

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Полоцкий государственный университет»

Т. Л. Жукова
С. А. Воеводина

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методический комплекс
для студентов специальностей
1-02 06 01, 1-02 06 02, 1-03 04 03, 1-01 01 01

В двух частях

Часть 2

Новополоцк
ПГУ
2014

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я73
Ж86

Рекомендовано к изданию
методической комиссией спортивно-педагогического факультета
в качестве учебно-методического комплекса
(протокол № 3 от 26.11.2013)

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры основ специальной педагогики УО «БПУ им. М. Танка»
Г. И. ЯКУБЕЛЬ;
старший преподаватель кафедры
технологии и методики преподавания УО «ПГУ»
С. В. ОСТАПЧУК

Жукова, Т. Л.

Ж86 Педагогика : учеб.-метод. комплекс. В 2 ч. Ч. 2 / Т. Л. Жукова, С. А. Воеводина. – Новополоцк : ПГУ, 2014. – 196 с.
ISBN 978-985-531-438-8.

Составлен с учетом новых образовательных стандартов. Содержит лекционный курс, вопросы для самоконтроля, темы рефератов и список литературы. Изложены основы педагогического знания, пути, условия и факторы эффективного использования его потенциала.

Полезен не только при подготовке к занятиям и экзамену, но и при решении актуальных практических проблем в процессе прохождения педагогической практики и в будущей профессиональной деятельности.

Предназначен для студентов педагогических специальностей УО «ПГУ».

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я73

ISBN 978-985-531-438-8 (ч. 2)
ISBN 978-985-531-365-7

© Жукова Т. Л., Воеводина С. А., 2014
© УО «ПГУ», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	7
Учебная программа по дисциплине	8
Содержание программы по разделу «Педагогические системы и технологии»	10
1. Процесс обучения.	
Структура, закономерности и принципы обучения	15
1. Предмет и задачи дидактики	15
2. Обучение как специально организованный процесс взаимодействия учителя и учащихся	17
3. Структура процесса обучения, ее содержательное наполнение	19
4. Движущие силы процесса обучения	20
5. Этапы усвоения знаний	22
Вопросы для обсуждения	24
Темы рефератов	24
Тестовые задания для самоконтроля	24
2. Закономерности и принципы обучения	27
1. Понятие о закономерностях, принципах и правилах обучения. Общие и специфические закономерности обучения	27
2. Система дидактических принципов, их характеристика	28
Вопросы для обсуждения	36
Темы рефератов	37
Тестовые задания для самоконтроля	37
3. Содержание образования как средство формирования базовой культуры личности и ее развития	41
1. Понятие содержания образования	41
2. Факторы, принципы и требования к отбору содержания образования	43
3. Документы, определяющие содержание образования	45
Вопросы для обсуждения	48
Темы рефератов	49
Тестовые задания для самоконтроля	49
4. Методы обучения и их классификация. Современные средства обучения	51
1. Понятие о средствах обучения	51
2. Сущность методов обучения	53
3. Различные подходы к классификации методов обучения	55
4. Характеристика основных методов обучения	57
Вопросы для обсуждения	66
Темы рефератов	67
Тестовые задания для самоконтроля	67
5. Формы организации процесса обучения	70
1. Понятие о формах обучения. Многообразие форм обучения	70
2. История развития основных форм организации обучения	71
Вопросы для обсуждения	77
Темы рефератов	77
Тестовые задания для самоконтроля	77

6. Урок – основная форма организации учебного процесса в школе	79
1. Характеристика современных организационных форм обучения	79
2. Урок, типы уроков, их характеристика	81
Вопросы для обсуждения	84
Темы рефератов	84
Тестовые задания для самоконтроля	85
7. Формирование положительной мотивации к учению	87
1. Понятия мотива, мотивации	87
2. Уровни и виды мотивов	88
3. Пути формирования учения школьников	89
Вопросы для обсуждения	90
Темы рефератов	90
Тестовые задания для самоконтроля	90
8. Основы педагогической диагностики. Контроль и проверка знаний	92
1. Сущность педагогической диагностики	92
2. Этапы диагностической деятельности педагога	93
3. Методы педагогической диагностики	93
4. Сущность понятий контроль, проверка, оценка знаний	94
5. Виды, методы и формы контроля знаний	95
6. Принципы контроля и требования к организации контроля знаний	96
Вопросы для обсуждения	97
Темы рефератов	97
Тестовые задания для самоконтроля	97
9. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения.	
Специфика обучения одаренных и отстающих учащихся	99
1. Понятия дифференциации и индивидуализации обучения, их сущность и взаимосвязь	99
2. Детская одаренность. Диагностика детской одаренности. Особенности организации педагогического процесса с одаренными учащимися	105
3. Неуспеваемость учащихся как комплексная проблема	110
Вопросы для обсуждения	111
Темы рефератов	112
Тестовые задания для самоконтроля	112
10. Теоретические основы развития педагогических систем и технологий.	
Технологический подход к обучению	114
1. Причины и история возникновения педагогической технологии	114
2. Понятия педагогической системы и педагогической технологии	116
3. Классификация педагогических технологий	118
Вопросы для обсуждения	119
Темы рефератов	119
Тестовые задания для самоконтроля	119
11. Технологии сообщающего, проблемного обучения	121
1. Характеристика технологии сообщающего (объяснительно-иллюстративного) обучения	121
2. Проблемное обучение	122
3. Уровни проблемности	123

Вопросы для обсуждения	124
Темы рефератов	124
Тестовые задания для самоконтроля	125
12. Технология программированного обучения.	
Теория поэтапного формирования умственных действий.	
Модульная технология обучения	126
1. Программированное обучение	126
2. Теория поэтапного формирования умственных действий	128
3. Модульная технология обучения	129
Вопросы для обсуждения	132
Темы рефератов	132
Тестовые задания для самоконтроля	132
13. Технология лично ориентированного обучения	134
1. Личностно-ориентированная технология	134
2. Принципы лично ориентированного обучения	136
Вопросы для обсуждения	138
Темы рефератов	138
Тестовые задания для самоконтроля	138
14. Технология развивающего обучения	140
1. Сущность и характеристика развивающего обучения	140
2. Экспериментальная система развивающего обучения	
В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина	141
3. Современные подходы к развивающему обучению	142
Вопросы для обсуждения	146
Темы рефератов	146
Тестовые задания для самоконтроля	147
15. Исследовательская технология, игровые технологии. Метод проектов	148
1. Понятие об исследовательской технологии.	
Требования к ее реализации в школе	148
2. Игровые технологии	151
3. Метод проектов, виды проектов, технология реализации	154
4. Технологии обучения на основе схемных	
и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)	157
Вопросы для обсуждения	160
Темы рефератов	160
Тестовые задания для самоконтроля	160
16. Технология управления педагогическими системами	162
1. Управление и руководство как понятие	162
2. Принципы управления	164
3. Структура внутришкольного управления	166
4. Управленческая культура руководителя школы	167
Вопросы для обсуждения	169
Темы рефератов	169
Тестовые задания для самоконтроля	169

17. Коррекционно-педагогическая деятельность и ее технология	171
1. Становление коррекционной педагогики как науки: предмет, объект, задачи	171
2. Виды нарушений в развитии ребенка	172
3. Нормативно-правовая база специального образования	174
4. Характеристика системы специального образования	177
5. Сущность интегрированного обучения	178
Вопросы для обсуждения	180
Темы рефератов	180
Тестовые задания для самоконтроля	180
18. Информационные технологии в образовании	182
1. Цель компьютеризации обучения	182
2. Области применения компьютера в обучении	182
3. Аппаратные и программные средства. Компьютерные режимы обучения	183
Вопросы для обсуждения	184
Темы рефератов	184
Тестовые задания для самоконтроля	184
Литература	186
Приложение	
Словарь педагогических понятий	189

ВВЕДЕНИЕ

Учебно-методический комплекс (УМК) «Педагогика» составлен в соответствии с государственным стандартом для специальности 1-02 06 01 «Технический труд и предпринимательство», 1-02 06 02 «Обслуживающий труд и предпринимательство» 1-03 04 03 «Практическая психология», 1-01 01 02 «Дошкольное образование». В учебно-методическом комплексе для студентов данных специальностей изложены базовые, ключевые положения учебной дисциплины «Педагогика» по разделу «Педагогические системы и технологии». Предлагаемый УМК не заменяет учебники и учебные пособия, отражающие нормативный курс педагогики в достаточно полном объеме и являющиеся основным источником педагогических знаний. Его назначение состоит в том, чтобы обеспечить студентам необходимый минимум материала для успешного осмысления, понимания, воспроизведения и закрепления педагогических знаний в рамках лекционных и практических занятий.

В структуре УМК выделены теоретический материал лекций, вопросы для самопроверки, задания тестового типа, которые рекомендуется использовать при подготовке к практическим и семинарским занятиям. Также студентам рекомендуется в обучающих целях использовать электронное учебное пособие, составленное по материалам УМК и содержащее полный объем заданий для семинарских и практических занятий. Предложенные в нем тестовые задания дифференцированы по содержанию и уровню познавательной самостоятельности. Для более глубокого изучения той или иной проблемы и для формирования навыков самостоятельной работы предложены темы рефератов.

При подборе материала УМК были использованы различные литературные источники. Список использованных составителями при подготовке УМК литературных источников дается после изложения лекционного материала. Для систематизации и уточнения знаний студентов в приложении к УМК предложен словарь основных педагогических терминов и понятий.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Цель преподавания дисциплины: развитие у будущих педагогов общей и профессиональной культуры, педагогического мышления, профессионально значимых качеств личности.

Задачи изучения дисциплины:

- формирование у будущих педагогов глубокого интереса к ребенку, к процессу его духовного становления;
- овладение знаниями основ современной педагогической науки, методов научно-педагогических исследований, понятийным аппаратом педагогики;
- овладение знаниями о целях, задачах современного педагогического процесса, о соотношении генезисе наследственного и социального; о роли и значении национальных, культурно-исторических, семейно-бытовых факторов в образовании и воспитании;
- развитие педагогического мышления, позволяющего осмысливать и оценивать педагогическую действительность, эффективно решать педагогические задачи, анализировать и обобщать педагогический опыт и собственную деятельность;
- развитие творческой индивидуальности студента;
- формирование опыта работы с психолого-педагогической литературой.

Изучение педагогики должно способствовать приобретению студентами следующих *компетенций*:

а) *академических*:

- знать о факторах, движущих силах и закономерностях, возрастных и индивидуальных особенностях развития личности;
- знать о тенденциях развития образовательных систем и образования;
- знать нормативные, нормативно-правовые и законодательные документы в области образования Республики Беларусь;
- знать сущность технологического подхода в образовании;
- знать принципы, содержание, методы и средства обучения;
- знать сущность и особенности педагогических систем и технологий;
- знать основы структурирования и осуществления процесса обучения как условия развития творческого потенциала растущей личности;
- уметь учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности в процессе обучения, педагогического общения;

- уметь эффективно организовывать свою педагогическую деятельность, решать задачи профессионального совершенствования в сфере образования, использовать элементы технологического подхода;

- уметь организовывать образовательный процесс и эффективно им управлять;

б) социально-личностных:

- обладать качествами гражданственности и патриотизма;

- владеть навыками социального взаимодействия и коммуникации; использовать знания в решении профессиональных задач (управление коллективом, предупреждение и разрешение конфликтов и т.д.);

- уметь работать в команде (в коллективе); выстраивать взаимоотношения с учащимися, их родителями, педагогическим коллективом, коллегами;

- владеть знаниями и умениями проектирования, планирования, анализа, прогнозирования собственной деятельности и деятельности учащихся;

- владеть качествами самостоятельности, ответственности;

- владеть основами идеологии Республики Беларусь, эффективно проводить воспитательную работу в этом направлении;

в) профессиональных:

- формировать потребность постоянно повышать свою квалификацию, осуществлять деятельность по профессиональному самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию;

- вырабатывать умение осуществлять отбор учебной литературы, методических материалов, наглядных пособий для организации учебного процесса;

- владеть навыками внедрения в учебный процесс современных информационных технологий в области образования;

- применять методы анализа и внедрения педагогических инноваций;

- уметь сочетать преподавательскую деятельность с идеологической и воспитательной работой с учащимися.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО РАЗДЕЛУ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ»

Тема 1

Процесс обучения.

Предмет и задачи дидактики. Обучение как специально организованный процесс взаимодействия учителя и учащихся. Образовательная, развивающая и воспитывающая функции процесса обучения. Структура процесса обучения, ее содержательное наполнение. Движущие силы процесса обучения.

Тема 2

Закономерности и принципы обучения

Понятия: закон, закономерность, принцип и правило обучения. Соотношение закономерностей, принципов и правил обучения, их характеристика.

Тема 3

Содержание образования как средство формирования базовой культуры личности и ее развития

Содержание образования как система знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, усвоение которых обеспечивает формирование базовой культуры личности и ее разностороннее развитие. Факторы и принципы отбора содержания образования. Формальная, материальная, утилитарная и личностно ориентированная теории формирования содержания образования. Компетентностный подход к формированию содержания образования. Тенденции совершенствования содержания общего среднего образования в Республике Беларусь. Образовательные стандарты, их структура и функции. Документы, определяющие содержание образования на разных уровнях: учебный план, учебные программы, учебники и учебные пособия. Особенности современных учебных планов и программ.

Тема 4

Методы обучения и их классификация. Современные средства обучения.

Сущность и определение метода обучения. Бинарный характер методов обучения. Соотношение понятий «метод обучения» и «прием обучения». Многообразие подходов к классификации методов обучения, их дос-

тоинства и недостатки. Критерии выбора и сочетания методов обучения. Методический арсенал учителя. Средства обучения. Основные виды средств обучения. Наглядность как универсальное средство обучения. Технические средства обучения, их дидактические возможности. Мультимедийные средства обучения.

Тема 5

Формы организации процесса обучения.

Понятие о формах организации процесса обучения. Общие (индивидуальная, индивидуально-обособленная, групповая, коллективная, фронтальная) и конкретные (урок и внеурочные - факультативы, кружки, олимпиады, экскурсии) формы организации обучения. Развитие форм организации обучения в дидактике и прогрессивном педагогическом опыте.

Тема 6

Урок - основная форма организации учебного процесса в школе

Урок - основная форма организации учебного процесса. Типология и структура уроков. Современные требования к уроку. Подготовка учителя к уроку. Пути усиления образовательной, воспитательной и развивающей функций урока. Нестандартные уроки.

Тема 7.

Формирование положительной мотивации к учению.

Понятие мотива, мотивации, учебной мотивации. Роль мотивации в процессе обучения. Виды мотивов, их характеристика. Условия и пути формирования положительной мотивации к учению.

Тема 8

Основы педагогической диагностики. Контроль и проверка знаний

Понятие педагогической диагностики. Функции педагогической диагностики. Контроль как составная часть учебного процесса. Функции контроля. Виды, методы контроля. Критерии и правила оценивания результатов учебно-познавательной деятельности. Дидактические тесты. Теория и практика проектирования дидактических тестов.

Тема 9

Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Специфика обучения одаренных и отстающих учащихся

Понятия «дифференциация» и «индивидуализация обучения», их сущность и взаимосвязь. Этапы развития дифференцированного обучения. Внутренняя и внешняя дифференциация, ее виды. Дифференцированное обучение учащихся на разных возрастных этапах. Нетрадиционные формы, методы и средства, используемые при дифференцированном обучении.

Детская одаренность, ее положительные и отрицательные проявления. Диагностика детской одаренности. Особенности организации педагогического процесса с одаренными учащимися.

Неуспеваемость учащихся как комплексная проблема. Дидактический, методический, психологический, медицинский аспекты проблемы. Причины, влекущие отставание детей в школе. Особенности организации педагогического процесса с отстающими учащимися.

Тема 10

Теоретические основы развития педагогических систем и технологий. Технологический подход к обучению

Понятие «педагогическая система». Виды педагогических систем. Сравнительный анализ развития систем образования в мире.

Генезис понятий «технология», «педагогическая технология». Сущность педагогической технологии, ее научное обоснование. Состав и структура педагогической технологии. Соотношение понятий «педагогическая теория», «методика обучения и воспитания», «педагогическая технология», «методы», «приемы». Сущность технологического подхода к обучению, классификация педагогических технологий. Банк педагогических технологий.

Тема 11

Технологии сообщающего, проблемного обучения

Сообщающее обучение, сущность, достоинства и недостатки. Особенности целеполагания при организации проблемного обучения, концептуальные положения и особенности содержания. Уровни проблемности в обучении.

Тема 12

Технология программированного обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий Модульная технология обучения

Программированное обучение, виды, условия реализации. Теория поэтапного формирования умственных действий. Характеристика основ-

ных этапов технологии. Модульная технология обучения. Сущность технологии, основные достоинства и недостатки.

Тема 13

Технология личностно ориентированного обучения

Личностно ориентированный подход в педагогике. Гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические идеалы и нормы. Принципы личностно-ориентированной технологии, критерии эффективности урока, построенного по технологии личностно-ориентированного обучения.

Педагогика сотрудничества: позиция личности учащегося, гуманизация и демократизация педагогических отношений, учение без принуждения, трактовка индивидуального подхода, формирование положительной Я-концепции личности, дидактический активизирующий и развивающий комплексы. Гуманно-личностные технологии Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой и др.

Тема 14

Технология развивающего обучения

Личностно-развивающее обучение. Научное обоснование теории развивающего обучения. Система развивающего обучения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, В. Давыдов и др.).

Тема 15

Исследовательская технология, игровые технологии. Метод проектов

Понятие об исследовательской технологии. Требования к ее реализации в школе. Игровые технологии. Функции игровой деятельности. Спектр целевых ориентации игровых технологий: дидактические, воспитывающие, развивающие, социализирующие. Технология интерактивной игры.

Метод проектов, виды проектов, технология реализации. Проект в системе учебных занятий. Организация обучения в малых группах. Технологии обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В. Ф. Шаталов).

Тема 16

Технология управления педагогическими системами

Понятие управления, принципы управления педагогическими системами. Школа как педагогическая система и объект педагогического ме-

неджмента. Целеполагание и планирование как функции управления школой. Устав школы. Структура внутришкольного управления. Управленческая культура руководителя школы.

Тема 17

Коррекционно-педагогическая деятельность и ее технология

Сущность коррекционно-педагогической деятельности. Причины врожденных и приобретенных нарушений психофизического развития ребенка. Создание банка данных о детях с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.

Законодательно-нормативная база функционирования и развития системы специальных учреждений. Развитие сети учреждений для детей с нарушениями развития в современных условиях. Коррекционно-педагогическая помощь детям в учебных заведениях разного типа. Средства коррекции недостатков в условиях массовой школы. Интегрированное обучение. Трудности коррекционной работы.

Тема 18

Информационные технологии в образовании

Особенности организации компьютерного обучения. Формы применения компьютера в педагогическом процессе (репетитор, квазипреподаватель, устройство моделирования, инструментальное средство, провайдер). Виды педагогических программных средств, подходы к их классификации. Модель рациональной организации самостоятельной работы учащихся на основе применения компьютера. Виды информационных технологий обучений.

Тема 1

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ.

СТРУКТУРА, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Предмет и задачи дидактики.
2. Обучение как специально организованный процесс взаимодействия учителя и учащихся.
3. Структура процесса обучения, ее содержательное наполнение.
4. Движущие силы процесса обучения.
5. Этапы усвоения знаний.

Литература: [11, 14, 15, 18, 21, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 44, 47, 51, 52, 53, 55]

1. Предмет и задачи дидактики

Педагогическая наука изучает обучение и воспитание в их единстве и целостности как особую, социально и личностно-детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению подрастающих поколений к жизни общества. Это объект общей педагогики.

Однако для лучшего, более детального и конкретного рассмотрения каждой из двух частей этой деятельности и их наиболее эффективного объединения выделяют, соответственно, педагогические дисциплины – *теорию обучения* и *теорию воспитания*. Педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом, наиболее общем, уровне, называется дидактикой.

Отсюда следует, что *дидактика* – это отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.

Термин «дидактика» произошел от греческого слова «didaktikos», что в переводе означает «поучающий». Представления о дидактике как науке менялись на протяжении последних столетий. Впервые данный термин был введен в научный оборот немецким педагогом Вольфгангом Ратке в работе «Краткий отчет из дидактики или искусство обучения Ратихия» для обозначения искусства обучения. В этом смысле употреблял этот термин и Я.А. Коменский, подразумевая под ним «универсальное средство обучения всех всему» («Великая дидактика», 1657 г.).

Дидактика в конечном счете должна дать ответ на два наиболее общих вопроса: «Чему учить?» (содержание образования) и «Как учить?» (методы обучения). Однако на пути к ответу на эти вопросы возникает множество других, среди которых и весьма существенные, например, «Как протекает обучение, какие ему свойственны закономерности?» (законо-

мерности и принципы обучения), «Кого учить?» (личность учащегося), «Для чего учить?» (цели и задачи обучения) и «Где учить?» (формы обучения) и др.

Таким образом, *предметом дидактики* является обучение, его цели, закономерности, принципы, содержание, методы, формы, средства.

Задачи дидактики состоят в том, чтобы:

- 1) описывать и объяснять процесс обучения, его закономерности и условия реализации;
- 2) разработать источники и методы исследования проблем обучения;
- 3) разработать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, технологии;
- 4) разработать и внедрять пути гуманизации и дифференциации учебно-воспитательного процесса и др.

Наряду с другими отраслями педагогики дидактика постоянно развивается. С одной стороны, она анализирует и обобщает реальный опыт учителей, имеющих заметные успехи в учебной работе. С другой – экспериментирует, выдвигает новые подходы в разных направлениях дидактики. Таковы, например, опыт педагогов-новаторов 80-х годов, исследование проблем развивающего обучения в разных вариантах, компьютеризация обучения и др. Все они обогащают дидактику.

Дидактика оперирует рядом понятий. Одни из них являются *общенаучными* (система, структура, функция), другие – *общепедагогическими* (воспитание, образование, педагогическая деятельность, ученик, учитель), третьи – *специфическими*. Особо важные понятия дидактики носят название *категорий*. К числу важнейших категорий относятся: образование, обучение, преподавание и учение.

Под *образованием* понимается целенаправленный процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, умений и навыков и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей (Ю.К. Бабанский).

Под *обучением* подразумевается совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. Обучение представляет собой единство процессов учения и преподавания.

Преподавание – педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Учение – это процесс деятельности учащихся по усвоению содержания образования как части общечеловеческой культуры.

В дидактике «прижились» понятия ряда смежных наук, приобретая специфический оттенок, например, из философии – «содержание и форма», «общее и особенное», категории методологии и методов. Естественно, многие понятия психологии воспринимаются вполне как общедидактические, например, умения, навыки, мотивы, направленность: «учебные умения», «навыки письма», «мотивы учения», «познавательные интересы», «восприятие учебного материала», «мыслительная деятельность в обучении» и др. Они отражают объективные межпредметные связи дидактики с психологией, как и с другими науками.

Категории дидактики находятся в постоянном развитии. Каждой исторической эпохе присуща своя система обучения, его содержание, методы и формы.

2. Обучение как специально организованный процесс взаимодействия учителя и учащихся

Процесс обучения – центральный вопрос дидактики; в процессе этом в единый узел сводятся его «действующие лица»: учитель и ученик, их цели, а также содержание, формы, методы, средства и другие атрибуты учебной деятельности.

Исследованием процесса обучения занимались многие педагоги и психологи: М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.И. Загвязинский, Б.И. Коротяев, Т.В. Габай, Н.Ф. Талызина, Х.Й. Лийметс, С.П. Баранов, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, И.Ф. Харламов и др.

Нередко в качестве синонимов слова «процесс обучения» в педагогической литературе используется термин «учебный процесс», под которым понимается специфический процесс обучения в определенном учебном заведении (например, учебный процесс в гимназии), или термин «педагогический процесс». Педагогический процесс является более широким понятием, под которым понимается целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения. Обучение является составной частью педагогического процесса.

Существует несколько десятков определений процесса обучения. Отметим основные, наиболее часто употребляемые.

Процесс обучения – это целенаправленный процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования обучаемых (Ю.К. Бабанский).

Процесс обучения – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельно-

сти учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений (*И.Ф. Харламов*).

Процесс обучения – общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта воспроизведение, овладение ... конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности (*П.И. Пидкасистый*).

Процесс обучения – целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания (*Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин*).

Процесс обучения – целеустремленная и взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, направленная на осуществление изменений в знаниях, установках и в самой личности учащихся (*Н.М. Зверев*).

Каждое из этих определений раскрывает ту или иную сущностную характеристику процесса обучения и имеет право на существование. Но для более полного понимания процесса обучения следует знать его основные признаки.

Признаки процесса обучения:

- двусторонний характер;
- руководящая роль учителя;
- целенаправленность;
- организованность;
- контролируемость;
- продуктивность.

В дидактике обучение рассматривается как двусторонний процесс в единстве двух компонентов: *преподавания* как деятельности обучающихся и *учения* как деятельности обучающихся при передаче последним социального опыта в форме содержания образования. Отношение «преподавание – учение» проявляется во взаимодействии учителя и ученика. Ученик выступает как объект преподавания и как субъект учения. В этой двойственности функций проявляется активность учащегося как действующего субъекта. Объектом по отношению к ученику выступает учебный материал, который учащийся должен усвоить. В условиях непрерывного образования по мере роста удельного веса самостоятельной работы учащихся прямое педагогическое воздействие становится все более опосредованным.

Под *преподаванием* понимается педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Деятельность преподавателя включает в себя:

- отбор, систематизацию и структурирование учебной информации;
- восприятие, осознание, овладение данной информацией и методами работы с нею учащихся;
- организацию деятельности учащихся по овладению системой знаний и умений и их использованием в жизни.

Учение понимается как специфическая форма учебно-познавательной деятельности школьника, направленная на овладение опытом предшествующих поколений, зафиксированном в материальной и духовной культуре общества.

Учение – это сложное явление, которое носит многосторонний, междисциплинарный характер. Учение наряду с игрой и общением является ведущим типом деятельности для учащихся в возрасте от 6 до 18 лет. Учение может выступать как деятельность и как действие; в первом случае оно должно удовлетворять познавательную потребность, если этого не происходит, учение выступает в качестве действия.

3. Структура процесса обучения, ее содержательное наполнение

Структурные компоненты процесса обучения: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, деятельностно-операционный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

Целевой компонент процесса обучения отражает осознание учителем и учащимися цели и задач изучения раздела, темы, учебного предмета в целом. Цель – это социальный заказ, т.е. тот или иной объем и соответствующее качество знаний, которым должен овладеть учащийся. От цели учебного процесса зависят остальные компоненты процесса обучения: содержание учебного материала, структура занятия, методы учебной деятельности. Цель процесса обучения предполагает цель преподавателя и цель учащегося. Цель учащегося – овладение учебным материалом, усвоение и присвоение его. Педагог имеет иную цель: создать оптимальные, благоприятные условия для учащегося с тем, чтобы он успешно достиг своей цели по овладению знаниями, выработке умений и навыков.

Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает, что учитель будет осуществлять меры по стимулированию у учащихся интереса к учению и потребности в нем.

Содержательный компонент процесса обучения определяется учебным планом, учебными программами и конкретизируется учителем в ходе проведения занятий с учетом уровня подготовленности учащихся, их интересов. Содержание в процессе обучения имеет несколько функ-

ций. Во-первых, это предмет учебной деятельности, в котором сосредоточены научные термины, понятия и другая информация. Во-вторых, для преподавателя и для учащихся – это объект учебной деятельности. Преподаватель его «обрабатывает» и транслирует (передает) учащимся так, чтобы они его усвоили. Для учащегося – это тоже объект, который необходимо переработать, усвоить и присвоить как элемент социальной культуры. В-третьих, для преподавателя содержание представляет и средство обучения, воспитания и развития учащихся. Через содержание обучения он воздействует на умы, чувства, нравственную и иную культуру.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную сущность обучения и реализуется посредством определенных форм и методов обучения.

Контрольно-регулирующий компонент предполагает контроль за эффективностью процесса обучения и в случае необходимости его корректировку.

Оценочно-результативный компонент предполагает оценку педагогом и самооценку учениками результатов, достигнутых в процессе обучения.

Вышеприведенная последовательность и содержательная характеристика компонентов являются типичными для учебного процесса, но в зависимости от задач обучения и возможностей учащихся последовательность компонентов может быть иной, а иногда некоторые из них могут вообще отсутствовать в данном цикле.

4. Движущие силы процесса обучения

Обучение – явление социально-педагогическое. Оно выполняет функцию образовательную, воспитательную и функцию развития личности. Поскольку процесс – это движение, продвижение, то возникает вопрос о его движущих силах. Главной движущей силой процесса обучения являются *противоречия*.

Противоречия бывают внешние и внутренние. Первые – это те, которые возникают вне личности, хотя касаются ее развития: между потребностями общества по подготовке молодого поколения к жизни и наличным уровнем этой подготовки. Внутренние противоречия характеризуют уровень подготовленности самого школьника к выполнению обязательных учебных заданий. Получается своеобразная формула:

надо ↔ могу / не могу ↔ хочу / не хочу.

Основные примеры противоречий:

- 1) между задачами учебного процесса и данным уровнем подготовленности, развития учащихся;
- 2) между общественно-историческим опытом и данным объемом знаний, умений навыков учащихся;
- 3) между знаниями, усвоенными учащимися, и умениями их применять на практике;
- 4) между научными понятиями и суждениями и жизненными представлениями учащихся;
- 5) между фронтальным преподаванием и индивидуальным восприятием каждого учащегося.

Кроме противоречий к числу движущих сил процесса обучения следует отнести *чувства и эмоции*. Безусловно положительно воздействуют на отношение школьника к учению переживание успеха, уверенности в своих силах, радости собственного открытия «нового». Могут быть и честолюбивые чувства: быть во что бы то ни стало первым в учении, стать призером школьной олимпиады, капитаном (эрудитом) школьной команды КВН. В этом ряду ведущее место занимает познавательное чувство как познавательный интерес.

К числу движущих сил процесса обучения отнесем также и *волю*, например, настойчивость, сосредоточенность, самообладание, а также *нравственно-волевые черты* долга, обязанности, ответственности перед другими. Эти характеристики могут выступать и как *мотивы учения*. Но мотив отвечает на вопросы для чего? почему? учится школьник. А мы же рассуждаем о движущих силах (толкачах и тягачах) процесса обучения, где наряду с противоречиями в качестве таковых выступают чувства и эмоции, воля: без волевого усилия учение возможно только в известных пределах.

Заканчивая разговор о движущих силах процесса обучения, можно сказать, что в этом качестве много столетий выступало принуждение – всевозможные устрашения, наказание нерадивого ученика, лишение его удовольствий, свободы и, наоборот, поощрение за прилежание, усердие, хорошие результаты учения. Это все способы внешнего воздействия на ученика, побуждающие к прилежному учению. Принуждение как способ воздействия на ученика в настоящее время почти не используется, разве что в условиях семьи, хотя внешнее стимулирование к учению – устное поощрение, призы, грамоты, дипломы, медали и т.п. – практикуется достаточно широко и успешно.

5. Этапы усвоения знаний

Выделяют следующие этапы усвоения знаний, которым соответствуют основные звенья учебного процесса:

– *Подготовка к восприятию*: создание интереса, установки на усвоение знаний, актуализация ранее усвоенных знаний, создание проблемных ситуаций.

– *Восприятие нового материала*: восприятие с помощью различных органов чувств, решение познавательных и практических задач, самостоятельный поиск знаний.

– *Осмысление воспринятого материала*: анализ, синтез, установление причинно-следственных связей.

– *Обобщение*: усвоение смысла темы, выделение главного, установление связей с ранее изученным материалом.

– *Закрепление*.

– *Применение знаний на практике*: конкретизация абстрактных понятий, их проверка в действии (упражнения, творческие задания, лабораторные работы и др.).

– *Контроль, анализ итогов*.

Процесс обучения есть циклическое движение, характеризующееся сменой состояний. Каждый цикл включает последовательно повторяющиеся этапы или звенья (термины-синонимы) учебного процесса.

Этапы (звенья) учебного процесса:

1. *Первичная диагностика и актуализация прежних знаний* учащихся. Чтобы продуктивными были учебный процесс и ход учения, преподаватель в быстром темпе устанавливает деловой контакт с учащимися, выясняет общую психологическую атмосферу в классе, уровень готовности ребят к учению на данном конкретном уроке и т.п. Вместе с тем, чтобы опереться в предстоящей учебной работе на тот запас знаний, который учащимися был ранее усвоен, преподаватель соответствующими приемами и методами «оживляет», делает актуальными и важными для настоящего момента уже имеющиеся знания.

2. *Постановка преподавателем цели и осознание* учащимися познавательных задач: объявление темы, постановка вопросов, выполнение разных активизирующих заданий, задач проблемного и творческого характера. Так учащиеся входят в атмосферу напряженной познавательной работы.

3. *Восприятие и изучение учащимися нового материала*. На этом этапе используются разные методы и приемы изложения.

4. *Осмысление нового материала* (И.Ф. Харламов, Н.А. Сорокин, Т.А. Ильина). Некоторые исследователи такое познавательное действие не считают самостоятельным этапом учебного процесса. Например, М.А. Данилов полагает, что процесс осмысления присутствует (должен присутствовать!) на всех этапах урока, поэтому нет необходимости выделять его в качестве самостоятельного.

5. *Закрепление и совершенствование первично воспринятой информации* учащимися, формирование новых умений и навыков.

6. *Применение* (М.А. Данилов, Н.А. Сорокин и др.). Это звено учебного процесса предполагает связь теоретических знаний с практическими умениями и действиями (умственными, мануальными). Ценность теоретических знаний состоит именно в умении использовать их в практических целях. Это достигается через упражнения, решение задач, выполнение проблемных и эвристических учебных заданий.

7. *Контроль качества усвоенных знаний, умений* – важное звено учебного процесса. Оно в повседневной учебной деятельности преподавателя является способом обратной связи, выполняет диагностическую функцию на завершающем этапе учебного занятия: насколько полно, точно, без искажений и осмысленно усвоен учебный материал, какие обнаружены пробелы в знаниях отдельных учащихся.

8. *Коррекция* как звено учебного процесса необходима тогда, когда по результатам диагностики обнаружены отклонения от намечавшегося результата познавательной деятельности. Чтобы исправить положение, преподаватель использует другие методики и средства обучения. Тогда есть шанс достичь поставленной цели: усвоения всеми учащимися учебного материала на достаточно высоком уровне.

Некоторые исследователи-дидакты это звено объединяют с предыдущим звеном контроля (Ю.К. Бабанский, Н.А. Сорокин, И.Я. Лернер и др.).

9. *Обобщение* как звено учебного процесса завершает предыдущие звенья и предполагает усвоение и осознание учащимися причинно-следственных связей в явлениях окружающего мира, фрагменты которого они изучают, усвоение научных понятий, некоторых законов развития природы и общества. Знания систематизируются по конкретному учебному предмету, устанавливаются внутрипредметные и межпредметные связи.

Таковы этапы учебного процесса. В зависимости от цели учебного занятия (урока, практических работ и др.) и соответствующего типа обучения эти этапы проявляются не все, а иногда и не в строго перечисленной последовательности.

Поэтому в самом общем виде процесс обучения строится по следующему алгоритму:

- определение и постановка целей обучения и их принятие учащимися;
- составление плана работы, отбор содержания и средств достижения цели;
- выполнение учащимися учебных операций;
- организация обратной связи, контроль за выполнением учебной работы;
- анализ и самоанализ результатов обучения;
- организация работы учащихся вне школы (В.А. Капранова, И.Г. Тихонова. Основы школьной дидактики, 2002. – С. 26).

Вопросы для обсуждения

1. Какое определение процесса обучения Вам кажется наиболее точным? Ответ обоснуйте.
2. Как Вы понимаете двусторонний характер процесса обучения?
3. Что является движущими силами процесса обучения?
4. Каковы основные этапы усвоения знаний?

Темы рефератов

1. Внутренние стимулы учения.
2. Цель как структурообразующий компонент процесса обучения.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Что является движущей силой процесса обучения?*
 - а) овладение учениками системой знаний, умений и навыков;
 - б) противоречия процесса обучения;
 - в) формирование новых знаний и организация познавательной деятельности учеников;
 - г) совокупность познавательных действий учителя и учеников, направленных на усвоение системы знаний, умений и навыков.

2. *Какие психические процессы положены в основу применения знаний?*
 - а) воспитание;
 - б) мышление;

- в) память;
- г) все вышеуказанные процессы.

3. *В чем сущность руководства познавательной деятельностью учеников?*

- а) в требовании слушать объяснение учителя, придерживаться дисциплины на уроке;
- б) в вооружении учеников умением организовать собственные психические процессы (мышление, память, восприятие и др.);
- в) в контроле за выполнением учениками заданий учителя;
- г) в передаче знаний, умений и навыков.

4. *Укажите учебно-познавательные действия овладения учебным материалом.*

- а) познание, обучение, развитие, восприятие;
- б) восприятие, осознание, запоминание, воспитание, учение, практика;
- в) восприятие, осознание, запоминание, закрепление, применение на практике, повторение;
- г) образование, обучение, восприятие, осознание, применение на практике.

5. *О каком педагогическом понятии говорят: «Это знания в действии»?*

- а) знания;
- б) умения;
- в) мотивы;
- г) навыки.

6. *Выберите из данных определений понятия «знания» наиболее точное.*

- а) знания – это обобщенный опыт человечества, систематизированный в науках;
- б) знания – это информация или сведения о чем-либо;
- в) знания – это понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения;
- г) знания – это отражение в коре головного мозга реальных предметов и явлений.

7. Какой ответ Вы выберете для характеристики взаимосвязей между обучением и развитием?

а) обучение определяется развитием. Уровень развития обуславливает характер и содержание обучения. Но обучение не влияет на развитие;

б) развитие и обучение – процессы взаимосвязанные: и содержание, и методика обучения зависят от уровня развития учеников, а обучение, в свою очередь, ведет за собой развитие;

в) обучение должно идти за развитием. Оно должно использовать развитие, но не должно обгонять его;

г) развитие и обучение – процессы, которые протекают параллельно без всякой связи одного с другим. Обучение не может ни ускорить, ни затормозить развитие. Развитие не ставит никаких границ обучению.

Тема 2

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие о закономерностях, принципах и правилах обучения. Общие и специфические закономерности обучения.

2. Система дидактических принципов, их характеристика.

Литература: [11, 14, 15, 18, 21, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 44, 47, 51, 52, 53, 55]

1. Понятие о закономерностях, принципах и правилах обучения. Общие и специфические закономерности обучения

Правильное, научно обоснованное представление о сущности и характере обучения можно получить лишь на основе знания законов и закономерностей обучения.

Законы – это строго зафиксированные закономерности. *Закономерности* – это объективно существующие, устойчивые, существенные, повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Дают знания о том, как протекает процесс обучения.

Закономерности определяются как научные законы при соблюдении следующих условиях:

- когда четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливаются связь;
- исследованы вид, форма и характер этой связи;
- установлены пределы действия (проявления) данной связи.

Закономерности и законы – главные компоненты научной теории. Есть связи с внешними по отношению к процессу обучения явлениями, в этом случае речь идет о внешних закономерностях. Есть закономерности, отражающие связи между компонентами процесса обучения, и эти закономерности носят название внутренних.

Внешние закономерности отражают связи с внешними по отношению к процессу обучения явлениями.

Внутренние закономерности отражают связи между компонентами процесса обучения.

Общие закономерности обучения:

- связь воспитания и социальной системы;
- связь между обучением и воспитанием, она обозначает взаимозависимость и взаимовлияние, единство данных процессов;
- связь воспитания и деятельности;
- связь воспитания и активности личности;
- связь воспитания и общения.

Основные (специфические) закономерности обучения:

- обусловленность обучения общественными потребностями;
- зависимость обучения от условий, в которых оно протекает;
- зависимость между средствами, результатами и целями обучения;
- зависимость содержания обучения от его задач и возможностей учащихся;
- зависимость методов и форм обучения от целей и содержания обучения.
- зависимость результатов обучения от собственной активности учащихся;
- взаимосвязь обучения и развития;
- единство процессов обучения и воспитания и др.

Принципы обучения – руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению процесса обучения. Дают знания о том, как правильно строить процесс обучения.

Правила обучения – руководящие положения, раскрывающие отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. Дают знания о том, как применять принципы в конкретных условиях.

2. Система дидактических принципов, их характеристика

История дидактики характеризуется настойчивым стремлением исследователей выявить общие принципы обучения и на их основе сформулировать те важнейшие требования, соблюдая которые преподаватели могли бы достигать высоких и прочных результатов. Современные принципы дидактики обуславливают требования ко всем компонентам учебного процесса – логике, целям и задачам, формированию содержания, выбору форм и методов, стимулированию, планированию и анализу достигнутых результатов.

Анализ многочисленных попыток исследователей разработать систему дидактических принципов позволяет выделить в качестве основополагающих следующие:

- научности;
- систематичности и последовательности;
- сознательности и активности;
- наглядности;
- прочности;
- доступности;
- связи теории с практикой;
- воспитывающего и развивающего обучения.

Принцип научности предполагает знакомство с объективно научными фактами, законами, а также обучение учащихся элементам научного поиска, методам науки и использование педагогом новейших методов обучения.

Практика прогрессивных дидактических систем выработала ряд правил реализации данного принципа:

1. Реализуя принцип научности, обучайте на основе новейших достижений педагогики, психологии, методики. Настойчиво внедряйте в практику рекомендации по научной организации педагогического труда.

2. Раскрывайте логику учебного предмета, обеспечивающую с первых шагов его изучения надежную основу для подведения к новым научным понятиям.

3. Воспитывайте у учащихся диалектический подход к изучаемым предметам, явлениям, формируйте элементы научного диалектического мышления.

5. В методах преподавания отражайте методы научного познания, развивайте мышление учащихся, подводя их к поисковой, творческой работе в мышлении.

6. Систематически информируйте учащихся о новых достижениях в науке, технике, культуре, связывайте новые достижения с формируемой у учащихся системой знаний.

7. Не упускайте возможности ознакомить учащихся с биографиями выдающихся ученых, их вкладом в развитие науки.

8. Применяйте новейшую научную терминологию, не пользуйтесь устаревшими терминами, будьте в курсе самых последних научных достижений по своему предмету.

9. Не обходите спорные научные проблемы, в доступной форме раскрывайте их содержание и перспективные пути решения, если позволяют условия, организуйте дискуссию.

10. Поощряйте исследовательскую работу учащихся. Найдите возможности ознакомить их с техникой экспериментальной работы, алгоритмами решения изобретательских задач, обработкой первоисточников и справочных материалов, архивных документов.

Принцип систематичности и последовательности предполагает: овладение знаниями в определенном порядке; логическое построение содержания, процесса обучения; установление внутрисубъектных и межпредметных связей.

Принцип систематичности и последовательности обучения – это получение знаний в системе, последовательное усвоение знаний.

В практической деятельности принцип систематичности и последовательности обучения реализуется путем соблюдения многих правил обучения, важнейшими среди которых являются следующие:

1. Используйте схемы, планы, чтобы обеспечить усвоение учащимися системы знаний. Разделяйте содержание учебного материала на логически завершенные части, последовательно их реализуйте, приучайте к этому учащихся.

2. Не ставьте на уроке ни одного вопроса, не вносите в план ни одного пункта, на основательное раскрытие и рассмотрение которого не рассчитываете.

3. Не допускайте нарушения системы как в содержании, так и в способах обучения.

4. Надо помнить: то, что является элементарным и простым с точки зрения истории и логики часто оказывается самым трудным для сознательного усвоения. Поэтому с особой тщательностью внедряйте логику науки и исторического процесса в сознание учащихся.

5. Используйте передовые достижения методики обучения; составляйте с учащимися опорные конспекты, структурно–логические схемы учебного материала, облегчающие процесс усвоения знаний.

6. Чаще повторяйте и совершенствуйте ранее усвоенное, чтобы обеспечить систематичность и последовательность в обучении.

7. Проводите повторение изученного не только в начале урока для проверки уровня усвоения и не только в конце с целью закрепления полученной информации, но также по завершении каждого логически законченного отрезка обучения в ходе урока.

8. Следите за способом и формой выражения мыслей учащихся на уроках.

9. Не забывайте, что понимание системы требует логики, а формирование ее – также чувств и эмоций. Обучайте энергично, с подъемом, используя яркие факты из жизни, литературы понятия объясняют образы впечатлений, стимулы побуждают к действию.

10. В конце раздела курса обязательно проводите уроки обобщения и систематизации.

11. Постоянно, настойчиво и доброжелательно исправляйте ошибки учащихся, допущенные в устных ответах и письменных работах; приучайте учащихся к систематическому анализу собственных ошибок.

12. Требуйте от учащихся усвоения системы знаний и умений, навыков по каждому разделу и по всей программе.

13. Помните, что сформировавшаяся система знаний – важнейшее средство предотвращения их забывания. Забытые знания быстро восстанавливаются в системе, без нее – с большим трудом.

14. Не забывайте совета А.Я. Коменского: все должно вестись в неразрывной последовательности так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего.

15. Будьте наблюдательны – приучайте учащихся систематически и целенаправленно наблюдать и видеть существенное в явлениях.

Принцип сознательности и активности предполагает создание условий для проявления познавательной активности учащихся, осознанного усвоения учебного материала.

Принцип сознательности и активности обучения подразумевает взаимосвязь педагогического руководства с сознательной, активной, творческой деятельностью учащихся.

Практическая реализация принципа сознательности и активности осуществляется путем соблюдения следующих правил обучения.

1. Ясное понимание целей и задач предстоящей работы – необходимое условие сознательного обучения покажите их учащимся, объясните важность и значение, раскройте перспективы.

2. Обучайте так, чтобы учащийся понимал, что, почему и как нужно делать, и никогда механически не выполнял учебных действий, предварительно и глубоко не осознав их.

3. Обеспечивайте понимание учащимися смысла каждого слова, предложения, понятия, раскрывайте их, опираясь на знания и опыт учащихся, используйте образные сравнения. Не вводите понятий, на обстоятельное раскрытие которых вы не рассчитываете.

4. Используйте силу взаимообучения учащихся. Обеспечивайте надлежащие условия для развития коллективных форм поиска правильного ответа. То, что говорит товарищ, нередко воспринимается учащимися лучше и легче, чем объяснение учителя, а потому не нужно объяснять того, что могут объяснить лучшие ученики.

5. То, что учащимся неизвестно, логически увязывайте с известным, где нет логической связи между усвоенными и усвояемыми знаниями – там нет сознательного обучения.

6. Обучение станет более успешным, если каждое правило сопровождается оптимальным количеством примеров, чтобы стало достаточно ясно, как разнообразно его применение.

7. Ничему не следует учить, опираясь на один авторитет, но всему учить при помощи доказательств, основанных на чувстве и разуме.

8. Следует как можно чаще использовать вопрос «почему», чтобы научить учащихся мыслить причинно: понимание причинно-следственных связей – непереносимое условие развивающего обучения.

9. Помните, что по-настоящему знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто на практике применяет.

10. Постоянно изучайте и используйте индивидуальные интересы учащихся, развивайте и направляйте их таким образом, чтобы они согласовывались с личными и общественными потребностями.

11. Приучайте учащихся думать и действовать самостоятельно. Не допускайте подсказывания, пересказывания и копирования.

12. Творческое мышление развивайте всесторонним анализом проблем, познавательные задачи решайте несколькими логически различающимися способами, чаще практикуйте творческие задания.

13. Мастерство задавать вопросы и выслушивать ответы – одно из важных условий стимулирования и поддержания активности. Какой вопрос – такой ответ, как учитель слушает ученика – так ученик слушает учителя.

Принцип наглядности обучения предполагает целесообразное привлечение органов чувств к восприятию и переработке учебного материала.

Принцип наглядности обучения – опора на реальные представления учеников.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности. Вот некоторые из них:

1. Используйте в обучении тот факт, что запоминание ряда предметов, представленных в натуре (на картинке или в моделях), происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной форме, устной или письменной.

2. Золотое правило обучения: все, что только можно, представлять для воспитания чувствами, а именно видимое – зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, доступное осязанию – путем осязания.

3. Никогда не ограничивайтесь наглядностью – наглядность не цель, а средство обучения, развития мышления учащихся.

4. Надо помнить, что понятия и абстрактные положения доходят до сознания учащихся легче, когда они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами.

5. Наблюдения учащихся должны быть систематизированы и поставлены в отношения причины и следствия независимо от порядка, в котором они наблюдались.

6. Применяя наглядные средства, рассматривайте их с учащимися сначала в целом, потом – главное и второстепенное, а затем – снова в целом.

7. Используя различные виды наглядности, не стоит увлекаться чрезмерным количеством наглядных пособий, это рассеивает внимание учащихся и мешает воспринимать главное.

8. Обоснованно применяйте современные средства наглядности – учебное телевидение, видеозапись, полиэкранную проекцию. В совершенстве владейте техническими средствами обучения, методикой их использования.

9. Применяя наглядные средства, воспитывайте у учащихся внимание, наблюдательность, культуру мышления, конструктивное творчество, интерес к учению.

10. Используйте наглядность как одно из средств связи с жизнью.

Принцип прочности – знания должны стать частью сознания, основой привычек и поведения.

Принцип прочности – основательное изучение материала, при котором учащиеся всегда могут воспроизвести его по памяти или воспользоваться им как в учебных, так и в практических целях.

Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет добавить к традиционным и некоторые новые правила обучения:

1. В современном обучении мышление главенствует над памятью. Следует экономить силы учащихся, не растрачивать их на запоминание малоценных знаний, не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению.

2. Препятствуйте закреплению в памяти неправильно воспринятого или того, что учащийся не понял. Запоминать учащийся должен сознательно усвоенное, хорошо осмысленное.

3. Чтобы освободить учащихся от заучивания материала, имеющего вспомогательный характер, приучайте их пользоваться различными справочниками-словарями (орфографическими, толковыми, техническими, географическими и т.д.).

4. Материал, требующий запоминания, должен быть заключен в короткие ряды. Из подлежащих запоминанию рядов исключайте все лишнее.

5. Помните, что забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частота повторений должны быть согласованы с психологическими закономерностями забывания.

6. Интенсифицируя произвольные запоминания учащихся, не давайте прямых заданий или указаний, лучше заинтересуйте учащихся, время от времени «подогревайте» возникший интерес.

7. Приучайте каждого ученика работать в соответствии с его возможностями, но в то же время – в полную силу. Боритесь с ленью, формируйте оптимальный темп деятельности.

8. Не приступайте к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших качеств интереса и положительного отношения к новому.

9. Следите за логикой подачи учебного материала. Знания и убеждения, логически связанные между собой, усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения.

10. Не злоупотребляйте произвольным вниманием учащихся, без необходимости не перегружайте его, не увлекайтесь прямыми заданиями и указаниями. Приучайте учащихся прислушиваться к вашим словам. О наиболее интересных для них вещах говорите сдержанно. Практикуйте на уроках увлекательные «отклонения», домашние заготовки, экспромты. Знайте меру. Вместо очередной «нотации» – притча, легенда, басня, шутка – учащиеся вас поймут.

11. Опирайтесь на установленный наукой факт, важной формой упрочения знаний является их самостоятельное повторение, поэтому шире используйте, умело направляйте процессы самообучения.

12. Развивайте память учащихся, учите их пользоваться различными мнемотехническими приемами, облегчающими запоминание.

13. Для прочного усвоения применяйте яркое эмоциональное изложение, наглядные пособия, технические средства, дидактические игры, учебные дискуссии, проблемно поисковое обучение.

14. Не давайте легких и однообразных видов работы, они мало развивают и быстро утомляют.

Принцип доступности – учет особенностей развития учащихся; анализ материала с точки зрения их особенностей; организация обучения без интеллектуальных, моральных, физических перегрузок.

Принцип доступности обучения – это соответствие учебного материала возрасту индивидуальным особенностям, уровню подготовленности учащегося.

Известны классические правила, относящиеся к практической реализации принципа доступности, сформулированные еще Я.А. Коменским: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному. Теория и практика современного обучения расширяют перечень обязательных для реализации правил доступного обучения.

1. Не забывайте наставления Я.А. Коменского: все, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предполагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте.

2. Помните также, что умы учащихся должны быть подготовлены к изучению какого-либо предмета.

3. Учитывайте жизненный опыт учащихся, их интересы, особенности развития.

4. В процессе обучения обязательно учитывайте индивидуальную обучаемость каждого учащегося, объединяйте в дифференцированные подгруппы учащихся с одинаковым уровнем обучаемости.

5. Учебный процесс следует вести в оптимальном темпе, но так, чтобы не задерживать сильных и развивать быстроту действия у средних и слабых.

6. Обучение требует известной напряженности. Когда она отсутствует, учащиеся отвыкают работать в полную силу. Темпы обучения, установленные самими учащимися, как правило, ниже возможных и посильных для них. В соответствии с конкретными условиями устанавливайте оптимальные темпы, при необходимости измените их.

7. Для доступности широко используйте аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление, дайте толчок мысли учащихся, покажите им, что даже самые сложные знания доступны для понимания.

8. При изучении нового и сложного материала привлекайте сильных учащихся, а при закреплении – средних и слабых.

9. Введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения.

10. Доступность, так же как убедительность и эмоциональность, зависит от ясности изложения и речи учителя: четко и однозначно формулируйте понятия, избегайте монотонности, обучайте образно, используя яркие факты, примеры из жизни, литературы.

11. Не увеличивайте длительность монологов, тонко чувствуйте, что необходимо объяснить, а что учащиеся поймут самостоятельно.

12. На первом этапе обучения изучайте не весь объем знаний, а лишь основное, чтобы учащиеся основательно усвоили главное, затем при закреплении вводите новые примеры, факты, уточняющие изученное.

13. Доступность связана с работоспособностью. Развивая и тренируя работоспособность, приучайте учащихся осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность. Повышая работоспособность, мы снижаем барьер доступности обучения.

Принцип связи теории с практикой – использование знаний в решении практических задач; анализ и преобразование окружающей действительности; применение знаний в жизни; формирование собственных взглядов.

Практика – критерий истины, источник познавательной деятельности; правильно поставленное воспитание вытекает из самой жизни, практики, готовит подрастающее поколение к активной преобразующей деятельности. Практическая реализация принципа связи теории с практикой основана на творческом соблюдении ряда правил:

1. Обучая, идите от жизни к знаниям или от знаний к жизни; связь «знания – жизнь» необходима.

2. Настойчиво приучайте учащихся проверять и применять свои знания на практике. Используйте окружающую действительность и как источник знаний, и как область их практического применения.

3. Не должно быть ни одного урока, ни одного занятия, на которых бы учащийся не знал практического значения своей работы.

4. Проблемно-поисковые и исследовательские задания – лучшее средство связи теории с практикой, широко используйте их в различных сочетаниях.

5. Внедряйте научно организованный труд в учебный процесс. Помогайте учащимся овладевать теорией и практикой научно организованного труда, учите их применять наиболее продуктивные и экономичные методы, анализировать, программировать и прогнозировать свою деятельность.

6. Воспитывайте у учащихся стремление к постоянному улучшению результатов своей работы, развивайте соревновательность.

7. Побуждайте учащихся к самостоятельной работе по приобретению знаний сначала в любимейшей области науки, техники, искусства, используйте связь обучения с жизнью как стимул для самообразования.

8. Развивайте, закрепляйте и переносите успехи учащегося в одном виде деятельности на другие, от эпизодического успеха к высоким постоянным достижениям.

Принцип развивающего и воспитывающего обучения предполагает комплексную реализацию задач обучения, воспитания и развития.

Таким образом, принципы современной дидактики образуют систему, целостное единство. Реализация одного принципа связана с реализацией других. Все вместе они отражают основные особенности процесса обучения.

Вопросы для обсуждения

1. Что означает термин «принципы обучения»?
2. В чем заключается связь принципов обучения с закономерностями обучения?

3. В чем состоит значение знания закономерностей и принципов обучения для учителя?

4. Зависит ли применение принципов и правил обучения от личности учителя?

5. Каким образом соотносятся между собой критерии соответствия подбора учебного материала принципу доступности и принципу научности обучения?

6. Должно ли количество принципов, вытекающих из закономерностей процесса обучения, быть всегда одним и тем же? Ответ обоснуйте.

7. Назовите условия, обеспечивающие сознательное понимание материала и высокую познавательную активность учащихся на уроке.

8. Каким образом идея, выдвинутая известным психологом Л.С. Выготским об опережающем развитии умственных сил ребенка в учебном процессе, связана с некоторыми принципами обучения?

Темы рефератов

1. Творческий подход к реализации принципов обучения.
2. Я.А. Коменский об основных принципах обучения.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Принцип обучения – это:*

а) исходные правила и закономерности, которые указывают на пути организации познавательной деятельности учащихся;

б) исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целями воспитания и обучения;

в) общие закономерности и методы преподавательской работы учителя в соответствии с потребностями общественно-экономической формации;

г) подход к анализу процессов и явлений обучения.

2. *Какую направленность имеют правила обучения?*

а) теоретическую;

б) практическую;

в) причинно-следственную;

г) избирательную.

3. Одним из условий стимулирования и поддержания активности учащихся является умение педагога:

- а) делать замечания и выслушивать оправдание;
- б) задавать вопросы и выслушивать ответы;
- в) не показывать то, что сам плохо знаешь, и не замечать то, что хорошо знают ученики;
- г) настойчиво исправлять ошибки учащихся при ответах и не замечать собственных промахов.

4. Что обозначает понятие «доступность обучения»?

- а) все объясняемое ученику понятно;
- б) целенаправленный процесс образования и воспитания учащихся;
- в) обращение к наивысшей границе возможностей учащихся с целью постоянного повторения этих возможностей к учению;
- г) систематический процесс повторения и закрепления изученного так, чтобы активизировать не только память, но и мышление, чувства школьников.

5. В какой книге Я.А. Коменского был реализован принцип наглядности?

- а) «Великая дидактика»;
- б) «Открытая дверь языков и всех наук»;
- в) «Мир чувственных вещей в картинках»;
- г) «Законы хорошо организованной школы».

6. Кто из педагогов является автором высказывания: «Чем больше органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, первую память, вернее сохраняются ею и легче воспринимаются»?

- а) Я.А. Коменский;
- б) К.Д. Ушинский;
- в) Дж. Дьюи;
- г) И. Ф. Гербарт.

7. Как называется сформированное Я.А. Коменским правило: «Если мы намерены насаждать учащимся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности»?

- а) «главное правило дидактики»;
- б) «обязательное правило дидактики»;
- в) «блестящее правило дидактики»;
- г) «золотое правило дидактики».

8. *Какой принцип обучения обеспечивает правило, сформулированное Я.А. Коменским: «Ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понятно рассудком»?*

- а) научности;
- б) прочности;
- в) доступности;
- г) наглядности.

9. *Какой принцип обучения подразумевал К.Д. Ушинский, высказывая мысль о том, что «только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знаний, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто»?*

- а) систематичности и последовательности;
- б) активности и сознательности;
- в) связи обучения с жизнью;
- г) развивающего и воспитывающего характера обучения?

10. *К какому принципу обучения Вы отнесете правило: «Не увеличивайте длительность монологов: тонко чувствуйте, что необходимо объяснить, а что учащиеся поймут самостоятельно; того, что может быть легко усвоено самим учащимся»?*

- а) сознательности и активности;
- б) доступности;
- в) наглядности;
- г) научности.

11. *К какому принципу обучения Вы отнесете правило: «Как можно чаще используйте вопрос «почему?», чтобы научить учащихся мыслить причинно: понимание причинно-следственных связей — непременное условие развивающего обучения»?*

- а) связи теории с практикой;
- б) сознательности и активности;

- в) научности;
- г) наглядности.

13. К какому принципу обучения Вы отнесете правило: «Раскройте генезис научного знания, эмбриологию истины, последовательно реализуйте требования историзма в обучении»?

- а) доступности;
- б) развивающего и воспитывающего характера обучения;
- в) прочности;
- г) научности.

14. К какому принципу обучения Вы отнесете правило: «Развивайте, закрепляйте, переносите успехи учащегося в одном виде деятельности на Другие: от эпизодического успеха идите к высоким достижениям»?

- а) сознательности и активности;
- б) научности;
- в) связи теории с практикой;
- г) доступности.

15. К какому принципу обучения Вы отнесете правило: «Не приступайте к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших качеств: интереса и положительного отношения»?

- а) прочности;
- б) систематичности и последовательности;
- в) наглядности;
- г) доступности.

Тема 3
СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ
ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РАЗВИТИЯ

1. Понятие содержания образования.
2. Факторы, принципы и требования к отбору содержания образования.
3. Документы, определяющие содержание образования.

Литература: [11, 14, 15, 18, 21, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 44, 47, 51, 52, 53, 55]

1. Понятие содержания образования

Содержание образования – это система научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть в процессе обучения.

Источником содержания образования выступает социальный опыт человечества, закрепленный в материальной и духовной культуре (наука, производство материальных и духовных благ, духовные ценности, формы общественного сознания, виды деятельности человека). Каждая эпоха наполняет культуру свойственным только ей содержанием, отвечающим потребностям и задачам общества. С выделением школы как самостоятельного общественного института содержание образования рассматривалось с точки зрения учебных предметов. Со временем увеличивалось число конкретных отраслей деятельности, воплощенных в учебных предметах (в рабовладельческом обществе – счет, письмо, чтение, затем в средние века – «семь свободных искусств» и т.д.).

Вопрос о содержании образования носит дискуссионный характер. Существует множество подходов к определению этого понятия и его сущности, корни которых уходят в прошлое. В XIX в. широкую известность приобрели теории *формального* и *материального образования*, которые оказали большое влияние на содержание школьного образования. Каждый из этих подходов по-разному определяет место и функции человека в мире и обществе: человек, личность – цель или средство, общество для него или он для общества? Этим определяется и основная направленность содержания образования – *гуманистическая* или *авторитарная*.

Сторонники *формального образования* (Д. Локк, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart и др.) важнейшей задачей образования считали развитие ума, способностей к анализу, синтезу, сравнению. По их мнению, лучшим средством развития мышления и интеллекта у учащихся являются древние языки, античная история и литература, математика. Поэтому филологиче-

ская эрудиция должна стать базой общего образования, а гуманитарная классическая школа – основным типом среднего учебного заведения.

Сторонники *материального образования* основывались на философии эмпиризма. Они, напротив, считали, что источником знаний может быть только опыт, поэтому необходимо вооружить учащихся естественнонаучными знаниями. Основным критерием отбора содержания образования была степень его полезности для жизни. Поэтому главными предметами в средней школе должны быть естественные науки и современные языки.

Теории формального и материального образования на практике обусловили существование двух типов средней школы – классической и реальной, одна из которых давала классическое образование на греко-римской основе, другая современное естественнонаучное образование. Данные типы школ не были равноправны, последняя считалась «второсортной» и ее выпускники не имели права поступать на престижные факультеты университета, в то время как первая пользовалась монопольным правом подготовки учащихся к университету. На протяжении столетия истинным образованием считалось классическое образование, роль и значение реального образования в школьной практике уменьшались. Лишь с середины XX в. классическое образование пришло в упадок.

Современная дидактика считает, что развитие личности не происходит без освоения знаний. Поэтому цели общего образования конкретизируются в следующих задачах:

- обеспечение необходимого уровня усвоения систематизированных знаний о природе, обществе, технике, культуре, которые обусловят адаптацию учащихся к дальнейшему обучению и жизни;
- развитие интересов, способностей, мышления, внимания, воображения, памяти, чувств, воли, познавательных и практических умений; задача является едва ли не основной, т.к. развитое мышление и другие способности позволяют выпускнику школы пополнять знания и совершенствовать себя;
- формирование научного мировоззрения, нравственных, эстетических и других качеств;
- формирование способностей к самообразованию, потребности и умений в самосовершенствовании; эта задача важна в условиях непрерывного образования, поскольку в современную эпоху быстро устаревают знания и есть необходимость в умении и готовности постоянно учиться самостоятельно;
- формирование знаний об основах производства и организации труда в промышленности и управлении, развитие умений пользоваться техническими устройствами, в т.ч. электронными.

2. Факторы, принципы и требования к отбору содержания образования

В дидактике существует ряд теорий отбора содержания образования, в которых обосновывается перечень знаний, изучаемых в средней школе, последовательность их усвоения. Они исходят из определения ряда факторов, детерминирующих содержание образования. К последним относятся следующие:

– *Социальные, профессиональные, культурные требования общества к выпускнику школы.* Обучение должно подготовить выпускника к различным видам деятельности: познавательной, профессиональной, общественной, культурной, досуговой, лично-семейной. Для подготовки к этому школа должны иметь совокупность предметов обучения.

– *Степень удовлетворения содержания образования принципу научности* (соответствие современному уровню научного знания о мире, культуре, технике), а также принципу систематичности, последовательности и ряда других дидактических принципов.

– *Соответствие содержания образования психологическим возможностям и развитию школьников* на разных ступенях обучения: младший, средний и старший школьный возраст.

– *Учет потребностей личности в образовании.* Не только общество выдвигает требования к образованию, но и граждане имеют право на его выбор. Поэтому в педагогике имеются такие понятия, как образовательные потребности населения, образовательные услуги, дополнительное образование, дифференцированное обучение. Функции государства состоят в том, чтобы обеспечить образование, соответствующее государственным стандартам в образовании – обязательному минимальному объему знаний по той или иной образовательной программе и необходимый уровень ее усвоения.

В настоящее время содержание образования в школе строится на основе следующих *принципов*:

1. Включение основ всех наук, определяющих современную социальную и естественнонаучную картину мира, т.е. совокупность базовых понятий, законов, теорий, фактов.

2. Включение материала, имеющего общеобразовательное значение, т.е. значение для всех или большинства видов деятельности.

3. Прослеживание логики развертывания основных знаний при изложении информации о теориях и процессах.

4. Раскрытие основных областей практического приложения теоретических знаний.

5. Обеспечение реализации межпредметных связей.

6. Включение в содержание школьного образования как решенных, так и нерешенных научных проблем, важных для развития человека и общества.

7. Показ истории развития идеи, процесса, их динамики.

С одной стороны, содержание образования выступает необходимым условием стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся, с другой – является важнейшим инструментом творческого осуществления этой деятельности в различных ее формах и проявлениях. В это понятие включаются не только знания, умения и навыки из различных образовательных областей, но и общеучебные способы деятельности, нацеленные на эмоциональное отношение к познаваемой действительности.

Источником формирования содержания образования выступает социальный опыт. Однако для того чтобы социальный опыт стал источником, его необходимо подвергнуть педагогической обработке и вычленив отдельные факторы, определяющие содержание образования. К ним относят: науку, материальное производство, опыт общественных отношений, духовные ценности, содержание различных форм общественного сознания, виды деятельности человека.

Содержание образования включает:

– *знания о природе, обществе, технике, человеке и способах его деятельности.* Различают следующие виды знаний: термины и понятия, факты, законы, теории, методологические и оценочные знания. Их усвоение способствует формированию более или менее точных представлений о разных сторонах окружающей человека действительности;

– *опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера.* Он воплощается в учебных умениях и навыках. Различают предметные (специальные) и общие учебные умения и навыки. Под общими, в отличие от специальных, понимают те учебные умения и навыки, основу которых составляют знания о способах действий в рамках, свойственных процессу изучения не одной, а нескольких учебных дисциплин (составление плана, беглое чтение, планирование собственной учебной деятельности, управление своим вниманием и др.);

– *опыт творческой поисковой деятельности* в современном содержании образования представлен далеко недостаточно. К творческим процедурам в учебном процессе можно отнести:

- самостоятельное осуществление переноса знаний в новую ситуацию;

- видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- видение новой функции объекта;
- учет альтернатив при решении проблемы;
- комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности в процессе решения новой проблемы и др.

Особенность творческих процедур состоит в том, что невозможно создать предварительные жесткие схемы такой деятельности;

– *опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу, опыт эмоциональной воспитанности.*

Таким образом, содержание образования предполагает взаимосвязь и относительную самостоятельность каждого из вышеперечисленных элементов. При этом каждый из предшествующих является условием функционирования последующих. Содержание школьного и вузовского учебных материалов базируется на принципах научности, системности, целостности, связи теории с практикой, учета возрастных особенностей обучающихся, сознательности усвоения, доступности и др.

Основными требованиями к содержанию среднего образования являются:

- общеобразовательный и развивающий характер;
- гуманистическая направленность;
- интегративность;
- оптимальность;
- доступность;
- прагматичность.

3. Документы, определяющие содержание образования

Основными документами, определяющими содержание общего среднего образования, являются:

- образовательный стандарт;
- учебный план;
- учебная программа;
- учебники, учебные пособия;
- справочники.

Образовательный стандарт – это государственный документ, определяющий совокупность требований государства к уровню образования выпускников школ и гарантии государства по его достижению.

Стандарт – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля. Известный специалист по научному обоснованию стандартизации образования В.С. Леднев утверждает, что под стандартом образования следует понимать систему основных параметров, применяемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Введение образовательных стандартов ставит вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой подготовки, позволяет каждому ученику обучаться на максимально сильном уровне, формирует положительные мотивы учения.

Государственные образовательные стандарты приобретают реальное воплощение в формировании содержания образования в следующих нормативных документах: учебном плане, учебной программе и учебной литературе (учебниках, учебных пособиях, задачниках и т.п.). Каждый из этих нормативных документов соответствует определенному уровню проектирования содержания школьного образования. Учебный план – уровню теоретических представлений; учебная программа – уровню учебного предмета; учебная литература – уровню учебного материала. Рассмотрим эти нормативные документы в той последовательности, которая соответствует уровням проектирования содержания образования.

Учебный план средней общеобразовательной школы является основным нормативным документом, определяющим деятельность школы.

Учебный план – это государственный документ, содержащий перечень изучаемых в ней предметов, их распределение по годам обучения и количество часов на их изучение.

Таким образом, учебный план определяет:

- продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- полный перечень предметов, изучаемых в учебном заведении;
- количество часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение в каждом классе;
- распределение предметов по годам обучения;
- количество часов в неделю на каждый предмет;
- продолжительность практикумов;
- основные формы контроля.

Учебный план представляет собой таблицу, в которой для каждого предмета и каждого года обучения определено число уроков в неделю.

В большинстве стран мира учебные планы разрабатываются и утверждаются Министерствами образования. На основе учебного плана составляются учебные программы по каждому предмету, изучаемому в учебном заведении.

В структуре учебного плана выделяют базовый, региональный и школьный компоненты. Первые два компонента находятся в ведении государства и являются инвариантной частью, а школьный компонент включает учебные дисциплины, определяемые для изучения по усмотрению школы, поэтому это вариативная часть плана.

Учебная программа – государственный документ, характеризующий отдельный учебный предмет: перечень тем изучаемого материала, рекомендации по количеству времени на каждую тему и курс, знания, умения и навыки, методические рекомендации о средствах обучения и контроля.

Учебная программа содержит:

- объяснительную записку о целях изучения курса, основных требованиях к знаниям, умениям и навыкам учащихся, рекомендуемых формах и методах обучения;
- тематическое содержание курса;
- ориентировочное количество часов на изучение каждой темы;
- указания по реализации межпредметных связей;
- перечень рекомендуемого учебного оборудования и учебных пособий (наглядностей);
- список рекомендуемой литературы.

Существует несколько подходов к конструированию программ:

- 1) линейный – отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность связанных между собой звеньев;
- 2) концентрический – один и тот же материал прорабатывается несколько раз, но уже в усложненном виде и на новом уровне;
- 3) спиральный – сочетание последовательности и цикличности;
- 4) модульный – каждая учебная тема рассматривается как целостная единица содержания образования и представлена в виде блока по следующим направлениям: ориентационное, методологическое, содержательно-описательное, операционно-деятельностное, контрольно-проверочное.

Конкретизация содержания учебных программ находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях. Они выступают основным ис-

точником знаний и организации самостоятельной работы учащихся и одним из важнейших средств обучения. От качества учебной литературы зависит результативность обучения, поэтому подготовке эффективных учебных пособий традиционно уделяется большое внимание в любой стране. В наиболее полном виде содержание учебного курса изложено в учебнике.

Школьный учебник – учебная книга, подробно отражающая содержание образования, учебную информацию, подлежащую усвоению.

Педагогические функции учебника:

- *информационная* (текст, фото, рисунки, иллюстрации);
- *обучающая* (управление познавательными действиями ученика (вопросы, задания, упражнения);
- *мотивационная* (стимулирование к изучению материала);
- *контрольная* (наличие возможности самопроверки, самооценки и корректировки хода и результатов обучения);
- *самообразовательная* (создание условий для самообразования).

Требования к учебнику:

- соответствие учебника программе;
- соответствие учебника современному состоянию науки;
- систематичность, логическая последовательность и завершенность изложения материала в учебнике;
- четкая формулировка выводов, обобщений, правил (для запоминания выделить);
- доступность изложения, соответствие возрасту учащихся;
- качественные иллюстрации.

Вопросы для обсуждения

1. Дайте определение понятия «образование», «содержание образования».
2. Назовите основные элементы содержания образования.
3. Какие подходы к определению содержания образования Вам известны?
4. Охарактеризуйте теории формального и материального образования.
5. Назовите принципы формирования содержания общего среднего образования.
8. Что такое учебный план школы?

9. Что такое учебная программа?
10. Назовите принципы построения учебных программ.
11. Какие дидактические функции выполняет учебник? Каковы основные педагогические требования к учебникам?
12. Что такое государственный образовательный стандарт?
13. Проанализируйте учебники общеобразовательной средней школы на предмет соответствия основным требованиям и реализации основных функций.

Темы рефератов

1. Требования к современным учебникам. Анализ учебников общеобразовательной средней школы на предмет соответствия основным требованиям и реализации основных функций.
2. Основные проблемы построения содержания образования.
3. Электронные учебники в учебном процессе школы.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Кто является родоначальником теории формального образования?*
 - а) Г. Спенсер;
 - б) К.Д. Ушинский;
 - в) Д. Локк;
 - г) Я.А. Коменский.
2. *Каких философских взглядов придерживались сторонники теории формального образования?*
 - а) рационализм;
 - б) эмпиризм;
 - в) прагматизм;
 - г) иррационализм.
3. *Важнейшую задачу образования сторонники формального образования видели:*
 - а) в вооружении знаниями, полезными для жизни;
 - б) в удовлетворении интересов учащихся;
 - в) в организации практической деятельности детей;
 - г) в развитии ума учащихся.

5. *На какой философии строили свою теорию сторонники материального образования?*

- а) рационализм;
- б) эмпиризм;
- в) прагматизм;
- г) материализм.

6. *Важнейшей задачей образования сторонники материального образования считали:*

- а) удовлетворение интересов и потребностей учащихся;
- б) вооружение учащихся знаниями полезными для жизни;
- в) организацию практической деятельности детей;
- г) развитие ума учащихся.

Тема 4

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие о средствах обучения.
2. Сущность методов обучения.
3. Различные подходы к классификации методов обучения.
4. Характеристика основных методов обучения.

Литература: [13, 18, 19, 21, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 44, 47, 51, 52, 53, 55, 61]

1. Понятие о средствах обучения

Средство обучения – это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний. Сам по себе этот объект существует независимо от учебного процесса, да и в учебном процессе может участвовать как предмет усвоения либо в какой-нибудь другой функции.

Дидактические средства, как и методы, являются частью педагогической системы и выполняют в ней свое назначение.

Выбор средств обучения зависит от дидактической концепции, целей, содержания, методов и условий учебного процесса.

Основные функции средств обучения – это информационная, дидактическая, контрольная.

В науке нет строгой классификации дидактических средств. Объекты, выполняющие функцию средств обучения, можно классифицировать по различным основаниям: свойствам, субъектам деятельности, влиянию на качество знаний, развитие различных способностей, их эффективности в учебном процессе.

По *составу объектов* средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К материальным средствам относятся: учебники и пособия, таблицы, модели, макеты, средства наглядности, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебных кабинетов, микроклимат, расписание занятий, другие материально-технические условия обучения.

Идеальные средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний. В общем случае идеальное средство – это орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей.

Материальные и идеальные средства обучения не противостоят, а дополняют друг друга. Влияние всех средств обучения на качество знаний учащихся многосторонне: материальные средства связаны в основном с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением существенно новых знаний; идеальные средства – с пониманием материала, логикой рассуждения, запоминанием, культурой речи, развитием интеллекта. Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ: часто оба они влияют в совокупности на становление тех или иных качеств личности учащихся.

Идеальные средства используются первоначально для общения, в речи учителя и учащихся как краткое, символическое обозначение предметов. Учитель воздействует материализованными средствами на сознание учащихся, добиваясь понимания материала. Затем учащиеся используют материализованные средства в совместной деятельности, общении, объяснении и взаимопомощи в решении тренировочных задач. Материализованные средства становятся также и вербализованными. Далее следует самостоятельная познавательная деятельность по решению задач.

По *субъекту деятельности* средства обучения можно разделить на средства преподавания и средства учения. Так, оборудование демонстрационного эксперимента относится к средствам преподавания, а оборудование лабораторного практикума – к средствам учения. Средствами преподавания пользуется в основном учитель для объяснения и закрепления учебного материала, а средствами учения – учащиеся для усвоения новых знаний. В то же время некоторые средства используются как в преподавании, так и в учении.

Средства преподавания имеют существенное значение для реализации информационной и управляющей функции учителя. Они помогают возбудить и поддерживать познавательные интересы учащихся, улучшают наглядность учебного материала, делают его более доступным, обеспечивают более точную и полную информацию об изучаемом явлении, интенсифицируют самостоятельную работу и позволяют вести ее в индивидуальном темпе. Их можно разделить на средства объяснения нового материала, средства закрепления и повторения и средства контроля.

Интересной представляется классификация польского дидакта В. Оконя, в которой средства расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика.

Средства обучения:

– *простые средства:*

3) словесные: учебники и другие тексты;

- 4) простые визуальные средства: реальные предметы, модели, картины и пр.;
- *сложные средства:*
- 3) механические визуальные приборы: диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.;
 - 4) аудиальные средства: проигрыватель, магнитофон, радио;
 - 5) аудиовизуальные: звуковой фильм, тв, видео;
 - 6) средства, автоматизирующие процесс обучения: лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети.

Современные средства обучения часто предполагают использование новых методов обучения. Так, технические средства обучения существенно изменяют методы учебной работы благодаря тому, что имеют возможность показать развитие явлений, их динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний. Они по-новому, нежели с помощью печатных пособий, организуют и направляют восприятие учащихся, объективируют содержание; выполняют функции источника и меры учебной информации в их единстве; стимулируют познавательные интересы учащихся; создают при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе; позволяют проводить контроль и самоконтроль знаний. Обучение на базе персональных компьютеров – это новый вид учебного процесса, в котором используются новые методы и средства преподавания и учения, используются различного вида знаковые и графические модели, в том числе средства мультипликации.

2. Сущность методов обучения

Метод в переводе с греческого – способ достижения цели.

Метод обучения – это способ организации учебно-познавательной деятельности, направленной на решение задач образования.

Прием обучения – это составная часть метода, единичное действие, конкретный способ проведения учебно-познавательной деятельности.

В структуре метода выделяют объективную и субъективную часть. Объективная – обусловлена теми постоянными незыблемыми положениями, которые обязательно присутствуют в любом методе, независимо от его использования различными педагогами. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности.

Субъективная часть обусловлена личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями.

Наличие общей, постоянной, объективной части позволяет ученым разрабатывать теорию методов, рекомендовать эффективные пути, оптимизировать методы.

Субъективная часть позволяет практикам проявлять собственное творчество, индивидуальное мастерство. Поэтому методы обучения выступают сферой высокого педагогического искусства.

Метод обучения – категория историческая. Уровень развития производительных сил и характер производственных отношений оказывают влияние на общие цели обучения. С изменением целей меняются и методы обучения. Так, в древние времена преобладали методы обучения, основывавшиеся на подражании. Наблюдая и повторяя за взрослыми определенные действия, например, трудовыми умениями ученики овладевали в ходе непосредственного участия в жизни социальной группы, членами которой они были.

С момента организации школ появились словесные методы обучения. Основным способом преподавания была передача учителем готовой информации с помощью письменного, устного, а позднее и печатного слова с последующим усвоением его учащимися. Слово становится главным носителем информации, а обучение по книгам – одной из главных задач образования.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные методы постепенно утрачивают свое значение единственного способа передачи знаний учащимся. Развитие получают методы наглядного обучения, методы, помогающие применять знания на практике.

На рубеже XIX – XX вв. интерес вызвала концепция «учение через деятельность» с использованием практических методов обучения. Большие надежды возлагались также на очередной вариант словесного метода, основанного на самостоятельности движения к знаниям. Однако этот метод требует слишком много труда и времени для получения результатов.

В настоящее время все большее значение приобретают методы с использованием компьютера и других технических средств обучения.

Независимо от роли, которую в разные периоды развития образования отводили тем или иным методам обучения, ни один из них, будучи использован исключительно сам по себе, не обеспечивает нужных результатов.

Так как ни один из методов не является универсальным, хороших результатов в дидактической работе можно достигнуть только при использо-

вании многих методов. Но для того, чтобы учитель мог воспользоваться многообразием методов обучения, которые описаны в педагогической литературе и в значительной мере опробованы в практике, необходимо их упорядочить, привести в определенную систему. Именно это обострило поиски педагогической науке оснований для классификаций методов обучения.

3. Различные подходы к классификации методов обучения

В мировой и отечественной практике предпринято много усилий по классификации методов обучения. Так как метод категория универсальная, «многомерное образование», обладает множеством признаков, то они и выступают в качестве оснований для классификаций. Разные авторы используют разные основания для классификации методов обучения.

Предложено много классификаций, в основу которых положен один или несколько признаков. Каждый из авторов приводит аргументы для обоснования своей классификационной модели. Рассмотрим некоторые из них.

1. Классификация методов *на основании дидактических задач* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В основу классификации положена последовательность приобретения знаний на конкретном этапе (уроке):

- а) приобретение знаний;
- б) формирование умений и навыков;
- в) применение приобретенных знаний;
- г) творческая деятельность;
- д) закрепления;
- е) проверки знаний, умений и навыков.

2. Классификация методов *по источникам передачи информации и приобретения знаний* (Н.М. Верзилин, Д.О. Лордкипанидзе, И.Т. Огородников и др.). Методами этой классификации являются:

- а) словесные – живое слово учителя, работа с книгой;
- б) наглядные – изучение окружающей действительности (наблюдение, иллюстрация, демонстрация);
- в) практические – изучение окружающей действительности и применение знаний (эксперимент, упражнения).

3. Классификация методов *по типу (характеру) познавательной деятельности* (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер). Характер познавательной деятельности отражает уровень самостоятельной деятельности учащихся. Этой классификации присущи следующие методы:

- а) объяснительно-иллюстративный (информационно-репродуктивный);
- б) репродуктивный (границы мастерства и творчества);
- в) проблемное изложение знаний;
- г) частично-поисковый (эвристический);
- д) исследовательский.

4. Классификация методов, *сочетающая методы преподавания и соответствующие им методы учения или бинарные* (М.И. Махмутов). Данная классификация представлена следующими методами:

а) методы преподавания: информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий;

б) методы учения: исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый.

5. Классификация методов *по месту в структуре деятельности* (Ю.К. Бабанский). Эта классификация представлена тремя группами методов:

а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные (рассказ, лекция, семинар, беседа), наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.), практические (упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.); репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному); методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: методы стимулирования и мотивации интереса к учению (используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности с целью психологической настройки, побуждения к учению), методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности: методы устного контроля и самоконтроля, методы письменного контроля и самоконтроля, методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

В ряд названных классификаций методов обучения можно было бы добавить еще несколько десятков. Универсальных классификаций нет и не может быть. Учебный процесс – это динамичная конструкция. В живом педагогическом процессе и методы получают свое развитие, принимают новые свойства. Объединение их в группы по жесткой схеме не оправдывается, т.к. это сдерживает совершенствование учебного процесса.

4. Характеристика методов обучения

Как уже отмечалось ранее, в традиционной классификации методов выделяют словесные, наглядные и практические методы.

Словесные методы обучения

Рассказ. Монологический метод изложения учебного материала. Метод устного повествовательного изложения новых знаний учителем. Является важнейшим из методов систематического изложения учебного материала. Применяется на всех этапах школьного обучения. Это живое, яркое, занимательное, эмоциональное изложение знаний в определенной логической последовательности. Рассказ как метод может использоваться при изучении всех учебных предметов школьного учебного плана. При помощи рассказа осуществляется образное изложение фактов, интересных событий, взаимосвязей, взаимозависимостей, явлений и т.д. Рассказ активизирует восприятие, познавательную активность, формирует представления, развивает интересы, любознательность, воображение и мышление.

В соответствии с целевыми установками выделяют рассказ-вступление (подготавливает учащихся к восприятию нового материала), рассказ-повествование (осуществляется раскрытие, изложение нового материала), рассказ-заключение (предназначен для выделения главных идей, мыслей, обобщения изученного, выводов).

В чистом виде рассказ используется в основном на этапе начального обучения, на других этапах – сочетается с другими методами обучения.

Эффективность метода обеспечивается педагогическим мастерством учителя: продуманностью плана и последовательностью изложения материала, обоснованностью используемых примеров и фактов, ясностью мыслей, повторением основных положений, приемами сравнения и сопоставления, наличием выводов, обобщений, ясностью, яркостью, образностью и колоритом языковых форм, их эмоциональностью, доступностью для понимания; пантомимической выразительностью; умением мобилизовать внимание учащихся; убедительностью слов и выражений; продолжительностью работы (от 10 до 15 мин).

Объяснение. Монологический метод словесного изложения понятий и положений, закономерностей, существенных свойств, принципов действия приборов и механизмов, протекания процессов. Это метод научных доказательств.

Применяется при раскрытии значения слов и понятий, объяснении принципов действия различных устройств, при введении в тему нового материала, при построении системы научных рассуждений и доказательств,

раскрытии причинно-следственных связей, причин и следствий, изложении теоретических положений, объясняющих, раскрывающих явления природы или общественной жизни.

Эффективность метода зависит от глубокого знания научного содержания учебных дисциплин, четкой постановки задач, определения сути проблемы, последовательности раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств конкретных данных, точности формулировок; глубины и доступности изложения, коррекции полученных учениками знаний; учета индивидуальных и психологических особенностей учащихся, мобилизации внимания детей.

Метод объяснения используется для работы со всеми возрастными группами. Более эффективен для работы в средних и старших классах. Это объясняется большей развитостью мышления и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся и усложнением учебного материала.

Беседа. Диалогический метод изложения и усвоения учебного материала. Довольно распространенный, разносторонний метод обучения. Его можно применять на разных этапах урока, в разных сочетаниях с другими методами, при достижении различных целей обучения. В древности «мастером» беседы считался древнегреческий ученый Сократ.

Беседа позволяет с помощью системы вопросов, умелой их постановки и искусного поддержания диалога воздействовать как на сознание, так и на подсознание учащихся, научить их самокоррекции.

Проведение беседы предполагает наличие определенного объема знаний об изучаемом материале и связи с ним. Беседа помогает побуждать учащихся к актуализации имеющихся знаний, вовлечь их в процесс самостоятельных размышлений, в эвристический, творческий процесс получения новых знаний; способствует активизации познавательной деятельности, вовлекает в максимальный мыслительный поиск, с целью разрешения противоречий, подводит к самостоятельному формированию выводов и обобщений, создает условия для оперативного управления процессом познания.

Беседа как метод не может обеспечить достижения всех дидактических целей, не формирует практические умения и навыки. Ее целесообразно применять в сочетании с другими методами.

Беседа по сообщению новых знаний может идти индуктивным (т.е. от частных известных наблюдаемых явлений к общим выводам) или дедуктивным путем (от общего положения к частным случаям).

По назначению в учебном процессе выделяют следующие виды беседы:

- вводные или вступительные (организующие);
- сообщающие;
- закрепляющие;
- контрольно-коррекционные.

Эффективность беседы зависит от тщательной подготовки учителя, продуманности и профессиональной формулировки вопросов в четкой постановке, их логической последовательности. Вопросы должны развивать все виды мышления, обеспечивать логическую форму мышления (весь спектр мыслительных действий), соответствовать уровню развития учащихся; со стороны учащихся ответы должны быть осознанными и аргументированными, полными (особенно в начальных классах), точными, ясными, правильно сформулированными.

Дискуссия – обсуждение проблемы в виде высказываний учащихся, руководимое учителем. Это словесное соревнование в виде применения способов и приемов защиты или опровержения какого-либо положения, тезиса, это совместный поиск истины. Педагогическая задача – воспитание коммуникативной культуры, умения задавать вопросы, высказывать свое суждение, защищать свою позицию в споре., переубеждать, внимательно слушать, проявлять инициативу и гибкость в отношениях.

Условия для проведения дискуссии:

- наличие действительно спорного и ценного в познавательном отношении вопроса;
- подготовленность учащихся по теме спора;
- взаимное доверие участников
- тактичный умный руководитель дискуссии.

Формы дискуссии:

- *беседа за круглым столом.* Проводится в неформальной обстановке, свободно;
- *форум* – свободная групповая дискуссия;
- *деловая беседа* – в форме реального или игрового интервью. Каждый может задать не более 3 – 5 вопросов;
- *круглый аквариум* – 2 группы учащихся размещаются по кругу. В центре 1 – 2 представителя от подгруппы, они ведут спор, остальные могут передавать свои идеи только в письменном виде;
- *панель-дискуссия* – размещаются полукругом перед классом 5 – 7 человек, дискуссию ведет лидер группы. После завершения – свободное обсуждение.

Основные правила дискуссии: спорить по существу, а не по мелочам, критиковать идею, а не человека, уважать точку зрения другого, не при-

клеивать ярлыков оппонентам, стремится к установлению истины, а не к тому, чтобы показать свои знания, уметь быть самокритичным, уметь уступить в случае поражения, говорить на языке проблемы.

Лекция – монологический (словесный) метод изложения учебного материала. Применяется для изложения объемистого материала в старших классах, что соответствует высокому уровню их интеллектуального и умственного развития) и может занимать почти все время урока, а иногда и двух (спаренных) уроков. Изложение материала осуществляется по заранее написанным текстам (конспектам).

Традиция лекционного изложения уходит корнями в историю средневековых университетов. Неизменность традициям присуща высшей школе Англии, где профессора и поныне обязаны приходить на занятия с текстом лекций и по нему излагать содержание, дабы не нарушить стройности, последовательности, четкости сообщаемой информации (мысли).

Лекция представляет собой единство формы и метода обучения.

Как правило, она применяется для преподавания предметов гуманитарной направленности. Лекция предполагает значительное по времени и объему устное изложение учебного материала. Лекции присуща большая научность и строгость, последовательность, логичность сообщаемого материала, наличие объемистой информации, ее упорядоченность и системность при изложении.

Исходя из целевых установок лекции могут быть использованы как для изложения (сообщения) новых знаний, так и для повторения пройденного материала, их называют обзорными.

Лекции имеют и свою оформившуюся типологию. Выделяют следующие типы лекций:

– традиционная лекция – материал для запоминания учащимися, передается в готовом виде;

– проблемная лекция или лекция проблемного характера – излагается научная или практическая проблема (история возникновения, направления развития проблем, перспективы ее решения, варианты решения, прогнозируемые последствия);

– лекция-беседа или разговорная лекция – применяется в случаях, когда слушатели владеют определенной информацией по проблеме или готовы включиться в ее обсуждение. Идет чередование фрагментов лекции с вопросами и ответами (обсуждениями) слушателей или частичным выполнением самостоятельных практических или теоретических задач.

Эффективное восприятие учащимися лекции зависит от высокой концентрации внимания, умственной зрелости, пытливости ума. Использование лекций в школьной практике продиктовано необходимостью сообщения больших объемов учебной и научной информации, целью активизации познавательной деятельности учащихся и вовлечения их в самостоятельные процессы добывания необходимой научной информации, формированием основ научного мировоззрения; осуществлением обобщающих выводов; побуждением и приобщением учащихся к исследовательской деятельности.

Лекционная подача материала обеспечивает законченность и целостность его восприятия и усвоения. Учащиеся включаются в процесс активных мыслительных действий и динамического "вживания" в реальность излагаемого (фактов, явлений, событий, исторических эпох, позиций героев, мир мыслей и идей героев и т.д.). Усиливается способность запоминания. Развивается и формируется устойчивое произвольное внимание, целеустремленность, навыки конспектирования. Заметно возрастает восприятие конспектируемой лекции.

Чтобы лекции были результативными, можно дать преподавателю ряд советов и правил:

- подготовить слушателей к восприятию сообщаемой информации, (психологическая настройка, сообщение плана, целей и задач лекций);
- указать на особенности и последовательность изложения;
- соблюдать логические связи, обеспечивающие целостностное единство отдельных частей лекции;
- формулирование выводов и обобщений;
- использовать имеющиеся дидактические средства (постановка проблемных и риторических вопросов, использование возможности техники речи, примеров, фактов, сравнений, умозаключений), эпизодические обсуждения; привлекать наглядные средства;
- знать навыки ораторского искусства, владеть вниманием аудитории, управлять процессом общения и мыслительной деятельностью учащихся;
- подбирать скорость подачи излагаемого материала (оптимальный темп изложения), обеспечивающую осмысление и конспектирование содержания, выделять интонацией главные идеи, положения;
- анализировать предлагаемую по теме литературу.

Работа с книгой

Книга – величайшее изобретение человека. Работа с ней – важный метод обучения. Его можно применять как метод получения новых знаний

и как метод закрепления знаний и выработки умений и навыков. Это многофункциональный метод, обеспечивающий обучение, развитие, воспитание; побуждающий к учению и самосовершенствованию, выполняющий контрольно-коррективную функцию.

Работа с книгой – дело достаточно сложное. И для этого учащимся необходимы соответствующие знания, умения и навыки. В своей учебной работе детям приходится постоянно и много работать с разнообразной по назначению литературой. Это словари, справочники, энциклопедии, программированные учебные книги, таблицы, схемы, географические атласы, различные пособия по учебным дисциплинам, литературные художественные произведения и т.д.). Навыки и умения, естественно, должны отвечать специфике работы с конкретным источником (словарь, атлас, учебник по химии или астрономии).

Учитель учит учащихся технологии работы с книгой.

Наглядные методы обучения

К наглядным методам обучения относят иллюстрацию и демонстрацию.

Иллюстрация как способ обучающего взаимодействия применяется учителем в целях создания у учащихся с помощью средств наглядности четкого и ясного образа изучаемого явления. Главная функция иллюстрации состоит в образном воссоздании формы, сущности явления, его структуры, связей для подтверждения теоретических положений. Она помогает привести в состояние активности все анализаторы и связанные с ними психические процессы ощущения, восприятия, представления, в результате чего возникает богатая эмпирическая основа для аналитической мыслительной деятельности учащихся и педагога. Иллюстрации применяются в процессе преподавания всех учебных предметов. В качестве иллюстрации используются натуральные и искусственно созданные предметы, макеты, модели, муляжи, произведения изобразительного искусства, фрагменты фильмов, литературных, музыкальных, научных произведений, символические пособия типа карт, схем, графиков, диаграмм. Развивающий эффект иллюстрации связан с активизацией деятельности процессов восприятия и формирования представлений. Вместе с тем злоупотребление иллюстративностью приводит к сдерживанию развития мыслительных процессов. Воспитательное значение использования иллюстративного материала состоит в формировании у учащихся визуальной и слуховой культуры.

Демонстрация является способом обучающего взаимодействия педагога с учениками на основе показа в целостности и деталях реальных со-

бытий жизни, явлений природы, научных и производственных процессов в целях их аналитического рассмотрения и обсуждения связанных с ними проблем. Демонстрация как метод обучения обеспечивает восприятие учащимися сложных явлений действительности в их динамике, во времени и пространстве. С ее помощью расширяется кругозор, облегчается процесс усвоения знаний. Обеспечение основательного, первичного восприятия учебного материала достигается демонстрацией учебных и художественных фильмов, их фрагментов, научных экспериментов, реальных процессов в природе и обществе. Демонстрация применима в работе с учащимися любого возраста. Она включает в свою структуру обязательное собеседование по поводу воспринятого, что помогает учителю диагностировать процесс усвоения знаний учащимися.

Практические методы обучения

Упражнение – единственный способ систематической и эффективной отработки умения или навыка путем ритмично повторяющихся умственных действий, практических операций в процессе обучающего взаимодействия учащихся с учителем или в специально организованной индивидуальной деятельности. Функция метода упражнения заключается в том, чтобы трансформировать часть знаний учащихся в умения и навыки. Значение упражнения в том, что только глубокое понимание приобретенных знаний обеспечивает возможность овладения прочными умениями и навыками. Выполнению упражнений всегда предшествует прочное усвоение теоретического материала учащимися и тщательный инструктаж учителя. Обучающий результат упражнений проявляется в вооружении системой приемов, способов практического действия. Развивающий эффект этого метода выражается в расширении возможностей творческого самовыражения личности и формировании разнообразных способностей. Упражнение всесторонне и объективно позволяет диагностировать состояние прочности знаний, глубины их понимания учащимися.

Опорный конспект как метод обучения обеспечивает взаимодействие учителя и учащихся на основе предельного обобщения, кодирования, «свертывания» знаний с помощью условных знаков, символов, схем, графиков, таблиц и их последующего «развертывания», полноценного воспроизведения в сознании учащихся. Метод широко применим при изучении материала, требующего твердого запоминания в предметах физико-математического, естественного и общественного циклов. Чрезмерное увлечение этим методом в изучении истории, литературы и искусства может схематизировать, формализовать знания, привести их к

бездумному механическому усвоению. Обучающее значение опорных конспектов состоит в том, что они позволяют хранить в памяти разнообразные факты и сведения с помощью условных знаков и обеспечивают возможность развертывать учебный материал во всей полноте с помощью опорных сигналов. Развивающий эффект этого метода обеспечивается за счет интенсивной интеллектуальной деятельности учащихся, необходимости постоянного обобщения, свертывания знаний и их развертывания, воспроизведения в сознании в случае необходимости.

Учебный лабораторный эксперимент является методом обучающего взаимодействия учителя и учащихся на основе воспроизведения ими в условиях учебной лаборатории естественных процессов и результатов, полученных ранее наукой. Личное участие обучаемых в воспроизведении различных процессов в лабораториях создает условия для проявления ими самостоятельности, организации деловых обсуждений, принятия совместных решений. Этот метод применяется прежде всего при изучении предметов естественного цикла – биологии, физики, химии.

Проведение лабораторного эксперимента предполагает тщательную подготовку приборов, инструктирование учащихся, показ отдельных элементов исполнения, выполнение работы с контрольной помощью учителя, коллективное обсуждение результатов, установление их связи с ранее изученными знаниями.

Особую группу методов составляют *дидактические игры*.

Дидактическая игра имеет целью обучения: развитие и воспитание.

Сущность обучающей игры – моделирование и имитация. В игре в упрощенном виде воспроизводится, моделируется действительность и операции участников, имитирующие реальные действия.

Эта разновидность называется имитационными играми (в науке, производстве – «деловыми»). Например: аукцион (Продается шапка Мономаха, и т.д. Платежными средствами являются задания, кто больше знает об этом предмете, тот и покупает).

Достоинства игры: изучаемый материал делается лично значимым для ученика, формируется отношение к материалу. Игра стимулирует творческое мышление, создает повышенную мотивацию к учению, формирует коммуникативные качества. Ограничения в применении игр: требует тщательной подготовки, больших затрат времени. Кроме имитационных, существуют соревновательные игры – по типу телевизионных – КВН, «Поле чудес».

В последнее время часто упоминают *активные и интенсивные методы обучения*.

В 60-е годы в дидактике начался поиск путей активизации учащихся в процессе обучения. Познавательная активность обучаемых выражается в устойчивом интересе к знанию в самостоятельных учебных действиях. В традиционном методе обучения учащийся играет пассивную роль: слушает, запоминает, воспроизводит. Это формирует знания на уровне ознакомления и мало развивает ученика.

Активные методы обучения – такие методы, при которых деятельность обучаемого носит не репродуктивный, а продуктивный, творческий, поисковый характер. К ним относятся решение проблемных задач, дидактической игры, анализ конкретных ситуаций и т.д.

Под *активными методами* обучения имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где учащийся играет гораздо более пассивную роль. Называние этих методов *активными* не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует.

Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, которая согласована с деятельностью педагога, т.е. одновременно предполагается и взаимодействие между педагогом и учащимся. Без этого обучение вообще невозможно. Но степень этой активности неодинакова. Рассматривая сущность «информационного взаимодействия» педагога и учащихся, В.В. Гузеев выделяет три варианта распределения информационных потоков, определяющих роль активности учащихся в процессе обучения: интраактивный, экстраактивный и интерактивный режим обучения. Интраактивный режим предполагает замкнутость информационных потоков внутри обучаемых или направленность этих потоков от них во вне (характерно для самостоятельной учебной деятельности); экстраактивный режим имеет место, когда все информационные потоки циркулируют вне объекта обучения или направлены к нему (характерно для лекции); и интерактивный режим предполагающий, что информационные потоки носят двусторонний характер.

В соответствии с выделенными режимами обучения можно выделить три соответствующие группы активных методов обучения: интраактивные, экстраактивные и интерактивные методы обучения.

На рис. 1 представлена схема, систематизирующая разнообразие методов, относящихся к группе активных методов обучения.

Использование активных методов обучения предполагает, что деятельность учения организуется как деятельность самоизменения, саморазвития, как становление индивидуального стиля мышления, представляющего собой органическую взаимосвязь овладения общечеловеческой куль-

турой, научной теорией и практикой с опорой на сильные стороны личности учащегося.

Интенсивные методы – организация обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами и использованием активных методов.

Активизация и интенсификация обучения означают также опору на эмоции и подсознание. С помощью приемов психологического тренинга активизируется восприятие, переработка, запоминание и применение информации. Чаще это используется при обучении иностранным языкам, бизнесу, маркетингу. Болгарский ученый Г. Лозанов создал новое направление в педагогике – суггестопедическое обучение посредством внушения, использования скрытых возможностей.



Рис. 1. Активные методы обучения

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте сущность понятия «метод обучения».
2. Назовите основные классификации методов обучения.
3. Охарактеризуйте систему методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся.
4. В чем сущность активных методов обучения? Чем они отличаются от традиционных?
5. Какие активные методы обучения, по Вашему мнению, более целесообразно использовать по Вашему предмету?
6. От чего зависит выбор педагогом методов и приемов обучения? Расположите их по степени значимости.

Темы рефератов

1. Классификация и характеристика современных методов обучения и воспитания.
2. Развитие методов обучения в истории педагогики.
3. Современные технические средства обучения.
4. Обусловленность методов обучения формой образования, типами школ и степенями обучения.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Что следует понимать под методом обучения?*
 1. Метод обучения – является такой логической категорией, которая указывает на путь организации познавательной деятельности.
 2. Метод обучения – это путь движения мысли от учителя к учащимся с целью передачи знаний последним.
 3. Метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение цели обучения.
 4. Метод обучения – это способ сотрудничества учителя с учащимися.
2. *Из перечисленных утверждений выберите методы обучения:*
 - 1) беседа; 2) устное изложение; 3) лекция; 4) рассказ; 5) работа с книгой; 6) эстетическое воспитание; 7) видеометод; 8) проблемное обучение; 9) диспут; 10) дискуссия; 11) познавательная игра; 12) повторение изучаемого; 13) методы программированного обучения; 14) обобщение; 15) иллюстрация; 16) упражнение; 17) стимулирование; 18) подведение итогов; 19) обучающий контроль; 20) демонстрация.
3. *Установите соответствие методов обучения основаниям их классификации:*
 - 1) по источнику знаний;
 - 2) по характеру познавательной деятельности;
 - 3) по дидактической цели;
 - 4) по месту и структуре деятельности.

А

Методы приобретения знаний;
методы формирования умений и навыков;
методы применения приобретенных знаний;

методы творческой деятельности;
методы закрепления;
методы проверки знаний, умений и навыков.

Б

Словесные; наглядные; практические.

В

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности

методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Г

Объяснительно-иллюстративный метод;

репродуктивный метод;

метод проблемного изложения знаний;

частично-поисковый (эвристический) метод;

исследовательский метод.

Образец ответа: 1. _____; 2. _____; 3. _____; 4. _____.

4. *Дополните определение:*

Сущность метода «работа с книгой» заключается в _____.

5. *Установите соответствие активных методов обучения и соответствующими им формами взаимодействия:*

1. Интраактивные	А. Взаимодействие, построенное с учетом равноправного участия и активности субъектов педагогического процесса, в результате чего рождается новое знание
2. Экстраактивные	Б. Взаимодействие, построенное с учетом доминирования деятельности учащегося
3. Интерактивные	В. Взаимодействие, построенное с учетом доминирования деятельности педагога

Образец ответа: 1. _____; 2. _____; 3. _____.

6. *Можно ли анализ, синтез, индукцию и дедукцию считать методами обучения?*

1. Можно, т.к. они показывают путь овладения знаниями.

2. Анализ, синтез, индукция и дедукция являются основными формами мышления учащихся, посредством которых они овладевают знаниями, следовательно, это и есть методы обучения.

3. Анализ, синтез, индукция и дедукция являются категориями психологии, а не дидактики, поэтому к методам обучения они никакого отношения не имеют.

4. Анализ, синтез, индукция и дедукция являются методами логического мышления, а не обучения, поэтому неправомерно считать их методами обучения.

7. Можно ли считать, что лишь некоторые специальные методы стимулируют интерес и потребность учиться, побуждают учащихся к учению?

1. Нет, это общая функция всех методов, применяемых в школе.

2. Да, лишь отдельные методы, такие, например, как контроль, побуждают учащихся к учению, остальные нейтральны в этом отношении.

3. Методы – это пути (способы) достижения цели, никаких других функций они не выполняют.

4. Побуждение к учению – побочная функция всех методов.

Тема 5

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие о формах обучения. Многообразие форм обучения.
2. История развития основных форм организации обучения.

Литература: [14, 15, 18, 21, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 44, 47, 51, 52, 53, 55]

1. Понятие о формах обучения. Многообразие форм обучения

Форма – это наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. Форма всякого предмета обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него влияние.

Форма организации обучения – это способ организации обучения, который осуществляется в определенном порядке и режиме. Другими словами это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся.

Организационные формы и системы обучения историчны: рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образовательной теории и практики.

Современные формы организации обучения классифицируются:

– *по количеству учащихся:*

- массовые;
- коллективные;
- групповые;
- микрогрупповые;
- индивидуальные;

– *по месту учебы:*

- школьные;
- внешкольные;

– *по продолжительности учебных занятий:*

- классический урок – 45 мин;
- спаренные занятия – 90 мин;
- спаренные укороченные занятия – 70 – 80 мин;
- уроки «без звонков» – произвольной длительности.

2. История развития основных форм организации обучения

Самой древней формой обучения является *индивидуальная*. Система *индивидуального обучения* сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. Старейшина рода или жрец передавал опыт посредством говорящих знаков своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально. Суть ее в том, что учащиеся выполняли задания индивидуально, либо у себя дома, либо дома у учителя. Индивидуальная форма обучения была распространена в период античности, средневековья, а в некоторых странах широко использовалась до XIII в. В настоящее время такая форма обучения используется в виде индивидуальных консультаций, репетиторства, как индивидуальное обучение и в профессиональном обучении (подготовка водителей, музыкантов, художников и др.).

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения своеобразно трансформировалась в *индивидуально-групповую*. Учеников начали объединять в группы и обучать одновременно. Постепенно доля групповых занятий увеличивается. Учитель обучал индивидуально 10 – 15 человек. Изложив материал одному, он давал ему задание для самостоятельной работы и переходил к другому, третьему и т.д. Закончив работу с последним, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новый материал, давал задание и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не осваивал науку, ремесло или искусство. Содержание образования было строго индивидуализировано, поэтому в группе могли быть ученики разного возраста, разной степени подготовленности. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Учитель собирал всех учеников группы для коллективных бесед, наставлений или заучивания священных писаний и стихотворений.

В средние века в связи с увеличением количества обучающихся появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это обусловило необходимость создания более совершенной организационной системы обучения – *групповой*.

Первым к групповому способу обучения перешли средневековые университеты (XII – XIII вв.), позднее начальные и средние школы (XVI – XVII вв). Постепенно групповая форма обучения стала преобладающей, вытесняя практику индивидуального обучения.

В конце XVI – начале XVII вв. назрела необходимость создания новой формы обучения, которая позволила бы охватить обучением значительную часть детей и подростков. Массовое обучение стало возможным с появлением в Европе *классно-урочной* формы обучения. Со второй половины XVI в. она стала использоваться в братских школах Западной Украины и Беларуси. Обучение проводилось на основе твердого учебного плана с чередованием обучения и отдыха. Теоретическое обоснование классно-урочной формы было впервые дано в трудах Я.А. Коменского, который сам закончил братскую школу. Он ввел в школах учебный год, разделил учащихся на группы (классы), поделил учебный день на равные отрезки и назвал их уроками. Уроки чередовались с переменами. С методической стороны все уроки выстраивались довольно четко, представляли собой относительно законченное целое. Структурными частями урока были: начало, в течение которого учитель с помощью вопросов побуждал учащихся восстановить в памяти и устно изложить пройденное ранее, продолжение, когда учитель разъяснял новый материал, и окончание, когда учащиеся закрепляли только что услышанный материал и выполняли упражнения. Я.А. Коменский был против домашних заданий. По его мнению, школа – учебная мастерская, следовательно, в ней, а не дома, надо обеспечить успех в учении.

Дальнейшее развитие классно-урочная система обучения получила у *К.Д. Ушинского*. Он научно обосновал все ее преимущества и создал стройную теорию урока, в особенности его организационное строение и типологию. В каждом уроке К.Д. Ушинский выделял три последовательно связанные друг с другом части. Первая часть урока направлена на осуществление сознательного перехода от пройденного к новому и создание у учащихся целевой установки на интенсивное восприятие материала. Эта часть урока, по мнению К.Д. Ушинского, является необходимым ключом, как бы «дверью» урока. Вторая часть урока направлена на решение основной задачи и является определяющей, центральной частью урока. Третья часть – подведение итогов проделанной работы и закрепление знаний и навыков.

Большой вклад в разработку научных основ организации урока внес *А. Дистервег*. Он разработал систему принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика, обосновал необходимость учета возрастных возможностей учащихся.

Таким образом, *классно-урочной системе обучения присущи следующие особенности:*

- учащиеся одного возраста и одного уровня подготовки объединяются в класс, состав которого в основном не меняется до конца обучения;
- класс работает по единому годовому плану и программе согласно постоянному расписанию;
- урок является основной формой обучения и посвящен одному предмету (теме);
- местом проведения занятий служат классные комнаты, учебные кабинеты мастерские и т.д.;
- работой учащихся руководит учитель, который оценивает результаты работы.

Класно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной на протяжении более трехсот лет. Однако уже в конце XIX в. она стала подвергаться критике в связи с распространением догматизма и схоластики в преподавании, низким качеством обучения. Поиски организационных форм обучения, которые заменили бы класно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно шестьсот и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном зале, учил старших и более успевающих, а те, в свою очередь, младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых его помощниками-мониторами. Эта система обучения получила название *Белл-Ланкастерской* от фамилий ее создателей – священника А. Белля и учителя Д. Ланкастера. Ее изобретение было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей. Суть этой формы обучения заключалась в следующем: учащиеся делились на группы по 10 человек, во главу которых назначались лучшие ученики. Они под руководством учителя изучали материал, затем, получив соответствующие инструкции, обучали других. Это позволяло освоить грамоту и счет большому количеству учащихся. Однако качество обучения было низким (эффект испорченного телефона).

В начале XIX в. Белл-Ланкастерская система получила распространение в Англии, Индии, США, Дании, России как наиболее быстрый и дешевый способ обучения. Но затем она утратила свою популярность.

В начале XX в. в школьной практике встал вопрос об индивидуализации обучения учащихся с различными способностями. В качестве альтернативы групповым формам обучения началась разработка форм и систем индивидуального обучения. В основном такая работа велась в США и Германии. Некоторые системы индивидуализации образования получили свое название по названиям городов, где они были применены, или по имени их авторов.

В 1898 г. в США появилась *батавская* система (г. Батавия). Школьный инспектор Дж. Кеннеди организовал следующую систему: старший учитель ведет фронтальную работу с классом на уроке, ассистент – индивидуальные занятия с отдельными школьниками после уроков. Считалось, что такое сочетание коллективного и индивидуального обучения позволяет обеспечить всем учащимся продвижение в изучении материала и необходимую помощь.

В 20-е годы XX в. в Германии получила распространение *мангеймская* система обучения (г. Мангейм). Автор – Йозеф Зиккингер, немецкий педагог. Детей группировали по классам в зависимости от их способностей. Й. Зиккенгер предложил отрить 4 типа классов соответственно способностям учащихся:

- 1) основные классы – для учащихся со средними способностями;
- 2) классы для малоспособных детей, которые «обычно не заканчивают школу»;
- 3) вспомогательные классы для умственно отсталых детей;
- 4) переходные (классы иностранных языков) – для наиболее способных школьников, желающих продолжать образование в средних специальных учебных заведениях.

Отбор детей в классы осуществляется на основе психометрических обследований, наблюдений, характеристик учителя, результатов экзаменов.

Считалось, что в зависимости от успехов ученик может перейти из одного класса в другой. Однако из-за различия в программах это было довольно проблематично. Мангеймская система получила широкое распространение в Европе. До сих пор деление школьников по способности практикуется в школах Великобритании, США, Франции и др.

В Европе и США в начале XX в. было опробовано много систем обучения, направленных на обеспечение индивидуальной активной самостоятельной учебной работы школьников. Наиболее радикальная из них – система индивидуализированного обучения, впервые примененная Е. Паркхерст при поддержке влиятельных в то время педагогов Джона и Эвелины Дьюи.

В соответствии с предложенным ею дальтонистским лабораторным планом (*дальтон-планом*) традиционные занятия в форме уроков отменялись. Учащиеся получали письменные задания и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого распространения дальтон-план не получил.

В 20-е годы дальтон-план подвергся резкой критике со стороны отечественных педагогов, прежде всего, за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В то же время он послужил основанием для разработки *бригадно-лабораторной* организационной системы обучения, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. Такая система обучения в отличие от дальтон-плана предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учащиеся готовились к экскурсиям, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки выполнения задания и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений.

В ответ на критику бригадно-лабораторной системы обучения НИИ методов школьной работы, которым руководил В.Н. Шульгин, стал пропагандировать ее преобразование в проектную систему (*метод проектов*). Она была позаимствована из американской школы, где ее разработал У. Кильпатрик. Суть этой системы обучения сводится к тому, что учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. Она должна быть связана с реальной жизнью и в зависимости от специализации (уклона) учебной группы отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую ее стороны. Однако в проектной системе обу-

чения, как и в бригадно-лабораторной, учитель оставался в той же роли: читал вводную лекцию, консультировал, подводил итоги.

С появлением первых университетов зарождается *лекционно-семинарская* система обучения. Она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике высшего и послевузовского образования, т.е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные умения и, прежде всего, умение самостоятельного приобретения знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др.

В последние годы элементы лекционно-семинарской системы обучения стали использоваться в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы. Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал.

Так, в 60-е годы большую известность получил *план Трампа*, названный так по имени американского профессора педагогики Л. Трампа, его разработчика. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100 – 150 человек) с занятиями в группах по 10 – 15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40% времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) – 20%, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых закрепились только отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу план

Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

Итак, организационные формы обучения постепенно развивались следующим образом: индивидуальные → индивидуально-групповые → коллективные → комбинированные. Они имеют социальную обусловленность, регламентируют совместную деятельность педагога и воспитанников, определяют соотношение индивидуального и коллективного в образовательном процессе, степень активности учащихся в учебной деятельности и способы руководства ею со стороны учителя.

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте сущность понятия «формы организации обучения». Чем отличаются понятия «метод обучения» и «форма обучения»? Какова взаимосвязь этих понятий?

2. Дайте характеристику формам организации обучения, проследите эволюцию их развития.

3. Каковы основные достоинства и недостатки классно-урочной системы обучения?

4. С чем связано изменение и совершенствование форм организации обучения?

Темы рефератов

1. Вальдорфская школа Р. Штайнера.
2. Коллективный способ обучения В.К. Дьяченко.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Вставьте пропущенные формы организации обучения:*

А

По количеству учащихся:

- а) массовые;
- б) _____;
- в) групповые;
- г) _____;
- д) _____

Б

По месту учебы:

- а) школьные;
- б) _____.

В

По продолжительности учебных занятий:

- а) классический урок – 45 мин;
- б) _____;
- в) _____;
- г) уроки «без звонков» – произвольной длительности.

2. Установите соответствие:

1. Метод обучения	А. Материальный или идеальный объект, используемый в процессе обучения
2. Средство обучения	Б. Способ организации обучения, который осуществляется в определенном порядке и режиме
3. Форма организации обучения	В. Способ организации обучения, направленный на достижение задач образования

Образец ответа: 1. _____; 2. _____; 3. _____.

3. Кто является основоположником Мангеймской системы обучения?

- а) Е. Паркхерст;
- б) Й. Зиккенгер;
- в) Д. Дьюи;
- г) А. Белль.

4. В чем основная идея Белл-Ланкастерской системы обучения?

- а) дифференцированное обучение;
- б) использование гибких форм обучения;
- в) взаимное обучение;
- г) использование индивидуализированной самостоятельной работы.

Тема 6
УРОК – ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

1. Характеристика современных организационных форм обучения.
2. Урок, типы уроков, их характеристика.

Литература: [11, 14, 15, 18, 21, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 43, 47, 51, 52, 53, 55]

1. Характеристика современных организационных форм обучения

В современной дидактике организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяют на *фронтальные, групповые и индивидуальные* (И.М. Чередов).

При *фронтальном* обучении учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако фронтальная работа не рассчитана на учет их индивидуальных различий. Она ориентирована на среднего ученика, поэтому одни учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие - изнывают от скуки.

При *групповых* формах обучения учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. Звеньевые формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. При бригадной форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. Кооперированно-групповая форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания. Дифференцированно-групповая форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков. К групповым относят также парную работу учащихся. Дея-

тельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников – звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Индивидуальное обучение учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик самостоятельно выполняет задание, данное учителем с учетом его учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют *индивидуализированной*. С этой целью могут применяться специально разработанные карточки. В том случае, когда учитель на уроке уделяет внимание нескольким ученикам, в то время как другие работают самостоятельно, такую форму обучения называют *индивидуализированно-групповой*.

Рассмотренные организационные формы обучения – общие. Они применяются как самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используются две общие организационные формы: фронтальная и индивидуальная. Гораздо реже применяются групповая и парная формы обучения. Однако ни фронтальная, ни групповая формы обучения не являются на самом деле коллективными, хотя их и пытаются представить таковыми.

Коллективная работа, по утверждению Х.И. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

- класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующую социальную оценку;
- организация выполнения задания осуществляется самим классом и отдельными группами под руководством учителя;
- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;
- есть взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

В.К. Дьяченко, активный сторонник коллективного обучения, подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе почти исключаются сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются

к управлению, т.к. руководит учебным процессом только один учитель. Коллективное обучение, по его мнению, – это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе.

Коллективная форма организации учебной работы – это общение обучающихся и обучаемых в динамических парах или парах сменного состава. Коллективный способ обучения (КСО) не нов, он применялся в 20 – 30 годы в ходе ликвидации неграмотности. Его преимущества бесспорны, но широкое распространение КСО сдерживается сложностями организационно-методического характера.

2. Урок, типы уроков, их характеристика

Все многообразие организационных форм обучения с точки зрения достижения ими целей образования и систематичности их использования делят на основные, дополнительные и вспомогательные.

С позиций целостности образовательного процесса основной организационной формой обучения является урок.

Урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.

Можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые активизируют различные виды деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Под *структурой урока* следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними. Она может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенно-

стей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

Общепринятой классификации уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, но, прежде всего, сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся. Наиболее разработана и используется на практике классификация, предложенная Б.П.Есиповым. Ее основание составляют ведущая дидактическая цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения. Автор выделяет следующие *типы уроков*:

- комбинированные, или смешанные, уроки;
- уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом, имеющие целью ознакомление учащихся с фактами, конкретными явлениями;
- уроки закрепления и повторения знаний;
- уроки, имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного;
- уроки выработки и закрепления умений и навыков;
- уроки проверки знаний и разбора проверочных работ.

Типы уроков, простые по своему строению, т.е. имеющие одну доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного.

Примерная структура комбинированного урока: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка усвоения; закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом.

Урок как организационная форма обучения – явление динамическое. Он постоянно изменяется, отражая основные тенденции развития педагогического процесса в направлении его целостности. Прежде всего, это выражается в оптимальной реализации триединой функции обучения: образовательно-воспитательно-развивающей, а следовательно, и его направленности на творческое развитие сущностных сил и природных задатков учащихся.

Другая тенденция развития урока проявляется в наполнении урока жизненно важным содержанием, в организации обучения как естественного компонента жизнедеятельности учащихся. В связи с этим урок все более становится формой не только специально организованного познания, но и

полноценного в социальном и нравственном отношении общения. Проявлением этой тенденции является широкое использование диалогических форм обучения (бесед, обсуждений, дискуссий и т.п.), введение элементов проблемности, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, увеличение доли групповых и особенно коллективных форм обучения.

Тенденции, касающиеся общего организационного построения уроков, проявляются в видоизменении их структуры, варьировании типов и сочетании с другими организационными формами обучения, в максимальном сокращении времени на проверку домашнего задания и устный опрос, в использовании этих этапов урока для решения основных дидактических задач посредством совмещения их с самостоятельной работой учащихся. Тенденция усиления творческих начал урока обнаруживает себя как раз в особом внимании к организации самостоятельной работы, в т.ч. в увеличении времени на нее.

Так, нетрадиционную структуру урока предложила М.В. Нечкина. Она отмечает, что учителя учебный материал преимущественно излагают устно, подают его как готовую истину. От ученика затем требуется прочесть параграф учебника и на следующем уроке пересказать. Ожидание вызова подавляет у него интерес к самой теме. В предлагаемой ею структуре урока учитель задает учащимся на дом тему, которую еще не объяснял. На следующем уроке эта тема разбирается коллективно. Учитель предлагает учащимся вопросы. Отвечающий отмечает места в тексте учебника, которые не понял, он может задавать вопросы учителю. Другие ученики исправляют и дополняют ответ. Учитель следит за тем, чтобы они не повторялись, а только добавляли или возражали. В заключение он сам делает обобщение по теме, отвечая на все заданные ему вопросы. По мнению автора, такое построение урока становится своеобразной лабораторией приобретения знаний.

Основные тенденции развития урока находят свое конкретное проявление в организационных и сугубо дидактических требованиях.

К *организационным требованиям* относятся целевая установка урока и его общая организационная четкость (своевременность начала и создание установок на конкретный вид деятельности, максимальное использование возможностей каждого этапа и каждой минуты, оптимальный темп обучения, логическая стройность и законченность, сознательная дисциплина учащихся на протяжении всего урока); разнообразие способов организационного построения и проведения уроков; рациональное использование учебно-наглядных пособий и технических средств обучения.

Дидактические требования к уроку сводятся к соблюдению принципов обучения. На конкретном уроке единство принципов обеспечивает четкую постановку учебных задач и их последовательное решение; оптимальный отбор содержания, выбор форм учебной работы, методов, приемов и средств, направленных на развитие познавательной активности и самостоятельное приобретение знаний под руководством учителя.

Урок как основная организационная форма обучения органично дополняется другими, одни из которых развивались параллельно с ним в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия), а другие были заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены).

К вспомогательным организационным формам обучения относятся факультативы и различные формы кружковой и клубной работы, направленные на удовлетворение разнообразных интересов и потребностей учащихся, на развитие их способностей.

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте сущность урока как основной формы обучения.
2. Каковы пути повышения эффективности урока Вы можете предложить?
3. Дайте характеристику типам урока по дидактической цели.
4. Дайте характеристику наиболее распространенным в школьной практике нестандартным урокам.
5. Дайте характеристику основным внеурочным формам обучения.
6. Объясните, почему изданные много лет назад книги советских педагогов по проблемам урока не утратили своего актуального значения и могут принести пользу современному учителю?
7. Как Вы понимаете высказывание Н.М. Верзилина: «Урок – это Солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий»?

Темы рефератов

1. Нетрадиционный урок.
2. Подготовка учителя к уроку.
3. Внеклассные формы обучения, их характеристика.
4. Требования к организации домашней самостоятельной работы.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Определите основные признаки урока, выбрав наиболее полный ответ:*

а) урок – это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и единой для всех программе обучения;

б) урок характеризуется такими признаками: постоянный состав учащихся, наличие классной комнаты, учебных пособий и оборудования;

в) урок определяется следующими чертами: руководящая роль учителя, наличие расписания, связь обучения с практикой, проведение проверки знаний;

г) для урока характерно постоянное время работы – 45 мин;

д) урок определяется наличием триединой цели: научить, воспитать, развить.

2. *Вставьте пропущенные слова:*

а) _____ является основной формой организации обучения;

б) число элементов _____ урока и их _____ – величина непостоянная;

в) под _____ урока подразумеваются его внутреннее строение и последовательность отдельных этапов;

г) современные исследователи классифицируют уроки по различным _____ .

3. *Определите тип урока на основании нижеперечисленных компонентов:*

а) организационный момент;

б) постановка целей и задач;

в) объяснение нового материала;

г) обобщение и систематизация материала всей пройденной темы;

д) подведение итогов работы.

4. *Из перечисленных утверждений выберите достоинства комбинированного урока:*

а) дефицит времени на изучение нового материала;

б) позволяет одновременно достигать несколько целей;

в) большой объем изучаемых знаний;

г) гибкость и подвижность структуры;

- д) решение многих учебно-воспитательных задач;
- е) сокращение времени на познавательные процессы.

5. *Какие нетрадиционные уроки можно проводить в каждой возрастной группе?*

Младший школьный возраст – ...

Средний школьный возраст – ...

Старший школьный возраст — ...

6. *Из перечисленных утверждений выберите общие требования, которым должен отвечать современный урок:*

- а) использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики;
- б) реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил;
- в) определение воспитательных возможностей учебного материала;
- г) внимательное и чуткое отношение к учащимся;
- д) установление межпредметных связей;
- е) связь с ранее полученными знаниями и умениями;
- ж) активизация развития всех сфер личности;
- з) прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся;
- и) связь с жизнью;
- к) формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний;
- л) тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

Тема 7

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ

1. Понятия мотива, мотивации.
2. Уровни и виды мотивов.
3. Пути формирования учения школьников.

Литература: [5, 6, 15, 15, 17, 18, 21, 25, 32, 33, 38, 39, 49, 52, 56]

1. Понятия мотива, мотивации

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта деятельности, предметно-направленная активность определенной силы, осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности. По своим проявлениям и функциям в регуляции поведения мотивирующие факторы могут быть разделены на три относительно самостоятельных класса:

- мотивы как *источники активности*;
- мотивы как *причины*;
- мотивы-*установки*.

Мотивация представляет собой неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремление, установки, эмоции, нормы, ценности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

Активность обучаемого имеет различные *источники*: внутренние, внешние и личные. К *внутренним* источникам учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям). *Внешние* источники учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности. Возможности – это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т.д.).

Среди названных источников активности, мотивирующих учебную деятельность, особое место занимают *личные* источники. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны, стереотипы, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению

и самореализации в учебной и других видах деятельности. На основе внутренних, внешних и личных источников активности можно выделить *социальные, познавательные и личностные мотивы*.

2. Уровни и виды мотивов

Классификация мотивов, действующих в системе обучения, предполагает деление их по видам, уровням, направленности и содержанию.

Познавательные мотивы:

1. *Широкие познавательные мотивы:* ориентация на овладение новыми знаниями: фактами, явлениями, закономерностями. Проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями.

2. *Учебно-познавательные мотивы:* ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний. Проявляются в самостоятельных действиях по поиску решения, в вопросах, задаваемых учителю по поводу разных способов работы.

3. *Мотивы самообразования:* ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования. Мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю с предложениями рациональной организации учебного процесса, в реальных действиях самообразования.

Социальные мотивы:

1. *Широкие социальные мотивы:* долг и ответственность, понимание социальной значимости учения. Проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником своего долга и ответственности.

2. *Узкие социальные или позиционные мотивы:* стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение.

3. *Мотивы социального сотрудничества:* ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком. Проявляются в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления.

В *личностные* мотивы входят чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации.

К основным характеристикам учебной мотивации относятся: *сила* и *устойчивость*. Если рассматривать *силу* учебного мотива, то она выступает показателем непреодолимого стремления учащегося и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива, по его интенсивности. *Устойчивость* учебного мотива оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося.

Можно выделить следующие *функции учебных мотивов*:

- а) *побуждающую функцию* – мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность;
- б) *направляющую функцию*, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект;
- в) *регулирующую функцию*, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности.

3. Пути формирования учения школьников

Пути формирования мотивации учения школьников:

1. *Пути, способствующие формированию мотивации в целом:*
 - включение учеников в коллективные формы деятельности;
 - привлечение учеников к оценочной деятельности и формирование адекватной самооценки;
 - сотрудничество ученика и учителя, совместная учебная деятельность;
 - поощрение познавательной активности учащихся, создание творческой атмосферы;
 - занимательность изложения учебного материала (необычная форма преподнесения материала, эмоциональность речи учителя, познавательные игры, занимательные примеры и опыты);
 - умелое применение поощрения и наказания.
2. *Специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивации:*
 - на укрепление и развитие обучаемости учеников (поощрение готовности к сотрудничеству, открытости к педагогическим воздействиям, укрепление собственной позиции и стремления к осуществлению собственного выбора);
 - создание ситуаций выбора для укрепления и осознания мотивов, собственной субъективной позиции;
 - обучение целеполаганию в учении (укрепление самооценки и адекватного уровня притязаний, способности реально оценивать поставленные цели, активизировать свои возможности);
 - устойчивость целей и упорство в их реализации.
3. *Формирование мотивации на отдельных этапах урока:*
 - этап вызывания исходной мотивации;
 - этап усиления и подкрепления возникшей мотивации;
 - этап завершения урока.

4. *Группа заданий, обеспечивающих индивидуальный подход к формированию мотивации «отстающих детей».*

- восстановление положительного отношения к учению и отдельным предметам;
- ориентация на процесс, а не на результат учебной деятельности;
- укрепление собственно умения учиться.

В органической связи с мотивами существуют *потребности*, которые являются источником активности и движущей силой. Когда обнаруживается предмет потребности – она приобретает статус мотива. В этой связи *мотив учения может быть определен как опредмеченная потребность*.

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте понятия «мотив», «мотивация», «учебная мотивация».
2. Каковы основные функции учебных мотивов?
3. Какие мотивы играют ведущую роль в обучении: внешние или внутренние? Почему?
4. Приведите конкретные примеры методов, способствующих формированию учебных мотивов.

Темы рефератов

1. Внутренние стимулы учения школьников.
2. Индивидуальные особенности мотивации школьников.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Установите соответствие:*

Социальные мотивы:

1. Широкие социальные мотивы	А. Чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации
2. Узкие социальные или позиционные мотивы	Б. Долг и ответственность, понимание социальной значимости учения. Проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником своего долга и ответственности
3. Мотивы социального сотрудничества	В. Ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком. Проявляются в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления

Образец ответа: 1. _____; 2. _____; 3. _____.

2. Установите соответствие:

Познавательные мотивы:

1. Широкие познавательные мотивы	А. Ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования. Данные мотивы обнаруживаются в обращениях к учителю с предложениями рациональной организации учебного процесса
2. Учебно-познавательные мотивы	Б. Ориентация на овладение новыми знаниями: фактами, явлениями, закономерностями. Проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями
3. Мотивы самообразования	В. Ориентация на овладение новыми знаниями: фактами, явлениями, закономерностями. Проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями

Образец ответа: 1. _____; 2. _____; 3. _____.

3. Выберите правильный вариант ответа.

Функциями учебных мотивов являются:

- а) диагностическая;
- б) побуждающая;
- в) обучающая;
- г) развивающая;
- д) направляющая;
- е) регулирующая.

4. Можно ли считать, что лишь некоторые специальные методы стимулируют интерес и потребность учиться, побуждают учащихся к учению?

- а) нет, это общая функция всех методов, применяемых в школе;
- б) да, лишь отдельные методы, такие, например, как контроль, побуждают учащихся к учению, остальные нейтральны в этом отношении;
- в) методы – это пути (способы) достижения цели, никаких других функций они не выполняют;
- г) побуждение к учению – побочная функция всех методов.

Тема 8

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ. КОНТРОЛЬ И ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ

1. Сущность педагогической диагностики.
2. Этапы диагностической деятельности педагога.
3. Методы педагогической диагностики.
4. Сущность понятий контроль, проверка, оценка знаний.
5. Виды, методы и формы контроля знаний.
6. Принципы контроля и требования к организации контроля знаний.

Литература: [14, 15, 18, 21, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 44, 47, 51, 52, 53, 55]

1. Сущность педагогической диагностики

Диагностика – это прояснение всех обстоятельств протекания учебно-воспитательного процесса, точное определение его результатов. Целью диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью.

Основные объекты педагогической диагностики:

- учащиеся (мотивация, обученность, воспитанность, обучаемость, воспитуемость);
- коллектив;
- мастерство учителя (личные качества, профессиональная культура, стили);
- педагогический коллектив;
- семья;
- образовательно-воспитательные учреждения;
- микросфера пребывания школьника.

Различают *диагностирование процесса обучения* (обученности, т.е. достигнутых результатов, а также обучаемости – возможностей обучаемых) и *процесса воспитания* (уровня сформированности личностных качеств и отношений). Диагностирование включает в себя: контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Функции диагностики: контрольно-корректировочная (получение данных и корректировка педагогического процесса), прогностическая (предсказание изменений в развитии учащихся в будущем), воспитывающая (в процессе диагностирования учитель имеет возможность оказывать воспитательные воздействия на учеников).

Диагностика образовательной деятельности ученика включает:

- контроль, проверку, учет, оценивание;
- накопление статистических данных и их анализ, рефлексию;
- выявление динамики образовательных изменений, личностных приращений знаний ученика;
- переопределение целей, уточнение образовательных программ;
- корректировку хода обучения; прогнозирование дальнейшего развития событий.

2. Этапы диагностической деятельности педагога

Виды педагогической диагностики: начальная, текущая, обобщающая.

Этапы диагностической деятельности педагога:

1. Постановка целей диагностики.
2. Определение критериев, показателей развития личности, отдельных свойств, качеств личности, индивидуальности.
3. Отбор методов, системы методов диагностики (составление диагностической программы).
4. Осуществление методов диагностики в непосредственном педагогическом взаимодействии (реализация диагностической программы).
Требования в осуществлении методов диагностики: она не должна быть самоцелью; нужно осуществлять планомерно и систематично; она должна охватывать всех учеников; необходимо осуществлять в естественных условиях жизни и деятельности ученика; учитывать половозрастные особенности детей.
5. Анализ результатов диагностики.
6. Выделение уровня развития учеников.
7. Учет, фиксирование результатов диагностики. Наиболее распространенными в педагогической практике являются следующие *формы фиксирования результатов диагностики*: составление графиков, диаграмм, составление психолого-педагогической характеристики, заполнение карт развития ученика, ведение диагностических дневников.

3. Методы педагогической диагностики

Классификация методов педагогической диагностики:

- *Методы сбора диагностической информации*: наблюдение, опрос (устный – беседа, интервью; письменный – анкетирование, тестиро-

вание); эксперимент (естественный и лабораторный, констатирующий и формирующий), анализ результатов деятельности. Их использование позволяет решать следующие задачи: распознавание диагностируемых явлений и процессов педагогической практики, измерение уровня развития.

– *Методы оценивания диагностической информации:* статистические (многомерной группировки, корреляционного и регрессивного анализа), шкалирование, рейтинговое оценивание, обработка диагностической информации и т.д. В практике педагогической диагностики широко используются качественно-количественные методы оценки с различной степенью детализацию. Например, на основе количественных оценок показателей явления определяются уровни его сформированности (низкий, средний, высокий), а затем дается развернутое качественное их описание.

– *Методы представления и накопления результатов диагностики.* Обобщенные данные педагогической диагностики представляются в виде диагноза, т.е. заключения о состоянии исследуемого явления. Основные виды заключений: об объеме знаний и сформированности навыков и умений; о степени профессиональной подготовленности; об уровне воспитанности и личностного развития; об эффективности педагогической системы и отдельных ее элементов в школе.

– *Методы использования результатов диагностики:* непосредственное педагогическое воздействие, опосредованное педагогическое воздействие, координация и планирование педагогических действий, прогнозирование, рекомендации, пожелания, требования, приказы, распоряжения и т.д.

– *Методы оценки достоверности результатов диагностики:* экспортный метод, анализ результатов деятельности, контрольные мероприятия, наблюдение, статистический анализ и т.д.

4. Сущность понятий контроль, проверка, оценка знаний

Следует развести понятия контроль, проверка, оценка знаний.

Контроль – это выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков учеников.

Выявление и измерение называют *проверкой*. Проверка имеет целью определение уровня и качества обученности ученика, объем его учебного труда, внутренних приращений. Основой для *оценивания* являются результаты проверки.

Оценка знаний, умений и навыков учащихся – это процесс сравнения достигнутого учащимися результата в обучении с эталонными представлениями, описанными в учебной программе.

По *уровню обобщенности* педагогическая оценка подразделяется на парциальную, фиксированную и интегральную. *Парциальная оценка* чаще всего выражается в словесной, вербальной оценочной форме суждений и может быть похвальной или осуждающей («Молодец, Петя! Сегодня ты основательно подготовился!»). *Фиксированная оценка* выражается количественно в одном из ранговых значений 10-балльной шкалы. Парциальные и фиксированные оценки служат основой для педагогической характеристики как *интегральной формы педагогической оценки*, определяющей в целом личность и поведение школьника.

Таким образом, оценка имеет различные способы выражения – устные суждения педагога, письменные качественные характеристики, систематизированные по определенным параметрам аналитические данные. Оценка чаще всего завершается отметкой – условным обозначением в виде числа, буквы, кодовых сигналов. Условным отражением оценки является *отметка*, которая обычно выражается в баллах.

Функции контроля:

- диагностическая;
- обучающая;
- воспитывающая;
- развивающая;
- профилактическая;
- методическая.

5. Виды, методы и формы контроля знаний

Виды контроля и проверки знаний: предварительный, текущий, тематический, итоговый, заключительный.

В современной дидактике выделяются следующие *методы контроля:*

– *Методы устного контроля:* беседа; рассказ ученика; объяснение; комментированное чтение текста учебника; чтение технологической карты, схемы; сообщение и т.д.

– *Методы письменного контроля:* домашние работы, контрольные работы, изложение, сочинение, диктант, реферат.

– *Выполнение практических работ* практикуется сравнительно реже методов устного и письменного контроля. В условиях экзаменуемой

аудитории студентов возможна ситуационная ролевая игра, имитация, различные контрольные задания: составление учебных кроссвордов, педагогический коллаж и т.д.

– *Наблюдение за работой учащихся.*

В отдельную группу методов контроля выделяются *дидактические тесты*, которые определяются как набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися. Положительным в тестовой методике является возможность контроля знаний, умений и навыков большого количества учащихся или студентов.

Организационные формы контроля: индивидуальная, групповая, фронтальная и комбинированная (уплотненная) формы, а также взаимоконтроль, самоконтроль и «поурочный балл».

6. Принципы контроля и требования к организации контроля знаний

Принципы контроля:

1. Объективность (научность, обоснованность содержания заданий, вопросов; равное отношение педагога конкретное всем обучаемым, адекватным критерием оценок оцениванием).

2. Систематичность – на всех стадиях дидактического процесса (от восприятия до практического применения знаний), регулярность опросов, каждодневность.

3. Принцип наглядности (гласности) – оглашение и мотивация оценок, составление планов ликвидации пробелов. Контролировать в той последовательности, как проводится изучение материала.

Педагогические требования к контролю успеваемости учащихся

- индивидуальный характер контроля;
- систематичность;
- разнообразие форм проведения;
- всесторонность;
- объективность контроля;
- дифференцированный подход;
- единство требований учителей.

Соблюдение указанных требований обеспечивает надежность контроля и выполнение им своих задач в процессе обучения.

Вопросы для обсуждения

1. В чем сущность диагностики процесса обучения? Какова ее роль в педагогическом процессе?
2. Чем отличается диагностика обученности от диагностики обучаемости?
3. Каковы основные этапы диагностики в процессе педагогической деятельности?
4. Раскройте основные функции диагностики.
5. Раскройте сущность понятий «контроль», «проверка», «оценка», «отметка».
6. Каковы основные виды контроля? Дайте им характеристику.
7. В чем сущность наблюдения как метода контроля и проверки знаний?
8. Приведите примеры реализации основных требований к организации контроля знаний по своей учебной дисциплине.

Темы рефератов

1. Основные подходы к безотметочному обучению.
2. Рейтинговая система оценивания.
3. Дидактические тесты как особая форма контроля знаний.

Тестовые задания для самоконтроля

1. Установите соответствие понятий.

А – формы обучения, Б – методы обучения, В – методы контроля.

1. Устный контроль.	12. Решение проблемных ситуаций.
2. Урок.	13. Иллюстрации.
3. Экскурсия.	14. Письменный контроль.
4. Рассказ.	15. Программированный контроль.
5. Наблюдение.	16. Практический контроль.
6. Объяснение.	17. Дополнительные занятия.
7. Кружковая работа.	18. Внеклассные чтения.
8. Домашняя самостоятельная работа.	19. Беседа.
9. Самоконтроль.	20. Работа с книгой.
10. Консультация.	21. Упражнения.
11. Самооценка.	22. Лабораторные работы.

2. Установите соответствие понятий.

1. Предварительный	А. Контроль, позволяющий установить начальный исходный уровень знаний студентов по изучаемой теме, учебному предмету.
2. Текущий	Б. Контроль, завершающий значительный отрезок учебного времени (четверть, полугодие, год).
3. Тематический	В. Аттестация ученика по предмету на заключительном этапе обучения в учебном заведении.
4. Итоговый	Г. Контроль по завершении изучения большой темы, например, о творчестве писателя (литература), о Великой Отечественной войне (история отечества), галогенах (химия) и т.п.
5. Заключительный	Д. Основное назначение: для учителя – непрерывное отслеживание для получения информации о качестве отдельных этапов учебного процесса; для ученика – внешний стимул, побуждающий его систематически заниматься.

Образец ответа: 1. _____; 2. _____; 3. _____; 4. _____; 5. _____.

3. Выберите правильный вариант ответа:

Оценка – это:

- а) условное отражение знаний учащихся, выраженное в баллах;
- б) характеристика учащихся, определяющая в целом личность и поведение школьника;
- в) процесс сравнения достигнутого учащимися результата в обучении с эталонными представлениями, описанными в учебной программе.

4. Вставьте пропущенные слова:

Контроль в учебно-воспитательном процессе позволяет установить _____ теоретических знаний и практических умений и навыков учащихся, способы их учебной деятельности, степень _____ развития, _____ развития (чувство ответственности, моральные нормы, нравственное поведение), а также уровень _____ учителя.

Слова: социального, педагогического мастерства, практических, качество, умственного.

Тема 9
ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ.
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ И ОТСТАЮЩИХ
УЧАЩИХСЯ

1. Понятия дифференциации и индивидуализации обучения, их сущность и взаимосвязь.

2. Детская одаренность. Диагностика детской одаренности. Особенности организации педагогического процесса с одаренными учащимися.

3. Неуспеваемость учащихся как комплексная проблема.

Литература: [11, 18, 30, 29, 41, 41, 46, 52, 58, 60]

1. Понятия дифференциации и индивидуализации обучения,
их сущность и взаимосвязь

В настоящее время в Беларуси идет реформирование системы образования, которая ориентирована на вхождение в мировое образовательное пространство и основывается на принципе вариативности, который дает педагогическим коллективам учебных заведений возможность выбирать и конструировать педагогический процесс.

Разработаны и внедрены в практику новые образовательные технологии, которые призваны сделать обучение гуманным, защищающим интересы и здоровье ребенка. Именно этот фактор – здоровье – заставляет нас сегодня обращаться к личностно-ориентированным технологиям, к которым относится дифференциация и индивидуализация учебного процесса.

Психологическими основами дифференциации и индивидуализации обучения являются:

- уровень обученности и обучаемости;
- уровень общих умственных способностей;
- скорость усвоения учебного материала;
- индивидуальный стиль умственной деятельности;
- психофизические особенности учащихся.

Дифференциация в переводе с латинского «*difference*» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

Дифференцированное обучение – это: 1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа); 2) часть общей дидактической системы,

которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) – это: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих осуществление процесса обучения в гомогенных группах.

Принцип дифференциации обучения – положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный. Одним из основных видов дифференциации (разделения) является индивидуальное обучение.

Дифференцированное обучение осуществляется в различных организационных формах, с помощью различных учебных средств и на различных уровнях (частно-методическом, технологическом, общепедагогическом, социальном). В современной образовательной практике используется следующая *классификация видов и форм дифференциации*.

По *характерным индивидуально-психологическим особенностям детей*, составляющим основу формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

- по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);
- по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);
- по области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);
- по уровню умственного развития (уровню достижений);
- по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту, социотипу и др.);
- по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха, больничные классы).

По *организационному уровню гомогенных групп* выделяют дифференциацию:

- региональную по типу школ (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы);
- внутришкольную (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, потоки);
- в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т.д.);
- межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы);
- внутриклассную, или внутрипредметную (группы в составе класса).

Внутриклассную дифференциацию называют еще «внутренней», в отличие от всех других видов «внешней» дифференциации.

К внутренней дифференциации иногда относят и деление класса на любые, даже разнородные группы, для которых применяется интегративная модель дифференцированного обучения. Примерами может служить разделение учащихся при групповых способах обучения, использование игровых методик, бригадно-лабораторного метода, метода проектов и т.п.

В особую дифференциальную группу может быть выделена любая группа, обучение в которой отличается какими-либо условиями или компонентами учебно-воспитательного процесса. По этим признакам отмечают следующие виды дифференцированных групп:

- по целям обучения: группы компенсирующего обучения (выравнивания, коррекции, педагогической поддержки), творческие, работы с одаренными, предвузовской подготовки, овладения специальностью и др.;

- по содержанию обучения: спецклассы (группы, школы) профильные, по направлениям, с углублением, с уклоном, раннего изучения предмета, специальных программ, группы профессионализации и специализации, дополнительных образовательных услуг и др.;

- по методам и технологиям: группы развивающего обучения, коллективного способа обучения, работающие по авторским методикам Шаталова, Волкова или других авторов; компьютерной технологии, социоигровой, вальдорфской педагогики, Монтессори – методики повышенного индивидуального внимания, компенсирующего обучения и др.;

- по уровню обучения: группы базового образовательного стандарта, продвинутого уровня (группы углубленного изучения предмета, факультативные, гимназические, лицейские), компенсирующего, адаптирующего уровня (выравнивания, коррекции, педагогической поддержки), специальные и др.;

- по темпу (времени) обучения: классы (группы) опережающего, ускоренного и замедленного обучения.

Содержательная основа уровневой дифференциации – наличие нескольких вариантов программ учебной дисциплины, отличающихся глубиной и объемом материала. Ученикам с различными типами проблем предлагается усвоить адекватную программу (вариант). При этом целевая установка учебного процесса изменяется от ориентировки на усвоение всего, что дает наиболее полный вариант программы к установке «возьми, сколько ты можешь и хочешь, но не меньше обязательного».

В настоящее время *наибольшее распространение получили два вида дифференциации* по индивидуально-психологическим особенностям детей:

по уровню умственного развития и по области интересов (профилю). Они организуются на различных возрастных ступенях: при поступлении в школу, при переходе из начальной ступени в среднюю и из средней – в старшую.

Из методик внутрипредметной дифференциации находят применение различные виды дифференцированной и индивидуализированной помощи:

- опоры различного типа (от плаката – примера на конкретное правило до опорного конспекта и обобщающей таблицы);
- алгоритмы решения задачи или выполнения задания (от аналогичного примера до логической схемы);
- указание типа задачи, закона, правила;
- подсказка (намек, ассоциация) идеи, направления мысли;
- предупреждение о возможных ошибках;
- разделение сложного задания на составляющие.

Дифференциация обучения на уроке осуществляется через изменение содержания, регулирование трудности и длительности выполнения отдельных заданий, средств методической поддержки учеников в соответствии с их возможностями и подготовленностью к обучению.

Дифференциация обучения имеет следующие преимущества:

- 1) исключается уравниловка и усреднение детей;
- 2) повышается уровень мотивации учения в сильных группах;
- 3) в группе, где собраны дети с равными способностями, ребенку легче учиться;
- 4) создаются щадящие условия для слабых учащихся;
- 5) у учителя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному;
- 6) отсутствие в классе отстающих позволяет не снижать общий уровень преподавания;
- 7) появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися, плохо адаптирующимися к общественным нормам;
- 8) реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании; повышается уровень Я-концепция ученика: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности.

Однако существуют и проблемы при осуществлении дифференциации:

- 1) средние и слабые ученики остаются без развивающего влияния сильных;
- 2) неблагоприятная эмоциональная обстановка: снобизм у сильных учеников и чувство неполноценности у слабых;

3) распределение детей по классам на основе школьной зрелости предопределяет развитие ребенка именно в тот момент, когда только и должно начаться его целенаправленное умственное развитие;

4) дифференциация на основе умственных способностей не позволяет учитывать различные стороны интеллекта, другие свойства личности, а также факторы развития;

5) при реформировании классов разрушаются сложившиеся учебные коллективы.

В настоящее время происходят поиски гибких вариантов, которые позволили бы с одной стороны учить детей в обычных гетерогенных классах, а с другой – возможно шире индивидуализировать обучение.

Осуществляя дифференцированное обучение, учитель будет:

- иметь четкое представление о том, с какой целью, на каких уроках и как и как конкретно он будет использовать его;

- изучать и знать общую готовность детей к учебной деятельности, восприятию конкретного учебного материала;

- предвидеть затруднения, которые могут возникнуть у детей при усвоении нового материала и выполнения дифференцированных заданий;

- использовать в системе уроков индивидуальные и групповые задания;

- постоянно анализировать эффективность индивидуального и дифференцированного обучения;

- иметь четкое представление о том, как будет продолжена работа на следующих уроках;

- использовать дифференцированное обучение не эпизодически, а в системе; практиковать его на всем протяжении обучения.

Дифференциация обучения осуществляется в основном через групповые и индивидуальные задания. Оправдывают себя следующие способы дифференциации, когда:

- содержание задания одинаково для всего класса, но для сильных учеников время на выполнение работы уменьшается;

- содержание задания одинаково для всего класса, но для сильных учеников предлагаются задания большего объема или более сложные;

- задание общее для всего класса, а для слабых учеников дается вспомогательный материал, облегчающий выполнение задания (опорная схема, алгоритм, таблица, программированное задание, образец, ответ и т.д.);

- используются на одном этапе урока задания различного содержания и сложности для сильных, средних и слабых учеников;

– предоставляется самостоятельный выбор учениками одного из нескольких предложенных вариантов заданий. Чаще всего используется на этапе закрепления материала.

Если дифференцированное обучение относится к отдельному ученику, то оно становится индивидуальным.

Индивидуальное обучение – форма, модель организации учебного процесса, при которой: 1) учитель взаимодействует лишь с одним учеником; 2) один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книга, компьютер и т.п.).

Индивидуальный подход – это: 1) принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности; 2) ориентация на индивидуальные особенности ребенка в педагогическом общении с ним; 3) учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения; 4) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех учащихся, но и для развития каждого ребенка в отдельности. Индивидуальный подход осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, особенно в проектном, продуктивном обучении.

Индивидуализация обучения – это: 1) организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся; 2) различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

Вариативное обучение – разветвленная система разнообразных видов дифференциации учебного процесса, предоставляющая ребенку максимальные возможности для выбора и удовлетворения его интересов и развития способностей.

В процессе индивидуального обучения учитель обучает каждого ученика отдельно, ориентируясь на его индивидуальный темп усвоения учебного материала и его способности. Преимущество такой формы обучения в том, что учитель имеет непосредственный контакт с учеником и всегда может исправить ошибки и отметить успехи. Индивидуальное обучение позволяет глубже изучить особенности личности ученика и его познавательные возможности.

Индивидуализация образования осуществляется:

– через *вариативность содержания*:

- базовый компонент;
- школьный компонент;

- личностный компонент образования: разнообразие предметов, курсов, тем по запросам учащихся;
- через *организацию образовательного процесса*: занятия по индивидуальному выбору, уроки, индивидуальный план (мастер-классы), интенсив (иностранный язык), индивидуальное обучение, консультации, экскурсии, тренинги.

Формы образовательного процесса: коллективные, групповые, индивидуальные, самостоятельные.

Методы образовательного процесса: проблемно-поисковые, проблемные, экспериментальные, проектные, аналитические, самостоятельные.

Каждый человек – единственный и неповторимый в своей индивидуальности. В процессе обучения и воспитания мы должны учитывать индивидуальность и неповторимость каждого ученика.

2. Детская одаренность. Диагностика детской одаренности. Особенности организации педагогического процесса с одаренными учащимися

Терминология, используемая при характеристике познавательных возможностей обучающихся, включает такие понятия, как *способности, талант, одаренность, гениальность*.

Способностями называют индивидуальные особенности личности, помогающие ей успешно заниматься определенной деятельностью.

Одаренность определяется как качественно - своеобразное сочетание способностей, позволяющее достигать выдающихся результатов в различных видах деятельности.

Талантом называют выдающиеся способности, высокую степень одаренности в какой-либо деятельности. Чаще всего талант проявляется в какой-то определенной сфере.

Гениальность – высшая степень развития таланта, связана она с созданием качественно новых, уникальных творений, открытием ранее неизведанных путей творчества.

Ученые сегодня единодушны в том, что каждый человек владеет огромным множеством возможностей, хранящихся в нем в виде задатков. Массовая школа обычно сталкивается с проблемой раннего выявления и развития способностей ученика.

Можно выделить два блока факторов, каждый из которых определяет возникновение одаренности. Это генетические и культурно-педагогические факторы. Для педагогики вопрос о происхождении способностей

и одаренности имеет концептуальную значимость в силу того, признание доминирующими одних факторов в ущерб других, коренным образом меняет приверженности и установки в образовательной сфере.

Если принять за основу положение о главенстве природы в происхождении способностей, то в педагогической практике это предполагает как можно более ранний отбор, стимулирование, развитие одаренных детей и одновременно обедненных и упрощенных программ менее способным. Теория жесткой генетической детерминированности умственной деятельности школьников основывается на идее о линейности характера наследования умственных способностей и зависимости уровня врожденных способностей от принадлежности школьника к той или иной социальной группе, неизменности уровня интеллекта. Основоположником этой теории считается Ф. Гальтон, известный английский психолог и антрополог XIX в. Он выдвинул в свое время гипотезу, что наследственными факторами в развитии человека принадлежит исключительная, монополярная роль.

В современной науке и практике нет единого общепринятого метода диагностики одаренности. Использование того или иного метода зависит и от конкретных целей диагностики, и от представлений о том, из чего складывается одаренность и чем она характеризуется. Разработка методов определения одаренности была начата в рамках психодиагностики индивидуальных различий в интеллектуальном развитии детей. Тогда же сформировались основные модели интеллекта, отличающиеся между собой представлениями о количестве и природе факторов, определяющих уровень интеллектуального развития.

В последнее время широкое распространение получили всевозможные тесты, направленные на выявление одаренности, а также такие методы, как экспертное оценивание детей учителями, родителями, оценку конкретных продуктов деятельности ребенка (рисунков, стихов), результатов участия детей в различных конкурсах, олимпиадах.

Обычно диагностика одаренности проводится в целях создания особых условий обучения для детей с незаурядными способностями в рамках специально разработанных для этого учебных и развивающих программ, которые реализуются в соответствующих группах, учебных классах и школах для одаренных. Эффективность освоения детьми этих программ и является для многих учителей своеобразной оценкой качества проведенного диагностического обследования, условия приема в подобные учебные заведения диктуют требования к методам диагностики: они должны быть стандартизированы и не занимать много времени. Эти требования во многом и объясняют популярность тестирования.

Необходимо также отметить, что ученые дифференцируют *психомоторную, интеллектуальную, творческую, академическую, социальную и духовную одаренность*.

Психомоторные способности тесно связаны со скоростью, точностью и ловкостью движений, кинестетически-моторной и зрительно-моторной координацией.

Интеллектуальную одаренность связывают с высоким уровнем интеллектуального развития (как правило, речь идет о высоком показателе коэффициента интеллекта IQ). Для измерения интеллектуальной одаренности в основном используют различные варианты тестов.

Академическая одаренность определяется успешностью обучения. Для выявления детей, обладающих высокими способностями в овладении основными учебными дисциплинами, используют стандартизированные тесты достижений.

Социальная одаренность рассматривается как сложное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении. Для выявления такой одаренности используются многочисленные стандартизированные методы оценки уровня и особенностей социального развития: шкалы социальной компетенции, шкалы социальной зрелости, тесты на выявление лидерских способностей.

Духовная одаренность в значительно большей степени, чем социальная, связана с высокими моральными качествами, альтруизмом. Эта отрасль проблематики одаренности в настоящее время мало изучена. Имеются лишь отдельные попытки использовать диагностические методы, направленные на оценку морального уровня развития альтруизма для выявления феномена духовной одаренности.

Творческая одаренность определяется теми теоретическими конструкторами, на которых базируется само понимание творчества. В этой области выделяют четыре основных направления: креативность как продукт, как процесс, как способность и как черта личности в целом. Для каждого из этих направлений характерны свое понимание творческой одаренности и свои методы диагностики.

В современных тестах, которые активно используются на практике, перечисленные виды незаурядных способностей представлены весьма неравномерно. Нет единого мнения относительно взаимосвязей, существующих между различными видами одаренности.

Среди *наиболее известных зарубежных психомоторных тестов* выделяют следующие. Тест Пурдвэ предназначен для оценки непрерывно-двигательных способностей, где оцениваются направленность реакций, непрерывно-двигательная координация. Тест ловкости манипулирования с

мелкими предметами Крауфорда. Тест на основные двигательные навыки Д. Арнхейма и У. Синклера направлен на оценку способностей ребенка координировать работу глаз и рук, координировать или регулировать движения разной амплитуды. Тест на зрительно-двигательную координацию К. Берри. При диагностике психомоторных способностей широко используется тест ловкости пальцев, тест скорости манипулирования.

Среди *наиболее известных в международной практике тестов интеллектуальной одаренности* можно отметить следующие:

а) шкала интеллекта Станфорд – Бине, предназначенная для тестирования детей начиная с 2-летнего возраста;

б) Векслеровская шкала интеллекта и различные варианты этого теста предназначены для тестирования не только детей, но и взрослых;

в) шкала детских способностей Маккарти предназначена для тестирования детей в возрасте от 2,5 до 8,5 лет;

г) тест когнитивных способностей, разработанный Р.Э. Торндайком и Е. Хаген, дает три оценки (вербальная, невербальная и количественная), он широко используется при выявлении детей, которые должны заниматься по специальной программе для одаренных.

Наиболее популярными при оценивании академической одаренности являются следующие тесты:

а) общий тест основных умений, оценивающий базовые навыки в чтении, орфографии, математике и др.;

б) Айовский тест основных умений, оценивающий словарный запас, успешность в чтении, языковые навыки;

в) Станфордский тест достижений, предусматривающий оценку знаний и навыков ребенка в математике, естествознании, в понимании устной речи;

г) Калифорнийский тест достижений, оценивающий успешность в чтении, словарный запас, понятливость, математические способности, почерк и др.

К числу *наиболее популярных тестов, направленных на выявление творческой одаренности*, можно отнести следующие:

а) тесты креативности для детей, разработанные Дж. Гилфордом и его сотрудниками и направленные на оценку одаренных способностей;

б) тест Торренса на образное творческое мышление; предназначен для оценки творческих способностей детей в возрасте от 5 лет и старше;

в) тест групповой оценки С. Пимм;

г) тест креативного потенциала Р. Хорнера и Ю. Хеменвей, который измеряет показатели «оригинальности», «гибкости», «беглости» и «точности» мышления.

Тесты – это лишь один из источников сведений, необходимых для принятия решений людьми. Эти решения будут тем правильнее, чем больше источников информации о ребенке будет использовано. Очень важны при этом данные опроса родителей, учителей, а так же самого ребенка.

Если выявление и диагностика одаренности является одной из задач психодиагностики, то разработка содержания *специальных программ для одаренных учащихся*, это задача, стоящая перед педагогикой. Решение данной задачи предполагает:

- создание авторских программ;
- включение в вариативную часть учебных планов спецкурсов, факультативов, курсов по выбору, элективных курсов с учетом индивидуальных интересов и желаний учащихся и их родителей;
- ориентирование на организацию научно-исследовательской деятельности одаренных учащихся в рамках реализации программы «Одаренные дети»,
- разработка и внедрение новых технологий оптимизации и интенсификации учебного процесса;
- учет особенностей индивидуального развития одаренных детей, их интересов и склонностей;
- обеспечение соответствующих условий для физического и морального развития одаренных детей;
- развитие и совершенствование системы дополнительного образования;
- установление новых партнерских отношений с социумом.

Основные направления работы педагогического коллектива с одаренными учащимися:

- выделение факультативных часов на индивидуальную работу с одаренными детьми;
- привлечение к работе с одаренными детьми высокопрофессиональных, творческих педагогов школы, высших учебных заведений, педагогов дополнительного образования;
- обеспечение развития творческих способностей одаренных детей в школьных творческих коллективах;
- обеспечение развития творчески одаренных детей через вовлечение в развивающие игры, кружки, секции в учреждениях дополнительного образования;
- повышение уровня организации и проведения школьных олимпиад, предметных недель;

– обеспечение научно-поисковой деятельностью одаренных учащихся, их участие в работе городских, областных, республиканских научно-практических конференциях, олимпиадах, конкурсах.

Для работы с одаренными детьми современный учитель должен владеть высоким уровнем специальных профессиональных, психолого-педагогических и личностных компетентностей (высокий уровень профессиональной подготовки, знания в области общей, возрастной психологии, методики диагностики личности ребенка, методики коррективы деятельности и т.д.).

Критерии отбора учителей для работы с одаренными детьми:

- наличие собственной педагогической концепции;
- высокая теоретическая подготовка;
- активная научно-методическая деятельность;
- высокая коммуникативная культура и наличие творческих способностей;
- стремление к самообразованию и самосовершенствованию;
- требовательность и умение найти подход к нестандартным детям;
- высокий уровень интеллектуально-духовного развития, эрудированность;
- педагогический такт, доброжелательность, чуткость;
- наличие организаторских способностей.

3. Неуспеваемость учащихся как комплексная проблема

Под *неуспеваемостью* понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям учебного заведения. Это могут быть недостаточно сформированные навыки чтения, счета, письма, слабое владение интеллектуальными умениями анализа, сравнения, обобщения и т.д.

Систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимают комплекс негативных качеств личности и поведение, противоречащее требованиям общества и учебного заведения.

Причины неуспеваемости:

Социально-экономические – материальная необеспеченность семьи, неблагоприятная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей. Общее состояние общества тоже отражается на детях, но главное – недостатки в семейной жизни.

Причины биопсихического характера – наследственные особенности, способности, черты характера. Следует помнить, что задатки наследуются от родителей, а способности, увлечения, характер развиваются при жизни на основе задатков. Наука доказала, что у всех рожденных здоровыми младенцев примерно одинаковые возможности развития, которое зависит от социальной, семейной среды и воспитания.

Педагогические причины – результат ошибок, низкого уровня работы учителя, воспитателей, школы. Дидактическая, психологическая, методическая некомпетентность учителя ведет к неудачам в учебе.

Наиболее эффективными *средствами устранения неуспеваемости* являются:

– *педагогическая профилактика*: поиск наиболее эффективных педагогических систем, технологий обучения и воспитания, интерактивных методов и приемов обучения и т.д.;

– *педагогическая диагностика*: систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное обнаружение пробелов в знаниях, педагогический консилиум и т.д.;

– *педагогическая терапия*: меры по устранению отставаний, дополнительные занятия с отстающими и неуспевающими учениками, группы выравнивания;

– *комплексное воспитательное воздействие*: поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника, она является частью социально-педагогической, психологической работы с трудными учащимися.

Вопросы для обсуждения

1. Назовите любую классификацию видов и форм дифференциации обучения.

2. Какие виды дифференциации получили в настоящее время наибольшее распространение?

3. Согласны ли Вы с утверждением, что процесс обучения в общеобразовательной школе должен быть одинаковым для всех детей вне зависимости от их способностей?

4. Какие преимущества имеются у дифференцированного и индивидуализированного обучения по сравнению с традиционным?

5. Какие проблемы возникают в ходе внедрения дифференцированного и индивидуализированного обучения в педагогический процесс общеобразовательной школы?
6. Какие виды одаренности Вы знаете?
7. В чем разница между отставанием, неуспеваемостью и педагогической запущенностью?
8. Каковы основные пути профилактики и преодоления школьной неуспеваемости?

Темы рефератов

1. Исторические этапы развития идеи дифференциации обучения.
2. Дифференцированное обучение учащихся на разных возрастных этапах.
3. Нетрадиционные формы, методы и средства дифференцированного обучения.
4. Сложности социального развития одаренных детей.
5. Характеристика основных форм работы с неуспевающими учащимися.

Тестовые задания для самоконтроля

1. Из нижеприведенных определений укажите те, которые характеризуют:

- 1) «дифференцированное обучение»;
- 2) «индивидуальное обучение».

А. Создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента.

Б. Качественно-своеобразное сочетание способностей, позволяющее достигать выдающихся результатов в различных видах деятельности.

В. Организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся.

Г. Комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих осуществление процесса обучения в гомогенных группах.

Д. Различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

Е. Форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа).

Ж. Часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

3. Способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учащихся, направленные на решение образовательных задач.

2. *Вставьте пропущенные слова.*

Психологическими основами дифференциации и индивидуализации обучения являются:

- Уровень _____;
- скорость усвоения _____;
- _____ умственной деятельности;
- - психофизические _____ .

3. *Продолжите фразу:*

К основным направлениям работы педагогического коллектива с одаренными учащимися относятся следующие:

4. *Охарактеризуйте понятия:* «способности», «талант», «одаренность», «гениальность».

5. *Установите соответствие:*

Виды одаренности	Характеристика
1) <i>психомоторная</i>	а) характеризуется основными направлениями креативности: как продуктом, как процессом, как способностью и как чертой личности.
2) <i>интеллектуальная</i>	б) рассматривается как сложное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении, социальном взаимодействии.
3) <i>творческая</i>	в) характеризуется высоким уровнем интеллектуального развития
4) <i>академическая</i>	г) связана с высокими моральными качествами, альтруизмом
5) <i>социальная</i>	д) связана со скоростью, точностью и ловкостью движений, кинестетически-моторной и зрительно-моторной координацией.
б) <i>духовная</i>	е) определяется успешностью обучения, высокими способностями в овладении основными учебными дисциплинами.

Ответ: 1. ____; 2. ____; 3. ____; 4. ____; 5. ____; 6. ____ .

Тема 10
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ.
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ

1. Причины и история возникновения педагогической технологии.
2. Понятия педагогической системы и педагогической технологии.
3. Классификация педагогических технологий.

Литература: [9, 18, 20, 21, 25, 29, 32, 33, 35, 40, 45, 46, 50, 57]

1. Причины и история возникновения педагогической технологии

Сегодня каждая школа и каждый учитель ищут наиболее эффективные пути совершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности учеников и роста успеваемости учащихся. Среди основных побудительных причин возникновения и практического исследования новых психолого-педагогических технологий можно выделить следующие:

- необходимость более глубокого учета и использование психофизиологических особенностей обучаемых;
- осознание настоящей необходимости замены малоэффективного вербального способа передачи знаний системно-деятельностным подходом;
- возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения;
- потребность снизить негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

Много веков назад, при зарождении педагогики, считалось, что необходимо найти какой-то прием или группу приемов, которые позволяли бы добиваться желаемой цели. Так появились различные методики. Однако результаты практической работы по создаваемым методикам не всегда отвечали все расширяющимся требованиям. Очевидно, что совершенствование метода надо продолжать, но процесс нахождения и эмпирического (основанного на практике) отбора должен быть совмещен с выбором цели и отработанной системы контроля процесса обучения. Этому и должна помочь технологизация процесса обучения.

Исторически понятие «технология» возникло в связи с техническим прогрессом и согласно словарным толкованиям (*techne* – искусство, ремесло, наука и *logos* – понятие, учение) есть совокупность знаний о способах и

средствах обработки материала. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего персонализируется. К числу существенных признаков технологий относят стандартизацию, унификацию процесса и возможность его воспроизводства применительно к заданным условиям.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к середине XX в. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли.

Принято считать, что у истоков технологизации отечественной педагогики стоял А.С. Макаренко, который впервые ввел понятие педагогической техники и предполагал идти еще дальше: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка».

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланды, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрднева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

Интересно рассматривает генезис сущности (историю становления) понятия «педагогическая технология» И.И. Прокопьев. По его мнению, толчок к поиску, чтобы породнить инженерную мысль о технологическом процессе с педагогикой, возник в нашей стране в конце 50-х – начале 60-х гг. Этому способствовало стремление использовать в учебном процессе технические средства, в частности, визуальную, аудио- и аудио-визуальную аппаратуру.

В 1960 – 66 гг. на основе нового закона об образовании в СССР старшие классы (9 – 11 кл.) общеобразовательной средней школы стали одновременно и профессиональными. В связи с этим на один год было продлено обучение. Наряду с учителями общеобразовательных дисциплин по профессиональному обучению в школе, а также в учебно-производственных мастерских стали работать инженеры различных профилей: механики, энергетики, технологи и др. В первую очередь специалистам этого профиля были видны отсталые, косные способы и приемы учебной работы профессиональных учителей. Эти приемы десятилетиями, а некоторые – веками традиционно существовали в школе.

Именно поэтому и в настоящее время и теоретики, и практики ищут пути рационализации учебного процесса. Так появляется и распространяется программированное обучение в учебных заведениях всех уровней и разных типов (работы В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызиной, Т.А. Ильиной, А.Г. Молибога и др.). В программированном обучении можно было широко использовать технические средства для подачи информации и контроля знаний учащегося. Развивается и безмашинное программирование, появляются учебники, учебные пособия, составленные по принципу программирования, в т.ч. по педагогике. Для программированного обучения характерен контроль. Его развитию способствовало и то, что в 70-е годы в советскую школу «вернулись» тесты, запрещенные в 30-е годы XX в.

Все названные обстоятельства оказались благоприятными для реализации технологического подхода к учебно-воспитательному процессу, для разработки теоретических вопросов педагогической технологии и применения ее на практике.

Следует отметить большой вклад В.П. Беспалько в разработку теории и практики педагогической технологии, в частности, его труды по теории педагогических систем и собственно педагогической технологии. Проблемам педагогической технологии посвящены работы В.В. Гузеева, М.В. Кларина, П.М. Эрдниева и др. Педагогическую технологию как учебную дисциплину изучают теперь студенты педагогических специальностей многих вузов. Все сказанное делает актуальным осмысление «педагогической технологии» как понятия и соответствующего термина науки педагогики.

Таким образом, историю становления педагогической технологии можно схематически представить так: *замысел внедрить инженерный подход – технические средства в учебном процессе – алгоритмизация обучения – программированное обучение – технологический подход – педагогическая технология* (дидактический аспект) – *поведенческая технология* (аспект воспитания). Не все составляющие педагогической технологии к настоящему времени одинаково развиты. Одни из них разработаны подробно, другие – только намечены. Особенно сложна разработка технологии воспитания, хотя и здесь положено начало (И.П. Иванов, Ж.Е. Завадская, З.В. Артеменко и др.).

2. Понятия педагогической системы и педагогической технологии

Педагогическая система – совокупность необходимых и достаточных элементов, характеризующих сущность педагогической деятельности.

Ее элементы: педагог и учащиеся как субъекты педагогического процесса, цель, содержание, способы осуществления деятельности (формы, методы, средства).

Субъект – носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменения в окружающем мире и в себе самом.

Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия, оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

Объект – то, на что направлена познавательная или другая деятельность субъекта. Человек как объект познания и самоизменения – сложнейший раздел науки, поскольку объект сам становится субъектом.

Цель – то, ради чего осуществляется деятельность (образ предвосхищаемого результата).

Содержание – система знаний, умений, навыков, отношений и опыта творческой деятельности, которые отобраны для усвоения и которые обеспечивают всесторонне развитие.

Форма – способ существования педагогического процесса, оболочка для его внутренней сущности. Определяется количеством учащихся, временем, местом, порядком осуществления.

Метод – способ достижения цели.

Средство – материальные и идеальные объекты, необходимые для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся.

Технология обучения – новое направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов.

Педагогическая технология – это проект последовательно осуществляемой педагогической деятельности, направленной на достижение заранее спроектированных целей (результатов) образования и развития личности учащихся. В этом смысле технология отвечает на вопрос «Как сделать (из чего и каким средствами?)». Таким образом, технология выражает процессуальную сторону педагогической системы. Система – совокупность элементов. Технология – совокупность приемов.

В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего цикла.

Специфические черты технологии обучения:

- разработка диагностично поставленных целей;
- ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей;
- оперативная обработка, связь, оценка текущих и итоговых результатов;
- воспроизводимость обучающих процедур.

Технология дает высокие результаты, но имеет ограничения: таким образом можно изучать материал, поддающийся членению на единицы, усвоение происходит в основном на репродуктивном уровне.

Для перехода от репродуктивных умений к поисковым предлагается такой вариант обучения:

1. Сообщение необходимых знаний.
2. Формирование умений на репродуктивном уровне:
 - а) демонстрация деятельности в целом и по элементам (демонстрация + объяснение);
 - б) организация отработки умения в упрощенных условиях;
 - в) организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью и положительной оценкой учителя.
3. Переход к поисковой, продуктивной фазе:
 - а) организация проблемных ситуаций – решение конкретных задач, имитация, моделирование;
 - б) обязательный анализ учащимися своей деятельности с учителем и группой.

3. Классификация педагогических технологий

Классификация – упорядочение явлений по какому-либо признаку.

В настоящее время в педагогике существует несколько десятков классификаций. Основные типы классификаций педагогических технологий:

- 1) по уровню применения: общепедагогические, частно-методические, локальные;
- 2) по философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные;
- 3) по ведущему фактору развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические;
- 4) по научной концепции: бихевиористские, гештальттехнологии, развивающие и др.;

5) по типу организации и управлению познавательной деятельности: технологии сообщающего обучения, проблемного, программированного, личностно-ориентированного и др.;

б) по категории учащихся:

- массовые (ориентированные на среднего ученика);
- технологии продвинутого уровня (углубленного изучения);
- технологии компенсирующего обучения (технологии педагогической коррекции, педагогической поддержки, технологии выравнивания и др.);
- виктимологические (сурдо-, тифло-, орто-, олигофрентехнологии и др.);
- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) в рамках массовой школы.

Вопросы для обсуждения

1. Каково происхождение понятия «технология»?
2. Каковы причины возникновения педагогических технологий?
3. Каковы основные признаки технологизации учебного процесса?
4. В чем сходство и различие промышленных и социальных технологий?
5. Укажите особенности перечисленных понятий: «технология», «система», «методика».

Темы рефератов

1. Сходство и различие социальных (педагогических) и промышленных технологий.
2. Сходство и различие технологий воспитания и обучения.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Выберите наиболее точное определение педагогической технологии:*

а) технология – это способ упорядоченной деятельности педагога и учащихся, направленной на достижение задач образования и развития личности;

б) технология – это организация и стимулирование учебной деятельности учащихся с целью формирования положительной мотивации к учебной деятельности, решения задач образования;

в) технология – это проект последовательно осуществляемой педагогической деятельности, направленной на гарантированное достижение заранее спроектированных целей (результатов) образования и развития личности учащихся;

г) технология – это конструирование педагогической деятельности с определением основных этапов учебного процесса.

2. Установите соответствие:

А. Общепедагогический (общедидактический) уровень педагогической технологии	1. Характеризует совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя
Б. Частнометодический (предметный) уровень педагогической технологии	2. Характеризует технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решения частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, воспитание отдельных личностных качеств, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и т.п.
В. Локальный (модульный) уровень педагогической технологии	3. Характеризует целостный общеобразовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения

Ответ: А _____; Б _____; В _____.

3. Выберите основные признаки технологического подхода:

1) наглядность; 2) строгая последовательность процедур; 3) активность учащихся; 4) диагностичность цели; 5) обратная связь; 6) обучение на высоком уровне трудности; 7) воспроизводимость учебных процедур; 8) проблемность обучения; 9) ведущая роль педагога; 10) гарантия достижения цели; 11) репродуктивный характер деятельности; 12) повторение пройденного материала 13) управляемость педагогическим процессом; 14) вариативность процесса обучения.

4. Кто впервые ввел понятие «педагогическая техника»?

- а) Л.В. Занков;
- б) А.С. Макаренко;
- в) Д.Б. Эльконин;
- г) И.Я. Лернер.

Тема 11

ТЕХНОЛОГИИ СООБЩАЮЩЕГО, ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Характеристика технологии сообщающего (объяснительно-иллюстративного) обучения.
2. Проблемное обучение.
3. Уровни проблемности.

Литература: [9, 18, 20, 21, 25, 29, 32, 33, 35, 40, 45, 46, 50, 57]

1. Характеристика технологии сообщающего (объяснительно-иллюстративного) обучения

Сообщающее (объяснительно-иллюстративное обучение) характеризуется тем, что учитель излагает знания в обработанном, «готовом» виде, ученики воспринимают и воспроизводят его. Другими словами обучение доминирует над учением.

Эта сложившаяся традиционная система обучения имеет ряд *достоинств*: доступность учебного материала для большинства учащихся, системность, отработанность организационных форм и привычных методов, относительно малые затраты времени, но гораздо больше негативных сторон. Учитель в ситуации, когда обучение доминирует над учением, выполняет три основные функции: информационную (излагает новый материал), контролирующую (определяет уровень его понимания) и оценивающую (выражает в баллах степень точности его воспроизведения школьниками).

Учитель основное внимание в своей работе отводит трансляции готового учебного содержания, просвещению школьников. Более всего при подготовке к урокам учитель озабочен поиском наиболее эффективных вариантов изложения нового материала и сопровождающей рассказ наглядности.

При этом просвещение учащихся, преподнесение им информации, определенной рамками программы, практически всегда происходит в форме монолога учителя или кого-нибудь из учеников, временно занимающих место педагога. Диалог в данной системе преподавания нормативно исключен.

Объяснительно-иллюстративные технологии предписывают учителю особые роль и место в учебном процессе. У него на уроке не просто активная, но сверхдоминирующая позиция: он командир, судья, начальник и даже «родитель», он как бы стоит на пьедестале, но при этом обременен угнетающим чувством ответственности за все, что происходит в классе.

Соответственно ученик играет пассивную роль, которая сводится к соблюдению тишины и строгому выполнению предписаний учителя, при этом ученик ни за что не отвечает. Другими словами, отношения между учителем и учеником строятся как субъект-объектные. Ученик нужен учителю как объект воздействия. Учащиеся же лично в этот процесс чаще всего не включаются. Педагог продавливает информацию с помощью многократных повторений, обеспечивает внешнее принятие заданий за счет игровых форм и других приемов, позволяющих заинтересовать учеников, работает на механизмах восприятия и памяти, стимулирует послушание и исполнительство.

Опытный педагог знает, что информация учителя – это еще не знания ученика. Для того чтобы перевести информацию в знание, учитель при традиционных методах обучения должен заставить ученика проделать достаточно объемную работу самостоятельно как в классе, так и дома, проконтролировать и оценить ее результативность. А в случае невыполнения задания применить необходимые санкции. Таким образом, объяснительно-иллюстративный способ обучения не может эффективно использоваться без принуждения. Принуждение заложено в самом механизме обучения по данной технологии.

Основным результатом принуждения является или полное отторжение навязываемых действий и тех лиц, которые их организуют, или индифферентное (безразличное) отношение к ним.

В свою очередь работа учителя в рамках объяснительно-иллюстративных технологий не может не оказать негативного влияния и на него самого. После нескольких лет работы в этом режиме обучения учитель как профессионал начинает деградировать: он вынужденно останавливается на уровне школьной программы, значительный объем профессиональных знаний оказывается невостребованным, педагог не продвигается в своем профессиональном росте, его творческий потенциал постепенно угасает, развитие личности затормаживается.

2. Проблемное обучение

Проблемное обучение предполагает, что понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является знание. Процесс учения, учебная деятельность уподобляются научному поиску и отражаются в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результат поиска.

Проблемное обучение представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности.

Центральными категориями проблемного обучения является проблемная ситуация, проблема и проблемная задача. *Проблемная ситуация* представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемная ситуация, осознанная и принятая обучаемыми к решению, перерастает в *проблему*. Проблема с указанием параметров и условий решения представляет собой *проблемную задачу*. Проблемная задача отличается от проблемы тем, что в ней заведомо ограничено поле поиска решения.

3. Уровни проблемности

Проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям обучаемых.

С этой целью предусматриваются различные *уровни проблемности*:

1-й уровень: руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения.

2-й уровень: руководитель занятия сам вместе с обучаемыми анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формируют задачу и решают ее.

3-й уровень (самый высокий) предполагает доведение обучаемым проблемной ситуации, а ее анализ, выявление проблемы, формулировку задачи и выбор оптимального решения обучаемые осуществляют самостоятельно.

Педагогическими условиями успешности проблемного обучения являются следующие:

– создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям обучаемых (проблемная ситуация на слабо подготовленного в теоретическом отношении ученика действует отрицательно, она больше дезорганизует. Это происходит, если разрешение ситуации выходит за пределы его зоны ближнего развития, и учитель не оказывает ему своевременной помощи, в то время как хорошо развитого школьника она, напротив, стимулирует к поиску, активизирует в работе,

что соответствует его желанию и стремлению постоянно применять свои знания и умения);

- обеспечение учащихся определенным объемом знаний по содержанию проблемной ситуации;
- формирование у школьников определенных умений решения проблемных задач (анализ ситуации, выявление проблемы, формулировка задач и осуществление поиска оптимальных решений).

Возможно совместное решение задачи (уясняют логику, последовательность и этапы решения задач).

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе:

- когда обнаруживается несоответствие между имеющимися системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);
- когда необходимо выбрать из многообразия систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, которая только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи;
- новые практические условия использования имеющихся знаний (поиск путей применения знаний на практике);
- противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа или, наоборот, между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;
- при использовании схем: когда существует противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочесть в них динамические процессы.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы достоинства и недостатки сообщающего обучения?
2. Раскройте сущность проблемного обучения.
3. Каковы основные категории технологии проблемного обучения?
4. В чем достоинства и недостатки проблемного обучения?

Темы рефератов

1. История развития сообщающего обучения.
2. Особенности целеполагания при организации проблемного обучения.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Выберите правильный вариант ответа.*

В процессе сообщающего обучения устанавливаются отношения:

- а) субъект-субъектные;
- б) субъект-объектные;
- в) объект-субъектные;
- г) объект-объектные.

2. *Установите соответствие:*

представляет собой ... перерастает в ... представляет собой ...

1. Проблемная ситуация	А) проблема с указанием параметров и условий решения
2. Проблема	Б) познавательная трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия
3. Проблемная задача	В) проблемная ситуация, осознанная и принятая обучаемыми к решению

Образец ответа: 1. _____; 2. _____; 3. _____ .

3. *Выберите правильный вариант ответа.*

Что является педагогическими условиями успешности проблемного обучения?

- а) строгий контроль за действиями учащихся;
- б) создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям обучаемых;
- в) наличие определенного объема знаний по содержанию проблемной ситуации;
- г) поддержание строгой дисциплины на уроке.

Тема 12
ТЕХНОЛОГИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.
ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ
УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ.
МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

1. Программированное обучение.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий.
3. Модульная технология обучения.

Литература: [3, 9, 18, 20, 24, 29, 34, 32, 46, 50, 52, 57]

1. Программированное обучение

В середине XX в. активно разрабатывалась концепция *программированного обучения*. Это обучение, в процессе которого осуществляется усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (обучающая машина, ЭВМ, программированный учебник).

Сущность программированного обучения заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым. Причем, переход к изучению последующих доз материала осуществляется только после усвоения предыдущих.

Обучающая программа состоит из последовательности шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения обучаемым определенной единицей знаний или действий. Каждый шаг программы обычно состоит из трех кадров: информационного (дается необходимая информация об изучаемом знании или действии); контрольного (в форме задания для самостоятельного выполнения); управляющего (обучаемый проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указания о переходе к какому-то следующему шагу).

В зависимости от характера шагов программы различают:

– *линейную систему программированного обучения*, первоначально разработанную американским психологом Б. Скиннером в середине XX в. на основе бихевиористского направления в психологии. Согласно этой системе, обучаемые проходят все шаги обучающей программы последовательно, в том порядке, в котором они приведены в программе. Задания в каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск в информационном тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение с правильным, которое до этого каким-либо спосо-

бом было закрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу; если нет, то он должен выполнить задание еще раз. Таким образом, линейная система программированного обучения основана на принципе обучения, предполагающем безошибочное выполнение заданий. Поэтому шаги программы и задания рассчитаны на наиболее слабого ученика. По мнению Б. Скиннера, обучаемый учится главным образом выполнять задания, а подтверждение правильности выполнения задания служит подкреплением для стимуляции дальнейшей деятельности учащихся;

– *разветвленную программу программированного обучения*, основоположником которой является американский педагог Н. Краудер. Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать из этого набора один ответ. Если он выбрал правильный ответ, то получит подтверждение правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если он допустил ошибку, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, в этом случае он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Кроме этих двух основных систем программированного обучения разработано много других, в той или иной степени использующих линейный, разветвленный или оба этих принципа.

В настоящее время в русле теории программированного обучения идет активная разработка компьютерных технологий. Применение средств электронно-вычислительной техники в учебном процессе позволяет осуществлять справочно-информационное обеспечение учебных занятий, определенную логику представления учебного материала, создание ситуации выбора правильного ответа из совокупности предлагаемых или его формулировании и вводе в ЭВМ для сравнения с эталоном.

Как показывает практика, наиболее приемлемым для применения в учебном процессе является использование автоматизированных учебных курсов (АУК) по отдельным учебным дисциплинам (на базе персональных ЭВМ). Новая техническая база позволяет почти полностью автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой. Роль учителя в этом случае состоит главным образом в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также в проведении отдельных элементов безмашинного обучения.

Многолетний опыт подтвердил, что программированное обучение, особенно компьютерное, обеспечивает не только достаточно высокий уровень обучения, но и развитие учащихся, вызывает у них неослабевающий интерес.

Многочисленные системы программированного обучения не имели первоначально психологического обоснования и разрабатывались в основном эмпирически. В дальнейшем отдельные элементы программированного обучения получили то или иное психологическое обоснование, однако до сих пор полная система программированного обучения не создана. В советской психологии была сделана попытка разработки теории программированного обучения на основе органического сочетания кибернетической теории управления с психологической теорией поэтапного формирования умственных действий.

Идеи и принципы программированного обучения породили ряд новых технологий, например, блочно-модульное обучение, при котором материал формируют в блоки-модули: целевой, информационный, методический, контрольный. Обучаемые следуют указаниям и учатся с большой дозой самостоятельности.

2. Теория поэтапного формирования умственных действий

В основе теории П.Я. Гальперина лежит психологическое учение об интериоризации. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней, социальной действительности. Из этого следует, что процесс обучения и воспитания можно рассматривать как процесс интериоризации. Необходимо выбрать оптимальные пути управления этим процессом. Теория П.Я. Гальперина указывает условия, обеспечивающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами.

Формирование умственных действий происходит по следующим этапам:

1. Этап предварительного ознакомления с целью обучения, создания мотивации обучаемого.

Составление схемы ориентировочной основы действия (ООД).

2. Выполнение действий в материальном и материализованном виде. Действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами (перекладывание предметов при счете, измерение чего-либо и т.д.). Действие выполняется с помощью моделей: схем, чертежей.

3. Формирование действия как внешнеречевого (в устной речи и письменном виде) без опоры на материальные средства. Операции выполняются словесно.

4. Формирование действия во внешней речи про себя. Действие сопровождается проговариванием про себя, постепенно сокращаясь, автоматизируется.

5. Этап выполнения действия в умственном плане. Поэтапное формирование умственных действий обеспечивает интериоризацию.

Условием формирования действий является ООД – система ориентиров и указаний, сведений обо всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций). Учеными выделены три типа учения по характеру ОДД.

I тип учения. Ученикам дается в готовом виде неполная ООД – однократная демонстрация образца и полное словесное описание. Ученик в этом случае допускает ошибки, действие остается не полностью осознанным, перенос действия на новые объекты и задачи затруднен. Таким образом происходит обучение, например, по предмету «русский язык». Учитель и ученик дают образцы слов и предложений, демонстрируют грамматические явления и формулируют правила написания.

II тип учения. В готовом виде дается полная ООД. Пример с тем же русским языком. Дается алгоритм применения правила на безударную гласную в корне. Усвоение действия протекает практически без ошибок, ясно осознаются действия и существенные признаки объекта изучения. Однако перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью ООД.

III тип учения. ООД имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, годном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется учеником самостоятельно на основе известного ему общего знания. Например, даются общие схемы и алгоритмы, находящие применение во многих случаях: разбор слова по составу и как части речи и т.д.

Учение протекает сравнительно быстро и без ошибок, обеспечивается перенос знаний и действий на все конкретные случаи в данной области.

Значение этой теории состоит в том, что она указывает учителю, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и умения с помощью ООД.

3. Технология модульного обучения

Модуль – учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу материала и предписывающий обучающемуся определенные действия (по

Расселу). В основе технологии – идеи смешанного программирования, блочной подачи учебного материала, прямой и обратной связи, сочетания контроля и самоконтроля.

Учебный модуль – это относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебные задачи, методические рекомендации, ориентировочную основу действия и средства контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности.

Модуль выстраивается по принципу разбивки учебного материала по учебным элементам.

Достоинства модульного обучения:

1. Цели обучения точно соотносятся с достигнутыми результатами каждого ученика.

2. Разработка модулей позволяет уплотнить учебную информацию и представить ее блоками.

3. Задается индивидуальный темп учебной деятельности.

4. Поэтапный модульный контроль знаний и практических умений дает определенную гарантию эффективности обучения.

5. Достигается определенная «технологизация» обучения. Обучение в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства учителя.

6. Возможность рейтингового контроля.

Модели структуры обучающего модуля:

Модель 1:

– целевой блок (осознание близких, средних и отдаленных перспектив учения обучающимися, формирование положительной мотивации учения, активной позиции в учебном процессе, развитие самостоятельности);

– информационный блок (структурирование содержания учебного материала);

– методический блок (серия способов и путей усвоения содержания обучения, возможность выбора индивидуальных учебных маршрутов);

– блок контроля и оценки результатов (текущий контроль – самоконтроль и самооценка; итоговый контроль; в целом – циклическое управление).

Модель 2:

– блок «входа»/входной контроль (пропуск в модуль через актуализацию опорных компетенций, наличие ссылок к пройденному учебному материалу при выполнении контрольных заданий, учет междисциплинарных связей; может быть словесным, текстовым, тестовым и т. д.);

- блок обобщения (постановка проблемы и системное представление структуры данного модуля; формы – генеалогическое дерево, фреймовая сетка, опорный конспект/блок-схема, алгоритм/инструкция);
- теоретический блок (центральный, изложение основного содержания в теории вопроса и развитие культуры мышления);
- блок генерализации (обобщение содержания модуля путем сжатия информации и представления ее в удобном для запоминания виде; формы – как в блоке обобщения);
- блок «выхода» (могут быть полный, сокращенный или углубленный варианты модуля).

Модель 3:

- учебные цели (сроки реализации программы, основной метод обучения/учения, используемые учебные материалы и ресурсы);
- детальное оглавление модуля (предъявление всех дидактических единиц, которые необходимо усвоить, на уровне понятий и связей между ними);
- структурная схема (указание места модуля в модульной программе);
- учебный элемент модуля (тесты, кейсы, упражнения по материалу модуля, основной текст учебного элемента, включая «боксы» с примерами и упражнениями, выводы и заключения);
- библиографический список, источники (основная и дополнительная литература);
- глоссарий (толковый словарь основных терминов и понятий, используемых в данном модуле).

Этапы технологии (этапы разработки модуля):

Шаг 1. Выдвижение целей и задач (особенность – формулирование в деятельностном аспекте).

Шаг 2. Установление контроля за усвоением этих задач (формулировка задач обучения и конструирование критериев их оценки, составление контрольных заданий с целью определения уровня усвоения, закрепления усвоенного, диагностирования трудностей; конструирование эталонного контроля).

Шаг 3. Конструирование учебного материала, помогающего обучающемуся освоить тему (идея соответствия структуры учебного материала структуре дидактических целей модуля).

Педагогический контроль в модульном обучении часто выстраивается на основе рейтинга – суммы баллов, набранной учеником в течение неко-

того промежутка времени, рассчитанной по определенным формулам, не изменявшимся в течение этого промежутка. Некоторые ученые отдельно выделяют балльно-рейтинговую технологию в оценивании достижений старшеклассников.

Вопросы для обсуждения

1. В чем сущность программированного обучения?
2. Каковы достоинства и недостатки программированного обучения?
3. В чем сущность теории поэтапного формирования умственных действий?
4. Кто является автором теории поэтапного формирования умственных действий?
5. Что означает понятие интериоризации?
6. Дайте определение понятию «модуль».
7. Сформулируйте преимущества модульного обучения по сравнению с традиционным.

Темы для рефератов

1. Особенности применения рейтингового контроля в модульном обучении.
2. История возникновения теории поэтапного формирования умственных действий.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Определите понятие по приведенной ниже характеристике:*
... – это относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебные задачи, методические рекомендации, ориентировочную основу действия и средства контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности.

2. *Классифицируйте приведенные ниже фразы в соответствии с этапами разработки модуля:*

Шаг 1. _____

Шаг 2. _____

Шаг 3. _____

Для справок: выдвижение целей и задач, составление контрольных заданий с целью определения уровня усвоения, закрепления усвоенного, диагностирования трудностей; формулировка задач обучения и конструирование критериев их оценки, конструирование учебного материала, помогающего обучающемуся освоить тему, конструирование эталонного контроля.

3. Установите соответствие между фамилией ученого и названием технологии, которую он предложил:

А. П.Я. Гальперин	1. Технология проблемного обучения
Б. И.С. Якиманская	2. Технология развивающего обучения
В. Л.В. Занков	3. Технология личностно-ориентированного обучения
Г. А.М. Матюшкин	4. Теория поэтапного формирования умственных действий

Ответ: А _____; Б _____; В _____; Г _____.

4. Установите правильную последовательность этапов в теории поэтапного формирования умственных действий:

А. Формирование действия в материальном или материализованном виде.

Б. Формирование действия во внешней речи.

В. Формирование действия во внутреннем плане. Интериоризация действия.

Г. Создание схемы ориентировочной основы деятельности.

Д. Формирование действия во внутренней речи.

Тема 13

ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Личностно-ориентированная технология.
2. Принципы личностно-ориентированного обучения.

Литература: [3,4,5,6,12,30, 34, 46, 48, 62]

1. Личностно-ориентированная технология

Личностно-ориентированное обучение – обучение, которое строится на принципе субъектности, т.е. «признание учащегося главной действующей фигурой всего образовательного процесса». Весь учебный процесс строится на основе этого положения.

На рис. 2 схематично представлена сущностная характеристика личностно-ориентированной технологии.



Рис. 2. Сущность личностно-ориентированной технологии

Процессуальный компонент осуществления личностно-ориентированного обучения включает в себя наиболее адекватные данному подходу способы педагогической деятельности. Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-

творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития учащегося, предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Основные понятия при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мыслительности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой технологии в педагогической деятельности.

Выбор – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие человека и группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей.

Личность – человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей. Формируется во взаимодействии с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой.

Самоактуализированная личность – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности.

Самоопределение – процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни.

Самоутверждение – достижение субъективной удовлетворенности результатом и (или) процессом самореализации.

Самореализация (самовыражение) – наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей.

Субъект – индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности.

Субъектность – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности.

Педагогическая поддержка – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением,

успешным продвижением в обучении. Жизненным и профессиональным самоопределением.

Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношение к себе и окружающим.

2. Принципы личностно-ориентированного обучения

Принципы – исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания учащихся. В совокупности они могут стать основой педагогического кредо педагога или руководителя образовательного учреждения.

Принцип самоактуализации. В каждом человеке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных, физических и других способностей. Важно пробудить и поддержать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

Принцип индивидуальности. Создание условий для формирования индивидуальности личности учащегося и педагога – это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности субъектов педагогического процесса, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член человеческого коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь свой образ).

Принцип субъектности. Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь учащемуся стать подлинным субъектом жизнедеятельности в классе, учебном заведении, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в педагогическом процессе.

Принцип выбора. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей человека. Педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился, воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности учебного заведения.

Принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определять и развивать индивидуаль-

ные особенности учащегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству человек выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности учащегося, стимулирует осуществление учащимся дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «Я».

Принцип доверия и поддержки. Решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка. Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно-ориентированными технологиями обучения и воспитания учащихся. Вера в личность учащегося, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания учащихся.

Можно выделить основные *критерии эффективности урока с использованием личностно-ориентированной технологии:*

- наличие вариативной составляющей учебного плана урока в зависимости от индивидуальных особенностей, готовности класса и т.п.;
- использование проблемных творческих заданий;
- применение заданий, позволяющих учащемуся самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);
- создание положительного эмоционального настроения на работу всех учащихся в ходе урока;
- сообщение в начале урока не только темы, но и организации учебной деятельности в ходе урока;
- обсуждение с учащимися в конце урока не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему; чтобы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;
- стимулирование учащихся к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;
- оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа учащегося, но и анализ того, как учащийся рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;
- отметка, выставляемая учащемуся в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности;

– вариативность домашнего задания, объяснение не только темы и объема задания, но и рациональной организации учебной работы при выполнении домашнего задания.

Вопросы для обсуждения

1. Чем личностно-ориентированное обучение отличается от традиционного?
2. Каковы основные принципы личностно-ориентированного обучения?
3. Назовите критерии эффективности урока с использованием личностно-ориентированного подхода.
4. Каковы достоинства и недостатки личностно-ориентированного обучения?

Темы рефератов

1. Достоинства и недостатки личностно-ориентированной технологии обучения.
2. Реализация принципа педагогической поддержки.

Тестовые задания для самоконтроля

1. Установите соответствие:

А. Самоактуализация.	1. Достижение субъективной удовлетворенности результатом и (или) процессом самореализации.
Б. Самоопределение.	2. Наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей.
В. Самоутверждение.	3. Процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни.
Г. Самореализация.	4. Стремление человека к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

Ответ: А _____; Б _____; В _____; Г _____.

2. Вставьте пропущенные выражения:

Принципы личностно-ориентированной технологии:

1. Самоактуализации.
2. _____ .

3. Субъектности.
4. _____ .
5. _____ .
6. Доверия и поддержки

Варианты: 1) индивидуальности; 2) проблемности; 3) мотивации; 4) выбора; 5) творчества и успеха; 6) обязательности; 7) наглядности; 8) целенаправленности; 9) контролируемости; 10) сознательности.

3. Выберите правильный вариант ответа.

Достоинства личностно-ориентированной технологии:

- а) индивидуальный темп обучения;
- б) внимание к личности учащегося;
- в) субъект-субъектные отношения;
- г) возможность усвоения большого объема материала за короткий промежуток времени.

4. Выберите правильный вариант ответа.

Что является критериями эффективности урока с использованием личностно-ориентированной технологии:

- а) наличие проблемных творческих заданий;
- б) вариативность домашнего задания;
- в) строгий контроль за выполнением заданий;
- г) положительный эмоциональный настрой.

Тема 14

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Сущность и характеристика развивающего обучения.
2. Экспериментальная система развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эль-коница.
3. Современные подходы к развивающему обучению.

Литература: [3,4,5,6,12,30, 34, 46, 48, 62]

1. Сущность и характеристика развивающего обучения

Особенностью этой концепции является ориентация не на общепринятые критерии учебных успехов (сформированность знаний, умений, навыков), а на фактор развития школьника. Обучение трактуется как ведущая сила развития детской психики, а образование как основа развития ребенка.

Научно обосновал теорию развивающего обучения Л.С. Выготский: обучение только тогда эффективно, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в «зоне ближайшего развития», т.е. обучение должно совершаться в пределах периода, определяемого «зоной ближайшего развития».

Можно выделить следующие экспериментальные системы развивающего обучения.

Система развивающего обучения Л.В. Занкова. Общее развитие школьников в экспериментальных работах Л.В. Занкова рассматривалось как развитие способностей, а именно: наблюдательности, умения воспринимать явления, факты – естественные, математические, эстетические; отвлеченного мышления, способности к анализу, синтезу, обобщению; практических действий, умения создать некоторый материальный объект, произвести ручные операции, развивая одновременно восприятие и мышление.

Среди дидактических принципов *системы Л.В. Занкова* ведущая роль отводится *принципу обучения на высоком уровне трудности*. Трудность понимается как преодоление препятствий. Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. Она предполагает такой учебный материал, который может быть осмыслен учениками. Характер трудности предполагает не любую трудность, а трудность, заключающуюся в познании взаимозависимости явлений, их внутренних существенных связей.

Этот принцип находится в тесной зависимости с другими принципами.

Ведущая роль теоретических знаний в содержании обучения. Этот принцип не принижает значение умений и навыков и их формирование у младших школьников. Формирование навыков должно происходить на основе быстрого развития, на базе возможно более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, трудностей.

Движение вперед быстрым темпом. Неправомерное замедление темпа обучения, существующее в традиционном обучении начальной школы, как утверждают сторонники этой системы, вызвано многократным и однообразным повторением пройденного. Это создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему. Идти вперед быстрым темпом – это не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам.

Принцип сознательного отношения детей к обучению. Т.е. осознание учениками всех звеньев процесса учения и необходимость работы над развитием всех учащихся, в том числе и слабых.

Система Л.В. Занкова ориентирована на индивидуальное развитие каждого ребенка. При формировании понятий, способов мышления, деятельности доминирующим началом является индуктивный путь – от частного к общему.

Соответственно построены и учебники, задания, а также способы подачи учебного материала и формы обучения. Урок остается основной формой обучения. В его подготовке важная роль отводится самим детям, однако первую скрипку играет опытный учитель. Обычно учитель заранее сообщает тему урока и ставит задачу подготовить для него материал. В начале урока класс часто сам предлагает план работы. На уроке сразу начинается обсуждение, обмен мнениями. Домашние задания разнообразны и исключают перегрузку. Отметки особого значения не имеют.

2. Экспериментальная система развивающего обучения

В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина

Исходным в этой концепции является утверждение, что основой обучения служит его содержание, от которого производны методы. Учебную деятельность школьников предполагается строить в соответствии со способом изложения научных знаний так, чтобы мышление школьника напоминало мышление ученого, прибегающего к содержательному абстраги-

рованию, обобщению, теоретизированию и т.п. Предлагается использовать методы науки в качестве учебных методов: метод мозговой атаки, метод оперирования с понятиями и др. В этой системе речь идет в основном о развитии теоретического мышления. Способ развития мышления, прежде всего дедуктивный – от общего к частному.

Образовательное пространство становится развивающим, если:

- мотивировать ученика, вызывать личностный интерес для освоения учебной деятельности, для участия в воспитательных событиях школы;
- создавать психологический комфорт ученика, создавать условия для возникновения реальной «ситуации успеха» учащегося в образовательном пространстве учебного заведения;
- создавать среду для развития мыслительных способностей учеников через овладение определенными мыслительными операциями;
- строить на применении в образовательном пространстве школы группы проблемных методов, эвристических, рефлексивных;
- построено на фундаменте применения в учебно-воспитательном процессе субъект-субъектного характера взаимоотношений, использовании групповых форм организации учебного прогресса;
- обеспечивается организация поисковой продуктивной деятельности учащихся на занятиях;
- проектируется с опорой на зону ближайшего развития ученика и осуществляется перевод в зону ближайшего развития.

3. Современные подходы к развивающему обучению

Концепция З.И. Калмыковой

Целью является формирование продуктивного или творческого мышления.

Основные показатели творческого мышления:

- оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
- быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
- «восприимчивость» к проблеме, ее непривычное решение;
- беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторым требованием;
- способность найти новые непривычные функции объекта или его части.

Принципы развивающего обучения по З.И. Калмыковой:

1. *Формирование обобщенных приемов умственной деятельности:*

Приемы алгоритмического типа. Это приемы рационального, правильного мышления, соответствующего законам формальной логики. Алгоритмические приемы составляют основу формирования репродуктивного мышления. Формирование алгоритмических приемов является необходимым, но недостаточным условием развития мышления учащегося;

Эвристические приемы. Приемы являются эвристическими, если ориентируют на содержательный (а не формально-логический) анализ проблем, если стимулируют поиск новых проблем, открытие для субъектов новых знаний. Это приемы: конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия.

2. *Специальная организация мнемической деятельности,* обеспечивающей прочность знаний, готовность учащихся к их актуализации в соответствии с требованиями задачи.

В самостоятельном творческом мышлении, по утверждению З.И. Калмыковой, неразрывно продуктивные и репродуктивные процессы.

З.И. Калмыкова выделяет следующие приемы мнемической деятельности:

- прямая установка на запоминание;
- сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление плана, выделение смысловых опор;
- «сжатие», уплотнение материала;
- наложение информации на наглядно представленные «опоры» – условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними;
- многократный возврат к материалу и др.

Концепция Л.М. Фридмана

Целью является воспитание всесторонне развитой и социальной зрелой личности каждого школьника.

Большинство ошибок и заблуждений учителей происходит потому, что они не понимают, не осознают главную цель обучения и подменяют ее другой, второстепенной. Бывает и так, что основная цель понимается учителем, но она лишь декларируется, представляется как некий идеал. Необходимыми условиями научно обоснованной деятельности учителя являются уяснение им главной цели обучения, умение выстроить в соответствии с ней иерархию других целей, выбрать адекватные средства их осуществления.

Принципы развивающего обучения по Л.М. Фридману:

Принцип самостоятельности учащихся в учебном процессе. Он определяет мотивационно-потребностную сферу учения. Это предполагает такую организацию обучения, при которой цели обучения, задаваемые извне, становились бы собственными, личными целями учащихся.

Принцип самоорганизации. Учитель не учит, а помогает учащимся учиться.

Принцип развития: учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; развитие потребности в преодолении посильных познавательных трудностей; ориентация на зону ближайшего развития; овладение новыми способами действий, умениями, навыками; формирование социальной зрелости каждого ученика.

Принцип коллективизма. Ведущая форма учебного процесса – групповая, коллективная.

Принцип ролевого участия. В процессе групповых форм работы каждый учащийся попеременно выступает и ведущим и подчиненным.

Принцип ответственности важен с точки зрения развития социальной зрелой личности учащихся.

Принцип психологического обеспечения предполагает эмоциональное удовлетворение каждого ученика и тем самым развитие мотивации учения.

Л.М. Фридман сформулировал требования к контрольно-оценочной деятельности. По его мнению, учет результатов текущего и итогового контроля и оценка работы учащихся ведутся самими школьниками. Задача учителя состоит в том, чтобы осуществлять систематический диагностический контроль за формированием у учащихся учебных умений и психических процессов, развитием их способностей, интересов и склонностей, социальным становлением и образованием у них наиболее значимых личностных качеств.

Вся контрольно-оценочная деятельность учащихся и учителя должна проводиться так, чтобы у каждого ученика воспитать чувство личной ответственности за результаты учения, поведения, работу всей группы и всего класса и обеспечить каждому эмоциональное благополучие в классе.

Концепция Н.Н. Поспелова

Целью является формирование мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, классификация), выступающих условием и средством организации развивающего обучения.

Формирование любой мыслительной операции проходит несколько *стадий*:

- *стихийную*, в ходе которой ученик осуществляет операцию, но не осознает, как он это делает;
- *полустихийную*, когда ученик, совершая операцию, осознает, как он это делает, но не понимает существа этой операции;
- *сознательную*, когда ученик сознательно использует правила мыслительной операции и понимает, что эти правила специально сформулированы.

Формирование мыслительных операций рассмотрим на примере *сравнения*, которое является частным проявлением операций анализа и синтеза.

Первый этап. Осознание смысла сравнения, который заключается в выделении существенных и несущественных признаков.

Второй этап. Усвоение последовательности шагов сравнения:

- можно ли объекты сравнивать;
- определение основы для сравнения;
- анализ первого объекта и выделение его признаков;
- анализ второго объекта и выделение сходных признаков;
- установление наиболее существенных;
- установление зависимостей между объектами;
- формулировка выводов.

Третий этап. Самостоятельное сравнение учащимися объектов на основе усвоенных правил. Выработка умений доказывать правомерность своих действий.

Четвертый этап. Многократное применение сравнения в новых условиях и ситуациях.

Пятый этап. Перенос операции сравнения в другие ситуации и в другие области знания. Учащиеся пытаются «найти» свои способы сравнения, вырабатывают свои правила.

По мнению Н.Н. Поспелова, невозможно одновременно и параллельно обучать всем мыслительным операциям. При этом необходимо иметь в виду, что, действуя только по заданным алгоритмам, ученик оказывается ограниченным в развитии самостоятельности, гибкости и продуктивности мышления. Однако такое ограничение снимается при условии вовлечения учащихся в «создание» этих алгоритмов (правил), в обоснование как собственных, так и уже готовых решений, в анализ ошибок.

Концепция Е.Н. Кабановой-Меллер

Целью является формирование операций мышления, которые автор называет приемами учебной работы и определяет их как систему действий, служащих для решения учебных задач.

Приемы учебной работы: сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик наблюдаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий.

Приемы управления учащимися своей учебной деятельностью: планирование, самоконтроль, включающий оценку своих действий, организация учения и отдыха; управление своими познавательными интересами, вниманием.

Условия развивающего обучения по Е.Н. Кабановой-Меллер:

- все компоненты обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны подчиняться идее формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные);
- в каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и сформировать их у учащихся;
- знания должны обеспечить взаимодействие мышления и чувственной сферы умственной деятельности учащихся;
- формирование приемов управления учащимися своей учебной деятельности.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы причины появления различных концепций развивающего обучения?
2. Раскройте сущность развивающего обучения.
3. Кто является основоположником теории развивающего обучения?
4. Назовите представителей технологии развивающего обучения. В чем специфика их позиций?

Темы рефератов

1. Л.С. Выготский – основоположник теории развивающего обучения.
2. Достоинства и недостатки развивающего обучения.

Тестовые задания для самоконтроля

1. Выберите правильный вариант ответа.

Принципы развивающего обучения, сформулированные Л.В. Занковым:

- а) ведущая роль теоретических знаний в содержании обучения;
- б) принцип сознательного выбора;
- в) принцип связи обучения с практической деятельностью;
- г) принцип сознательного отношения детей к обучению.

2. Выберите правильный вариант ответа.

На какой возраст было рассчитано применение технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова:

- а) дошкольный возраст;
- б) младший школьный возраст;
- в) средний школьный возраст;
- г) старший школьный возраст.

3. Соотнесите основные концепции развивающего обучения с целями, определяемыми исследователями.

1. Концепция З.И. Калмыковой.	А. Цель – формирование мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, классификация), выступающих условием и средством организации развивающего обучения.
2. Концепция Л.М. Фридмана.	Б. Цель – формирование операций мышления, приемов учебной работы.
3. Концепция Н.Н. Поспелова.	В. Цель – формирование продуктивного или творческого мышления.
4. Концепция Е.Н. Кабановой-Меллер.	Г. Цель – воспитание всесторонне развитой и социальной зрелой личности каждого школьника.

Ответ: 1. _____; 2. _____; 3. _____; 4. _____.

4. Вставьте пропущенные принципы развивающего обучения по Л.М. Фридману:

- 1. Принцип самостоятельности.
- 2. _____.
- 3. Принцип развития.
- 4. Принцип коллективизма.
- 5. _____.
- 6. _____.
- 7. Принцип психологического обеспечения.

Тема 15

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. МЕТОД ПРОЕКТОВ

1. Понятие об исследовательской технологии. Требования к ее реализации в школе.
2. Игровые технологии.
3. Метод проектов, виды проектов, технология реализации.
4. Технологии обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов).

Литература: [3, 4, 19, 24, 30, 34, 46, 50, 57]

1. Понятие об исследовательской технологии. Требования к ее реализации в школе

В арсенале инновационных педагогических средств и методов особое место занимает исследовательская деятельность в системе урочной и внеурочной деятельности, задачей которой является дать ученику возможность развить свой интеллект в самостоятельной творческой деятельности, с учетом индивидуальных особенностей и способностей. Участие в исследовательской работе дает учащемуся возможность осознать свою значимость, свою принадлежность к большой науке, знакомит с методами научной и творческой работы, развивает познавательный интерес, учит общению со сверстниками и единомышленниками, дает возможность принимать участие в научных экспериментах и исследованиях. Таким образом, *исследовательский метод обучения* – организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Педагог консультирует, советует, направляет, наталкивает на возможные выводы.

Исследовательский подход в образовательной практике был известен с глубокой древности, с того момента, как появилась в человеческом обществе сама потребность в обучении. Одним из первых ученых, внедривших в практику обучения исследовательские методы, был Сократ. Позже знаменитый немецкий ученый Ф. А. Дистервег назвал метод «сократовской беседы» венцом учительского искусства. Идеи исследовательского обучения находили своих сторонников в среде ярких представителей просветительской педагогики 18 века. Среди них были Ф. Прокопович, В. Н. Татищев, И. Т. Посошков. В конце 19 века теория и методика исследо-

вательского обучения начинает особенно активно разрабатываться в трудах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого. Т. Гексли, А. Я. Герда. В отечественной педагогике его активное использование начинается в 50-е гг. XX века (М.Н. Скаткин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер).

Для того чтобы исследовательская деятельность ученика стала продуктивной для его собственного развития, принципиально важно опираться на следующие *принципы*:

Принцип доступности предполагает организацию научно-исследовательской деятельности, которая учитывает определение тематики и возраста учащегося.

Принцип поуровневости включает в себя управление научно-исследовательской деятельностью на всех уровнях организации работы школы: администрации, педагогического коллектива, родителей, конечно, самих учеников. При этом «уровень» учитывает степень подготовленности каждого к исследовательской деятельности, интересы, научные склонности, способности и возможности.

Принцип временного развития связан с определением временного промежутка для каждого научного исследования, а также с этапами подготовки, организации и проведения, с мерами, предупреждающими неудачи и трудности. Принцип временного развития наиболее труден для учащихся, так как требует выработку таких качеств личности, как настойчивость в преодолении трудностей и достижение целей, выработку трудолюбия и т.д.

Принцип личностно-ориентированного образования – предполагает формирование у школьников исследовательского интереса и особой жизненной позиции, когда нахождение и решение проблемы приобретает статус ценности. Личностно ориентированное взаимодействие предусматривает специально организованное диалоговое общение педагога с учеником. Во взаимодействии учителя и ученика важно, чтобы учитель не вел подопечного «за руку» к решению задачи, а выступал как человек более опытный в поиске ответов на вопросы.

Структура учебного исследования:

- выявление и постановка проблемы исследования;
- формулирование гипотезы;
- планирование и разработка исследовательских действий;
- сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств), их анализ и синтез;
- сопоставление (соотношение) данных и умозаключений, их проверка;
- подготовка и написание (оформление) отчета.

Этапы исследовательской технологии

Этап 1. Выбор темы исследования (должна быть интересна, выполняема, оригинальна, выбор должен быть на добровольной основе).

Этап 2. Составление инструкции. Инструкция выдается учащимся о проведении исследования с тем, чтобы они продумали гипотезу и ход исследования. Ответ на каждое задание ученик может написать в этой же инструкции, для чего в ней предусмотрено место. Таким образом, из инструкции в процессе работы получается полноценный отчет.

Этап 3. Проведение работы. Задача учителя сводится к роли наблюдателя и консультанта.

Этап 4. Оценивание работы учащихся. Оценивание работ учащихся проводится по критериям, заранее согласованным с учащимися.

Результаты исследовательского обучения разделяются на две части.

Первая – формальная – соответствие результата (исследовательской работы) критериям и требованиям, принятым в исследовательском обучении (сюда входит структура работы, оформление, качество аналитической части и др.). Методика оценки качества результата в этом случае достаточно проста и ограничивается установлением соответствия представленного продукта установленным требованиям. Главная сложность состоит в том, что эксперту необходимо помнить, что он оценивает не объективную значимость представленной работы, а ее субъективное значение для учащегося, для его развития. Поэтому на каждом этапе оценки необходимо вникать в личностные мотивы учащегося и его самооценку.

Вторая показывает, какие способности и характеристики личности были развиты в процессе реализации исследовательского обучения. Такими характеристиками могут быть: способность видеть и выделять проблему, способность к рефлексивному мышлению, уровень познавательной мотивации, наличие и выраженность авторской позиции.

Наиболее адекватным для оценки результата исследовательского обучения является экспертный путь оценки.

При развитии исследовательской деятельности учащихся основными задачами педагога становятся:

- актуализация исследовательской потребности ученика;
- вовлечение в поисковую деятельность;
- поиск средств, активизирующий процесс познания;
- помощь в выработке индивидуальной стратегии познания;
- содействие в осознании исследования как отражении познавательной потребности;
- доведение ученика до результативности в деятельности;
- создание условий, стимулирующих познавательную активность.

Основные направления исследовательской работы:

1. Включение в исследовательскую деятельность всех учащихся в соответствии с их выявленными научными интересами.
2. Обучение учащихся работе с научной литературой, формирование культуры научного исследования.
3. Привлечение научных сил к руководству научными работами учащихся.
4. Рецензирование научных работ учащихся при подготовке их и участию в конференциях.
5. Подготовка, организация и проведение НПК, олимпиад.

Таким образом, исследовательская деятельность является важным средством развития личности ученика, готового к самостоятельной жизни в быстро изменяющемся мире, способного ориентироваться в социуме, а главное реализовать свой творческий потенциал, стать созидателем своей судьбы, нужным обществу и окружающим людям.

2. Игровые технологии

Игра наряду с трудом и ученьем – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. *Игра* – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Большое значение игре придавали как классики педагогики (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко), так и современные исследователи этого феномена (С.А. Шмаков, Б.П. Никитин, М.В. Кларин, О.Н. Крылова, Е.С. Полат, Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко и др.).

В структуру игры как деятельности органично входит: *целеполагание, планирование, реализация цели*, а также *анализ результатов*, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

- а) роли, взятые на себя играющими;
- б) игровые действия как средство реализации этих ролей;
- в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;

- г) реальные отношения между играющими;
- д) сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технологии внеклассной работы (игры типа «Зарница», «Орленок», КТД и др.).

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям:

- *дидактическая цель* ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- *учебная деятельность* подчиняется правилам игры;
- *учебный материал* используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- *успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.*

Существуют различные подходы к классификации педагогических игр. Так, например:

- 1) по характеру педагогического процесса игры делятся:
 - на обучающие; тренинговые; контролирующие; обобщающие;
 - познавательные; воспитательные; развивающие;
 - репродуктивные; продуктивные; творческие;
 - коммуникативные; диагностические; профориентационные; психотехнические;
- 2) по предметной области: математические; музыкальные; физкультурные и т.д.;
- 3) по игровой среде: без предмета, с предметом; настольные, компьютерные, телевизионные и др.;
- 4) по характеру игровой деятельности: имитационные, операционные, ролевые, деловые игры, игры-конкурсы.

Охарактеризуем последнюю группу игр. *Имитационные игры* – на уроках имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность. Составляющие игры: игроки, эксперты, организаторы игры; материал по изучаемой проблеме; экспериментальная ситуация.

Операционные игры – помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций. Здесь моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Ролевые игры – способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию кого-либо из участников и затем выработать способ, позволяющий привести эту ситуацию к достойному завершению. В данных играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Формы проведения: совещание; ролевой диалог участников.

Деловая игра – один из активных методов обучения, в котором четко распределены роли между участниками, осуществляется диалоговое общение партнеров по игре, различаются интересы участников игры, имеется конфликтная ситуация, общая игровая цель у всего коллектива (это фон, на котором развиваются частные конфликты и противоречия), есть возможность для импровизации, используется гибкий масштаб времени, применяется система оценки результатов игровой деятельности.

Психодрама и социодрама – это социально-психологический театр, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оце-

нивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Игры-конкурсы по усвоению терминов и понятий:

– «Отгадай термин». Группа загадывает понятие и пытается его изобразить. Можно задавать вопросы уточняющего характера, для пояснения действий.

– «Взаимоопрос». Проводится по парам. Учет в тетради и оценка и подсчет правильных ответов. Снимается психологический барьер контроля преподавателя.

– «Стенка на стенку». Группы по 3 – 4 человека. две группы друг напротив друга. Сначала одна команда опрашивает другую, а потом наоборот. Если терминов много, то один человек опрашивает всех из другой группы, и так по очереди. Если терминов мало, то можно опрашивать по одному человеку из другой группы. Кто отвечает неправильно, тот отсеивается.

Этапы технологии игрового обучения:

Этап 1. Введение в игру:

- определение содержания данной игры;
- анализ полученной информации;
- формирование игровых групп;
- распределение ролей.

Этап 2. Конструирование описания разрабатываемого объекта:

- ролевое общение в группах;
- форматное описание объекта изучения.

Этап 3. Оценка проектов групп:

- обсуждение представленных проектов (дискуссия).

Этап 4. Экспериментальная реализация представленных проектов:

- оценка проектов и деятельность игроков;
- анализ игры.

3. Метод проектов, виды проектов, технология реализации

Под проектом И.С. Сергеев понимает метод обучения, содержание обучения (проект как проектирование), форму организации учебного процесса и особую философию образования. Следует также иметь в виду, что это понятие может означать продукт проектной деятельности. *Учебный творческий проект* – это самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до ее воплощения,

обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации учителя.

Основные *принципы проектирования*:

- добровольность;
- учет возрастных, психологических, творческих особенностей учащихся;
- учет региональной специфики;
- интеграция учебной и внеклассной деятельности;
- системность.

Можно выделить следующие *стадии разработки проекта*:

1. *Разработка проектного задания* (выбор темы проекта; выделение подтем в темах проекта; формирование творческих групп; подготовка материалов к исследовательской работе – формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы; определение форм выражения итогов проектной деятельности: видеофильм, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т. д.).

2. *Разработка проекта*. Учитель проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности. Учащиеся, которые уже определили свои роли, группируются в соответствии с ними в малые команды. Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность. Учащиеся осуществляют поисковую деятельность.

3. *Оформление результатов*. Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность. Учащиеся вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами.

4. *Презентация*. Учитель организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и др.). Учащиеся докладывают о результатах своей работы.

5. *Рефлексия*. Педагог оценивает свою деятельность руководству деятельностью детей. Учащиеся осуществляют рефлекссию с учетом оценки других. Желательна групповая рефлексия.

Классификации учебных проектов:

- по времени: краткосрочные (2 – 6 ч), среднесрочные (12 – 15 ч), долгосрочные, требующие значительного времени для поиска материала, его анализа и обработки;
- по комплексности (по предметно-содержательной области): монопроекты (в рамках одного предмета), межпредметные проекты;
- по доминирующей деятельности учащихся: практико-ориентированный (нацелен на социальные интересы самих участников проекта или

внешнего заказчика); исследовательский (научное исследование, лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос), информационный (сбор информации об объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории – результат в виде публикации); творческий (максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов – альманахи, театрализации, спортивные игры, видеофильмы); ролевой, игровой (наиболее сложен; структура часто только намечается и остается открытой до завершения работы; участники берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев и т.д.);

– по характеру контактов между участниками: внутриклассные, внутришкольные, региональные, межрегиональные (в рамках одного государства), международные.

Проблемы, возникающие в проектном обучении:

1. Всегда существует возможность переоценить результат проекта и недооценить его процесс (отсюда важно видеть все документы в портфолио, чтобы получить информацию о ходе работы).

2. При выполнении исследовательского проекта не допускать его превращение в реферат (важна собственная точка зрения, ее следует акцентировать).

3. При организации системы проектов в школе не всегда удается обеспечить содержательное единство тем (поработать с аудиторией по какой-либо теме).

4. Одним из наиболее сложных является вопрос о реализации воспитательных задач в ходе проектной деятельности (основные моральные принципы в проектной деятельности – отзывчивость, верность долгу, ответственность за принятые решения – основываются на действии, они должны быть прожиты).

Критерии оценки проекта:

- актуальность и важность поставленных проблем;
- социальная значимость проблемы;
- самостоятельность разработки проекта;
- новизна и неординарность подхода;
- оригинальность предложений;
- реалистичность, экономичность;
- перспективность;
- результаты, прогнозы (согласно собственному видению).

Положительные черты проектного обучения:

1) в центре внимания – учащийся, содействие развитию его творческих способностей;

2) образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для учащегося, что повышает его мотивацию в учении;

3) индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого учащегося на свой уровень развития;

4) комплексный подход в разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций учащегося;

5) глубоко осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Объективные трудности в использовании технологии проектного обучения:

а) низкая мотивация преподавателей к использованию данной технологии;

б) низкая мотивация учащихся к участию в проекте;

в) недостаточный уровень сформированности у школьников умений исследовательской деятельности;

г) нечеткость определения критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом

4. Технологии обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)

Главной заслугой В.Ф.Шаталова является разработка системы учебной деятельности школьников, обеспечивающей достаточно полную и всеобщую активность на уроке. Это достигается созданием определенного динамического стереотипа деятельности учащихся

Целевые ориентации: формирование учебных компетентностей, обучение всех детей, с любыми индивидуальными данными, ускоренное обучение (обучение за 9 лет в объеме средней школы).

Принципы:

1. Многократное повторение, обязательный поэтапный контроль, высокий уровень трудности, изучение крупными блоками, динамический стереотип деятельности, применение опор, ориентировочный основы действий.

2. Личностно ориентированный подход.

3. Гуманизм (все дети талантливы).

4. Ученье без принуждения.

5. Бесконфликтность учебной ситуации, гласность успехов каждого, открытие перспектив для исправления, роста, успеха.

6. Соединение обучения и воспитания.

Особенности содержания:

- материал вводится крупными дозами, порциями;
- поблочная компоновка материала;
- оформление учебного материала в виде опорных схем-конспектов.

Опорный конспект представляет собой наглядную схему, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, опытах, привлекаемых для конкретизации абстрактного материала. Кроме того, в них дана классификация целей по уровню значимости (цветом, шрифтом и т.п.).

Опора – ориентировочная основа действий: способ внешней организации внутренней мыслительной деятельности ребенка.

Опорный сигнал – ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т. п.), заменяющий некое смысловое значение. *Опорный конспект* – система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию, замещающую систему фактов, понятий, идей как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

Основу стереотипа учебной деятельности представляют опорные конспекты (сигналы) – наглядные схемы, в которых закодирован учебный материал. Работа с опорными сигналами имеет четкие этапы и сопровождается еще целым рядом приемов и принципиальных методических решений.

Изучение теории в классе: обычное объяснение у доски (с мелом, наглядностью, ТСО); повторное объяснение по красочному плакату – опорному конспекту; краткое обозрение по плакату; индивидуальная работа учащихся над своими конспектами; фронтальное закрепление по блокам конспекта.

Самостоятельная работа дома: опорный конспект + учебник + помощь родителей. Для учащихся составляется памятка: вспомни объяснение учителя, используя конспект; прочти заданный материал по книге; сопоставь прочитанное с конспектом; расскажи материал учебника с помощью конспекта (кодирование - декодирование); запомни наизусть конспект как опору рассказа; воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.

Первое повторение – фронтальный контроль усвоения конспекта: все учащиеся воспроизводят конспект по памяти; учитель проверяет ра-

боты по мере поступления; одновременно идет «тихий» и магнитофонный опрос; после письменной работы – громкий опрос. Устное проговаривание опорного конспекта – необходимый этап внешнеречевой деятельности при усвоении (П.А. Гальперин) происходит во время различных видов опроса.

Второе повторение – обобщение и систематизация: уроки взаимоконтроля; публикация списков зачетных вопросов заранее; подготовка; использование всех видов контроля (у доски, тихого, письменного и др.); взаимоопрос и взаимопомощь; игровые элементы (соревнования команд, разгадка ребусов и т.д.).

Контроль, оценка. Применяются сочетание постоянного внешнего контроля с самоконтролем и самооценкой, поэтапный контроль каждого, посильность требований, открытые перспективы для исправления, гласность результатов, отсутствие двойки, снятие страха перед низкой оценкой. *Формы контроля:* письменный по опорным конспектам, самостоятельные работы, устный громкий опрос, тихий опрос, магнитофонный, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка.

Каждая оценка, получаемая учеником, заносится на открытый для обозрения лист учета знаний. Он представляет как бы послужной список ученика, а оценки приобретают значение положительной зашифрованной характеристики. Публикация такой характеристики играет огромную воспитательную роль. Очень важным обстоятельством в этой характеристике является то, что каждый ученик в любое время может исправить любую оценку на более высокую. В этом состоит принцип открытых перспектив. Каждая оценка, считает Шаталов, должна быть, прежде всего, стимулом, который обязательно должен вызывать положительную реакцию ученика. Двойки вызывают отрицательные эмоции, конфликт с учителем, предметом. Шаталов исключает эти конфликтные ситуации.

Система Шаталова по своему содержанию является дидактической. Но при должном уровне организации деятельности учащихся по принципу «от работы к поведению, а не от поведения к работе» она дает эффективные воспитательные результаты:

- каждый приобщается к ежедневному трудовому напряжению, воспитывается трудолюбие, воля;
- возникает познавательная самостоятельность, уверенность в своих силах, способностях;
- формируются ответственность, честность, товарищество.

Вопросы и задания

1. Дайте определение, назовите особенности и специфику исследовательской технологии.
2. Какие возможности дает школьникам участие в исследовательской работе?
3. Перечислите и дайте общую характеристику основным принципам, лежащим в основе исследовательской технологии.
4. Что является существенным отличием педагогической игры от игр вообще?
5. Какие стадии можно выделить?
6. Выделите типичные проблемы, возникающие в процессе разработки проекта.

Темы для рефератов

1. Организация научно-исследовательской деятельности школьников на различных ступенях обучения школьников.
2. Интерактивные технологии в обучении детей с особенностями психофизического развития.
3. Использование игровых технологий в процессе дистанционного обучения.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Определите понятие по приведенной ниже характеристике:*
... – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.
2. *Из нижеприведенных фраз укажите те, которые характеризуют структуру игры как процесса:*
 - а) целенаправленная деятельность педагогов, учебно-воспитательных учреждений по формированию личностных и иных качеств;
 - б) относительно управляемый процесс развития человека в преднамеренно создаваемых условиях;
 - в) роли, взятые на себя играющими;
 - г) игровые действия как средство реализации этих ролей;
 - д) процесс организации разнообразных видов деятельности детей;
 - е) сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре;

- ж) реальные отношения между играющими;
- з) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- и) овладение всей совокупностью общественного опыта.

3. *Дополните структуру учебного исследования:*

- выявление и постановка проблемы исследования;
- _____ ;
- _____ ;
- сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств), их анализ и синтез;
- _____ ;;
- подготовка и написание (оформление) отчета.

4. *Восстановите текст.*

Исследовательский метод обучения – организация _____ , _____ деятельности учащихся путем постановки учителем _____ и _____ задач, требующих _____ решения.

Учебный творческий проект – это самостоятельно _____ от идеи до ее воплощения, обладающий _____ , выполненный под _____ и при _____ учителя.

5. *Классифицируйте приведенные ниже виды игр по различным основаниям:*

- 1) по характеру педагогического процесса:
- 2) по предметной области:
- 3) по игровой среде:
- 4) по характеру игровой деятельности:

Справка по видам игр: обучающие, профорientационные, тренинговые, музыкальные, физкультурные, настольные, компьютерные, контролируемые, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, операционные, ролевые, продуктивные, коммуникативные, диагностические, творческие, математические, без предмета, с предметом, телевизионные, имитационные, деловые игры, игры-конкурсы.

Тема 16
ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ

1. Управление и руководство как понятие.
2. Принципы управления.
3. Структура внутришкольного управления.
4. Управленческая культура руководителя школы.

Литература: [16, 21, 28, 33, 41, 47, 49]

1. Управление и руководство как понятие

Управление и руководство рассматриваются в диалектическом единстве. Под *управлением* принято понимать деятельность, обеспечивающую планомерное и целенаправленное воздействие на объект управления. Эта деятельность включает в себя получение информации о протекании основных процессов, переработке ее и выдаче соответствующих решений, направленных на дальнейшее совершенствование объекта управления. Под управлением можно также понимать: планирование, организацию, стимулирование, контроль и анализ результатов процесса (педагогического).

Руководство связано с осуществлением задач управления непосредственно в работе с людьми.

Таким образом, под *управлением* – деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.

Будущему педагогу важно знать об управлении подсистемами, т.к. это поможет войти в ритм школы, понять сложный механизм функционирования, установить профессиональные деловые отношения с администрацией, коллегами, учениками и родителями. Молодой педагог становится членом большого коллектива школы, о структуре которого и общих принципах управления и руководства им он должен иметь ясное представление, чтобы найти свое место в этом коллективе и каждом из его подразделений, с которыми ему придется соприкасаться в процессе учебной и воспитательной работы.

Внутришкольное управление – целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата.

Сегодня на смену философии «воздействия» в управлении идет философия «взаимодействия», сотрудничества, рефлексивного управления.

Одна из особенностей современной системы образования – переход от государственной к государственно-общественному управлению образованием, это значит – объединение усилий государства и общества в решении проблем образования, предоставление учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации педагогического процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.

Государственный характер управления означает, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная законодательно.

Государственный характер управления закреплен совокупностью принципов государственной политики в области образования.

Принципы национальной системы образования в Республике Беларусь:

- приоритетность образования;
- обязательность общего базового образования;
- осуществление перехода к обязательному общему среднему образованию;
- доступность дошкольного, профессионально-технического и на конкурсной основе среднего специального и высшего образования;
- преемственность и непрерывность уровней и ступеней образования;
- научность;
- приоритет общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- национально-культурная основа образования;
- экологическая направленность образования;
- демократический характер управления образованием;
- светский характер образования.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ, максимального объема учебной нагрузки учащихся, требований к уровню подготовки выпускников.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования стране создаются соответствующие государственные органы управления образованием: Министерства, управления, отделы.

Общественный характер управления означает, что наряду с государственными органами управления образованием создаются общественные, в которые входят представители педагогического и ученического коллектива, родителей и общественности. Реальным воплощением общественного характера управления является деятельность коллективного органа управления – Совета школы. Высший орган – конференция, общее собрание.

2. Принципы управления

Любая деятельность, в т.ч. управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов.

Функции контроля: целеполагание, планирование, организация, контроль и др.

Принципы:

1. *Демократизации и гуманизации* управления подсистемами.

Демократизация: открытость обсуждения и принятия управленческих решений:

- выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров;
- развитие самостоятельности и инициативы руководителей и членов коллектива;
- опора на общественное мнение;
- единства управления и самоуправления;
- сотрудничество, соуправление, самоуправление.

Гуманизация: признание личности как высшей ценности, признание богатства ее духовного мира:

- утверждение гуманистических ценностей;
- утверждение субъект-субъектных отношений;
- переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности.

2. *Системность и целостность* в управлении:

- признание школы как системы, ее основных признаках, составляющих эту систему;
- понимание не только составных частей, но и связей и отношений между ними, т.е. понимание структуры;
- тесные связи с внешней средой (могут быть как приспособление к среде или подчинение среды для достижения своей цели);
- взаимодействие и взаимосвязь деятельности руководителя и педагогического коллектива.

3. Рациональное сочетание централизации и децентрализации.

История школы и педагогики доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Централизация в управлении сковывает инициативу руководителей низших уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями. В условиях односторонней централизации происходит дублирование функций, потеря времени, перегрузка и руководителей, и исполнителей. Абсолютизация децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления. Игра в демократию и мода на децентрализацию приводит к серьезным сбоям в жизни школы, к конфликтам и противостоянию административных и общественных органов.

Передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой высшие органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а местные – усилия на решении конкретных, финансовых, кадровых, организационных проблем.

4. Единство единоначалия и коллегиальности в управлении.

Направлен принцип на преодоление авторитаризма, субъективности. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, сопоставить разные точки зрения, провести обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело. Единоначалие обеспечивает дисциплину и порядок, разграничение и соблюдение полномочий. Коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие на этапе реализации принятых решений.

Единоначалие предполагает оперативность в выполнении решений, коллегиальность отличается «медлительностью».

Тактические действия – единоначалие, при разработке стратегических – коллегиальность.

5. Объективность и полнота информации в управлении подсистемами.

Трудности с использованием информации в управлении часто связывает с информационным избытком или с ее недостатком. В подсистемах чаще всего недостаток информации ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знания, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, ее становления в учебной и внеучебной деятельности, характера, способностей и др.

Для руководителя школы важно знать методы сбора информации, ее обработки, хранения и использования. Для получения информации школьный руководитель активно использует наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными, методическими материалами.

С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов.

В управлении подсистемой важна любая информация, но прежде всего управленческая, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы.

Управленческая информация:

- по времени: ежедневная, ежемесячная, четвертная, годовая;
- по функциям управления: аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная;
- по источникам поступления: внутришкольная, ведомственная, вневедомственная;
- по целевому назначению: директивная, ознакомительная, рекомендательная и др.

Это повышает научную организацию управленческого труда.

3. Структура внутришкольного управления

Одним из основных определяющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы.

Структура управляющей системы большинства школ представлена четырьмя уровнями управления.

Первый уровень – директор школы, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень – заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, педагог-организатор, заместитель директора школы по административно-хозяйственной части, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении.

Третий уровень – учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К этому уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования.

Четвертый уровень – учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между членами педагогического коллектива.

4. Основные компоненты управленческой культуры руководителя школы

Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры.

Управленческая культура руководителей школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой.

Компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой.

Ценности управления педагогическими системами многообразны. Это могут быть:

– *ценности-цели*, раскрывающие значение и смысл целей управления целостным педагогическим процессом на разных уровнях иерархии:

- цели управления системой образования,
- цели управления школой,
- цели управления педагогическим и ученическим коллективами,
- цели управления самовоспитанием и саморазвитием личности и т.д.

Личностное принятие таких целей, их признание и оценка делают ценности-цели своеобразными регуляторами управленческой деятельности;

– *ценности-знания*, раскрывающие значение и смысл школоведческих знаний в сфере управления:

- знание методологических основ управления, внутришкольного менеджмента,
- знание особенностей работы с учениками и учащимися городских и сельских школ,
- знание критериев эффективности управления педагогическим процессом и др.;

– *ценности-отношения*, раскрывающие значимость взаимоотношений между участниками педагогического процесса, отношения к себе, к своей профессиональной деятельности, межличностных отношений в педагогическом и ученическом коллективах, возможности их целенаправленного формирования и управления;

– *ценности-качества*, раскрывающие многообразие личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности руководителя-менеджера как субъекта управления, отражающихся в специальных способностях: способности прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к сотрудничеству и соуправлению и др.

Технологический компонент управленческой культуры директора школы включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфических педагогических задач. Решение данных задач основывается на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса. Уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения приемами и способами решения указанных типов задач.

Личностно-творческий компонент управленческой культуры директора школы характеризует управление педагогическими системами как творческий процесс. При всей заданности, алгоритмичности управления деятельность руководителя школы является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, руководитель-менеджер преобразовывает, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления. Становится очевидным, что управление педагогическими системами является сферой приложения и реализации способностей личности. В управленческой: деятельности директор школы самореализуется как личность, как руководитель, организатор и воспитатель.

Вопросы для обсуждения

1. Какое понятие шире: «управление» или «руководство»? Ответ обоснуйте.

2. Как Вы понимаете выражение «государственно-общественный характер управления»?

3. Раскройте основные принципы управления подсистемами.
4. Какова структура внутришкольного управления?
5. В чем сущность управленческой культуры руководителя школы?
6. Раскройте основные компоненты управленческой культуры руководителя школы.

Темы рефератов

1. Психологические основы управленческой деятельности.
2. Требования к личности и профессионализму директора школы.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Выберите наиболее точный вариант ответа:*
Управление – это:
 - а) руководство педагогическим коллективом школы;
 - б) деятельность, обеспечивающая планомерное и целенаправленное воздействие на учащихся и педагогов;
 - в) получение информации о протекании основных процессов, переработка ее и выдача соответствующих решений, направленных на дальнейшее совершенствование объекта управления;
 - г) планирование, контроль и анализ результатов педагогического процесса.

2. *Вставьте пропущенные слова в следующем утверждении:*
Принципами управления подсистемами являются:
 - а) демократизация и гуманизация;
 - б) _____ ;
 - в) рациональное сочетание централизации и децентрализации;
 - г) _____ ;
 - д) объективность и полнота информации в управлении подсистемами.

3. *Выберите наиболее точный вариант ответа.*
Внутришкольное управление – это:
 - а) контроль и анализ деятельности учащихся и педагогов школы;
 - б) целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата;

в) управление педагогическим процессом школы с целью повышения его качества;

г) обеспечение дисциплины и порядка в школе, контроль за исполнением должностных обязанностей сотрудников школы.

4) Установите соответствие:

1. Аксиометрический компонент.	А. Включает способы и приемы управления педагогическим процессом.
2. Технологический компонент.	Б. Характеризует управление системами как творческий акт.
3. Личностно-творческий компонент.	В. Включает совокупность управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой.

1. _____ .. 2. _____ . 3. _____ .

Тема 17

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ТЕХНОЛОГИЯ

1. Становление коррекционной педагогики как науки: предмет, объект, задачи.
2. Виды нарушений в развитии ребенка.
3. Нормативно-правовая база специального образования.
4. Характеристика системы специального образования.
5. Сущность интегрированного обучения.

Литература: [7, 8, 11, 16, 21, 37, 41, 52]

1. Становление коррекционной педагогики как науки: предмет, объект, задачи

Коррекционная педагогика как явление в современной педагогической науке выступает преемницей *дефектологии* (лат. defectus – недостаток и греч. logos – учение), которая изучает психофизиологические особенности развития аномальных детей (греч. anomalos – неправильный), закономерности их обучения и воспитания, определяет условия, способствующие преодолению имеющихся у них дефектов в умственном и физическом развитии.

Изменение терминологии связано с необходимостью уже в самом понятии перенести акцент с выявления отклонений на их устранение, с недостатков (дефектов) личности на ее позитивные стороны. Понятие «коррекционная педагогика» имеет куда большее педагогическое значение, чем «дефектология», но ее клинический аспект значительно уже.

Основной целью коррекционной педагогики является выявление и преодоление (исправление) недостатков в развитии личности ребенка, что в свою очередь должно помочь ему в успешной интеграции в систему социальных отношений.

Объектом коррекционной педагогики принято считать собственно психические и физические нарушения, а не их носителей (детей, имеющих те или иные дефекты развития).

Предмет коррекционной педагогики: процесс дифференциации обучения, воспитания и развития детей с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, определение наиболее результативных путей, способов и средств, направленных на своевременное выявление, предупреждение и преодоление отклонений в развитии и поведении у данных детей и подростков (А. Д. Гонеев, 1999).

Задачи коррекционной педагогики:

1. Разработка концепций о сущности нарушений психофизического развития, путей их компенсации и коррекции.

2. Изучение истории становления и развития коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими недостатки в психофизиологическом развитии и проявляющими девиации в поведении.

3. Разработка методов педагогического изучения детей и установление наиболее оптимальных условий их развития.

4. Определение целей, задач и основных направлений деятельности специальных коррекционно-развивающих учреждений и центров социальной защиты и реабилитации детей и подростков.

5. Научно-методическая поддержка действующей системы учреждений специального образования (обновление содержания образования, создание коррекционно-развивающих программ и т.д.).

6. Выявление ведущих тенденций в предупреждении и преодолении отклонений в развитии и поведении детей и подростков, этиологию (причинно-следственную обусловленность) психофизиологического развития и социально-педагогических условий жизнедеятельности ребенка.

7. Создание необходимой учебно-методической базы для подготовки учителя к коррекционно-педагогической работе с детьми и подростками с недостатками в психофизиологическом развитии и девиациями в поведении.

8. Изучение, обобщение и внедрение в практику передового педагогического опыта.

2. Виды нарушений в развитии ребенка

Процесс развития человека происходит в течение всей его жизни. Особенно интенсивно он развивается в детстве.

Развитие протекает не всегда ровно, спокойно. Оно может характеризоваться быстрым темпом, стремительностью. Л.С. Выготский выделил так называемые *кружные периоды развития детей*:

- кризис новорожденности (переход к младенчеству);
- кризис одного года (переход к раннему детству);
- кризис трех лет (переход к дошкольному возрасту);
- кризис семи лет (переход к школьному возрасту);
- кризис тринадцати лет (переход к половой зрелости).

У детей с проблемами в развитии имеются физические и (или) психические недостатки (дефекты), которые могут привести к отклонениям в общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени него наступления одни недостатки могут преодолеваются полностью, другие – лишь в некоторой степени. Раннее психолого-педагогическое вмешатель-

ство позволяет в значительной степени нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта.

Все нарушения в зависимости от времени возникновения подразделяются на *врожденные* (заболевания матери во времени беременности, наследственные генетические поражения) и *приобретенные* (родовые и послеродовые поражения организма ребенка).

По типу развития – *психические* и *физические*. По степени распространенности патологического процесса различают *локальные* (затрагивают один участок) и *диффузные* (носят разлитой характер) нарушения.

Наиболее полную классификацию нарушений учащихся (рис. 1) дал доцент Ростовского государственного педагогического университета *А.И. Белов*. Учащихся, у которых есть определенные нарушения, он назвал «трудные» учащиеся. Его систематика позволяет наглядно понять корни «трудности» и выбрать адекватную форму педагогической коррекции.

Аспекты исследования нарушений психофизического развития детей

В процессе исследования нарушений психофизического развития специалисты выделяют четыре аспекта (Т. В. Варенова, 2003):

Клинический – направлен на изучение причин и симптомов, полученных в результате обследования ребенка (электроэнцефалография, генеалогическое и рентгенографическое исследование и др.). Основная цель таких исследований – выявление стойких отклонений в морфологии и физиологии отдельных органов, систем и организма в целом.

Психологический – изучение состояния и развития психических процессов. Основная цель – выявление особенностей отклоняющегося развития ребенка и тех сохранных путей, с помощью которых можно их компенсировать в адекватных для него условиях, видах и формах обучения.

Педагогический – направлен на изучение уровня обучаемости и воспитуемости ребенка и включает следующие задачи:

- изучение познавательных возможностей, черт личности, выявление уровня актуального и зоны ближайшего развития;
- определение оптимальных условий для коррекции недостатков познавательной деятельности;
- разработка способов педагогического влияния на учащихся;
- выявление готовности ребенка к обучению в школе, определение степени сформированности школьных навыков, а также причин, вызывающих различные трудности в усвоении программы и школьной адаптации.

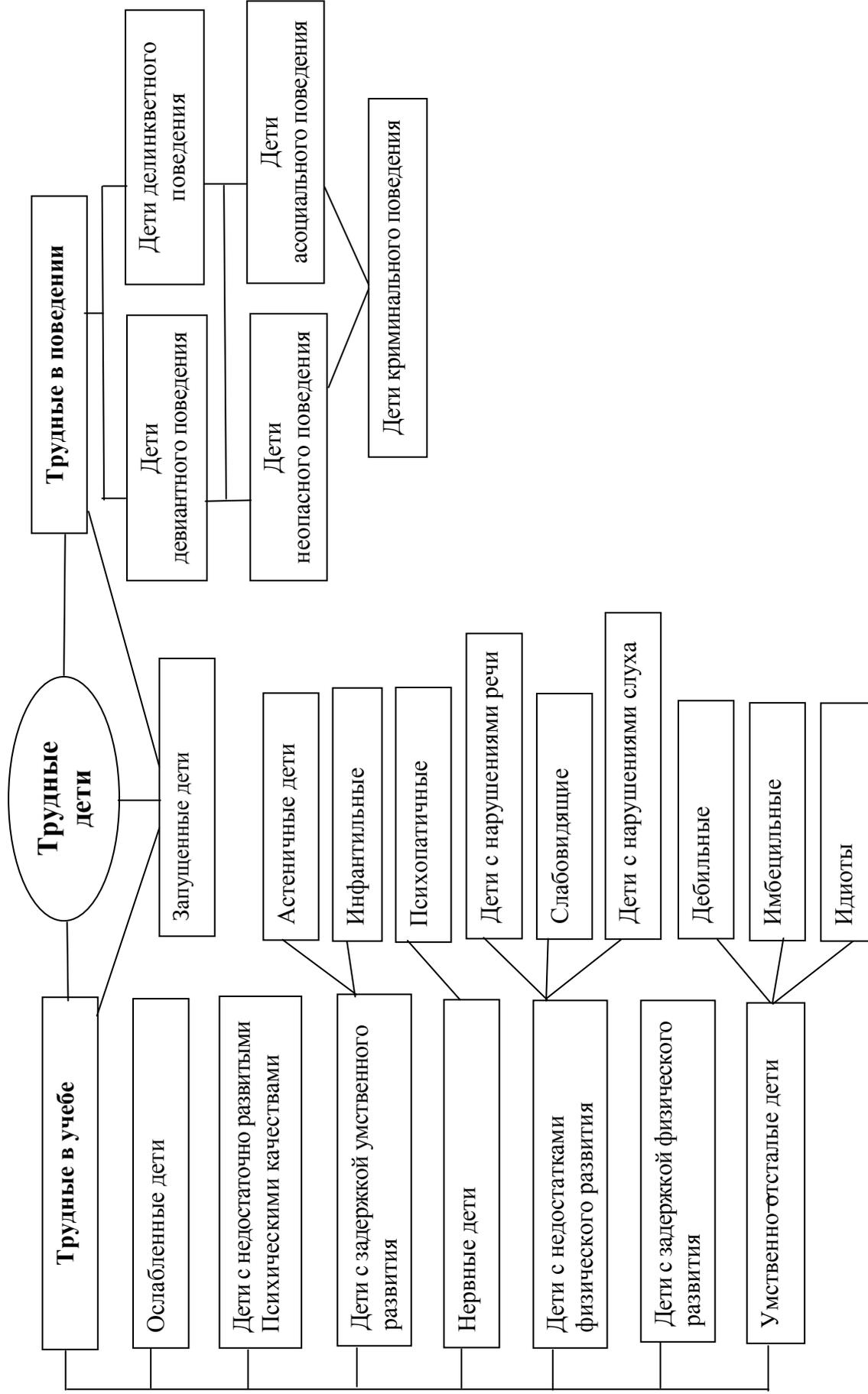


Рис. 3. Виды нарушений у трудных детей

Социологический – рассматривает место инвалида в обществе, его поведение в различных жизненных ситуациях.

Помимо перечисленных аспектов исследования проводят логопедическое обследование ребенка, дающее представление об уровне сформированности речевой деятельности во всех ее компонентах (фонетический, лексический, грамматический).

В 1996 г. в республике был проведен единовременный учет детей (от 0 до 14 лет на 1.09.96) и подростков (от 15 до 17 лет на 1.12.96) с недостатками умственного и физического развития по специально разработанным карточкам. С тех пор показатели ежегодно дополняются и уточняются.

3. Нормативно-правовая база специального образования

В Республике Беларусь права лиц с проблемами в развитии признаются рядом документов ООН:

- Всеобщей декларацией прав человека;
- Декларацией о правах инвалидов;
- Декларацией о правах умственно отсталых лиц;
- Конвенцией о правах ребенка.

Свободы, права и обязанности граждан, закрепленные в нормах международного права, регулируются системой нормативно-правовых актов, издаваемых органами государственной власти:

- Конституцией Республики Беларусь;
- Кодекс Республики Беларусь «Об образовании».

Декларация о правах умственно отсталых лиц принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1971 г. В ней провозглашаются равные права умственно отсталых лиц с другими людьми: право на надлежащее медицинское обслуживание и лечение; право на образование, восстановление трудоспособности и кровительство; право на материальное обеспечение и на удовлетворительный жизненный уровень; право на защиту от эксплуатации, злоупотреблений и унижительного обращения.

В *Декларации о правах инвалидов*, принятой резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 9 декабря 1975 г., определяется неотъемлемое право инвалидов на уважение их человеческого достоинства; на основные права сограждан их возраста, каковыми бы ни были их происхождение, характер и серьезность их увечья или недостатков; право на медицинское лечение, восстановление здоровья и положения в обществе; право на образование,

ремесленную профессиональную подготовку. Они имеют право в соответствии со своими возможностями получить и сохранить за собой рабочее место, жить в кругу своей семьи или в условиях, благоприятных для них, участвовать во всех видах общественной деятельности и досуга, пользоваться квалифицированной юридической помощью.

Конвенцией о правах ребенка определен перечень прав детей депривелигированных категорий (в т.ч. и дети с психофизическими аномалиями) и обязанности государства по защите и помощи таким детям, закреплены права таких детей на соответствующий уровень медицинского обслуживания (ст.ст. 20 – 26).

Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» определяет возможности получения образования лицами с особенностями психофизического развития (на дому, в условиях стационарных лечебных учреждений и учреждений социальной защиты). Организация образовательного процесса и содержание образования таких лиц должны строиться в соответствии с требованиями образовательных стандартов общего среднего и специального образования и обеспечивать дополнительную коррекционно-образовательную помощь, предупреждение и преодоление нарушений в развитии. Специальное образование призвано обеспечить доступность образования лицам с особенностями психофизического развития, коррекционные услуги, социальную адаптацию и интеграцию их в общество.

Закон «О правах ребенка» в Республике Беларусь определяет права детей-инвалидов и детей с недостатками умственного и физического развития (ст. 27): дети, у которых есть физические и умственные недостатки, имеют право на особую защиту, бесплатное медицинское обслуживание, помощь в получении профессии и устройстве на работу.

Закон «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004), который определяет правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования и направлен на создание необходимых условий для получения образования лицам с особенностями психофизического развития, социальной адаптации и интеграции в общество. Структура закона представлена восьмью главами, включающими 38 статей.

Содержательная часть закона отражает все аспекты специального образования: цели, государственную политику в сфере специального образования, права лиц с особенностями психофизического развития в обществе, международное сотрудничество в сфере специального образования, структуру, организации и учреждения, обеспечивающие получение специального образования, содержание образовательного процесса и др.

4. Характеристика системы специального образования

Специальная помощь детям, имеющим психофизические аномалии, в Республике Беларусь на государственном уровне оказывается в рамках трех министерств: Министерства образования, Министерства здравоохранения и Министерства труда и социальной защиты.

Законом «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» определены *цели специального образования*:

- реализация прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образования и коррекционной помощи путем обеспечения их доступности и создания для этого специальных условий;
- социальная адаптация и интеграция указанных лиц в общество, в т.ч. приобретение навыков самообслуживания, подготовка к трудовой и профессиональной деятельности, семейной жизни (ст. 3).

Выделяют следующие *уровни специального образования*:

- дошкольное образование;
- общее базовое и общее среднее образование;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное;
- высшее и послевузовское образование.

Законом также определены дифференцированные возможности в выборе форм получения специального образования: допускается сочетание различных форм получения образования, а также обучение по индивидуальным учебным планам.

В соответствии с законом организация специального образования осуществляется:

- в учреждениях, обеспечивающих получение специального образования (специальные учреждения: специальные дошкольные учреждения, специальные образовательные школы (школы-интернаты), вспомогательные школы (школы-интернаты), центры коррекционно-развивающего обучения реабилитации; учреждения образования общего типа, создавшие условия для получения образования лицам с особенностями психофизического развития: спецклассы (группы), классы (группы) интегрированного обучения и воспитания, пункты коррекционной помощи и др.);

- на дому;
- в условиях организаций здравоохранения;
- в условиях учреждений социального обслуживания.

Основными векторами развития сети специальных учреждений можно считать:

- дифференциацию и дальнейшее совершенствование существующей сети специальных учреждений, создание новых служб реабилитации и помощи детям с психофизическими нарушениями;
- развитие моделей интегрированного обучения.

Таблица 1

Система специального образования

Дошкольные учреждения	Специальные школы	Другие формы получения образования
<ul style="list-style-type: none"> – специализированные детские сады с круглосуточным пребыванием; – специализированные детские дома; – специальные группы при массовых детских садах, – дошкольные группы при специальных школах-интернатах; – группы кратковременного пребывания 	<ul style="list-style-type: none"> – вспомогательные школы (школы-интернаты); – для детей с тяжелыми нарушениями речи; – для неслышащих / слабослышащих детей; – для незрячих / слабовидящих детей; – для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; – для детей с ЗПР 	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуальное обучение на дому; – интегрированное обучение; – обучение в условиях стационарного лечебного учреждения; – специальные техникумы; – специальные группы в техникумах и колледжах; – отделения в вузах; – реабилитационные центры; – учебно-производственные мастерские от общества глухих, слепых, инвалидов

На современном этапе актуальной становится задача формирования общественно-государственной системы специального образования.

С 1992 г. широкое распространение в Республике Беларусь получил новый тип учреждения – центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР). Основным их назначением является создание комплексной системы социально-педагогической, психологической, медицинской реабилитации детей с особенностями психофизического развития с целью интеграции их в общество.

5. Сущность интегрированного обучения

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участия во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе

с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей (Н.М. Назарова, 2000).

Интегрированное обучение – это совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств и методов и при участии педагогов-специалистов (А. Д. Гонеев, 1999).

В целом для всего мира характерны четыре варианта интеграции в обучении: комбинированная, частичная, временная, полная. При *комбинированной интеграции* дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, находятся в массовых группах или классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога. *Частичная интеграция* – дети с проблемами развития, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладевать образованием, вливаются в массовые группы (классы) на часть дня. *Временная интеграция* – все воспитанники специальных групп, вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития, объединяются со здоровыми детьми не реже 1 – 2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера. Название «*полная интеграция*» говорит само за себя.

Принятие интеграции каждым человеком – это длительный процесс воспитания всего общества, выращивание с раннего детства нового поколения (а возможно, и не одного поколения), для которого интеграция станет частью мировоззрения. Ключевым моментом этой точки зрения, по мнению ряда авторов, должна стать убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособливаются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает.

В последние годы за рубежом (США, Канада, Великобритания и другие страны) на смену понятию «интеграция» приходит понятие *включение* (inclusion). Этому способствовало распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, 1994).

Понятие «*включающее образование*» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями-

- а) посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи;
- б) находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста;
- в) имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;
- г) обеспечиваются необходимой поддержкой.

Составляющими успешного включения являются: педагогический коллектив единомышленников, информация о процессе преобразований подготовка и постоянная поддержка.

Основной идеей интегративной педагогики является положение: от интеграции в школе – к интеграции в обществе. Совместное обучение не только призвано гарантировать право ребенка с дизонтогенезом не быть изолированным от основной массы (Закон о правах ребенка Республики Беларусь, ст.27), но и обеспечить ему возможность посещать ту школу, которую он посещал бы, если бы был здоров.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы объект и предмет коррекционной педагогики?
2. Каковы основные причины возникающих нарушений в развитии ребенка?
3. Охарактеризуйте основные виды нарушений в развитии ребенка.
4. Каковы основные документы, регламентирующие права людей с особенностями развития?
5. Как вы понимаете интегрированное обучение?
6. Каковы основные пути интеграции основного и специального образования?

Темы рефератов

1. В.П. Кащенко – основоположник коррекционной педагогики.
2. Понятие нормы, трудности разработки данного понятия.
3. Эволюция отношения общества к лицам с психофизическими недостатками.
4. Инклюзивное обучение: за и против.

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Соотнесите понятия с их значениями:*
а) дефект; б) депривация; в) дезадаптация; г) девиация.
1) лишение; 2) отклонение; 3) нарушение; 4) нарушение; приспособления.

Образец ответа: а)_____; б)_____; в)_____; г)_____.

2. *Вставьте пропущенные слова:*

Обучение в коррекционной педагогике носит ... характер, определяемый и характером ... ребенка.

Для справок: характер, полный, глубина, способность, дефект, специфический.

3. К специальным понятиям коррекционной педагогики относят:

- а) обучение, воспитание, развитие;
- б) личность, психика, деятельность, сознание, поведение;
- в) адаптация, реабилитация, компенсация, коррекция.

4. Установите соответствие между видами реабилитации и их содержанием:

а) психологическая	1) восстановление утраченных учебных умений, познавательных навыков, формирование индивидуальных качеств
б) педагогическая	2) ликвидация последствий дефекта
в) медицинская	3) восстановление психических процессов, снятие психологических комплексов

Образец ответа: а) _____; б) _____; в) _____.

5. Соотнесите основные аспекты коррекционной педагогики и их содержание:

- а) психологический;
- б) медико-клинический;
- в) педагогический;
- г) социологический.

1. Изучение причин и симптомов, полученных в результате обследования ребенка, выявление стойких отклонений в морфологии и физиологии отдельных органов, систем и организма в целом.

2. Изучение состояния и развития психических процессов, выявление особенностей отклоняющегося развития ребенка и тех сохраняемых путей, с помощью которых можно их компенсировать в адекватных для него условиях, видах и формах обучения.

3. Изучение уровня обучаемости и воспитуемости ребенка.

4. Анализ места инвалида в обществе, его поведения в различных жизненных ситуациях.

Образец ответа: а) _____; б) _____; в) _____; г) _____.

6. Система сенсомоторного воспитания слабоумных детей как основа лечебной педагогики была разработана и применена:

- а) Яном Амосом Коменским;
- б) Марией Монтессори;
- в) Иоганном Генрихом Песталоцци.

Тема 18

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

1. Цель компьютеризации обучения.
2. Области применения компьютера в обучении.
3. Аппаратные и программные средства. Компьютерные режимы обучения.

Литература: [1, 2, 3, 40, 46, 52, 59]

1. Цель компьютеризации обучения

Информатизация современного общества определяет основной компонент социального заказа: обучить всех членов общества новым информационным технологиям.

Информационная технология – это способы функционирования системы материальных и идеальных средств, используемых для переработки, хранения и передачи информации.

Основным инструментом переработки, хранения и передачи информации являются ЭВМ.

Компьютеризация обучения (в широком смысле) – современная тенденция развития дидактических и конкретных методик преподавания; в узком – «компьютерное обучение» (КО), т.е. такая система обучения, одним из средств которой является компьютер.

Основная цель КО – обеспечить формирование компьютерной грамотности учащихся.

Под *компьютерной грамотностью* понимают знания и умения, необходимые каждому учащемуся в условиях информатизации общества.

Достижимы в массовой школе три уровня формирования компьютерной грамотности:

- алгоритмическое мышление;
- умение общения с персональной ЭВМ;
- умение использовать на ЭВМ готовые учебные программы.

2. Области применения компьютера в обучении

Компьютер в педагогическом процессе может использоваться в двух направлениях:

- компьютерная поддержка традиционного обучения;
- обучение, реализуемое с помощью компьютерных программ разного назначения.

Компьютерная поддержка традиционного обучения

В этой области компьютер применяется для решения разных дидактических задач:

1. Предъявление информации в разных формах (вербальной, наглядной, экспериментальной).
2. Формирование у учащихся общеучебных и специальных знаний и умений по конкретным предметам.
3. Контроль, оценка и коррекция результатов обучения.
4. Организация индивидуального и группового обучения.
5. Управление процессом обучения.

Обучение, реализуемое с помощью компьютерных программ разного назначения

Эта область охватывает обучение, реализуемое с помощью компьютера. В этом случае компьютер выполняет функции *банка педагогической информации*: собирает, сохраняет в своей памяти и предоставляет в распоряжение учителя разнообразные данные об учащихся (об их интересах, учебных успехах, о состоянии их здоровья и т. д.).

Можно выделить следующие формы применения компьютера в педагогическом процессе: репетитор, квазипреподаватель, устройство моделирования, инструментальное средство, провайдер.

Для учителя важны также те возможности, которые дает использование электронных средств управление базами данных для анализа и моделирования процессов обучения, долговременного отслеживания и проверки педагогических гипотез.

3. Аппаратные и программные средства. Компьютерные режимы обучения

Программное обеспечение – мозг системы. Это управляющая среда, которая в зависимости от возникающей ситуации адекватно реагирует на действия обучаемого. *Компьютерная программа учебного назначения* – это любое программное средство, специально разработанное для применения в обучении.

Под *аппаратной составляющей* понимается ЭВМ как совокупность оборудования и средств, обеспечивающих ввод-вывод, модификацию текстовой, графической, аудио- и видеоинформации.

Компьютерные системы обучения, содержащие в комплексе аппаратные и программные средства, могут работать в двух режимах: *автономного* и *дистантного (дистанционного)*.

Когда обучаемый расположен в непосредственной близости от компьютера как источника знаний – в этом случае говорят о системе обучения

работающей в *автономном режиме*. Совершенно новые перспективы открывают для КО телекоммуникационные сети и интеллектуальные обучающие системы. Объединение таких систем и сетей уже сегодня позволяет создавать как локальные вычислительные сети, так и глобальные системы дистанционного управления.

В настоящее время интенсивно разрабатываются *автоматизированные дистантные компьютерные системы обучения*, в т.ч. и на основе Интернета. Изучение наук в этом случае реализуется посредством общения обучающегося заочно, через компьютерную сеть не только с компьютером, но и с преподавателем, направляющим учебный процесс. Здесь успех в значительной степени зависит от модератора (преподавателя). Он обеспечивает успешное начало, обучение и помощь на начальной стадии, поддержку в разработке, развитии и завершении темы. Основными источниками учебного материала в дистанционном обучении являются электронные учебные средства (электронные учебные курсы, системы тестирования, компьютерные и видео демонстрации и пр.).

Таким образом, применение компьютеров в обучении принципиально изменяет учебный процесс: его содержание, методы и приемы, организацию. На современном этапе развития компьютерное обучение требует проведения специальных научных исследований педагогов, психологов, инженеров, математиков и физиологов.

Вопросы для обсуждения

1. В чем сущность информационных технологий?
2. Каковы пути использования компьютера в педагогическом процессе школы?
3. Каковы уровни развития компьютерной грамотности, достижимые в школе?
4. В чем достоинства и недостатки дистанционного обучения?

Темы рефератов

1. Сравнительная характеристика дистанционного обучения в Республике Беларусь и за рубежом.
2. Дистанционное обучение в УО «ПГУ».

Тестовые задания для самоконтроля

1. *Что относится к преимуществам дистанционного обучения:*
 - а) возможность получения и совершенствования знаний в течение всей жизни, т.е. обеспечение непрерывности образования;

- б) совмещение экономичности массового обучения с эффективностью индивидуального обучения;
- в) выбор начального момента обучения и сроков изучения отдельного курса в зависимости от индивидуальной подготовленности обучающегося;
- г) изучение одновременно небольшого числа дисциплин, что позволяет сконцентрировать внимание и лучше изучить предмет;
- д) систематическое накопление обучающей информации, возможность ее редактирования и надежное хранение;
- е) большая привлекательность учебного процесса;
- ж) решение проблем в сфере образования населения удаленных регионов;
- з) снижение стоимости обучения примерно на 50% за счет экономии транспортных расходов и отдельной оплаты только выбранных изучаемых дисциплин;
- и) разделение образовательного процесса на отдельные этапы (модули), что имеет особую важность в решении проблемы переобучения тех, кто временно потерял работу;
- к) возможность использования при обучении различных источников информации из мирового информационного пространства (библиотечные фонды, базы данных и знаний);
- л) обмен образовательными услугами между вузами, регионами, странами и др.

2. Вставьте пропущенные фразы в утверждении:

Основными _____ учебного материала в дистанционном обучении являются _____ средства (электронные учебные курсы, системы тестирования, компьютерные и видео демонстрации и пр.).

3. Выберите из предложенных ниже главные достоинства электронных учебных курсов по сравнению с традиционными печатными изданиями являются:

- а) возможность включения мультимедийных фрагментов и анимации;
- б) возможность подключения компьютерных тестовых систем;
- в) легкость тиражирования;
- г) относительная простота обновления материала или его адаптации к потребностям отдельных категорий пользователей;
- д) удобство гипертекстовой навигации.

Литература

1. Андреев, А.А. Дидактические основы дистанционного обучения / А.А. Андреев. – М.: МИЭП, 1998.
2. Беловский, Г.Г. Эффективность дистанционного обучения в процессе подготовки педагога // Педагогическое образование и наука: история и современность: материалы Респ. науч.-практ. конф., г. Минск, 21 окт., 2009 г. В 2 ч. Ч. 1 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; П.Д. Кухарчик, В.В. Бущик, А.И. Андарало. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 126 – 127.
3. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
4. Беспалько, В.В. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. – 1989.
5. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Учитель, 1999.
6. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
7. Варенова, Т.В. Коррекционная педагогика / Т.В. Варенова. – Минск, 2006.
8. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – М.: ВЛАДОС, 2001.
9. Гузеев, В.В. Лекции по педагогической технологии / В.В. Гузеев. – М.: Знание, 1992.
10. Дидактические тесты: технологии проектирования: метод. пособие для разработчиков тестов / Е.В. Кравец [и др.]; под общ. науч. ред. А.М.Радькова. – Минск, 2004.
11. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2003.
12. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – М.: Высш. шк., 1985.
13. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск: Аверсэв, 2004.
14. Основы педагогики / А.И. Жук [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003.
15. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001.
16. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-н-Д.: Феникс, 1997.
17. Капранова, В.А. Основы школьной дидактики: учеб. пособие / В.А. Капранова, И.Г. Тихонова. – Минск, 2002.
18. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С.Кашлев. – Минск: Выш. шк., 2004.
19. Кларин, М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М., 1989.
20. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 2 дек. 2010 г.
21. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001.
22. Коррекционная педагогика / под ред. В.С. Кукушина; серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д: МарТ, 2002.
23. Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н.Е. Щурковой. – М., 1997.

24. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии / Г.Ю. Ксензова. – М., 1999.
25. Коптева, С.И. Инновационные технологии и психологическое сопровождение образования: ИТИПС-образование: метод, пособие / С.И. Коптева. – Минск, 2004.
26. Кузнецов, В.И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Кузнецов. – М.: Академия, 2001.
27. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981.
28. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999.
29. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 1999.
30. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик [и др.]. – Минск: БИП-С, 2003.
31. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2006.
32. Педагогика: теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – 6-е изд., перераб. – М., 2006.
33. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы: практ. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск, 2007.
34. Педагогические технологии в обучении и воспитании / Сост. С.А. Воеводина. – Новополоцк: Полоцкий государственный университет, 2001.
35. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд. – М.: Пед. общество России, 2000.
36. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-практич. пособие / В.Ю. Питюков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1999.
37. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. сред. спец. заведений / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. ВЛАДОС, 2003.
38. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн / И.П. Подласый. – М., 1999.
39. Подласый, И.П. Педагогика. 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004.
40. Прокопьев, И.И. Педагогика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск, 2002.
41. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / под ред. И.С. Якиманской. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. – 140 с.
42. Покровская, С.Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах / С.Е. Покровская. – Минск, 2002.
43. Поташник, М.М. Как подготовить и провести открытый урок (современная технология): метод. пособие / М.М. Поташник. – М., 2005.
44. Пуйман, С.А. Педагогика: учеб. пособие / С.А. Пуйман. – Минск: Выш. шк., 2002.
45. Саранцев, Г.И. Теория, методика и технология обучения / Г.К. Саранцев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 19 – 24.
46. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование. – 1998.
47. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002.

48. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997.
49. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса / А.П. Сманцер. – Минск: Бестпринт, 2005.
50. Снопкова, Е.И. Педагогические системы и технологии: практ. аспект / Е.И. Снопкова. – Могилев, 2004.
51. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 2001.
52. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001.
53. Степаненков, Н. К. Педагогика школы: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скакун В.М., 2007.
54. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998.
55. Столяренко, Л.Д. Педагогика: 100 экзаменационных ответов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – М.: Просвещение, 2003.
56. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
57. Школьные технологии обучения и воспитания: учеб. метод, пособие / авт.-сост. Л. В. Пенкрат [и др.]. – Минск, 2008.
58. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация / И.Э Унт. – М.: Педагогика, 1990.
59. Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик. – Мозырь, 2005.
60. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
61. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебно-познавательном процессе / Г.И. Щукина. – М., 1979.
62. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996.

СЛОВАРЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Активные методы обучения – методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, при которых деятельность обучаемого носит не репродуктивный, а продуктивный, творческий и поисковый характер.

Актуальность педагогического опыта (греч. actualis – деятельный) – один из критериев передового педагогического опыта, выражающийся в соответствии этого опыта современным тенденциям общественного развития, передовым идеям педагогической науки

Вариативное обучение – разветвленная система разнообразных видов дифференциации учебного процесса, предоставляющая ребенку максимальные возможности для выбора и удовлетворения его интересов и развития способностей.

Вербальная информация (лат. verbalis – словесный) – информация, данная в устной, словесной форме (в отличие от документальной, зафиксированной на каком либо носителе).

Внутришкольное управление – целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата.

Воспроизводимость (репродуктивность) педагогического опыта – один из критериев передового педагогического опыта, отражающий возможность воспроизведения (репродуцирования) достаточно квалифицированным педагогом его основной идеи и технологии его реализации; при этом достигается более высокий результат, чем в предыдущей деятельности.

Гениальность – высшая степень развития таланта, связана с созданием качественно новых, уникальных творений, открытием ранее неизведанных путей творчества.

Деловая игра – один из активных методов обучения, в котором четко распределены роли между участниками, осуществляется диалоговое общение партнеров по игре, различаются интересы участников игры, имеется конфликтная ситуация, общая игровая цель у всего коллектива (это фон, на котором развиваются частные конфликты и противоречия), есть возможность для импровизации, используется гибкий масштаб времени, применяется система оценки результатов игровой деятельности.

Диагностика – прояснение всех обстоятельств протекания учебно-воспитательного процесса, точное определение его результатов. Целью диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью.

Диагностирование – деятельность по установлению и изучению признаков, характеризующих состояние каких-либо систем, для предсказания возможных отклонений и предотвращения нарушений нормального режима их работы.

Дидактика (греч. didakticos – получающий, относящийся к обучению) – теория обучения, отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обуче-

ния, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.

Дистанционное обучение – форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность

Дифференциация обучения – учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обучение в этом случае происходит по нескольким различным учебным планам и программам.

Дифференцированное обучение – 1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа); 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Закономерность педагогического процесса – объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса.

Запущенность педагогическая – комплекс негативных качеств личности и поведение, противоречащее требованиям общества и учебного заведения.

Знания – проверенный общественно-исторической практикой и удостоверяемый логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Это понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения.

Игра – вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Имитационные игры – разновидность деловой игры, построенной на имитации реальной деятельности с целью обучения профессиональным умениям и навыкам.

Информационные технологии обучения – технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, видео, кино).

Индивидуализация обучения – 1) организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся; 2) различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей.

Индивидуальный подход – 1) принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности; 2) ориентация на индивидуальные особенности ребенка в педагогическом общении с ним; 3) учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения;

4) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех учащихся, но и для развития каждого ребенка в отдельности. Индивидуальный подход осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, особенно в проектном, продуктивном обучении.

Инноватика педагогическая – отрасль педагогической науки, изучающая процесс обновления педагогической деятельности, ее принципы, закономерности, методы и средства.

Инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

Инновация педагогическая (нововведение) – 1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. Инновация педагогическая классифицируется:

– по видам деятельности – педагогические, обеспечивающие педагогический процесс, управленческие;

– по характеру вносимых изменений – радикальные (основанные на принципиально новых идеях и подходах), комбинаторные (новое сочетание известных элементов) и модифицирующие (совершенствующие и дополняющие существующие образцы и формы);

– по масштабу вносимых изменений – локальные (независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов), модульные (взаимосвязанные группы нескольких локальных инноваций педагогических), системные (полная реконструкция системы как целого); – единичные и диффузные;

– по источнику возникновения;

– по масштабу использования – внешние (за пределами образовательной системы), внутренние (разрабатываются внутри образовательной системы);

2) процесс освоения новшества (нового средства, методы, методики, технологии, программы);

3) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

Интеллект – совокупность врожденных или приобретенных при жизни общих умственных способностей, от которых зависит успешность освоения человеком различных видов деятельности.

Информационная технология – способ функционирования системы материальных и идеальных средств, используемых для переработки, хранения и передачи информации.

Информационно-педагогический модуль (ИПМ) – унифицированный вид информационной карточки, содержащий лаконизированное сообщение о педагогическом опыте или результатах научных исследований, размещаемое в одном кадре персонального компьютера или на материальном носителе установленного формата.

Использование педагогического опыта – заимствование и реализация практических находок, осуществляемые исключительно по инициативе самого пользователя.

Исследовательский метод обучения – организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения.

Коррекционная педагогика – изучает психофизиологические особенности развития аномальных детей (греч. *anomalos* – неправильный), закономерности их обучения и воспитания, определяет условия, способствующие преодолению имеющихся у них дефектов в умственном и физическом развитии.

Личностно-ориентированное обучение – обучение, которое строится на принципе субъектности, т.е. «признание учащегося главной действующей фигурой всего образовательного процесса».

Неуспеваемость – ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям учебного заведения. Это могут быть недостаточно сформированные навыки чтения, счета, письма, слабое владение интеллектуальными умениями анализа, сравнения, обобщения и т.д.

Мастерство – глубокое понимание дела, сочетаемое с развитым умением осуществлять эффективные действия в каком-либо виде профессиональных или любительских занятий.

Мастерство педагогическое – высокий уровень овладения педагогической деятельностью: комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие.

Метод (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) – совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

Метод обучения – это способ организации учебно-познавательной деятельности, направленной на решение задач образования.

Методика в образовании – описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах.

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта деятельности, предметно направленная активность определенной силы, осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Модель (лат. *modulus* – мера, образец) – 1) схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса в природе, обществе; 2) аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности.

Мотивированность обучения – личная заинтересованность преподавателей в том, чтобы учащиеся как можно лучше усваивали учебный материал.

Образование – целенаправленный процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, умений и навыков и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Образовательная программа – документ, определяющий содержание образования определенных уровня и направленности.

Обучение – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. Обучение представляет собой единство процессов учения и преподавания.

Объект – то, на что направлена познавательная или другая деятельность субъекта. Человек как объект познания и самоизменения – сложнейший раздел науки, поскольку объект сам становится субъектом.

Одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, позволяющее достигать выдающихся результатов в различных видах деятельности.

Операционные игры – игры, помогающие отработать выполнение конкретных специфических операций. Здесь моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Опорный конспект – наглядная схема, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, опытах, привлекаемых для конкретизации абстрактного материала.

Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Педагогический анализ – условное расчленение педагогических явлений на составляющие элементы с целью их рассмотрения в «крупном плане» и определения их свойств.

Переработка информации – процесс преобразования информации с изменением ее качества, приводящий к получению новой информации.

Поддержка педагогическая – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении.

Поток информационный – динамическое состояние вербальной или документальной (зафиксированной) информации.

Прием обучения – составная часть или отдельная сторона метода.

Преподавание – педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Правила обучения – руководящие положения, раскрывающие отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. Дают знания о том, как применять принципы в конкретных условиях.

Принципы обучения – руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению процесса обучения. Дают знания о том, как правильно строить процесс обучения.

Прием обучения – составная часть метода, единичное действие, конкретный способ проведения учебно-познавательной деятельности.

Проблема – проблемная ситуация, осознанная и принятая обучаемыми к решению.

Проблемная задача – проблема с указанием параметров и условий решения.

Проблемная ситуация – учебная ситуация, которая содержит в себе какой-либо трудно разрешимый для учащихся вопрос.

Пропаганда (распространение) передового педагогического опыта – система организационно-педагогических мероприятий по распространению информации о лучших образцах педагогической деятельности.

Процесс обучения – целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание.

Ролевые игры – способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию кого-либо из участников и затем выработать способ, позволяющий привести эту ситуацию к достойному завершению. В данных играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица.

Самореализация (самовыражение) – наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей.

Самоопределение – процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни.

Самоутверждение – достижение субъективной удовлетворенности результатом и (или) процессом самореализации.

Система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Система педагогическая – определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Системный подход – метод научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем.

Системный подход к построению образовательного процесса – методическая ориентация в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как система.

Содержание образования – система научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть в процессе обучения.

Способности – индивидуальные особенности личности, помогающие ей успешно заниматься определенной деятельностью.

Средство обучения – материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний.

Субъект – носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменения в окружающем мире и в себе самом.

Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия, оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни.

Талант – выдающиеся способности, высокая степень одаренности в какой-либо деятельности. Чаще всего талант проявляется в какой-то определенной сфере.

Технология педагогическая – новое (с середины XX в.) направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов.

Творческая активность в процессе обучения – высший уровень познавательной активности, характеризующийся стремлением личности к преодолению при-

вычных норм и способов действий. Творческая активность проявляется в готовности учащихся к самосовершенствованию, самостоятельности и инициативе в ходе решения учебно-творческих задач, в создании нового продукта деятельности.

Творчество педагогическое – оригинальное и высокоэффективное решение учителем учебно-воспитательных задач, обогащение теории и практики воспитания и обучения.

Техника педагогическая – совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий.

Технология обучения – совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса.

Умения – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта.

Учение – процесс деятельности учащихся по усвоению содержания образования как части общечеловеческой культуры.

Учебная деятельность – процесс, в результате которого человек приобретает новые или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствуется и развивает свои способности.

Учебная программа – государственный документ, характеризующий отдельный учебный предмет: перечень тем изучаемого материала, рекомендации по количеству времени на каждую тему и курс, знания, умения и навыки, методические рекомендации о средствах обучения и контроля.

Учебник – учебная книга, отражающая подробно содержание образования, учебную информацию, подлежащую усвоению.

Учебный модуль – относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебные задачи, методические рекомендации, ориентировочную основу действия и средства контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности.

Учебный план – государственный документ, содержащий перечень изучаемых в ней предметов, их распределение по годам обучения и количество часов на их изучение.

Учебный творческий проект – самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до ее воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации учителя.

Урок – такая форма организации обучения, при которой учебные занятия проводятся учителем с группой учащихся постоянного состава, одинакового возраста и уровня подготовки в течение определенного времени и по установленному расписанию.

Форма – наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. Форма всякого предмета обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него влияние.

Форма организации обучения – способ организации обучения, который осуществляется в определенном порядке и режиме. Другими словами это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся.

Учебное издание

ЖУКОВА Татьяна Леонидовна
ВОЕВОДИНА Светлана Анатольевна

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методический комплекс
для студентов специальностей
1-02 06 01, 1-02 06 02, 1-03 04 03, 1-01 01 01

В двух частях

Часть 2

Редактор *Т. А. Дарьянова*

Дизайн обложки *А. Н. Парфёновой*

Подписано в печать 25.03.14. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 11,37. Уч.-изд. л. 10,92. Тираж 65 экз. Заказ 437.

Издатель и полиграфическое исполнение –
учреждение образования «Полоцкий государственный университет».

ЛИ № 02330/0548568 от 26.06.09

ЛП № 02330/0494256 от 27.05.09

Ул. Блохина, 29, 211440, г. Новополоцк.