С другой стороны, через знаки происходит материализация мыслительных образов и операций, поэтому использование знаково-символических средств обеспечивает важное для процесса учебного познания и умственного развития ребенка соотношение между предметом изучения, его знаком (символом) и мышлением.

*Средства обучения выполняют следующие функции:*

1) *познавательная* (средства обучения служат непосредственному познанию действительности; обеспечивают передачу более точной и полной информации



об изучаемом объекте или явлении; позволяют наблюдать объекты и явления, не доступные или труднодоступные непосредственному наблюдению с помощью органов чувств. Например, школьный микроскоп и телескоп позволяют увидеть объекты, не доступные невооруженному глазу);

2) *формирующая* (средства обучения формируют или развивают познавательные способности, чувства и волю учащихся, их эмоциональную сферу);

3) *дидактическая* (средства обучения являются важным источником знаний и умений, облегчают проверку и закрепление учебного материала, активизируют познавательную активность, интенсифицируют учебную деятельность).

Все эти функции взаимно переплетены и выступают в учебном процессе в органическом единстве, дополняя друг друга.

*Выбор средств обучения определяется* целью и задачами урока, содержанием учебного материала (его характером, степенью трудности, объемом и др.), применяемыми методами обучения, дидактико-методической компетентности учителя, материальным обеспечением обучения. В то же время начинающему учителю надо иметь в виду, что перегрузка урока наглядностью, разнообразными средствами обучения, особенно техническими, приводит к снижению эффективности процесса обучения за счет рассеивания внимания учащихся, отвлечения их на второстепенные и сопутствующие детали.

Средства обучения условно разделяют на средства преподавания и средства учения. К *средствам учения* относятся и средства самообучения, например различные самоучители, научно-популярная литература, литература для внеклассного чтения, конструкторы типа «Сделай сам» и т.п. Однако это деление условное, так как многие из них используются и в учении и в преподавании. В современной дидактике средствам учения уделяется все большее внимание, так как они в значительной мере определяют эффективность обучения. Большой эффект дает таким образом организованная учебная деятельность, в ходе которой учитель совместно с учениками конструируют необходимые *средства обучения*. Например, в ходе урока при решении задачи разрабатывается общий алгоритм действий, фиксируемый затем в виде записей на плакате, в тетради и используемый при решении задач этого типа. Такой подход способствует повышению качества знаний, эффективному умственному развитию учащихся.

*Существует несколько классификаций средств обучения.*

По *характеру воздействия на обучаемых* средства обучения систематизируются как:

- визуальные — предметы, макеты, карты, диафильмы, слайды и т.п.;
- аудиальные (звуковые) — магнитофон, проигрыватель, радио и т.п.;
- аудиовизуальные — телевидение, кинофильмы.

По *степени сложности* средства обучения делятся на простые и сложные. К *простым* средствам обучения относят: учебники, печатные пособия, карты, картины, диаграммы, модели, оригинальные предметы и т.п. К *сложным* — технические

средства обучения: механические визуальные средства, аудиальные, аудиовизуальные, лингафонные кабинеты, дидактические машины, компьютеры и т.п.

По происхождению средства обучения группируют следующим образом:

- натуральные, природные средства — предметы, непосредственно взятые из самой действительности (коллекции камней, растений и т.п.);
- символические средства — они представляют действительность с помощью символов, знаков (рисунки, схемы, карты, графы, живое и печатное слово и т.п.);
- технические средства — визуальные, аудиальные и аудиовизуальные средства (модели, лингафонные кабинеты, дидактические машины, компьютеры и т.п.).

Приведенные классификации являются достаточно условными. Применение той или иной классификации необходимо с точки зрения дидактического описания процесса обучения.

### ***Виды средств обучения и их характеристика***

***Вербальные средства обучения*** известны давно. Однако эффективность их применения низка, что отмечал еще Я.А. Коменский в XVII в. Он же предложил *дидахографию* (обучающее письмо) — объединение вербальных средств и учебника, что позволило повысить результативность обучения за счет включения учащихся в познавательную деятельность с разнообразным использованием учебной книги. Затем пришло наглядное обучение, основанное на народной мудрости «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Сейчас в организации обучения используют деятельный | подход — «лучше один раз выполнить действие, чем сто раз увидеть, как оно выполняется». Тем не менее вербальные средства остаются главными в арсенале учителя, хотя сейчас появились электронные учебники. Устное слово, речь учителя — главный инструмент общения, передачи знаний, установления обратной связи. К речи учителя предъявляются высокие требования: она должна быть образцом для учащихся, которые очень чутки к технике речи и особенно к ее недостаткам. Сложность речи должна быть приближена к уровню развития учащихся, но в то же время не быть слишком академичной.

Вербальное общение обеспечивает не только передачу знаний, но является и средством управления познавательной деятельностью. Логически правильное построение речи обеспечивает понимание и усвоение учебного материала. В речи учителя проявляется его интеллект, его педагогическое мастерство. Ученики чувствуют в речи учителя его отношение к ним и к предмету. Посредством речи учитель может управлять эмоциями учеников, возбуждать и поддерживать познавательный интерес на уроке. Все это возможно тогда, когда учитель не только владеет

техникой речи, но сам глубоко знает свой предмет, имеет оригинальное мышление, является самобытной личностью.

С другой стороны, как отмечал еще Л.С. Выготский, речь обеспечивает переход от слова к мысли и от мысли к слову, поэтому представляет собой основу мышления. Процесс мышления внешне проявляется в речи.

**К визуальным средствам** относятся:

естественные предметы и объекты как в природной, так и в искусственной среде (оригинальные предметы, приборы, гербарии, коллекции и т.п.);

карты, схемы, диаграммы, модели, дорожные знаки, математические символы, наглядные пособия и т.п.;

диафильмы, диапозитивы, кодоленты, кинофильмы, видеофильмы;

Использование визуальных средств позволяет связывать между собой умственное и чувственное познание, соотнести содержание работы ума с действительностью. Умственное познание, основанное на речи и мышлении, имеет смысл в той степени, в какой оно связано с изучаемыми предметами и явлениями, поэтому в обучении очень важно использование визуальных средств наглядности.

В ряде случаев визуальные средства незаменимы, так как позволяют показать недоступные явления и процессы или наглядно раскрыть их особенности, например быстропротекающие процессы.

Применение визуальных средств наглядности на учебных занятиях должно быть организовано в соответствии с закономерностями обучения. Они должны соответствовать содержанию учебного материала, быть хорошо видимыми, возбуждать познавательный интерес. К проведению демонстраций предъявляются определенные требования. Демонстрируемые на классной доске или учительском столе предметы должны иметь достаточные размеры для хорошей видимости даже с последних мест. Для малых объектов применяют различного вида проекции, оптическое увеличение или организуют поочередное наблюдение с вызовом учащихся к демонстрационному столу. Во время демонстрации учителю следует выбирать позицию лицом к классу, чтобы видеть реакцию учащихся. При показе не следует стоять спиной к учащимся и загоразивать демонстрируемое, иначе возможны ошибки в представлении материала учениками, нарушения дисциплины. Количество и объем демонстраций должны быть оптимальными: недостаток наглядности снижает качество обучения, а избыток — пресыщает учащихся, рассеивает их внимание, утомляет, снижает степень познавательного интереса и активности.

В учебном процессе применяется большое разнообразие средств обучения, однако имеется их обязательный список по всем предметам, который изложен в «Типовом перечне учебно-наглядных пособий и учебного оборудования», издаваемом Министерством образования Российской Федерации для школ.

**Технические средства обучения (ТСО)** - это приборы и технические устройства, используемые в процессе обучения (диапроектор, кодопозитив, кинокамера и др.). К ним используется дидактический материал, в который входят диафильмы, слайды, видеофильм, компьютерные диски с учебными программами, учебные кинофильмы, магнитные записи и т.п.

**Роль ТСО:** ТСО повышают продуктивность усвоения знаний, эффективность и качество обучения, способствуют расширению круга используемых средств обучения. В ряде случаев ТСО незаменимы, так как позволяют показать недоступные явления, процессы, предметы, показать быстропротекающие процессы и т.п. (К примеру, учебный фильм о расщеплении молекулы). ТСО делают обучение живым, содержательным и интересным, позволяют разнообразить формы и методы урочной и внеурочной работы.

Технические средства не заменяют другие средства обучения. Их не следует применять там, где можно без них обойтись, (например, провести опыты или непосредственные наблюдения). Они лишь дополняют и развивают эти наблюдения. Технические средства обучения — это лишь материальное обеспечение тех или иных приемов и методов работы, поэтому имеет смысл говорить об эффективности тех или иных методов и приемов обучения с использованием технических средств.

Технические средства интенсифицируют учебный процесс, освобождают учителя от чисто технической, рутинной части, уменьшают утомляемость, имеют воспитательное воздействие на учащихся. Их можно использовать в качестве средств: передачи информации; диагностики и контроля знаний; индивидуального информационного пространства; тренажера; полинаглядности; рабочего инструмента; оснащения учебных аудиторий — классные доски, системы дистанционного управления ТСО и т.п.; комбинированного средства, выполняющего несколько функций (лингафонные кабинеты, замкнутые телевизионные системы, компьютерные классы и т.п.).

**Методика использования ТСО** в учебном процессе разработана во всех частных методиках, тем не менее отметим некоторые дидактические особенности, влияющие на эффективность их применения.

*При использовании ТСО необходимы:*

- предварительный инструктаж и постановка заданий (возможно-проблемного характера) перед учащимися;
- соблюдение меры в использовании ТСО (не подменяя ими других средств обучения);
- демонстрация видеоматериала частями (порциями), поскольку ученик естественно может испытать проявление порога восприятия учебного материала;
- неременное предоставление пауз в просмотре фильма для постепенного выполнения учениками задания по фильму;
- обязательное возвращение к выполнению заданий учениками после просмотра видеоматериала;

- соблюдение *санитарно-гигиенических норм* : в отношении длительности их применения на уроке, (в младших классах рекомендуемая длительность не более 10 мин, т.е. одна часть фильма длиной 120 м, в старших классах — не более 30 минут); в отношении технических параметров используемых приборов и качества демонстрации ( в частности, размера и яркости изображения на экране). Например, для восприятия глазами считается оптимальным, чтобы размер изображения на экране составлял примерно  $1/5$  расстояния от экрана до последнего ряда учеников.

Возможно использование такого обучающего приема: на последующем занятии демонстрируется фрагмент учебного кинофильма с выключенным звуком, а комментарий дается вызванным учеником.

*Типичные ошибки при использовании ТСО:* длительный экранный показ разнообразных рисунков, фотографий, схем, конструкций, чертежей и даже формул и определений; записи учащихся в ходе просмотра фильма; игнорирование санитарно-гигиенических норм; педагогически нецелесообразный выбор использования ТСО и др.

**Современные информационные средства обучения.** В современных условиях все большая роль в информационном обеспечении процесса обучения отводится персональным компьютерам, которые обеспечили информатизацию обучения, позволили создать новые *информационные технологии обучения*.

Использование *персональных компьютеров* в обучении приобретает все более широкое распространение. Современные персональные компьютеры являются мультимедийными: позволяют показывать цветное динамическое изображение со стереозвуком. Имеется большое количество разнообразных компьютерных обучающих программ по большинству школьных предметов. Лучшие из них составлены по разветвленной схеме и адаптируются к уровню обученности ученика, предлагая разные уровни сложности (обычно три) при прохождении учебного материала.

Современные *компьютеры и телекоммуникационные сети* способствуют быстрому и широкому доступу учащихся к информации, хранящейся на разных носителях в разных уголках земного шара, в библиотеках, в электронных архивах, справочниках, энциклопедиях и базах данных. С помощью Интернета и системы гиперссылок ученики могут получать информацию с любого компьютера и баз данных в реальном масштабе времени, например на уроке географии «заглянуть» в разные уголки земного шара и даже посмотреть, какая там сейчас погода. Все это значительно расширяет возможности учителя и учащихся в учебном процессе.

Программное обеспечение компьютеров непрерывно совершенствуется, что позволяет сейчас даже малоподготовленным пользователям составлять простейшие контролирующие и обучающие программы. Простейшие презентации различной информации на компьютере сейчас создают на уроках даже старшеклассники, используя входящие в стандартный набор программного обеспечения персонального компьютера прикладные программы для создания презентаций.

Особо стоит *вопрос о санитарно-гигиенических нормах* применения в обучении компьютеров — в этом направлении предстоят дополнительные исследования врачей-гигиенистов и педагогов. Например, продолжительность работы на компьютере для учащихся начальных классов не должна превышать 10 мин на уроке, а в средних и старших классах – 30 минут.

*Технические средства обучения быстро совершенствуются*, появляются принципиально новые. Обычный кодоскоп теперь стал портативным и в сложенном виде имеет толщину менее 10 см. Сейчас на экран кодоскопа вместо прозрачной пленки с изображением помещают жидкокристаллическую панель, подсоединяемую к компьютеру или видеомagniтофону. Это позволяет демонстрировать яркое компьютерное и видеоизображение на большом экране.

Достаточно распространенными стали *электронные проекторы*, или, как их еще называют, мультимедиа-проекторы, которые подключаются к персональному компьютеру (обычно к ноутбуку) и позволяют в незатемненных классных помещениях демонстрировать яркие цветные динамические компьютерные изображения с высоким разрешением. Они снабжены объективами с переменным фокусным расстоянием, дающими возможность изменять размер изображения на экране, не меняя местоположения проектора. Некоторые модели проекторов содержат встроенную аудиосистему (динамик и звуковые колонки). Такой проектор можно даже прикрепить к потолку, что позволяет не занимать дополнительного места и не мешать обзору аудитории. К такому проектору можно подключать не только компьютер, но и видеомagniтофон, видеокамеру, проигрыватель лазерных дисков.

Большой интерес представляют *электронные копировальные классные доски*. Такие доски внешне выглядят как обычные белые доски. Все, что пишется преподавателем на ее поверхности, мгновенно переносится на персональный компьютер и может быть сохранено в его памяти или распечатано на обычном принтере. Надписи на доске могут делаться специальными цветными маркерами, а копии распечатываться на цветном принтере.

Помимо электронных есть *копировальные доски*, позволяющие выдавать бумажную копию на специальной термобумаге. Простым нажатием одной кнопки на устройстве, встроенном в доску, написанную информацию можно распечатать и раздать аудитории. Некоторые модели таких досок имеют две и более рабочих поверхности, благодаря чему можно подготовить рисунки на одной стороне заранее, а затем, эффектно нажав кнопку, быстро сменить и продемонстрировать их. Поверхность доски можно также использовать в качестве обычного экрана.

Известная нам не одно столетие классная доска претерпела сильное изменение: она теперь имеет магнитную поверхность и стала светлой, на ней пишут вовсе не мелом, а разноцветными фломастерами, написанное стирают не тряпкой, а мокрой губкой.

Вместо обычных классных досок во многих случаях стали применяться так называемые *лекционные блоки* (или *флипчат*). Они представляют собой небольшие переносные доски, напоминающие большой блокнот на ножках. Для письма используется бумажный блок, а используемые листы просто переворачиваются. Достоинства лекционных блоков — всегда можно вернуться к ранее написанному тексту и рисункам или же заранее подготовить необходимые иллюстрации. В некоторых лекционных блоках есть выдвижные перекладки, на которые можно повесить предыдущие листы.

## Тема 7 «Основы воспитания и воспитательной деятельности»

### Воспитание как общественное явление

Благодаря воспитанию создаются благоприятные условия для разностороннего развития личности, становится возможным разрешение противоречий и трудностей, которыми сопровождается процесс личностного развития, происходит формирование конкретных психических новообразований, обусловленных возрастом и индивидуальными особенностями личности.

Под воспитанием понимаются *многообразные влияния*, которые осуществляются и со стороны специально организованных влияний социальной среды, и образовательных учреждений, и отдельных людей (педагогов, учителей, родителей, межличностное общение ребенка с окружающими его людьми). Воспитание осуществляется, с одной стороны, преднамеренно, вследствие сознательных усилий воспитателей. С другой стороны, часть этого процесса идет непреднамеренно, произвольно, всем сложившимся стилем жизни людей, их межличностным взаимодействием.

Это дает основание употреблять термин «воспитание» в нескольких смыслах.

Так, в XIX веке **А.Н.ОСТРОГОРСКИЙ** (1840-1917) писал: *«Воспитанием называют воздействие и на всего человека, на всю личность с ее разумом, чувством и волей, и, в частности, на какую-либо одну душевную область (воспитание ума, воспитание воли и т.д.); воспитанием же называют приучение человека к обыденным формам общежития (вежливости, сдержанности, соблюдению приличий и т.п.). Различают воспитание в широком смысле слова и воспитание в тесном смысле».*

Эту идею развивала и **Н.К.КРУПСКАЯ** (1928): *«Под воспитанием понимают весьма различные вещи. Воспитание в узком смысле слова – целенаправленное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков. Воспитание в широком смысле слова – воспитание в гуще жизни, «воспитание среды».*

**Ю.К.БАБАНСКИЙ** (1984) рассматривал воспитание в социальном и педагогическом смыслах: *«В широком СОЦИАЛЬНОМ смысле – воспитательное воздействие на человека всего общественного строя и окружающей человека действительности. В узком СОЦИАЛЬНОМ смысле – целенаправленное воздействие посредством массовой информации и т.п., осуществляется попытка «донести» до сознания каждого члена общества его идеологию (если она есть), мораль, ценностные ориентации.*

*В широком ПЕДАГОГИЧЕСКОМ смысле – целенаправленное воздействие, осуществляемое в системе учебно-воспитательных учреждений, охватывающее весь учебно-воспитательный процесс. Проявляется как учет целостного воздействия на всех этапах развития личности. В узком ПЕДАГОГИЧЕСКОМ смысле – специальная воспитательная*



*работа, направленная на формирование системы определенных взглядов, убеждений, качеств личности, проявляется на уровне деятельности одного педагога (педагогического коллектива)»*

От термина «воспитание» произошло множество других педагогических терминов. У всех терминов один корень и одна сущность:

**ВОСПИТАТЕЛЬ** - человек, призванный или обязанный передавать опыт поколений.

**ВОСПИТАННИК** - человек, принимающий и усваивающий этот опыт.

**ВОСПИТАННЫЙ** - человек, успешно освоивший опыт.

**ВОСПИТАННОСТЬ** - качество личности, отражающее высокую степень усвоения опыта поколений.

**ВОСПИТУЕМОСТЬ** - предрасположенность человека к восприятию и усвоению опыта.

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ** - влияние, направленное на развитие.

В воспитании отражено единство **социального, психологического и собственно педагогического.**

**Социальная значимость** воспитания – содействовать приобщению личности к духовным и нравственным ценностям, принятым в обществе, освоению достижений культуры. В социальном смысле возможно рассматривать воспитание (воспитательный процесс) как передачу опыта одного поколения другому в целях его сохранения и совершенствования, а потому воспитание в широком и в узком смысле рассматривается не только как фактор развития личности, но и как фактор развития общества в целом.

Необходимость **психологического** подхода обусловлена тем, что без знания закономерностей развития личности, без знания ее возрастных и индивидуальных особенностей, без понимания перспектив ее развития невозможно осуществлять воспитательный процесс. Психологические исследования объясняют «механизмы» социального и воспитательного влияния на личность, обосновывают условия их эффективности.

**Педагогический** подход к воспитанию (воспитательному процессу) состоит в построении определенной воспитательной системы, в создании необходимых условий, в организации воспитательной деятельности, направленной на реализацию социальной цели и на создание положительного опыта воспитанников.

Давайте рассмотрим те определения процесса воспитания, в которых раскрывается его **социальная** сущность.

**ГЕЛЬВЕЦИЙ** (Франция, 1715-1871): *«В каждой стране искусство формировать людей так тесно связано с формой правления, что какое-либо значительное изменение в общественном воспитании вряд ли возможно без изменений в самом государственном строе».*

**СЕН-СИМОН** (Франция, 1760-1825): *«Под воспитанием, в самом общем значении этого слова, следует разуметь совокупность всех усилий, употребляемых для приспособления*

(каждого нового поколения) к тому общественному строю, к которому его призывает поступательное развитие человечества».

**П.П.БЛОНСКИЙ** (Россия, 1925): «Воспитание есть функция определенных экономических и политических условий, и при данных условиях существует и может существовать только данное воспитание».

**А.Г.КАЛАШНИКОВ** (Россия, 1929): «Воспитание есть процесс изменения биологического качества человека в интересах социальной среды, при котором требования среды являются основными и определяющими, а биологические качества – данными и определенными».

**А.С.МАКАРЕНКО** (Россия, 1937): «Человек не может быть воспитан непосредственным влиянием одной личности, какими бы качествами эта личность не обладала. Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле».

**И.ИЛЬИН** (русский философ, начало XX в.): «Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного «чувствилища» к национальному духовному опыту, укрепление в нем их сердца, их воли, их воображения и творческих замыслов».

**В.А.СУХОМЛИНСКИЙ** (СССР, 1967): «Воспитание – это многогранный, сложный комплекс воздействия на человека, способствующий формированию гармонической, всесторонне развитой личности труженника – создателя материальных и духовных благ, гражданина, потребителя, создателя семьи и воспитателя своих детей, культурной личности».

**Ю.К.БАБАНСКИЙ** (1978): «Воспитание – это преднамеренно и сознательно организованный, целенаправленный процесс социального формирования личности, состоящий в установлении определенных социальных отношений между воспитанниками и воспитывающими, как те или иные виды педагогического воздействия воспитателя на воспитанников, так и деятельность (активность) воспитываемого».

**И.П.ПОДЛАСЫЙ** (Украина, 1999): «Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности, это специально организованное управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу».

**А.В.МУДРИК** (1999): «Воспитание – относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации».

Существует несколько точек зрения **по вопросу о происхождении воспитания**. Ответ на данный вопрос имеет важное значение для осмысления сущности процесса воспитания с педагогической точки зрения, определения его целей, содержания, принципов, а также роли воспитателя в личностном развитии ребенка.

**Первая точка зрения** состоит в том, что истоки воспитания надо искать в мире животных: уже у животных отмечается наличие семейного и общественного воспитания. Основателями этой теории были французские ученые **Ш.ЛЕТУРНО** и **А.ЭСПИНАС** (к. XIX – н. XX вв.). В своей работе "Эволюция воспитания" они выдвинули **биологическую теорию** возникновения воспитания. Они утверждали, что воспитание возникло в мире животных и

имеется даже у насекомых; доказывали многочисленным фактическим материалом наблюдений о наличии в животном мире заботы старших поколений и передаче младшим навыков приспособления к окружающей среде.

**Вторая точка зрения** (П.МОНРО, США, н. XX в.). Возникновение воспитания объяснил процессом ***бессознательного, инстинктивного стремления детей подражать старшим***. По мнению автора, инициатором воспитательной деятельности является не взрослый, а ребенок.

**Третья точка зрения** (Ф.ЭНГЕЛЬС, н. XX века). Процесс воспитания рассматривается как общественное явление, т.е. установлена связь между экономической жизнью общества и социальными процессами. Особое значение приобретает влияние трудовой деятельности. Так, изготовление орудий труда способствовало возникновению и развитию в первобытном обществе различных видов трудовой деятельности, что привело к общественному разделению труда и профессиональной его дифференциации; таким образом возникает необходимость сознательного изготовления орудий труда и научения способам их овладения, а усложнение производственных функций приводит к возникновению необходимости передачи трудовых знаний, умений и социального опыта подрастающему поколению. Религия, сказки, обряды, которые сопровождали жизнь первобытных людей, формировали их мироощущения и мировоззрения. Таким образом, обучение и воспитание становятся общественной необходимостью и осуществляются как сознательная деятельность людей.

**На наш взгляд**, верной является последняя точка зрения. Мы считаем, что представители *первой* точки зрения отождествляют инстинктивное поведение животных с воспитательной практикой первобытных людей. Отсюда неверный вывод о том, что в основе воспитания лежит инстинктивное стремление людей к продолжению рода. Однако всё же трудно не согласиться с авторами, так как и в рождении ребенка, и в заботе о нем, его подготовке к самостоятельной жизни в какой-то степени всё же присутствует биологическая сторона, но жизнь человека (особенно жизнь современного человека) значительно сложнее. А потому попытка объяснить социальное явление *только* биологическими факторами не правомерна.

*Вторая* точка зрения нам кажется односторонней - в процессе становления человека, конечно же, присутствуют элементы подражания и подражание является ведущей формой саморазвития ребенка на ранних этапах развития его личности. По мере развития сознания и самосознания ведущими формами его развития становятся: самовоспитание, научение, самообразование, самоопределение и др. Однако эти формы еще только должны возникнуть, и воспитательная деятельность взрослого имеет большое значение.

Воспитание, как можно прочесть во всех учебных пособиях по социологии, психологии и педагогике, - одна из важнейших функций общества (государства). Как форма приобщения молодого поколения к жизни и труду она существует на протяжении всей истории. В этом смысле воспитание является

«вечной» категорией. Чтобы жить и развиваться, общество должно производить и воспроизводить материальные и культурные блага. Для этого необходимо, чтобы новые поколения, приходящие на смену старым, могли умело использовать и развивать наследуемые ими производительные силы, материальную и духовную культуру. Воспитание всегда носит **ИСТОРИЧЕСКИЙ** характер, оно претерпевает глубокие изменения по мере социально-экономического развития общества, изменения его общественных отношений. Возникая и развиваясь на основе потребностей социального развития, воспитание, в свою очередь, влияет на все стороны общественной жизни – производство, технику, науку, культуру, общественно-политическую деятельность людей и т.д.

Воспитание в человеческом обществе - это всегда сознательно осуществляемая передача подрастающим поколениям и усвоение ими социального опыта, накопленного в деятельности многих поколений, а также знаний и трудовых умений (не инстинкты, не подражание). Воспитание обеспечивает преемственную связь между поколениями. Иначе - каждому поколению пришлось бы начинать все сначала. **К.Д.УШИНСКИЙ** так определил социальную значимость деятельности учителя: «Он чувствует себя живым звеном между прошлым и будущим,.. что его дело, скромное по наружности, - одно из величайших дел истории...», потому «когда учитель перестает учиться, он умирает как учитель».

Таким образом, **СОЦИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ** воспитания состоит в том, чтобы сохранять общественный опыт поколений; приобщать молодое поколение к достижениям культуры в самом широком смысле этого слова.

Осмысление социальной сущности процесса воспитания делает возможным формулирование некоторых **ВЫВОДОВ, значимых для педагогики:**

1. Организуя воспитательный процесс, **УЧИТЕЛЬ** выступает с общественно значимых позиций, т.е. в воспитательной деятельности реализуется **ОБЩЕСТВЕННЫЙ опыт**, а НЕ личные взгляды, убеждения и позиции учителя.

2. **ПРИНЦИПЫ воспитания** (т.е. основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных целей), вытекающие из познания его социальной сущности:

▪ принцип **КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ**. Сформулированный еще в XIX веке немецким педагогом **А. ДИСТЕРВЕГОМ**, этот принцип ориентирует на такую организацию воспитательно-образовательного процесса, содержание которого ориентировано на максимальное использование достижений культуры. Воспитательный процесс рассматривается как составная часть культуры общества и семьи. Этот принцип проявляет себя в формировании у воспитанников установки на освоение, сохранение уже существующих и создание новых культурных ценностей;

▪ Принцип **НАРОДНОСТИ** в воспитании, сформулированный **К.Д.УШИНСКИМ**, предполагает ориентацию воспитательно-образовательного процесса на учет национальных особенностей народа, формирования у подрастающего поколения национальной принадлежности и гражданственности,

чувства гордости и сопричастности к происходящему. В решении данных задач необходимо опираться на традиции народа, его менталитет, в воспитательном процессе максимально использовать его достижения в культуре, науке, технике;

- принцип **ДЕМОКРАТИЗАЦИИ**, который предполагает открытость школы для общественного контроля, правовое обеспечение деятельности педагога и учащихся, защита от неблагоприятных факторов, свобода для саморазвития, саморегуляции и самоопределения;

- принцип **ГУМАНИЗАЦИИ** в воспитании проявляется в установлении приоритета общечеловеческих ценностей, полное признание гражданских прав воспитанника и уважение к нему, знание положительных качеств ученика, опора на них; осуществление гуманистического просвещения учащихся; обеспечение комфортности в воспитательных отношениях.

Понимание того, что сфера воспитания является важной основой в развитии общества и человека, позволяет рассматривать **школу** как важнейшую часть государственной системы. В зависимости от того, какой воспитательно-образовательный процесс складывается в школе, становится возможным развитие человека на демократических или авторитарных позициях, активизация его познавательных, духовных и профессиональных позиций или формирование человека как пассивного исполнителя инструкций и распоряжений. От воспитательно-образовательного процесса школы зависит формирование гуманистической направленности личности или человеконенавистнических позиций, националистических настроений.

В школьном воспитании, как показывает опыт, отражаются многие проблемы общества: «болезни школы – это болезни общества» (М.М.Поташник). Не может быть школы абсолютно свободной от общества. Но в то же самое время возможно говорить о том, что в школе создается своя, *особая атмосфера*, она – своеобразный мир, в котором живут школьники, напитываясь впечатлениями Добра, Красоты, Нравственности, Образованности. История нашей отечественной педагогики знает множество таких примеров таких школ, благодаря усилиям педагогов создаются условия, благоприятные для развития личности.

Так, в 20-е годы прошлого века, когда наша страна переживала трудности «переходного» периода, работали школы А.С.Макаренко, С.Т.Шатского, Ф.Ф.Брюховецкого, В.Н.Сорока-Росинского, С.М.Риверса, Н.П.Шульмана, М.М.Пистрака и других. В наше время известны школы В.А.Сухомлинского (Украина, Павлышская школа), В.А.Караковского (Москва), А.Н.Тубельского (Москва), А.А.Захаренко (Украина, Сахновская школа), Б.О.Полянского (Курск) и другие.

Сегодня мы живем в изменяющемся мире. В самом обществе происходят процессы, которые мешают полноценному решению, например, таких государственно важных задач, как формирование нравственности и гражданственности личности, овладение высоким уровнем культуры и

образованности. Какую позицию должна занять школа? Можно назвать три позиции, которые можно довольно часто слышать среди педагогов.

**1-я точка зрения.** Работать *по-старому, не изменяя* ни содержания воспитательно-образовательного процесса, ни его форм, ни его методов. Представители этой точки зрения считают, что традиционно существующий воспитательный процесс содержит в себе достаточный потенциал для решения задач развития личности, но неблагоприятная ситуация, которая сложилась в обществе, не позволяет реализовать все его возможности. Именно социум оказывает негативное влияние на развитие школьников: этим объясняется их невосприимчивость к знаниям, их формальное усвоение, непрестижность в обществе образования и образованного человека и т.д. Вот суждение одного из преподавателей очень хорошей в городе школы, видимо, жалея молодое поколение, он говорил: *«Мы детям должны говорить спасибо уже за то, что они сегодня в школу приходят».*

**2-я точка зрения.** Работать, *приспосабливаясь* к сегодняшней ситуации, *исключая* из воспитательно-образовательного процесса школы те цели (жизненные смыслы и ценности), которые, как оказалось, не очень востребованы в современном нам обществе, *например*, образованность, широту кругозора, культуру поведения, интеллигентность, духовные потребности, нравственные нормы, эстетические вкусы и т.д. Примером такой позиции может быть вопрос учителя, который обсуждался нами на занятиях в ИУУ: *«Стоит ли сегодня развивать в ребенке, например, чувство собственного достоинства, ведь ему придется работать не на социалистическом предприятии, а у частного предпринимателя?.. Наоборот, без этого ему легче будет – обиды не заметит... А зачем ему активность и инициатива? Разве они нужны кому-то,.. если только есть свое «дело», но это не для каждого...».*

**3-я точка зрения.** В основе воспитательно-образовательного процесса должны лежать знания, ориентирующие личность на высокие жизненные идеалы и ценности. Личность необходимо приобщать к культуре - в этом проявляется **попытка школы ПРОТИВОПОСТАВИТЬ социуму**, в котором растущая личность видит далеко не лучшие примеры для подражания, образцы высокой культуры и нравственности. Но вместе с тем в воспитательно-образовательный процесс включаются **проблемы жизни**, и каждый учебный предмет предлагает **знания в контексте решения этих проблем** (как в прошлом, так и в настоящем), каждый урок и каждая форма воспитательного процесса становятся **«уроками» приобретения жизненного опыта** – в гражданском, нравственном, эстетическом, умственном, физическом, профессиональном и др. аспектах развития личности.

Так, в школах появляются новые учебные предметы – «Экономика», «Граждановедение», «Человековедение», «Экология», «Валеология», «Человек на рынке труда», «Моя профессиональная карьера», «Политология», «Культурология», «Народоведение» и др., которые пока не приобрели статуса обязательных (не

вошли в число тех, которые определяются государственным стандартом), но их введение во многом определяется педагогической грамотностью руководителей учебного учреждения. В школах появляются формы воспитательной работы, в которых становится возможным развитие социальных навыков. В этом случае школа становится фактором обновления жизни.

Высоко оценивая роль школы в развитии общества (демократизации и гуманизации общественной жизни), мы далеки от мысли, что только усилиями школы могут быть решены многие социальные проблемы. Можно согласиться с теми авторами, которые утверждают, что решение воспитательных задач обусловлено единством ВСЕХ воспитательных влияний – общества (воспитание в социальном смысле), семьи и школы, где осуществляется преднамеренная, специально организованная деятельность воспитателей, содействующая полноценному развитию личности.

### Основные понятия в теории воспитания

Рассмотрим основные понятия, которые используются в теории воспитания, где исследуются проблемы организации воспитательного процесса.

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС** – это процесс, в котором в соответствии с целями и задачами ..., совершается организованное воспитательное влияние, конечным своим результатом предусматривающее формирование личности...».

Понятие «воспитательный процесс» идентично понятию «воспитание в узком смысле слова», так как предполагает сознательно организованные, преднамеренные действия воспитателя, направленные на развитие и формирование личности.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ** - «есть нечто большее, чем следующие друг за другом воспитательные мероприятия... Это состояние процесса воспитания в какие-то моменты педагогического взаимодействия воспитателя и воспитуемых в определенных отрезках времени в конкретных объективных и субъективных условиях. Она является фазой в ходе процесса воспитания и выполняет в нем специфическую функцию».

В современной педагогике (в частности, позиция **Б.А.БИТИНАС** – Литва, 1984) сложилось представление о воспитательном процессе «как взаимосвязанной цепи развивающихся воспитательных ситуаций, каждая из которых строится с учетом результатов предыдущей. В основе воспитательного процесса – развивающаяся воспитательная ситуация, где развивается и воспитывается и воспитанник, и сам воспитатель, его взаимодействие с воспитанником».

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ (ВЛИЯНИЕ)** - действия воспитателя, обуславливающие процесс развития и формирования личности воспитанника, содействующие его благоприятному осуществлению.

Современный взгляд педагогов и психологов на понятие «воспитательное воздействие» исходит из следующего положения: **в основе**

**воспитательного воздействия взрослого лежит его ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ с воспитанниками.**

Современная педагогика (в частности, позиция **В.А.СЛАСТЕНИНА**, 1984) исходит из того, «что понятие процесса воспитания отражает не прямое воздействие, а социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, их развивающихся отношений».

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ** - «есть разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, образования, обучения». Воспитательные отношения – это обмен человеческим опытом, его передача, усвоение, использование. Педагогами выделяются отношения, в которые могут быть включены самые разнообразные средства: техника, искусство, природа и т.д. На основании этого проявляются различные типы воспитательных отношений: «человек – человек», «человек - книга – человек», «человек – природа – человек», «человек – техника – человек», «человек – искусство – человек» и т.д.

Очень важным является вопрос о структуре воспитательных отношений. В нее могут входить два субъекта и объект. В качестве субъектов воспитательных отношений могут быть воспитатель и его воспитанник, педагогический коллектив и коллектив учащихся, родители. Такие отношения в педагогике называют **субъект-субъектные отношения**. Однако когда в общении между воспитанниками и воспитателями используются какие-либо материализованные средства – объекты (книга, природа и т.д.), то такие отношения принято называть **субъект-объектными отношениями**.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ** – это единство системы дидактической и системы воспитательной работы, которая включает: «комплекс воспитательных целей; общность людей, их реализующих; их деятельность, направленную на реализацию целей; сеть отношений, складывающихся между участниками этой деятельности; а также ту часть окружающей среды, которая освоена школой для реализации принятых целей».

Само понятие «система» предполагает взаимосвязь, взаимодействие и взаимообусловленность отдельных форм и методов воспитания в достижении поставленных целей. Это придает смысл и четкую направленность деятельности каждого педагога.

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ**, наверное, можно сказать, что это есть каждая отдельная форма воспитательной системы, например, беседа, турпоход, посещение театра, школьный праздник и т.д., однако, если в школе не создана воспитательная система, и воспитательный процесс представляет собой «серию» мероприятий, то трудно ожидать достижения поставленных целей. Современный взгляд на организацию воспитательного процесса предполагает, *во-первых*, создание воспитательной системы, *во-вторых*, перевод так называемой «педагогике мероприятий» на уровень «педагогике отношений».

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** - деятельность воспитателя по организации и реализации целей воспитательного процесса; осуществляется во взаимодействии воспитателя с воспитанниками (складываются



воспитательные отношения) в целях их развития и формирования; проявляется в создании воспитательных ситуаций; выступает как элемент воспитательной системы.

### **Характеристика воспитательной деятельности**

Воспитательная *деятельность* – это деятельность воспитателя по организации и осуществлению воспитательного *процесса*. Таким образом, воспитательный процесс реализуется посредством деятельности воспитателя, а также разнообразной деятельности учащихся (познавательной, физкультурно-оздоровительной, общественно-трудовой, досуговой и т.д., а также тех воспитательных отношений, которые складываются между воспитателем и воспитанниками. Значимость воспитательной деятельности взрослого по отношению к воспитанникам проявляется в том, чтобы помочь ребенку осмыслить необходимость выполнения той многообразной деятельности, которая организуется в школе; сориентировать в тех видах деятельности, которые будут оказывать на личность развивающее влияние; стимулировать включенность личности в выполнение деятельности, развивать навыки анализа и оценки и т.д. Воспитатель создает необходимые условия для развития личности, от воспитателя зависит построение определенной системы взаимодействия с воспитанниками.

В педагогике разработана и описана **структура** воспитательного процесса, причем эта же структура характеризует целостный педагогический процесс (или воспитательно-образовательный). Выделяется шесть основных компонентов: *цель, принципы, содержание, методы, средства, формы*.

**ЦЕЛЬ** - начальный компонент воспитательного процесса, в котором находят отражение его конечные результаты. Формулировка цели придает смысл и направленность воспитательному процессу.

**ПРИНЦИПЫ** - основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленные цели.

**СОДЕРЖАНИЕ** – это часть опыта поколений, которая передается детям для достижения поставленных целей.

**МЕТОДЫ** - это действия воспитателей и воспитанников, посредством которых передается и принимается содержание воспитательного процесса, на основании чего становится возможным личностное развитие ребенка.

**СРЕДСТВА** воспитательного процесса – это материализованные предметные способы передачи общественного опыта. К средствам воспитания можно отнести: книги, произведения искусства, природу, компьютер и т.д.

**ФОРМЫ** организации воспитательного процесса – это внешнее выражение согласованной деятельности воспитателя и воспитанника, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. К формам воспитательного процесса можно отнести: диспуты, конференции, молодежные клубы, школьный музей, урок мужества и т.д.

Организация воспитательного процесса требует четкой фиксации **ПРЕДПОЛАГАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**, которые выражаются в конкретных суждениях и поступках человека, качествах его личности, тех новообразованиях, которые должны появиться в процессе ее развития. Это дает воспитателю возможность отмечать те изменения, которые происходят в процессе развития, оценивать его результативность.

Важно также продумывать **УСЛОВИЯ**, которые влияют на эффективность воспитательного процесса (его отдельных методов, средств и форм). Например, важно не просто в воспитательном процессе использовать произведения искусства, но и продумать эффективность их влияния на личность, так как педагогическая практика показывает, что их обычная демонстрация не в полной мере реализует их воспитательные возможности. К условиям воспитания относятся: социально-экономическая ситуация в стране, территориальное окружение, материальные условия, социальные отношения, взаимоотношения воспитателя с воспитанниками и т.д. Условия могут помогать, но могут и препятствовать организации воспитательного процесса, достижению его целей.

В современной педагогике разработана **структура воспитательно-образовательного процесса** для любого типа учебных учреждений: **целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный.**

**Ю.К.БАБАНСКИЙ** выделяет **три** основных этапа в организации воспитательно-образовательного процесса (педагогического процесса). На наш взгляд, этапы педагогического процесса можно рассматривать и как этапы педагогической (воспитательной) деятельности.

**1-й этап – подготовительный:**

- усвоение общественных целей и задач;
- формулирование педагогических целей;
- диагностика состояния системы, в которой протекает педагогический процесс;
- конкретизация целей и задач с учетом особенностей системы;
- создание внутришкольных условий;
- выбор оптимального варианта содержания, методов, средств и форм организации педагогического процесса.

**2-й этап - организации и осуществления педагогического процесса:**

<i>Деятельность педагога</i>	/	<i>Деятельность воспитанника</i>
- постановка задачи;		- принятие задачи;
- стимулирование деятельности воспитанников;		- мотивация деятельности, выполняемой воспитанниками;
- организация деятельности		- осуществление деятельности;

- воспитанников;
  - оперативный контроль;
  - корректирование деятельности.
  - включенность в деятельность;
  - саморегулирование деятельности;
  - самоанализ и корректирование деятельности.
- 

***3-й этап - анализ результатов:***

- анализ и самоанализ результатов воспитания, образования и развития;
- выявление возникших отклонений результатов педагогического процесса от поставленных целей;
- анализ и самоанализ причин этих отклонений;
- проектирование мер по устранению этих причин педагогом и воспитанниками в последующих циклах педагогического процесса.

***Цель воспитания и целеполагание как педагогическая проблема***

Одной из ведущих характеристик воспитательной деятельности, как мы выяснили это ранее, является ее **ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТЬ**, которая определяет смысл и необходимость конкретных форм и методов воспитательных влияний.

Любая профессиональная деятельность направлена на достижение конкретного конечного результата. **Целеполагание** - это начальный этап в организации воспитательной деятельности, когда человек пытается представить ее конечный результат, спланировать те формы и методы, которые способствуют достижению поставленных целей и задач развития личности.

Таким образом, целеполагание включает в себя: **ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ** как определение оптимального для данного общества и уровня развития личности эталона образованного и воспитанного человека и **ЦЕЛЕРЕАЛИЗАЦИЮ** как планирования процесса его достижения – определение форм, методов и средств воспитательного процесса.

Целеполагание в воспитательной деятельности – это прежде всего прогнозирование тех изменений, которые должны произойти в личности и тех личностных качествах, умениях, привычках, которые должны (желательны) сформироваться в процессе ее развития. Целеполагание предполагает и осмысление целесообразности конкретных форм, методов и средств воспитательной деятельности, направленных на содействие в развитии личности ребенка его лично и общественно значимых характеристик. Четко сформулированная воспитательная цель дает возможность оценить результативность воспитательного процесса в целом и воспитательной деятельности каждого воспитателя. Таким образом, можно утверждать, что целеполагание выступает начальным этапом любой воспитательной деятельности в любом типе учебных учреждений.

На важность постановки воспитательной цели обращается внимание как в отечественной, так и зарубежной литературе прошлого и настоящего времени.

Вот некоторые из суждений известных педагогов и психологов:

**К.Д.УШИНСКИЙ** (к. XIX в.): «Вверяя воспитанию чистые впечатлительные души детей, вверяя для того, чтобы оно произвело в них первые, а потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности и потребовать на этот вопрос ясного и категоричного ответа».

**Н.К.КРУПСКАЯ** (н. XX в.): «Уметь работать - значит уметь ставить себе ясные цели, осознавать, на ряд каких частных, поставленных целей каждая поставленная цель распадается, уметь выбирать наиболее целесообразные средства осуществления поставленной цели, т.е. такие средства, которые давали бы возможность наилучшим образом, с наименьшей затратой сил и времени достигнуть поставленной цели...». «Ясно поставленная цель, углубленное понимание цели, определение путей к этой цели — это то, что необходимо каждому...».

**А.С.МАКАРЕНКО** (н. XX в.): «Мы должны знать, чего мы добиваемся, и должны никогда не забывать об этом. Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей, никакая параллельная или боковая цель не должна отстранять нас от главной цели».

**А.В.ЛУНАЧАРСКИЙ** (н. XX в.): «... порча человека... Над этим драгоценнейшим материалом нужно работать совершенно четко, заранее определившись, что ты хочешь сделать из него».

**К.БЕЙКЕР** (Великобритания, 1987): «Очень важно иметь взаимосогласованные цели... Только в этом случае система обретает целенаправленность и избавляется от распыленности... Мы не можем позволить себе далее иметь систему, в которой учителя решают, чему обучать учеников, не соотнося этого с национально согласованными целями».

Однако, если проанализировать реальную практику, то постановка цели еще не есть воспитательная деятельность. Целеполагание является результатом осмысления целесообразности конкретных форм и методов воспитательной деятельности. В этом проявляется теоретическая функция педагогики. И как показывает практика, не всегда цель, сформулированная педагогом, воплощается в соответствующих ей результатах развития личности ребенка, а потому этап целеполагания нередко рассматривается как лишний и бесполезный. Справедливо звучат мысли А.С.Макаренко, высказанные им еще в 30-е годы прошлого столетия: «В педагогической теории, как это ни странно, цель воспитательной работы обратилась в категорию почти забытую».

**Возможно, из практики организации воспитательно-образовательного процесса на самом деле следует исключить этап целеполагания?**

Но чем же в таком случае будет руководствоваться педагог, когда возникнет необходимость, например, в совершенствовании уже существующих форм, методов и

содержания обучения и воспитания ребенка, или в построении концепций новых школ, новых учебных предметов и т.п.?

Можно обозначить **ПРОБЛЕМЫ**, которые возникают у воспитателя в практике целеполагания:

**А.** *Непонимание* смысла и значения воспитательной цели для организации воспитательного процесса. Цель рассматривается как категория «желаемого», которая продумывается (а зачастую, придумывается) педагогом. Считается, что цель воспитания реализуется сама собой в воспитательной деятельности педагога. Отсюда делается вывод: при подготовке к воспитательной деятельности следует учиться отдельным формам, методам и средствам ее выполнения, и нет необходимости *специально* продумывать воспитательные цели.

**Б.** *Неумение* сформулировать воспитательную цель, конкретизировать последовательность этапов ее реализации и соотносить с последующими этапами воспитательной деятельности. Это приводит к тому, что даже грамотно сформулированная цель не может быть реализована, так как воспитательно-образовательный процесс может иметь совершенно иную направленность. Целеобразование и целереализация как важнейшие педагогические умения требуют специально организованной развивающей деятельности.

**В.** Еще одна проблема, которая возникает в практике воспитания: *кто должен формулировать цели воспитания и определять тем самым направленность в развитии ребенка?* Но что значит определять направление в развитии личности ребенка? Возможно ли это? Не приобретает ли при этом воспитание черты авторитарности?

### Понятие «цель» и «задача» в воспитательной деятельности.

#### Виды и функции целеобразования

В философском понимании «**ЦЕЛЬ**» формулируется как «*идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности*», как предвосхищение в сознании человека результата, на достижение которого направлены его действия.

Можно выделить несколько вариантов формулирования понятия «цель» для педагогической деятельности:

1. Цель - это ориентир в развитии человека.
2. Цель представляет собой систему требований, которая предъявляется к личности воспитанника со стороны воспитателя.
3. Цель - это прогноз в развитии личности ребенка, ожидаемый результат воспитательной деятельности педагога.
4. Цель - это представление педагога (общества) об идеальном человеке, каким он должен стать в процессе своего развития.
5. Цель - это программа действий педагога, направленная на развитие в личности ребенка конкретных черт и качеств.

6. Цель - это система интересов и желаний, ценностных норм и жизненных планов самой личности, на достижение и реализацию которых направлен процесс ее саморазвития.

7. **А.С.МАКАРЕНКО** (30-е гг.): «Под целью я понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера,.. всю картину человеческой личности, к которой мы стремимся».

8. **НАЦИОНАЛЬНАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ПО ВОСПИТАНИЮ:** «Учебно-воспитательные цели определяются как предполагаемый и уточняемый результат запланированных учебно-воспитательных воздействий; как представление о том, что должен в процессе этих воздействий усвоить учащийся; как образ учащегося, который строит учитель-воспитатель, исходя из своих намерений».

9. Великобритания (80-е гг.): «Конкретные цели – это уже уточненные представления воспитателей о желаемых изменениях учащихся... Уточненность цели следует понимать как указание на конечный результат, «выход» деятельности и как возможные предположения об условиях, средствах, способах его достижения».

В мировой педагогической практике цель рассматривается в качестве отправной точки, определяющей все основные компоненты воспитательно-образовательного процесса: его содержание, формы, методы, эффективность. Такое, естественно, становится возможным при условии, если цель построена педагогически грамотно. Мы предлагаем Вам познакомиться с теоретическими основами **ПОСТРОЕНИЯ** воспитательной цели, т.е. **ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕМ**. Следует рассмотреть *виды* и *структуру* целей, их *иерархию*, *функции*, которые обуславливают воспитательную деятельность, и *условия* их постановки.

**ВИДЫ** целей определяются в зависимости от степени их точности и от срока действия – **общие и конкретные**.

В характеристике **общей** цели выделяется несколько важных показателей:

- длительность существования;
- устремленность, направленность;
- бесконечность;
- неопределенность достижения;
- широта (цели в этом случае могут рассматриваться как основные, главные);
- структурность (наличие состава промежуточных целей).

Как правило, **общие** цели носят *перспективный характер*, они предопределяют основные *тенденции* развития как всей системы образования, так и каждой конкретной личности. Данный вид цели выражает наиболее *общие взгляды общества* на необходимость воспитательной деятельности. Эти цели не подвержены резким изменениям, их решение становится возможным в результате *усилий многих участников* воспитательного процесса, т.е. требуют системного подхода. Достижение результата требует достаточно *долгого времени*. Общие цели возможно *конкретизировать*, т.е. разложить на более частные. Такие частные,

конкретные цели, в которых *просматривается структура и последовательность педагогических шагов, ведущих к решению общей цели*, называют **ЗАДАЧЕЙ воспитательной деятельности**. *Задачу можно рассматривать как определенную ступень (этап) в достижении ОБЩЕЙ (ГЛАВНОЙ, СТРАТЕГИЧЕСКОЙ) цели.*

**КОНКРЕТНЫЕ** цели (*или задачи*) раскрывают структуру общих целей воспитания. К основным характеристикам конкретности цели можно отнести:

- конечность (указание на результат деятельности);
- определенность (четкость и ясность постановки);
- технологичность (как бы просматриваются способы достижения результата);
- краткосрочность (существование в течение ограниченного периода времени).

В качестве *примера* постановки конкретных целей можно назвать следующие:

- развитие социальных умений (как общая цель), которая предполагает решение конкретных целей (задач) - готовность к сотрудничеству, умение договариваться, принимать во внимание точку зрения другого и т.д.

- развивать способность к творчеству (как общая цель), которая предполагает решение конкретных целей (задач) – уметь выдвигать гипотезы, находить способы их проверки и оценивать результаты и т.д.;

- развитие чувства эмпатии (как общая цель), которая предполагает решение конкретных целей (задач) – способность поставить себя в ситуацию другого человека, другого времени, применить к себе чужой опыт и т.д.

Основное **различие** между общей и конкретной целью состоит в том, «с какой точностью определен в них ожидаемый результат».

**По времени (длительности)**, которое требуется для решения целей и задач, их можно подразделить на *отдаленные, близкие, непосредственные; ближайшие, промежуточные, перспективные, конечные*.

Так, в опыте выдающегося педагога **А.С.МАКАРЕНКО** цели в развитии коллектива назывались **«перспективами»**, среди которых выделялись: **близкие, средние и далекие** (относительно того времени, которое требуется на их реализацию). Придавая важное значение целям как перспективам в развитии личности и коллектива, он называл их **«завтрашней радостью»**, так как они придают смысл этой деятельности.

Педагогически грамотная постановка воспитательной цели предполагает выявление *соподчиненности* частных целей, построения их **ИЕРАРХИИ**. В международной педагогической энциклопедии 80-х годов иерархия цели рассматривалась как **ГРУППА ЦЕЛЕЙ**, когда она структурирована в виде *генеалогического древа («дерево целей»)*, т.е. когда цель каждого нового уровня определяется достижениями всех целей прилежащего к нему предшествующего

уровня. Построение иерархии целей должно производиться путем логического анализа: *общая цель расщепляется на подцели вплоть до отдельного учебного задания*. Однако подцель (или задача) более низкого уровня должна сохранять контекст общей цели - это важнейшее требование для определения иерархии целей воспитательной деятельности.

Можно привести *примеры* иерархии построения общей цели.

**А. РОМИШЕВСКИЙ** (Великобритания) предлагает следующие уровни иерархизации: цели общества; всеобщие цели воспитания; цели воспитательных институтов (школ); цели учебно-воспитательного процесса; цели частей учебно-воспитательного процесса (учебных предметов, отдельных видов деятельности учащихся); цели урока (темы); цели отдельных учебных занятий.

**В.С. БЕЗРУКОВА** (Россия) выстраивает несколько ступеней (иерархий) целей воспитания и образования. Как трансформируется государственная цель в педагогическую?

Общесоциальная цель воплощается в направленности и структуре содержания учебных планов (*органы народного образования, школа*), далее становится возможной постановка инициативных педагогических целей, которые просматриваются в методических разработках конкретных педагогов.

На уровне *школы* осуществляется дальнейшая конкретизация *педагогической* цели – выстраивается ее соотношение с зоной ближайшего развития возможностей педагогов и детей конкретного возраста, пола, индивидуальности. На уровне *класса* – происходит педагогическая конкретизация цели с учетом особенностей конкретных детей, выявление противоречий между требованиями и возможностями личности и коллектива, намечаются пути разрешения противоречий в виде перспектив, проводится диагностика реальных возможностей детей и уровня их развития.

**А.М. ЦИРУЛЬНИКОВ** (Россия) так выстраивает «дерево» целей–уровней: сначала формулируется комплекс социальных целей школы; затем анализируется состав культуры, подлежащий усвоению; формулируется комплекс функций школы; в завершение устанавливается состав общего среднего образования.

**СТРУКТУРА** целей отражает ее СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ: полноту, многоаспектность, системность. Так, американский педагог

**ДЖ. ГУДЛЭД** в своей книге «Место, именуемое школой» предложил достаточно простую систему целей, которую должна решать каждая школа, - четыре группы целей: *академическая, социальная, профессиональная и персональная*. В рамках этих целей каждый педагогический коллектив школы должен поставить перед собой четыре вопроса, ответы на которые позволяют оценить - насколько данная школа является для развития учащихся «идеальной» школой:

▪ Дает ли школа академические знания и умения? ИЛИ: Какие академические знания и на каком уровне дает школа (лицей, гимназия, колледж)?



- Помогает ли школа определиться в мире профессий и стать хорошим работником?
- Готовит ли школа выпускника к жизни в обществе?
- Достаточно ли школа заботится об индивидуальном развитии личности?

Каким образом воспитательная цель отражается в воспитательной деятельности педагога?

Давайте рассмотрим ту роль, которую имеет постановка цели для воспитательной деятельности. Вы, конечно же, знаете, что действия взрослого по отношению к ребенку не случайны, они обусловлены определенными нормами и установками. Независимо от того, осознаются эти нормы и установки или нет, но они обнаруживают себя в поведении в целом и в каждом конкретном поступке. Казалось бы, заранее ничего не продумывается, однако всегда можно объяснить смысл уже совершенного действия. Как показывает опыт, в каждый конкретный момент деятельности проявляются те нормы и жизненные принципы, которые сформировались ранее, которые стали нашими убеждениями.

Выявление значимости постановки воспитательной цели для организации воспитательно-образовательного процесса позволяет размышлять о ее **ФУНКЦИЯХ**, которые и обуславливают воспитательную деятельность. В структуре любой деятельности постановка цели играет роль перехода от сознания к действию, это проявляется в том, что:

во-первых, в цели отражаются определенные эталоны и образы социально привлекательной личности, а потому цель выполняет роль **ОРИЕНТИРА**, например, в системе нравственных или эстетических ценностей;

во-вторых, в цели не просто отражаются взгляды воспитателя на события и поступки, но и выражается его **ОТНОШЕНИЕ** к ним, т.е. происходит оценка полезности и необходимости их реализации в будущей жизни (например, усвоения конкретных знаний, опыта, сформированности конкретных личностных качеств и т.п.);

в-третьих, осознание и принятие цели проявляется как **УСТАНОВКА** к деятельности, т.е. как готовность педагога воспринять и соответственно оценить поступки и суждения детей (различные формы проявления личности); четкие установки помогают сосредоточивать усилия и средства воспитания на главных направлениях, добиваться заметных конкретных результатов;

в-четвертых, цель выступает как **МОТИВ** деятельности. Восприняв и осмыслив важность и необходимость для личности ребенка ценностей, норм, образцов поведения, происходит личностная интерпретация социальных установок и ценностных ориентаций (например, выстраивается концепция школы, отличная от других известных воспитательных систем);

в-пятых, цель предполагает **ПОЗНАНИЕ**, **ПОИСК** и **УЧЕТ** условий, причинных связей, реальных возможностей для ее воплощения; как проект

действия, детерминирует деятельность, направленную на развитие конкретных характеристик личности;

*в-шестых*, цель выступает в качестве **КРИТЕРИЯ** самооценки и самоконтроля при выполнении деятельности. Знание цели позволяет оценить правильность и необходимость путей и средств достижения цели. Осознание цели позволяет судить об эффективности всей работы, вовремя скорректировать свои действия.

Таким образом, являясь отражением мировоззренческих позиций педагога, цель «обнаруживает» себя в его конкретных отношениях, установках, мотивах деятельности, посредством которых эта деятельность организуется, контролируется и оценивается.

Можно назвать **функции** цели в процессе ее практического осуществления:

**ПОБУДИТЕЛЬНАЯ** функция цели отражает мотивацию педагога, его намерения и стремления, в которых отражаются его жизненные ценности, педагогические позиции.

**НАПРАВЛЯЮЩАЯ (регулирующая)** функция, что позволяет соотносить действия с конечным результатом, оценивать и определять их последовательность. Это дает возможность вносить необходимые коррективы, т.к. в деятельности возникает необходимость уточнять решения, в зависимости от новых обстоятельств находить новые способы ее достижения, а при необходимости уточнять и саму формулировку целей развития (например, делать их реальными для достижения в данной конкретной ситуации или видеть их несоответствие изменившимся условиям).

**КОНСТРУКТИВНАЯ** функция цели проявляется в построении воспитательной деятельности, определении последовательности определенных действий, их соотносительности с общей и конкретной целями. Это позволяет выстроить систему воспитательного процесса, соотнести формы, методы и средства с теми личностными качествами, которые необходимо формировать, обосновать их целесообразность для развития личности.

**Курс лекций подготовлен на основе:**

1. Гуревич П.С. Психология и педагогика. Учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2015.
2. Корнетов Г.Б. Общая педагогика: Учебное пособие. – М., 2009.
3. Подласый И.П. Педагогика в 2 Т. Учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015.
4. Ситаров В.А. Теория обучения. Теория и практика. Учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2016.



Система дистанционного обучения

# Педкампус

[pedcampus.ru](http://pedcampus.ru)