

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»**

**Кафедра коррекционной работы**

***УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ  
«ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА. Педагогические системы и  
технологии: практический аспект»***

**СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА. ЛОГОПЕДИЯ»**

Автор-составитель: доцент кафедры коррекционной работы Амасович Н.В.

## ТЕМА 1. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогическая культура, педагогическая деятельность, педагогическое воздействие, педагогический такт, педагогическая этика, педагогические способности педагогическая позиция, педагогическое творчество, профессионально-педагогические знания педагога, педагогическая технология, педагогическое целеполагание, мотивация учения школьников; планирование учебных занятий; педагогическая диагностика; рефлексия

### Цели занятия:

**1. Практическая цель** заключается в формировании умений, навыков операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром, в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности.

**2. Образовательная цель** заключается в формировании у студентов правильных представлений об особенностях и тенденциях реализации педагогических технологий.

**3. Воспитательная цель** решается параллельно с практической и образовательной и заключается в формировании у будущих педагогов профессиональных и общегражданских мотивов и ценностей.

**Предполагаемый результат:** *уровень научно-теоретической подготовки — знания:*

- технологических аспектов деятельности учителя-предметника;
- технологических аспектов деятельности классного руководителя;
- технологических аспектов педагогического мастерства учителя и классного руководителя;
- современных исследований в области педагогических технологий;

*готовность студента к продуктивной творческой деятельности и уровень владения современными формами и методами работы с детьми — умения и навыки:*

- осуществлять педагогическое целеполагание, мотивацию учения школьников. планирование учебных занятий, рациональную организацию познавательной деятельности, педагогическую диагностику, организацию рефлексии;
- определять основные направления деятельности классного руководителя: изучение учащихся, организация классного коллектива, организация и проведения ВМ., работа с родителями учащихся;

- работать над повышением своего профессионального и культурного уровня

Форма проведения занятия: фронтальная, предполагает устный и тестовый (контрольный) опрос ( как вариант проведения занятия- деловая игра по выбору преподавателя)

Вид занятия: изучение нового материала.

Межпредметные связи: с психологией, основы общей педагогики, методики преподавания.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Технологические аспекты деятельности учителя предметника:

- а) педагогическое целеполагание;
- б) мотивация учения школьников;
- в) планирование учебных занятий;
- г) рациональная организация познавательной деятельности учащихся;
- д) педагогическая диагностика;
- е) организации рефлексии.

2. Технологические аспекты деятельности классного руководителя:

- а) изучение учащихся;
- б) координация воспитательной деятельности учителей;
- в) организация и воспитание классного коллектива;
- г) организация и проведение воспитательных мероприятий;
- д) работа с родителями учащихся.

3. Первоначальный этап работы классного руководителя.

4. Технологические аспекты педагогического мастерства.

- а) элементы ораторского искусства;
- б) драматизация, режиссура в работе педагога;
- в) индивидуальный стиль педагогической деятельности;
- г) профессиональное самовоспитание.

Ход занятия:

Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (вопросы для обсуждения).

Каждый член группы находит материал по своей части. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется "**встречей экспертов**". Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Так как единственный путь освоить материал всех фрагментов и т.о. узнать все об конструктивно-строительных играх - это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащиеся заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе преподаватель может попросить **любого** ученика команды ответить на **любой** вопрос по данной теме.

#### **РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА**

##### **ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

Добрынина Т.Н. Психолого-педагогический практикум / Т.Н. Добрынина, Ю.М. Малащенко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 115 с.  
Психолого-педагогический практикум: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. С. Подымова, Л. С. Духова, Е. А. Ларина, О. А. Шиян; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 224 с.

##### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., Педагогика, 1989.  
Борытко, Н. М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2006. – 59 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 2.).  
Волынкин, В. И. Педагогика в схемах: Учебное пособие / В. И. Волынкин. – Ростов –н/Д.: Феникс. 2007. – 283с.  
Ежеленко, В. Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, 2-е изд. Перераб. и доп. / В. Б. Ежеленко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. 466 с.  
Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Новосибирск: СибАГС, 2003. – 256 с.  
Караковский, В. А.. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М., 1996.  
Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. - М., 1994.  
Морозова, О. П. Педагогический практикум: Учебные задания, задачи и вопросы / О. П. Морозова. – М., 2000.  
Педагогика: учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. –М.: Высшее образование, 2007. – 430 с.  
Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие. / Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. Байковой. – М., 2000.  
Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. – М., 2001.  
Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. В. Давыдова, в 2-х Т., - М., 1993.  
Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: «Народное образование», 1998.  
Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство / Т. А. Стефановская. – М., 1998.  
Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова. – М., 1994.  
Щуркова, Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М., 1999.

#### **Деловая игра «Современный урок».**

Что виделось вчера как цель глазам твоим,  
Для завтрашнего дня – оковы.  
Мысль – только пища мыслей новых,  
Но голод их неутолим.  
Э.Верхарн.

ЦЕЛИ деловой игры:

Включить участников деловой игры в активную профессиональную работу;  
Вооружить участников игры методикой проведения деловой игры;  
Внедрить технологию деловой игры в контроль и руководство воспитательным процессом в школе.

ПРИНЦИП деловой игры: «Мыслить можно по-разному».

В игре участвует группа «аналитиков». Ими могут быть члены из числа слушателей ЭТАП 1.

Ввод в деловую игру.

Идет разделение участников по группам:

1 группа – ученики

2 группа – учителя

3 группа – методисты

4 группа – администрация

За ходом игры ведет наблюдение группа АНАЛИТИКОВ.

В игре 6-балльная система. Причем на отдельных этапах группы оценивают друг друга, что также фиксируется «аналитиками».

ТЕСТ «Можете ли вы влиять на других?»

Каждый из нас поддается влиянию других людей, а иногда и сам влияет на других в разных целях. Педагоги делают это в рамках своих профессиональных интересов.

Попробуйте оценить, насколько это вам удастся. На вопросы отвечайте «ДА» или «НЕТ».

ВОПРОСЫ:

Выбрали бы вы профессию актера или политика? (Да-5, Нет -0)

Раздражают ли вас экстравагантно одевающиеся люди? (Да-0, Нет-5)

Позволяете ли вы посторонним разговаривать на тему своих интимных отношений? (Да-5, Нет-0)

Быстро ли вы реагируете, если чувствуете себя оскорбленным? (Да-5, Нет-0)

Ощущаете ли вы себя неуютно, если ваш коллега добился больших успехов по работе, чем вы? (Да -5, Нет-0)

Вы бы взяли за очень трудную работу только для того, чтобы доказать, что вы можете это сделать? (Да -5, Нет-0)

Всегда ли принцип «цель оправдывает средства» верен для вас? (Да-5, Нет-0)

Любите ли вы часто бывать в кругу друзей? (Да-0, Нет-5)

Есть ли у вас график на весь день? ( Да-0, Нет-5)

Любите ли вы переставлять мебель в квартире? (Да-5, Нет-0)

Нравится ли вам каждый раз пользоваться разными средствами для достижения одной и той же цели? (Да-5, Нет-0)

Иронизируете ли вы над человеком, если видите, что он слишком самоуверен? (Да-5, Нет-0)

Любите ли вы уличать свое начальство в том, что у него дутый авторитет? (Да-5, Нет-0)

Если вы набрали 65-35 баллов, вы обладаете уникальными способностями влиять на других. Вам легко работать с людьми, советовать им. В таких случаях вы сами получаете огромное удовольствие. Вы считаете, что человек не должен замыкаться в себе, избегать людей. Вы человек, который стремится оказать ближнему поддержку. Однако может случиться и так, что если вы будете слишком уверены в своих убеждениях, то, потеряв в какой-то момент контроль над собой, вы способны стать тираном.

Если вы набрали 30-0 баллов, к сожалению, вас мало в чем можно убедить. Вы считаете, что ваша жизнь и жизнь других людей должна быть строго расписана, предусмотрена заранее. Вы не любите делать ничего из-под палки. Иногда вы можете быть излишне нерешительным, что зачастую мешает вам достичь своих целей, оказывать нужное влияние на окружающих людей. (ОЦЕНКУ производят аналитики)

## ЭТАП 2

Кто есть кто? ТЕСТ «Стандартный – нестандартный учитель».

Задание:

Указаны личностные и деловые качества, которые учитель встречает у своих учеников. Отметьте знаком «+» те качества, которые вам нравятся в учениках, а знаком «-» то, что вам в них не нравится:

1. Дисциплинированный.
2. Организованный.
3. Неровно успевающий.
4. Выбивающийся из общего темпа.
5. Эрудированный.
6. Станный в поведении, непонятный.
7. Умеющий поддерживать общее дело.
8. Стабильно успевающий.
9. Занятый своими делами.
10. Быстро, «на лету» схватывающий.
11. Не умеющий общаться, конфликтный.
12. Выскакивающий на уроке с непонятными замечаниями.
13. Приятный в общении.
14. Иногда тугодум, иногда не может понять очевидного.
15. Ясно, понятно для вас выражающий свои мысли.
16. Не всегда желающий подчиняться большинству или официальному руководству.

Каких знаков «плюс» или «минус» у вас больше – на четных номерах или нечетных? Если «четных плюсов» больше, мы вас поздравляем: вы **СОВЕРШЕННО НЕСТАНДАРТНЫЙ УЧИТЕЛЬ**. (Каждая группа получает столько баллов, сколько человек оказались «нестандартными учителями»).

## 2. «Первый раз в новый класс...»

Как это будет происходить с каждой группой, покажет «метод недописанного тезиса»:

«Прозвенел звонок. Я вошла в класс...»

(Группы продумывают концовку (1-2 минуты) и выставляют по одному выступающему от группы, причем:

«учителя» заканчивают этот фрагмент с позиции учителя,

«ученики» - с позиции ученика,

«методисты» - с позиции методиста,

« администрация» - с позиции администратора.

ЭТАП 3.

«Мозговая атака». «Его величество УРОК».

Идет решение творческих задач методом коллективного генерирования.

Итак, вы зашли в класс. Но... урок вами не продуман, у вас нет плана урока.

Вам необходимо:

Продумать и предложить не менее двух технологий нетрадиционного урока, в которых имеет место разделение класса на какие-либо группы,

Обосновать ценность предложенных технологий.

1. Отбор технологий производят аналитики, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбираются наиболее оригинальные и рациональные, а потом отбирается самая оптимальная с учетом тематики и структуры урока.

2. Таким образом, из предложенных технологий отбираются наиболее оригинальные; их должно быть не более трех.

3. Затем каждая группа определяет тему к отобранным технологиям урока, из которых выделяются две, наиболее интересные как по содержанию, так и по «звучанию» (т. е. грамотно сформулированные), причем независимо от предмета.

4. Итак, отобрана технология нетрадиционного урока, определена его тема. Каждой группе предстоит планирование урока по любой из двух тем. Из предложенных планов отбирается оптимальный по «качеству» защиты и принятый «учениками» (а это означает, что план урока оценивается « учениками»).

5. Начинается основной этап мозговой атаки «Современный урок», в котором сгенерированы идеи всех участников игры.

За парты садятся «ученики» и «методисты». За учительский стол становится группа «учителей» (это может быть один из представителей от группы «учителей», а может быть и групповая работа по этапам урока).

#### 6. «Проигрывание «урока».

Время, отведенное на урок, определяется «аналитиками». Это может быть не весь урок, а его фрагмент. По его окончании звенит звонок и производится оценка деятельности как «учеников», так и «учителя», при чем оценку ставят и «учителю»: группа «администрации» следит за ходом урока, чтобы затем дать любой вид анализа.

#### 7. Анализ урока:

а) самоанализ;

б) анализ урока группой «администрации», причем оценка группе выводится как среднее арифметическое оценок, полученных каждым членом группы.

#### ЭТАП 4.

Выход из игры. «Мысли по поводу ...эпиграфа»

1.Самооценка работы группы.

2.Анализ игры всеми группами.

Выводы, обобщения, рекомендации

#### Критерии оценки

	3	2	1
Активность студентов	Активное участие принимали не только в выступлении, но и задавали вопросы другим участникам	Проявили среднюю заинтересованность в выступлении	не участвовали в дискуссии, не задавали вопросы другим участникам
Аргументированность высказываний и новаторство предложений, практическая значимость исследования	Проявили высокий уровень знания исследуемой проблемы, использовали статистические данные, разработали предложения	Использовали статистические данные, сформулировали проблемы; не совсем четко отвечали на вопросы, но с теоретическим материалом ознакомлены, разработали собственные предложения	выводы сформулированы только на основе теоретического анализа, затруднялись в ответах на вопросы
Соблюдение регламента	Соблюден полностью	Частично превысили установленное время	Значительно превысили регламент
Построение речи	Эмоциональная, лаконичная, с использованием категориального аппарата	Не эмоциональная речь, частичное использование «слов-паразитов»	Отсутствие эмоциональной окраски выступления, постоянное употребление «слов-

			паразитов”, паузы.
Внешний вид	Деловой стиль	Присутствуют элементы небрежности	Одежда не соответствует деловому стилю (джинсы, спортивная одежда)

#### Соответствие баллов пятибалльной системе оценки результатов

<b>20 – 17 баллов</b>	9 (отлично)
<b>16 – 13 баллов</b>	7 (хорошо)
<b>12 - 9 баллов</b>	5 (удовлетворительно)

#### Таблица компетенций:

Ф.И.О. студента	Инновационно-исследовательская компетенция			Планирующая компетенция		
	0	1	2	0	1	2
1.						

“0” - не сформирована, “1” - частично сформирована, “2” - сформирована

#### Информационно-исследовательская деятельность.

Анализ и диагностика имеющейся управленческой ситуации (объекта управления) для обоснования последующего принятия решения. Ответственность за принятые решения, нетрадиционное мышление. Аналитические выводы.

#### Планирующая компетенция.

Распределение времени на выполнение заданий, определение последовательности их выполнения, целеполагание.

### Учебно-исследовательские задания

#### Задание 1.

Содержание работы: Составить перспективный план работы классного руководителя

### Планирование работы классного руководителя

Большое значение в работе классного руководителя является проектировочная деятельность, которая строится на основе результатов педагогического мониторинга и является “мостиком” к собственно организаторской.

Одной из важнейших проектировочной деятельности является планирование.

Под планированием воспитательной работы в классе принято понимать процесс совместной деятельности классного руководителя, детей и взрослых по определению целей, содержания и способов организации воспитательного процесса и жизнедеятельности в классном сообществе, организаторов и участников намечаемых дел, сроков проведения.

Педагог- воспитатель в процессе планирования составляет, как правило, два вида плана: календарный и перспективный.

К планам воспитательной работы классного руководителя, которые направляют его деятельность, предъявляются следующие требования:

- “целеустремлённость и конкретность образовательных задач;
- краткость плана, его компактность;
- разнообразие содержания, форм и методов, оптимальное сочетание просвещения и организации деятельности детей;
- преимущество, систематичность и последовательность;
- сочетание перспективы и актуальности намеченных видов работы;
- единство педагогического руководства и активности воспитанников;
- реальность, учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их подготовленности и условий жизни;
- связь внутришкольной работы с работой вне школы;
- согласованность плана с деятельностью школы и детских общественных организаций;
- гибкость и вариативность планирования”.

Приступая к планированию воспитательной работы, необходимо:

1. Ознакомиться с государственными документами, определяющими задачами школы на современном этапе.
2. Изучить методическую литературу, освещающую вопросы планирования различных разделов воспитательной работы.
3. Ознакомиться с планом воспитательной работы школы.
4. Изучить предложения учителей, актива класса, родителей.
5. Изучить опыт лучших классных руководителей (координаторов и пр.)
6. Дать анализ воспитательной работы за прошедший год, включающий в себя анализ состояния уровня воспитанности школьников и уровень развития коллектива.
7. Определить основные задачи воспитания.
8. Определить основные виды деятельности и формы работы с учащимися.
9. Соотнести запланированное, классным руководителем, с деятельностью учителей предметников, педагогом-организатором, с детским самоуправлением, родителями, работниками учреждений дополнительного образования и др.
10. Оформить план воспитательной работы.

Правильно осуществляя действие за действием, шаг за шагом, классный руководитель сможет разработать оптимальный и научно обоснованный план воспитательной работы.

**Первым шагом** является определение порядка и сроков действий по составлению плана. Чтобы деятельность классного руководителя и других членов планирования была более целенаправленной, упорядоченной и эффективной, необходимо спланировать совместную деятельность по разработке перспективного плана воспитательной работы. Классный руководитель должен обладать также информацией о том, как будет проходить планирование воспитательной работы в общешкольном масштабе.

**Вторым шагом** по процессу планирования - это проведение анализа воспитательной работы за прошедший год. На мой взгляд это один из самых ответственных моментов, хотя и требующий интеллектуальных и

физических затрат, но практическая польза аналитической деятельности очевидна. Анализ должен стать основой для планирования классным руководителем воспитательной работы.

**Третьим шагом** является моделирование образа класса и процесса воспитания в нём.

Здесь я часто говорю классным руководителям фразу “Как её вы назовёте, так она и поплывёт”, т.е. каково представление классного руководителя о будущем состоянии классного сообщества, построения в нём деятельности, общения и отношений. Но необходимо помнить, что образ класса должен отображать необходимое, возможное и желаемое состояние воспитательного процесса.

**Четвёртым шагом** является коллективное планирование, в котором участвует не только классный наставник, но и весь коллектив учащихся класса, а также родители. Классный руководитель должен учитывать следующие обстоятельства: если без предварительной работы попросить учеников внести свои пожелания в план работы, то вряд ли можно достичь желаемого результата. Здесь должны быть использованы технологии включения учащихся, родителей и других представителей сообщества в совместную деятельность по составлению плана (в виде игры с выделением наиболее актуальных проблем, выдвижение целей, задач на планируемый период, продумывание общих идей замысла в совместной деятельности по планированию является уточнение, корректирование педагогического замысла и оформление плана воспитательной работы будущей жизнедеятельности и т.д.)

**Заключительным шагом**, является оформление плана и выбора наиболее рационального варианта формы и структуры.

Существует множество структур перспективного плана.

И так из вышесказанного мы можем, представим вам несколько вариантов разделов перспективного планирования.

#### **Традиционный вариант.**

1. Характеристика класса.
2. Воспитательные задачи на определённый период, соответствующие возрасту и характеристике данного класса.
3. Работа с ученическим коллективом (календарь основных воспитательных мероприятий, зафиксированных в матрице)
4. Работа с учителями предметниками, работающими в классе; со школьным психологом, с социальным педагогом
5. Работа с родителями учащихся.

Мы предлагаем версию структуры перспективного плана воспитательной работы классного руководителя.

1. Краткий анализ воспитательной работы за прошедший год и характеристика класса.
2. Конкретные воспитательные задачи.
3. План-программа педагогического мониторинга в классе.
4. Организаторская деятельность классного руководителя:

а) С коллективом учащихся:

- План-программа воспитательных мероприятий;
- Помощь (при необходимости) в организации коллективных творческих дел;
- Учёба актива (организация самоуправления школьников);
- Календарь внеурочной работы по предметам;
- Традиции коллектива

б) Индивидуальная работа с учащимися:

- “Приём по личным вопросам”;
- Помощь в организации самообразования и самовоспитания (индивидуальный маршрут развития и др.);

- Включение школьников в социально-педагогическую деятельность и др.

в) Работа с родителями учащихся:

- План-программа родительского всеобуча (просвещение родителей):
- Привлечение с социально-педагогической деятельности:
- Консультпункт для родителей.

г) координация воспитательной деятельности учителей- предметников, работников дополнительного образования, детских и юношеских организаций и объединений и др.

5. Гностическая деятельность классного руководителя (ведение индивидуальных мониторинговых карт, составление графиков изменения воспитанности школьников, “кривых эффективности воспитательного мероприятия”) и др.

Вашему вниманию мы представляем различные формы матриц основной части плана воспитательной работы

№1				
№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки исполнения	Исполнители	Отметки о выполнении Анализ результатов

-

№2						
№ п/п	Дела класса	Гражданско-патриотическое	Правовое и нравственное	Трудовое воспитание	Сроки выполнения исполнители	Отметки о выполнении

-

№3						
Основные направления воспитания	задачи	Виды деятельности и формы занятий	Кто привлекается к занятиям	Сроки	Педагогическая инструментовка воспитательного процесса	Анализ, наблюдения, выводы

-

№4			
Сроки по	Виды деятельности и формы	Кто готовит и	Отметки о

	неделям	занятий	проводит	выполнении
--	---------	---------	----------	------------

-

№5	Содержание формы, методы работы	Сроки выполнения	Исполнители	Отметки о выполнении
----	---------------------------------	------------------	-------------	----------------------

-

№6				
Тематические программы	Сентябрь			
	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
“Я и общество”				
“Я и природа”				
“Я и моя школа”				
“Я и моя семья”				
“Я и моё “Я”				
№7				
Целевая программа	Октябрь			
	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
“Учение”				
“Общение”				
“Досуг”				
“Образ жизни”				

“Здоровье”				
№8				
Виды деятельности	Декабрь			
	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
Познавательная				
Ценностно-ориентированная				
Трудовая				
Художественно- творческая				
Физкультурно -оздоровительная				
Коммуникативная				
Игровая				

Схема планирования содержания воспитательной работы

(по Щурковой Н.Е.)

Организация воспитательной деятельности		Развитие коллектива		Воспитание личности (индивидуальный подход)	
Виды	Содержание работы с учащимися	Средства	Содержание работы (дела) учащихся	Средства	Содержание работы с учащимися
Общественно-полезная		КТД		Изучение учащихся	
Познавательная		Самоуправление		Связь с семьёй	
Ценностно-		Проектирование		Работа с “малым”	

ориентированная		целей		коллективом	
Художественно-творческая		Влияние на межличностные отношения		Индивидуальные воздействия	
Свободное общение, досуг					

**Используемая литература:**

1. Научно-методический журнал "Классный руководитель" изд. Москва 2006 г.
2. В помощь классному руководителю изд. Минск ИООО "Красико-Принт" 2003 г.
3. Планирование и организация воспитательной работы в школе изд. Москва 2001 г.
4. Педагогический мониторинг и проектировочная деятельность классного руководителя. Методическое пособие Т.А. Стефановская изд. Иркутск 2002 г.

## **ПЛАНИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КЛАССНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ**

### **План воспитательной работы классного руководителя.**

Простейшей формой планирования воспитательной работы является расположение содержания перспективных дел в классе в календарном порядке. Схема календарного плана выглядит следующим образом:

#### **КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

<b>Время проведения</b>	<b>Название мероприятия</b>	<b>Кто проводит</b>	<b>Отметка о выполнении</b>

Недостаток такой формы планирования состоит в том, что все воспитательные мероприятия сводятся к календарю и план похож на перечень видов деятельности классного руководителя, расположенных в хронологическом порядке. При этом затруднительно проанализировать систему и технологию воздействия на учащихся, слабо прослеживается роль классного коллектива.

Оперативная форма планирования является разновидностью календарного плана. Эта форма позволяет определить виды деятельности учащихся и технологические функции классного руководителя на каждую неделю. В структуру плана вводится колонка для оценки результатов проведенной работы.

#### **ОПЕРАТИВНЫЙ ПЛАН КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

<b>Учебные недели</b>	<b>Коллективные дела учащихся</b>	<b>Оперативная работа классного</b>	<b>Оценка результатов проделанной</b>

		<b>руководителя</b>	<b>работы</b>
1-7 сентября	1 сентября. День знаний	Пригласить на встречу научных работников, специалистов различных отраслей	
	3 сентября. Собрание учащихся на тему "Вопросы, которые тебя волнуют"	Объявить конкурс на лучшее коллективное дело. Распределить обязанности на перспективу. Помочь редколлегии выпустить стенгазету о летних каникулах	
	6 сентября. Родительское собрание на тему "Как помочь детям организованно начать учебный год?"	Выявить и привлечь родителей, способных помочь в организации и проведении намеченных полезных и интересных коллективных дел	

В старших классах центр тяжести работы по оперативному планированию переносится на ученический коллектив. Роль классного руководителя зависит в этом случае от уровня сплоченности коллектива.

Линейно-хронологический план содержит перечень мероприятий, расположенных понедельно. Например, понедельник как первый день учебной недели контрастирует с воскресным отдыхом, и в этот день лучше планировать собрания, встречи, линейки и мероприятия просветительского характера. В понедельник преподаватели истории, литературы могут оказать помощь информаторам, чтецам, организаторам коллективных дел. Во вторник, когда редакционный актив занят выпуском стенной печати (газет, бюллетеней, альбомов, журналов, альманахов и пр.), преподаватели языка и литературы, рисования и труда имеют возможность оказать помощь школьникам в оформительской работе. В этот же день можно провести родительское собрание и подготовить выставку творческих работ учащихся. В день трудовых дел - прибавляется забот у преподавателя труда и заведующего хозяйственной частью. Субботу как преддверие дня отдыха лучше посвятить занятиям по интересам в творческих группах, кружках и факультативах, смотрам талантов, КВН, турнирам, соревнованиям по физкультуре и спорту. В этот день будут заняты преподаватели физкультуры и спорта, руководители художественной самодеятельности и других объединений учащихся. В воскресенье, если таковой день используется для организации свободного времени учащихся, - планируется экскурсионная и туристическая работа и в дело включаются заинтересованные лица из числа преподавателей, родителей и внешкольных учреждений.

Структуре плановых мероприятий предпосылается краткая характеристика уровня воспитанности ученического коллектив и очередные задачи. По форме линейно-хронологический план выглядит следующим образом:

#### **ЛИНЕЙНО-ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ ПЛАН КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

<b>Профиль дня недели</b>	<b>Апрель</b>			
	<b>30-я неделя</b>	<b>31-я неделя</b>	<b>32-я неделя</b>	<b>33-я неделя</b>
Понедельник.	1/4. Собрание	8/4.	15/4. Заочное	22/4. Беседа "Новости

День просвещения учащихся	класса "Старт последней четверти"	Информация "Мир за неделю"	путешествие "По Республике Беларусь"	культуры"
Вторник. День родителей. День стенной печати	2/4. Родительское собрание	9/4. Выпуск стенной печати	16/4. Консультация родителей	23/4. Оформление стенда "Учись учиться"
Среда. Трудовые дела учащихся	3/4. Очистка школьного двора от снега	10/4. Участие в школьном смотре-конкурсе технических изобретений	17/4. Подготовка гнездовой для птиц	24/4. Встреча с производителями'
Четверг. Работа с активом класса и школы	4/4. Встреча с организаторами спортивных секций	11/4. Консультация организаторов КТД к очередным мероприятиям		25/4. Индивидуальные поручения учащимся
Пятница. Учебные дела учащихся	5/4. Беседа "Учиться на совесть - долг или одолжение"	12/4. День космонавтов и (КВН, викторины, беседы, смотры и др.)	19/4. Конференция по результатам кружковой и внеклассной работы	26/4. День олимпиад по предметам

Перечень приведенных мероприятий и профили дней недели показаны условно. К тому же все их провести в течение одной недели затруднительно. Поэтому в течение недели могут быть дни, свободные от внеклассных предметных и воспитательных дел.

Кроме всего прочего, хочу предложить Вашему вниманию план воспитательной работы который используется в некоторых школах г. Минска.

### **План воспитательной работы классного руководителя.**

Дата	Работа с учащимися			Работа с семьёй	
	Общешк. мероприятия	Классные мероприятия	Индивид. работа	Общешк. мероприятия	Индивид. работа

Традиционными для многих классных руководителей стали **календарно-тематические планы**. В них также предусматривается характеристика учебного коллектива и воспитательные задачи. Содержание воспитательной работы на полугодие или весь учебный год представлено в виде разделов, система которых отражает основные направления воспитательной работы в классе:

Организационно-педагогические мероприятия.

Воспитание положительного отношения школьников к учению.

Политический кругозор учащихся.

Воспитание нравственных ценностей у школьников.

Подготовка учащихся к труду и выбору профессии.

Дисциплина и культура поведения учащихся.

Физическая культура и здоровье учащихся.

Экологическое воспитание.

Свободное время учащихся.

Работа с родителями и общественностью.

## **Задание 2.**

Содержание работы: Составить методическую разработку воспитательного мероприятия.

Для подготовки воспитательного мероприятия нами разработан и апробирован приводимый ниже алгоритм. Алгоритм ориентирован преимущественно на студентов-практикантов и начинающих педагогов. Однако он с успехом использовался и классными руководителями в условиях инновационной деятельности (для разработки оригинальных воспитательных мероприятий).

**I. Тематическое планирование** осуществляется при составлении плана работы с классом посредством выполнения следующих шагов:

- решите, какова будет общая направленность дела (этическое, социально ориентирующее, эстетическое, трудовое, физкультурное, познавательное, экологическое).
- выберите подходящую для этого тему. Придумайте интересное название.
- представьте себе возможные цели и хотя бы приблизительно форму организации (беседа, диспут, игра, праздник, шоу-программа и т.д.).

**II. Предварительное планирование (составление черновика)** служит для уточнения целей и задач, тщательного продумывания хода воспитательного дела.

1. Сформулируйте цели.
2. Поставьте задачи, решение которых должно, на Ваш взгляд, гарантировать достижение целей.
3. Определитесь в выборе формы.
4. Продумайте и пометьте, как Вы заинтересуете воспитанников предстоящим делом ещё до его начала и вовлечёте их в подготовку к нему:
  - реклама (плакаты, театрализованная реклама);
  - пригласительные билеты;
  - предварительные испытания;
  - «секретные» задания инициативным группам (перечисленные способы в этом и других пунктах не исчерпывают всех возможных вариантов и не означают, что выбрать надо только что-то одно).
5. Спланируйте привлекающее внимание организационное начало:

а) как Вы сообщите воспитанникам о важности мероприятия:

- деловое сообщение;

- образное вступление;
  - торжественная церемония;
  - сюжетная театрализация;
- б) как Вы организуете начало мероприятия и переход к основной части:

- конкурсный отбор;
- знакомство с участниками;
- применение технических эффектов (музыки, света, шумов и др.);
- выполнение ритуалов;
- сценарные элементы.

6. Спланируйте основную часть мероприятия:

- решите, какая основная идея станет «двигателем» мероприятия: состязание (в чём? кого: команд или отдельных игроков?), путешествие (настоящее или воображаемое?), дискуссия, защита проектов и т.д.;
- выделите этапы основной части, придумайте, как связать их между собой, подвести итог каждого этапа и перейти к следующему);
- постарайтесь уже при планировании добиться, чтобы в ходе мероприятия участвовало как можно больше воспитанников (в идеале – все члены коллектива) – в качестве участников шоу, болельщиков, экспертов (жюри), ведущих, организаторов отдельных этапов, участников сценария;
- отразите в плане обращения ко всей аудитории, игры со зрителями, участие групп поддержки, включение элементов сценария, а также все детали, которые Вы сейчас хорошо себе представили, а потом можете забыть;
- позаботьтесь об устранении возможной организационной неразберихи: хватит ли места всем людям и вещам? ясно ли сформулированы вопросы и основные тезисы, которые прозвучат на мероприятии? какие предметы и в каком количестве понадобятся Вам для проведения мероприятия? какие планы, схемы, карты, транспаранты, плакаты, помогающие воспитанникам ориентироваться в ходе мероприятия, следует приготовить? и т.д.

7. Спланируйте чёткое и яркое подведение итогов:

- ритуал;
- награждение;
- раскрытие секрета;
- проверка памяти и внимания (обращение к прошедшим эпизодам воспитательного дела, мероприятия);
- общая игра или песня;
- совместное решение или оценка.

**III. Редактирование плана** необходимо для устранения возможных противоречий, уточнения существенных деталей. При редактировании плана основными должны быть критерии ясности и практической осуществимости. Хорошо разработанный, подробный конспект уже сам по себе даёт ясную картину спланированного воспитательного дела. Составив черновой вариант плана, постарайтесь честно и аргументированно ответить «да» или «нет» на следующие вопросы:

- 1) Можно ли по Вашему плану провести спланированное дело?  
он понятен другому педагогу, если ему придётся заменить Вас при проведении дела?
- 2) Можно ли по плану определить:
  - когда и как начнётся каждый следующий этап?
  - насколько цели, задачи, форма и содержание дела соответствуют возрасту воспитанников?

- каким образом будут достигаться воспитательные цели, какие задачи будут решаться на каждом этапе?

- каковы Ваши предположения о том, когда и как в течение воспитательного дела дети будут реагировать на происходящее?

- какая часть от общего количества воспитанников примет активное участие на том или ином этапе и чем будут заняты остальные?

3) Можете ли Вы как-либо улучшить план ещё до его практической реализации: заметили ли Вы методические ошибки и представляете ли себе способы их устранения (как повысить его эмоциональность, усилить воспитательную направленность, тщательней спланировать организацию некоторых этапов, включить дополнительно новые этапы или заменить ими старые и т.д.)?

**IV. Составление окончательного варианта плана.** На этом этапе Вы, с учётом замеченных недостатков и новых идей, пишете план, по которому будет осуществляться воспитательное дело. План следует оформить в соответствии с приведённой ниже схемой. План воспитательного дела (мероприятия) не является документом, форма которого строго регламентирована. Однако к настоящему времени в педагогической науке и практике выработались некоторые требования, отражающие примерную структуру и содержание хорошо разработанного плана. Исходя из этих требований, предлагаем использовать следующую схему плана.

1. Класс, возраст детей.

2. Организационная форма.

3. Тема (название).

4. Доминирующая воспитательная цель (цели).

5. Задачи.

6. Оборудование, оформление и реквизит:

- технические средства;

- иллюстрации, схемы, таблицы, плакаты;

- оформление доски, сцены, зала, игровой площадки: общая идея и элементы оформления;

- костюмы, актёрский антураж;

- тематические выставки книг, рисунков, сочинений, поделок;

- предметы, необходимые для проведения мероприятия и отдельных его этапов: конкурсов, игр, тестов и т.д.

7. Подготовительная работа с воспитанниками (если была): подготовка сценария, оборудования, реквизита, оформление, проведение диагностики и

т.д.; если подготовка к данному мероприятию началась на одном из предыдущих, то как именно. Например, если классный руководитель запланировал цикл из четырёх мероприятий о самовоспитании, по одному в четверть, то в плане третьего мероприятия надо кратко объяснить, каким образом оно продолжает два уже прошедших.

8. Ход мероприятия.

8.1. Организационное начало (объявляется тема, в доступной для воспитанников форме ставятся задачи мероприятия, акцентируется внимание на важности данного мероприятия; основная задача этого этапа – увлечь, заинтересовать тем, что будет дальше);

8.2. Основная часть (может состоять из различного числа этапов; количество и характер этапов зависят от формы мероприятия: если планируется игра, конкурсная шоу-программа, то этапы – это конкурсные задания, если диспут, то этапы – это обсуждаемые вопросы и т.д.);

8.3. Подведение итогов. Ценность этого этапа зависит от того, насколько в ходе его удалось «сконцентрировать», «высветить» основную идею (показать её важность и

привлекательность), выявить воспитательный эффект мероприятия. Учтите, что при проведении воспитательного мероприятия в форме конкурсной программы нельзя ограничиваться только подведением итогов игры («победил тот-то, ему вручается приз под ваши аплодисменты»). Необходимо обратить внимание на те качества, которые обеспечили успех победителям, убедить воспитанников, что для достижения успеха в любом деле нужно заниматься самовоспитанием, верить в свои силы, в поддержку друзей и т.д.

## ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ

**Вопрос. Технологические аспекты деятельности учителя предметника:**

### **а) педагогическое целеполагание;**

Педагогическая цель предполагает соответствующую деятельность, т.е. воздействие на процесс формирования личности и соответствующие изменения в этом процессе. Известный писатель С. Соловейчик утверждает: «Воспитатель, как и художник, действует не по плану, не по отвлеченной идее, не по заданному перечню каких-то качеств и не по образцу, а по образу. У каждого из нас, даже если мы об этом не знаем, живет в голове образ Идеального Ребенка, и мы незаметно для себя, стараемся подвести реального нашего ребеночка под этот идеальный образ». Особенность подобной цели -- недифференцированность, цельность. При этом личность рассматривается в целом, а не «растаскивается», расчленяется по отдельным качествам. Но педагогическая деятельность в этом случае строится стихийно, методом проб и ошибок «получилось -- не получилось».

«В специальных педагогических контекстах, -- утверждал А. С. Макаренко, -- недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно в философских высказываниях. От педагога требуется не решение проблемы идеала, а решение проблемы путей к этому идеалу. Это значит, что педагогика должна разработать сложнейший вопрос о цели воспитания и о методе приближения к этой цели». Таким образом, идеал -- это ещё не педагогическая цель. Мы считаем принципиальным отметить, что...

поставить педагогическую цель означает определить те изменения в личности воспитуемого, которых хочет достичь педагог.

Традиционно цель образования представлялась как заказ общества, выраженный в модели личности, в стандарте образования и поведения. Личностная ориентация образования предполагает, что «самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в её [личности] опыте, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т.е. обрести личностный смысл».

Основываясь на этом положении, мы считаем необходимым уточнить предыдущий свой тезис: в воспитательной цели формулируются желаемые изменения в личностном опыте ребенка, его взглядах, установках.

Известно, что педагогические закономерности (в отличие от законов природы) имеют статистический характер, т.е. вероятность их действия не стопроцентная. Педагогический закон не может предопределить с неизбежностью достижение предполагаемого результата. Поэтому, даже основанная на научном знании педагогическая цель не будет реальной, если не учитывает собственную активность личности, её избирательность, саморазвитие, целостность. «Образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создаёт ситуацию востребованности личности, её сил саморазвития». Следовательно, педагогическая цель с позиций личностно ориентированного образования -- это не те взгляды и убеждения, которыми должен с точки зрения педагога обладать воспитанник, а те проявления человека, которые общество воспринимаются как выражение личности: принятие и обоснование деятельности, опосредование внешних воздействий и внутренних импульсов поведения, видение скрытых противоречий действительности, критичности в отношении предлагаемых извне ценностей и норм, конструирование и удержание определённого образа «Я», определение системы своих жизненных смыслов вплоть до самого важного -- сути жизни, построение личностной картины мира -- индивидуального мировоззрения, обеспечение творческого, преобразующего характера любой личностно значимой деятельности, стремление к признанию своего образа «Я» окружающими, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями, чтобы жизнь человека не сводилась к утилитарным целям.

Сущность гуманистического, личностно ориентированного воспитания состоит в отказе от моделирования личности как идеологического заказа, формы стандартов мышления, оценок и поведения, принятых какой-либо политической партией или социальной группой.

Современное воспитание -- не привитие определённой модели, а организация педагогических условий для формирования и осознания ребёнком собственного личностного опыта, приобретаемого на основе межличностных отношений и обусловленных ими ситуаций, проявляющегося в форме переживаний, смыслотворчества, саморазвития.

Целеполагание -- процесс выработки цели. Цель воспитательной деятельности формируется при сопоставлении идеального образа с данными изучения конкретной личности. Следовательно, педагогу нужно:

1. Как можно конкретнее, детальнее сформулировать идеал личности, которого хотелось бы достичь.
2. Сравнить с помощью специальных методик конкретную личность с идеалом.
3. Выявить существенные расхождения полученной картины с идеалом.
4. Определить те изменения, которых требуется достичь за данный промежуток времени.

Результаты нашей экспериментальной работы показывают, что наиболее легко воспринимают этот алгоритм студенты, не отягощенные опытом педагогической деятельности и ответственностью за жизнь, здоровье и судьбы своих воспитанников. Педагоги же неизменно задают вопросы: кто, как и по какому праву определяет тот идеал личности, с которого начинается процесс целеполагания. Мы считаем, что эта проблема из серии вечных. Появление в государстве монополиста на выработку идеала личности -- верный признак авторитаризма, диктатуры в стране. В процессе исследований нами были выработаны и оказались эффективными следующие рекомендации педагогам по целеполаганию:

1. Определяя идеал личности, следует помнить, что в его формировании мы вынуждены пройти от общечеловеческих ценностей, через ценности национальной культуры, традиции региона, социальной группы до взглядов конкретной семьи и самого растущего человека на своё будущее. Потому важно вовремя остановиться в детализации идеального образа своего воспитанника.

2. В процессе целеполагания, как видим, важную роль играет наше владение методами психолого-педагогической диагностики личностных качеств. Педагогу необходимо не только располагать достаточным количеством освоенных методик, но и конструировать из них программу изучения личности и групп учащихся. Причём, изучение должно вплестаться в учебно\_воспитательный процесс, а не представлять из себя отдельную деятельность, дополнительную к основной.

3. На третьем шаге целеполагания уберегите себя от мелочности, от стремления «подогнать» каждую конкретную личность под сформулированный идеал.

? Во\_первых, никогда нельзя быть до конца уверенным в том, что этот идеал сформулирован корректно.

? Во\_вторых, всегда трудно провести в достаточной степени полную диагностику выделенных качеств.

? В-третьих, личность непрерывно изменяется и «вчерашние» знания о ней могут быть неприменимы сегодня. Наконец, проблематичным является вопрос об учёте саморазвития личности воспитанника.

В какой мере педагог должен следовать за перспективами саморазвития личности воспитанника? А если это личность правонарушителя, преступника?

В практике воспитательной работы ответить на многие вопросы помогают коллективные формы обсуждения: педагогический консилиум, малый педсовет. Здесь на основе знаний, опыта и итогов изучения воспитанников многими педагогами возможно оптимальное решение проблем, связанных с выработкой цели воспитания, подбором педагогических средств и анализом достигнутых результатов.

4. Лишь четвертый шаг позволит нам сформулировать воспитательную цель. При этом важно учесть не только время, но и средства, которыми располагает педагог для достижения воспитательного результата. Выходит, что целеполагание -- центральный момент в проектировании педагогического процесса (как впрочем и всякой деятельности).

Но вот цель поставлена. Прежде, чем приступить к её выполнению, остановимся, оценим, насколько правильно она поставлена. Ведь ошибочно выбранная цель почти гарантирует нам бесплодные усилия по её достижению. Решая проблему грамотной постановки цели воспитательной работы, следует ответить на вопросы:

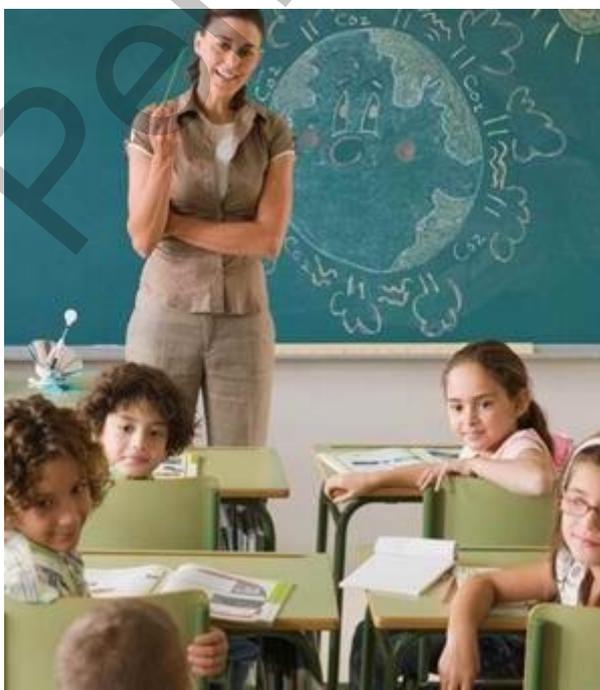
1. Можно ли назвать сформулированную фразу целью, т.е. определяет ли она результат деятельности, которого следует достичь, или намечает лишь направление движения?
2. Воспитательная ли это цель, т.е. определяет ли она воспитательную деятельность, направленную на изменения в жизненном опыте ребенка, а не организаторскую, экологическую и т.д.
3. Учитывает ли эта цель целостный характер личности, т.е. наличие в ней системы различных взаимосвязанных качеств, среди которых есть ведущие (например, гражданственность, готовность к труду, нравственность)?
4. Реальна ли она, т.е. предполагается ли в постановке цели определенный отрезок времени и средства для ее достижения?

Процесс постановки цели, описанный выше, достаточно труден. Как, к примеру определить воспитательную цель урока? Какие качества можно воспитать за 40\_45 минут? И некоторым кажется, что выражения типа «воспитывать уважение к труду» или «продолжить формирование самосознания» спасают положение. Но ведь воспитывать не означает воспитать, двигаться -- не означает достичь результата. Такое «облегчение» только скрывает отсутствие у педагога осознанной цели, а значит, снижает её эффективность и удовлетворение от работы.

Возбудить силы самодвижения, а не «вылепить» свой идеальный образ из ребенка -- вот основной смысл деятельности воспитателя.

Она выражена древней мудростью, что «ученик -- это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Отсюда дополнительное требование к постановке воспитательной цели: максимальный учет собственной активности воспитанника.

## б) мотивация учения школьников;



### МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ

**Понятие о мотивах.** Чтобы правильно оценить действия ученика, прежде всего следует понять мотивы этих действий, которые могут быть разными даже в случае выполнения внешне одних и тех же действий, достижения одних и тех же целей.

А.Н. Леонтьев различает понятия мотив и цель. Цель — это предвидимый результат, представляемый и осознаваемый человеком. Мотив - побуждение к достижению цели. Различают мотивы понимаемые и реально действующие. Учащийся понимает, почему надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной деятельностью. При конкретных условиях понимаемые мотивы становятся реально действующими. Например, первоклассник всячески старается оттянуть приготовление домашних заданий. Он знает, что ему нужно готовить уроки, иначе огорчит родителей, получит неудовлетворительную отметку, что учиться — это его обязанность, долг и т.д. Но всего этого может быть недостаточно, чтобы заставить ребенка готовить уроки. Предположим теперь, что ему говорят: до тех пор, пока не сделаешь уроков, ты не пойдешь играть. Такое замечание может подействовать, и он выполнит домашнее задание. В сознании ребенка, бесспорно, существуют и другие мотивы (получить хорошую отметку, выполнить свой долг), но это только понимаемые мотивы. Они для него психологически недействительны, а подлинно действенным является мотив получить возможность погулять. В конечном итоге, вследствие удовлетворения этого мотива (ребенку пришлось хорошо выучить уроки) он получил хорошую отметку. Проходит некоторое время, и ребенок сам садится за уроки по собственной инициативе. Появляется новый действующий мотив: он делает уроки, чтобы получить хорошую отметку, теперь в этом смысл приготовления заданий.

Изучение мотивов предполагает проникновение в их иерархию, где одни из них выполняют функцию побудительную — это ведущие смыслообразующие мотивы. Любая деятельность полимотивирована. В каждой конкретной деятельности складывается определенная иерархическая структура.

**Типы мотивации учебной деятельности.** Сами по себе знания, которые ученик получает в школе, могут быть для него лишь средством для достижения других целей (получить аттестат, избежать наказания, заслужить похвалу и т.д.). В этом случае ребенка побуждает не интерес, любознательность, стремление к овладению конкретными умениями, увлеченность процессом усвоения знаний, а то, что будет получено в результате учения. Выделяют несколько типов мотивации, связанной с результатами учения:

- мотивация, которая условно может быть названа отрицательной. Под отрицательной мотивацией подразумевают побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, учителей, одноклассников и т.п.). Такая мотивация не приводит к успешным результатам;
- мотивация, имеющая положительный характер, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах.

В одном случае такая положительная мотивация определяется весомыми для личности социальными устремлениями (чувство гражданского долга перед страной, перед близкими). Учение рассматривается как дорога к освоению больших ценностей культуры, как путь к осуществлению своего назначения в жизни. Такая установка в учении, если она достаточно устойчива и занимает существенное место в личности учащегося, дает ему силы для преодоления известных трудностей, для проявления терпения и усидчивости. Это - наиболее ценная мотивация. Однако если в процессе учения данная установка не будет подкреплена другими мотивирующими факторами, то она не обеспечит

максимального эффекта, так как обладает привлекательностью не деятельность как таковая, а лишь то, что с ней связано.

Другая форма мотивации определяется узколичными мотивами: одобрение окружающих, путь к личному благополучию и т.п. Кроме этого, может быть выделена мотивация, лежащая в самой учебной деятельности, например мотивация, связанная непосредственно с целями учения. Мотивы этой категории: удовлетворение любознательности, приобретение определенных знаний, расширение кругозора. Мотивация может быть заложена в самом процессе учебной деятельности (преодоление препятствий, интеллектуальная активность, реализация своих способностей и пр.).

Принято различать две большие группы учебных мотивов<sup>1</sup>: *познавательные* (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и *социальные* (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми).

Познавательные мотивы включают:

1) *широкие познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Проявление этих мотивов в учебном процессе: реальное успешное выполнение учебных заданий; положительная реакция на повышение учителем трудности задания; обращение к учителю за дополнительными сведениями, готовность к их принятию; положительное отношение к необязательным заданиям; обращение к учебным заданиям в свободной необязательной обстановке, например на перемене. Широкие познавательные мотивы различаются по уровням. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т.д.;

2) *учебно-познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний. Их проявления на уроке: самостоятельное обращение школьника к поиску способов работы, решения, к их сопоставлению; возврат к анализу способа решения задачи после получения правильного результата; характер вопросов к учителю и вопросы, относящиеся к поиску способов и теоретическому содержанию курса; интерес при переходе к новому действию, к введению нового понятия; интерес к анализу собственных ошибок; самоконтроль в ходе работы как условие внимания и сосредоточенности;

3) *мотивы самообразования*, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Их проявления на уроке: обращение к учителю и другим взрослым с вопросами о способах рациональной организации учебного труда и приемах самообразования, участие в обсуждении этих способов; все реальные действия школьников по осуществлению самообразования (чтение дополнительной литературы, посещение кружков, составление плана самообразования и т.д.).

Социальные мотивы включают:

1) *широкие социальные мотивы*, состоящие в стремлении получать знания на основе осознания социальной необходимости, долженствования, ответственности, чтобы быть полезным обществу, семье, подготовиться к взрослой жизни. Проявления этих мотивов в учебном процессе: поступки, свидетельствующие о понимании школьником общей значимости учения, о готовности поступиться личными интересами ради общественных;

2) **узкие социальные**, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Проявления: стремление к взаимодействию и контактам со сверстниками, обращение к товарищу в ходе учения; намерение выяснить отношение товарища к своей работе; инициатива и бескорыстие при помощи товарищу; количество и характер попыток передать товарищу новые знания и способы работы; отклик на просьбу товарища о помощи; принятие и внесение предложений об участии в коллективной работе; реальное включение в нее, готовность принять участие во взаимоконтроле, взаиморецензировании.

Разновидностью таких мотивов считается мотивация благополучия, проявляющаяся в стремлении получать только одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей;

3) социальные мотивы, называемые **мотивами социального сотрудничества**, состоящие в желании общаться и взаимодействовать с другими людьми, стремлении осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, совершенствовать их. Проявление: стремление осознать способы коллективной работы и усовершенствовать их, интерес к обсуждению разных способов фронтальной и групповой работы в классе; стремление к поиску наиболее оптимальных их вариантов, интерес к переключению с индивидуальной работы на коллективную и обратно.

А.К. Маркова описывает две группы психологических характеристик познавательных и социальных мотивов.

Первая группа мотивационных характеристик — их называют **содержательными** — прямо связана с содержанием осуществляемой школьником учебной деятельности. Вторая группа характеристик — их условно называют **динамическими** — характеризует форму, динамику выражения этих мотивов.

Содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

- 1) наличие личностного смысла учения для ученика;
- 2) наличие действенности мотива, т.е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка;
- 3) место мотива в общей структуре мотивации;
- 4) самостоятельность возникновения и проявления мотива;
- 5) уровень осознания мотива;
- 6) степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий.

Динамические характеристики мотивов:

1. **Устойчивость мотивов.** Проявляется и в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам, и в том, что ученик не может не учиться.

2. **Модальность мотивов** — их эмоциональная окраска. Психологи говорят об отрицательной и положительной мотивации учения.

3. Другие формы проявления мотивов выражаются также в *силе* мотива, его выраженности, быстроте возникновения и т.д. Они обнаруживаются в том, например, как долго может сидеть школьник над работой, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом, и т.д.

Формы выражения мотивов учения должны находиться в поле зрения учителя и не менее важны, чем анализ внутренних, содержательных особенностей мотивов.

Как изучить мотивацию учеников? По мнению А.К. Марковой, наиболее реальными для учителя методами изучения мотивации являются:

- *наблюдение* за поведением учеников во время урока и вне его, за учебной, общественно полезной, организационной и другими видами деятельности, характером общения школьников;
- результаты этих наблюдений фиксируются в дневниках учителя, в педагогических характеристиках;
- использование ряда *специально подобранных ситуаций* (их можно назвать *экспериментальными педагогическими ситуациями*), которые можно включить в естественный ход учебного процесса в виде контрольной работы, заданий классного руководителя на классном часе;
- *индивидуальная беседа* с учеником, предполагающая прямые и косвенные вопросы учителя о мотивах, смысле, целях учения для данного ученика;
- *анкетирование*, помогающее довольно быстро собрать массовый материал в нескольких классах, школах об отношении школьников к учению.

Косвенно об учебной мотивации свидетельствует уровень реальной успешности учебной деятельности. Сюда относятся обычные показатели школьной успеваемости, посещаемости и главное -показатели сформированности учебной деятельности школьников.

Зная тип мотивации, учитель может создать условия для подкрепления соответствующей положительной мотивации. Если это мотивация, связанная с результатом учения, то условиями для ее поддержания могут быть поощрение, показ полезности усваиваемых знаний для будущего, создание положительного общественного мнения и т.п. Если это мотивация, связанная с целью учения, то условиями для ее поддержания могут быть информация о достигнутых результатах, пробуждение и формирование познавательных интересов, проблемная методика. Для поддержания мотивации, связанной с процессом учения, важны живая и увлекательная организация учебного процесса, активность и самостоятельность учащихся, исследовательская методика, создание условий для проявления их способностей.

В процессе учения тип мотивации меняется. На изменение мотивации влияют различные причины: новые установки ученика (например, стремление обходить или преодолеть трудности), длительные удачи или неудачи в процессе учебных занятий, выбор жизненного пути и др.

**О формировании мотивации учения.** Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, как любопытство, стремление к компетентности (стремление к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом.

Сильный внутренний мотив - познавательный интерес. Г.И. Щукина считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения и как мотив учения носит бескорыстный характер. Другие исследователи (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова) считают, что для формирования теоретического познавательного интереса немалое значение имеет характер учебной деятельности. Учебная деятельность, по мнению В.В. Давыдова, должна отвечать следующим требованиям: а) объектом усвоения должны быть теоретические понятия; б) процесс усвоения должен протекать так, чтобы перед детьми раскрывались условия происхождения понятий; в) результатом усвоения должно быть формирование специфической учебной деятельности, которая имеет свою особую структуру с такими компонентами, как учебная ситуация, задача, учебные действия, действия контроля и оценки. Соблюдение всех этих условий будет способствовать формированию внутренней мотивации, познавательных интересов.

В формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика. Тщательный психологический анализ влияния оценки на его личность и отношение к учению мы находим в работе Б.Г. Ананьева Психология педагогической оценки. Автор рассматривает оценку знаний во время опроса. Эту оценку он называет парциальной. Ананьев считает, что она информирует школьника о состоянии его знаний, об успехе или неуспехе в данной ситуации, выражает мнение учителя о нем. Каждая из этих сторон оценки на уроке в той или иной форме является побуждением к действию или к знанию и в этом смысле обладает своеобразной стимуляционной силой. Ученый объединяет все оценки в три группы: исходные, отрицательные, положительные. К исходным он относит отсутствие оценки (неоценивание одного при одновременном оценивании других), опосредованную (оценка одного ученика через оценку другого) и неопределенную оценки. К отрицательным оценкам относятся замечание, отрицание, порицание, к положительным - согласие, одобрение, ободрение. Каждый ее вид определенным образом влияет на учение и в целом на личность учащегося. Так, отсутствие оценки дезориентирует его, заставляет строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, а на основе субъективного истолкования отношения к нему учителя. Так же отрицательно влияет и опосредованная оценка. При систематическом ее применении может возникнуть отрицательное отношение к одноклассникам или отчуждение от класса.

А.И. Липкина рассматривает вопрос о влиянии педагогической оценки на формирование личности неуспевающих детей. Школьники на разных уроках выполняли обычные для них учебные задания (писали изложения, решали задачи и т.д.). После того как работа заканчивалась, каждому из них предлагалось ее проверить и самому выставить за нее заслуженную оценку. Выяснилось, что уже на первоначальном этапе учения отстающие дети склонны переоценивать результаты своего учебного труда. Часть из них обнаруживала тенденцию к недооценке. Материалы, полученные в экспериментах, наблюдения и беседы с этими детьми свидетельствуют о том, что выявленная динамика развития их самооценки детерминирована не столько их объективными возможностями, сколько влиянием оценочных воздействий учителя и учеников. Существенная роль в этом процессе на протяжении первых лет обучения принадлежит оценочным воздействиям учителя.

Исследования, посвященные рассматриваемому вопросу, говорят о том, что оценка, поощрение, порицание, т.е. различного рода словесные подкрепления, являются воздействиями, мотивирующими учебную деятельность. Все исследователи приходят к выводу, что этими воздействиями следует пользоваться очень осторожно, тонко, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, так как они влияют не только на ситуативные мотивы учебной деятельности, но при длительном использовании формируют также самооценку учащихся и ряд других особенностей личности.

Отрицательное отношение к учению может быть вызвано рядом причин. Это могут быть субъективные причины, связанные с особенностями самих школьников. Например: отсутствие соответствующей положительной мотивации ученика (отсутствие учебных, научных, профессиональных интересов, отсутствие убежденности в необходимости широкого образования, обедненные идеалы, преобладание узколичных материальных потребностей и пр.); затруднение в реализации положительного мотива. Например, у учащегося проявляется интерес и желание действовать, но нет возможности действовать, отсутствует успех в деятельности. Это может быть связано с низким уровнем знаний, умений; низким уровнем умственной деятельности; отсутствием соответствующих волевых качеств.

Помимо субъективных причин, обусловленных особенностями школьников, могут иметь место объективные причины, связанные с деятельностью самого учителя. Например: 1) учебный материал, используемый на уроке, не способствует поддержанию любознательности, пробуждению интереса, не соответствует уровню их умственного развития, уровню наличных знаний (или слишком оторван от этих знаний, или во многом их повторяет); 2) приемы и методы работы на уроке не соответствуют пробуждению активности и самостоятельности детей (однообразные упражнения на уроке, вопросы, рассчитанные только на запоминание); 3) выбранные педагогом средства побуждения не соответствуют причинам отрицательного отношения к учению (учитель пытается побудить ученика угрозой, двойками, в то время как причиной отрицательного отношения является отсутствие нужного уровня знаний, и в этом случае надо было организовать восполнение пробела в знаниях и поощрять каждый шаг продвижения вперед). Все это требуется знать учителю для того, чтобы формирование положительной мотивации в учебной деятельности было успешным.

#### **в) планирование учебных занятий;**

Одним из условий достижения качества образования является эффективное управление учебным процессом, и прежде всего – умение учителя активно применять новые формы перспективного и текущего планирования. В качестве основы для такого планирования предлагается использовать технологическую карту.

Перед современной школой стоит задача повышения качества обучения. Успех этой работы будет зависеть от того, насколько каждый педагог овладеет необходимыми умениями:

- планирования и организации обучения на деятельностной основе;
- создания системы контроля и оценки уровня сформированности знаний, общих учебных умений и навыков, способов деятельности;
- осуществления педагогической диагностики – изучения, оценки, регулирования и коррекции деятельности каждого обучающегося в соответствии с уровнем его возможностей и способностей, а также требованиями государственного стандарта.

## Технологическая карта как форма планирования учебного процесса

Оптимальной формой перспективного планирования является технологическая карта (далее – ТК), которая разрабатывается на учебную тему (раздел) и служит основой для составления поурочных планов. Учитель разрабатывает ТК самостоятельно, исходя из своих творческих возможностей и квалификации, уровня обученности и обучаемости учащихся, сформированности общих учебных умений, навыков и способов деятельности учащихся, обеспеченности образовательного процесса необходимым учебным оборудованием и современными средствами обучения.

ТК позволяет представить образовательный процесс как целостную педагогическую систему учебных занятий, взаимосвязанных по целевому, содержательному, операционно-деятельностному, контрольно-регулирующему и рефлексивному компонентам. ТК предусматривает планирование целей обучения, воспитания и развития учащихся; формирование общих учебных умений, навыков и способов деятельности. Указанные показатели являются конечными результатами усвоения учащимися программного материала в соответствии с требованиями государственного стандарта общего образования.

Как правило, ТК разрабатывается на основе блочного планирования изучения учебного материала.

Алгоритм блочного планирования:

- учебный материал раздела (темы) делится на блоки – логически завершенные части;
- определяется количество уроков, необходимых для изучения каждого блока;
- по каждому блоку определяются преобладающие методы обучения, формы организации познавательной деятельности учащихся с учетом их возможностей и способностей, а также особенностей учебного материала;
- применительно к учебному блоку конкретизируются знания, которые должны усвоить учащиеся; умения, навыки и способы деятельности, которыми они должны овладеть;
- планируется система контроля знаний, умений, навыков и способов деятельности учащихся по каждому блоку, форма итогового контроля по теме (разделу). Система контроля должна включать в себя элементы самоконтроля и взаимоконтроля учащихся, учительского и административного контроля.

Планирование в форме ТК организует деятельность учителя при подготовке к системе учебных занятий по блоку, дает ему возможность:

- маневрировать учебным материалом исходя из реального темпа его усвоения, овладения учащимися умениями, навыками и способами познавательной деятельности и на основе этого детально разрабатывать поурочные планы;
- более эффективно организовывать учебный процесс;
- управлять познавательной деятельностью учащихся с учетом их реальных успехов, своевременно выявлять трудности, испытываемые учащимися, и оказывать им дозированную помощь.

### Структура технологической карты

Наиболее целесообразной и приемлемой для всех учебных предметов является следующая структура технологической карты:

1. Название блока (темы) учебных занятий.

## 2. Количество часов на изучение блока учебных занятий.

Название блока (темы) и количество часов определяются исходя из программы на основе значимости учебного материала в обязательном минимуме требований государственного стандарта.

## 3. Трехединицы дидактические цели (далее – ТДЦ), планируемые при изучении учебного блока (темы) и сформулированные на деятельностной основе.

ТДЦ включают в себя обучающие, развивающие и воспитательные аспекты.

### 3.1. Обучающие учебные цели призваны:

- помочь учащимся целостно представить проект изучения новой темы;
- организовать деятельность учащихся по планированию изучения новой темы;
- выявить степень готовности учащихся к усвоению новых знаний, овладению умениями, навыками и способами деятельности на основе актуализации субъектного опыта каждого учащегося;
- обеспечить усвоение знаний, овладение умениями и навыками, способами познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности по изучаемому блоку учебного материала;
- организовать деятельность учащихся:
  - по самостоятельному применению знаний, умений и способов деятельности в разнообразных ситуациях;
  - коррекции знаний и способов действий;
  - обобщению и систематизации знаний и способов действий;
- обеспечить формирование (продолжить и закрепить):
  - предметных, специальных умений и навыков;
  - общих учебных умений, навыков и способов деятельности (познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной).

### 3.2. Развивающие цели должны быть ориентированы на развитие:

- Личностно-смыслового отношения к учебному предмету;
- познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей в процессе приобретения знаний по предмету с использованием различных источников информации и современных информационных технологий.

### 3.3. Воспитательные цели должны предусматривать использование содержания учебного материала, методов обучения, форм организации познавательной деятельности:

- для формирования и развития различных качеств личности;
- воспитания убежденности в возможности познания законов природы и использования достижений науки на благо развития цивилизации;
- сотрудничества в процессе совместного выполнения задач, воспитания уважительного отношения к мнению оппонента при обсуждении проблем современной действительности;
- формирования готовности к морально-этической оценке использования научных достижений и собственных поступков.

## 4. Содержание учебного материала – (далее – СУМ).

Здесь учитель указывает обязательный минимум компонентов содержания учебного материала;

## 5. Преобладающие методы обучения (далее – МО).

В зависимости от содержания учебного материала, дидактических целей учитель планирует использование тех или иных МО.

## 6. Формы организации познавательной деятельности учащихся (далее – ФОПД).

Наиболее распространенными в педагогической практике формами организации познавательной деятельности являются:

- фронтальная;
- групповая;
- парная;
- индивидуальная (индивидуализированная).

При планировании форм организации познавательной деятельности необходимо учитывать их адекватность содержанию изучаемого материала, дидактическим целям и используемым методам.

## 7. Требования к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям учащихся.

Данные требования формулируются в категориях знать, уметь, владеть компетенциями в соответствии с требованиями государственного стандарта применительно к содержанию изучаемого материала.

## 8. Межпредметные связи (далее – МПС).

Межпредметные связи планируются для обеспечения преемственности в формировании понятий, общих для группы родственных дисциплин (гуманитарных, естественнонаучных и др.), способов учебной деятельности, развития творческих способностей учащихся, формирования ключевых компетентностей. Различают содержательные и деятельностные МПС.

Содержательные МПС отражают в хронической последовательности изучение общих для ряда смежных предметов понятий с учетом следующих положений:

- изучаемое понятие уже было усвоено на уроках по смежным предметам и нужно сохранить преемственность в его обогащении и дальнейшем развитии;
- данный предмет закладывает основу для изучения этого понятия, обогащение и развитие которого будет осуществляться при изучении других смежных дисциплин.

В условиях введения государственного стандарта общего образования особую значимость приобретают деятельностные МПС. Суть их заключается в выработке единых подходов к формированию общих учебных умений, навыков и способов познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности.

## 9. Система контроля процесса усвоения знаний, овладения умениями, навыками и компетенциями.

ТК предусматривает систему контрольно-оценочной деятельности, включающую в себя:

- самоконтроль учащихся;
- взаимный контроль;

- контроль учителя.

Приведем одну из возможных форм технологической карты:

№ блок а	Название блока (темы), количество часов	ТД Ц	СУ М	М О	ФОП Д	Учащиеся должны:			МП С	Система контроля:		
						знат ь	умет ь	владеть компетенциям и		само -	взаимо -	учительски й
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Разработанная учителем технологическая карта – проект изучения темы. На ее основе составляются технологические карты учебных занятий. Так, перспективное планирование в форме технологической карты является основой для проектирования учебных занятий на деятельностной (компетентностной) основе.

В приложениях 1, 2 представлены примеры проектирования учебных занятий по информатике для 8го класса, обеспечивающих овладение элементами функциональной грамотности.

### РАЗРАБОТКА УРОКА по теме "Множества понятий"

*Приложение 1*

Тип урока: изучение нового материала.

Оборудование для урока: раздаточный материал.

Триединая дидактическая цель:

1. Учащиеся должны овладеть знаниями и умениями:

- выделять признаки понятий;
- классифицировать понятия;
- выявлять отношения множеств понятий между собой.

2. Обеспечить дальнейшее развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения.

3. Обеспечить формирование и дальнейшее развитие коммуникативных и рефлексивных умений учащихся.

Содержание урока

Эта п	Название этапа	Задачи	Деятельност ь учителя (методы обучения)	Деятельност ь ученика (формы организации учебно-познаватель	Характер учебно-познавательной деятельности (репродуктивн ый,	Ожидаемый результат (знания, умения, способы деятельности)

				<b>ной деятельности )</b>	<b>конструктивн ый, творческий)</b>	
1-й	Подготовка учащихся к изучению нового материала	Обеспечить мотивацию учащихся к изучению нового материала	Объявляет тему и цели учебного занятия, обосновывает ее значимость для развития познавательной деятельности, раскрывает содержание урока и инструктирует о работе с отчетными бланками	Включаются в процесс целеполагания, оформляют отчетные бланки работы на уроке	Конструктивный	Готовы к изучению нового материала
2-й	Практическая работа по описанию объекта	Подготовка учащихся к выработке алгоритма описания объекта по существенным признакам	Раздает задания группам, проводит инструктаж по выполнению задания, управляет деятельностью групп	Выполняют задания в соответствии с инструкцией (задание № 1)	Конструктивный	Представляют сформулированные понятия
3-й	Работа с текстом	Выработать прием соотношения множеств "тождество" – "противоречие"; "подчинение" – "противоположность"; "соподчинение" – "противоречие"; "тождество" и "противоположность"	Раздает задания группам, проводит инструктаж по выполнению задания, управляет деятельностью групп	Выполняют задания в соответствии с инструкцией: знакомятся с новым материалом (задание № 2)	Конструктивный, творческий	Защита результатов работы групп
4-й	Ролевая игра	Применить полученные знания в измененной	Раздает задания группам, проводит	"Аналитики" раскрывают смысл понятия	Творческий	"Мыслители" по предлагаемому существенным признакам

		ситуации	инструктаж по выполнению задания, управляет деятельностью групп "мыслителей" и "аналитиков"	"игра", указывая его существенные признаки. "Мыслители" по представленным признакам определяют задуманное понятие (задание № 3)		определяют загаданное слово
5-й	Подведены итоги, рефлексия	Подвести итоги по результатам отчета групп. Оценить уровень достижения ТДЦ	Инструктирует о заполнении бланков. Наблюдает за работой руководителей групп	Обсуждают работу каждого в группе, заполняют отчетные бланки	Конструктивный	Бланки заполнены, работа членов групп оценена объективно. ТДЦ достигнута

#### Задание № 1

#### Инструкция по работе с объектом

Вам дано название объекта. Опишите данный объект таким образом, чтобы объект был узнаваем без его названия. Для описания можно использовать не более 10 свойств (характеристик). Описание объекта вы представите классу. Ребята должны будут назвать объект по вашему описанию.

Карточки с заданиями для групп:

Группа № 1 Дайте описание объекту: ручка	Группа № 2 Дайте описание объекту: лист
Группа № 3 Дайте описание объекту: дерево	Группа № 4 Дайте описание объекту: шарик

#### Задание № 2

Опишите последовательность ваших действий (алгоритм) по описанию объекта, используя раздаточный материал. В раздаточном материале № 1 предлагается содержание мыслительных операций, которые вы использовали при выполнении задания № 1.

Запишите алгоритм на листе отчета вашей группы для защиты перед классом.

Используя раздаточный материал № 2, присвойте каждой мыслительной операции название.

Раздаточный материал № 1

- мысленное соединение в единое целое частей объекта или его признаков, полученных в процессе анализа;
- мысленное разделение объекта на составные части или выделение признаков объекта;
- мысленное установление сходства или различия объектов по существенным или несущественным признакам;
- мысленное выделение одних признаков объекта и отвлечение от других;
- мысленное объединение однородных объектов в некоторый класс.

Раздаточный материал № 2

АНАЛИЗ; СИНТЕЗ; СРАВНЕНИЕ; АБСТРАГИРОВАНИЕ; ОБОБЩЕНИЕ

Задание № 3

Выберите в группе одного человека, который будет играть роль "мыслителя", остальные учащиеся будут выступать в роли "аналитиков".

Задача "аналитиков" – раскрыть смысл понятия "игра", указать его существенные признаки.

"Аналитики" поочередно называют "мыслителю" по одному признаку понятия. "Мыслитель" по представленным признакам определяет задуманное понятие. Если названных признаков недостаточно для определения понятия, "мыслителю" предлагаются дополнительные признаки понятия.

Бланк отчета групп

Ф.И. ученика	Оценка
...	...
...	...
...	...

г) рациональная организация познавательной деятельности учащихся;

д) педагогическая диагностика;

**Диагностика в работе классного руководителя**

Педагогическая диагностика важна не сама по себе, а тем, что обеспечивает обратную связь в педагогической системе. Она необходима для более оптимальной организации педагогического процесса. Наука выделяет следующие ее функции: 1) контрольно-корректировочную – это получение данных и корректировка процесса воспитания 2) прогностическую – предвидение, предсказание, прогнозирование изменений в развитии учащихся в будущем и 3) воспитывающую – оказание учителем воспитательных воздействий на учеников.

Существуют 3 типа диагностики в работе классного руководителя: 1) начальная; 2) корректирующая (текущая); 3) обобщающая (итоговая)

1) Начальная диагностика связана с планированием и управлением классным коллективом. Перед тем, как определить воспитательные задачи, которые будут реализованы в данной учебной четверти или году классному руководителю необходимо изучить уровень воспитанности ученика.

2) Корректирующая (текущая) диагностика проводится в самом процессе организации деятельности ученического коллектива, ориентирует педагога на изменения, которые происходят в учениках и коллективе. Одновременно оценивается правильность ранее принятых решений.

3) в конце каждого учебного года в системе прогнозирования результатов воспитательной работы проводится обобщающая диагностика. Она дает основные данные для коррекции педагогического воздействия в течение следующего учебного года.

Итак, педагогическая диагностика имеет в качестве своего предмета три области:

1. результаты обучения в виде оценки знаний (академические достижения учащихся);
2. результаты воспитания и обучения в виде социальных, эмоциональных, моральных качеств личности и групп учащихся;
3. результаты педагогического процесса в виде психологических качеств и новообразований личности (последнее сближает ее с психодиагностикой)

Другими словами, диагностированию, т.е. периодическому изучению, подлежат:

- уровень знаний учеников
- степень социального и психологического развития,

Одна из основных задач деятельности школьного психолога в том, чтобы обеспечить классного руководителя психологической информацией, необходимой для обеспечения индивидуального подхода к учащимся.

Это обеспечение производится через групповую и индивидуальную психодиагностику учащихся, беседы и консультации с классными руководителями, учителями-предметниками и родителями.

Отбор методик для выполнения диагностического минимума производится исходя из

возрастной периодизации. На среднюю школу приходится ранний подростковый возраст (5-6 классы), старший подростковый возраст (7-9 классы), ранняя юность (10-11 классы) (Д.Б.Эльконин, 1989).

В раннем подростковом возрасте (5-6 классы) самые серьезные психологические проблемы связаны с переходом в школу среднего звена. Резкая смена системы преподавания, изменение требований к подросткам со стороны взрослых, новый классный коллектив часто приводят к учебной и социальной дезадаптации учащихся, повышению тревожности и агрессивности. Это обостряется естественными психофизиологическими особенностями возраста.

Для обеспечения индивидуального подхода к школьникам этого возраста мы проводим диагностику показателей и форм агрессивности (методика А.Басса, А.Дарки), определение социальной структуры классов (социометрия), изучение тревожности (“Шкала самооценки” Ч.Д.Спилбергера, Ю.Л.Ханина, цветоассоциативный тест, рисуночные пробы). Это позволяет как установить причины явно отклоняющегося поведения школьников, так и выявить тех учеников, сложности которых не так ярко проявляются в поведении, что дает возможность своевременно приступить к психокоррекции.

В старшем подростковом возрасте (7-9 классы) очень высокое значение имеет эмоциональное общение со сверстниками, происходит интенсивное социальное развитие и личностное становление. На этот период приходится наиболее острый этап кризиса идентичности (Э.Эриксон, 1963, 96). В силу этого для школьников данного возраста характерны резкие проблемные переживания, преимущественно в социальной сфере. Поэтому мы изучаем у старших подростков особенности проблемных переживаний (“Проблемная анкета” Seiffge-Krenke) и эмоциональных отношений со сверстниками (“Анкета эмоциональных отношений” - авторская разработка А.Г.Грецова), социальную структуру классов (социометрия), социальную адаптацию (опросник “Определение характеристик социальной адаптации” К.Роджерса и Р.Даймонда), личностные особенности (16PF-опросник Кеттелла). Проводится социально-психологический тренинг. В 9-х классах осуществляется первичная профориентация учащихся.

Психологическая работа в старших классах (10-е, 11-е) подчинена в нашей школе стратегической задаче профессионального самоопределения учащихся. Ведется комплексная работа по профориентации, которая включает в себя изучение основ выбора профессии, коллективные и индивидуальные беседы, психодиагностику и консультирование. Определяются профессиональные склонности и интересы (Карта интересов, методика Йовайши, тест Голланда), способности (Школьный тест умственного развития), личностные особенности (16PF-опросник Кеттелла, “Экспресс-диагностики характерологических особенностей личности” Т.В.Матолина) учащихся. Проводится социально-психологический тренинг.

Школьный психолог совместно с классным руководителем готовит на всех учащихся школы психолого-педагогические карты.

В начале учебного года психолог проводит инструктаж классных руководителей которые будут проводить диагностическое обследование учащихся, о порядке проведения и методиках диагностики.

В обусловленные сроки классный руководитель вместе со школьным психологом проводят психолого-педагогическую диагностику.

Подготовленный классный руководитель может делать это самостоятельно, сотрудничая с психологом школы. Разработана диагностическая карта класса, имеющая следующие особенности.

В таблице отражены данные: демографические, медицинские, психологические и педагогические.

Большую часть данных следует сообщать ученикам, обсуждать и вести с ними работу по саморазвитию, самовоспитанию, что благотворно скажется на отношении ученика к самому себе, к другим людям. Итак, последовательно опишу порядок заполнения карты характеристики с указанием возможных вариантов использования данных.

№ 1. –порядковый номер.

№2 - ФИО – писать отдельно мальчиков и девочек для возможной дифференциации воспитательной работы с ними.

№ 3 - возраст – записывается для учета отклонений в развитии и работы, связанной с поступлением правовой ответственности, получением паспорта, проведением праздников дня рождения и т.д.

№ 4– профессия, возраст и образование матери и отца – для привлечения родителей к работе с детьми

№ 5 - тип воспитания (демократический, авторитарный, попустительский) - получаем в процессе беседы, наблюдения, посещая семью. Используется для работы с родителями и детьми.

№ 6 - состояние здоровья – о нем сообщают родители и врач; записывать шифром: БО – без отклонений, ЗР – зрение, СК – сколиоз. Используются данные для регулирования нагрузок, организации, направленной на сохранение здоровья, проведение лечения.

№ 7 - успеваемость - можно фиксировать произвольно, указывая преобладающие оценки ученика и оценки по отдельным предметам. Данные используются для поддержки индивидуального роста ученика, оказания ему необходимой помощи.

№8 – индивидуальные психологические особенности – диагностируемые с помощью психологических тестов (уровень агрессивности, тревожности, склонность к депрессии и д.)

№ 9 - черты характера – их можно выяснить в процессе наблюдения, беседа с детьми, с родителями, учителями. Негативные черты лучше шифровать. Данные используются при организации воспитания, самовоспитания школьников, индивидуальной работы формирования положительной самооценки.

№ 10 – информация об увлечениях, интересах, специальных умениях - дополнить данными бесед с родителями, учителями. Данные можно использовать для развития

интересов, индивидуальной работы при организации досуга.

№ 11 - одаренных детей помогают выявить олимпиады, оценки и наблюдения учителей

№ 12 - отношение к учению, мотивы учения - выявлять методом наблюдения, беседы. Фиксировать произвольно: - познавательная активность, - интерес - чувство долга ... нужно для развития интереса к учебе, способностей.

№ 13 - общая культура, эрудиция – выявлять методом наблюдения в процессе беседы с учителями, самими учениками. Записываем так: высокий, достаточный, средний, низкий уровень. Данные используются для формирования познавательных интересов, культуры умственного труда, поведения, эстетической культуры.

№ 14 - положение в группе, отношения с товарищами, межличностные, эмоциональные отношения в классе – выявляются лидеры, предпочитаемые и отвергаемые, т.е. социально активные и признаваемые члены класса и социально-пассивные, непризнаваемые. Данные можно получить с помощью наблюдения и социометрической методики. Использовать для развития сплоченности класса, формирования индивидуальных личностных качеств, навыков общения.

№ 15 - ученики могут принадлежать к официальным общественным организациям или к входить в неформальные группы, компании. Это можно выяснить в беседах, наблюдением и использовать для развития полезных связей, контактов и нейтрализации социально не одобряемого поведения.

№ 16 - постоянные или временные поручения – их важно учитывать при организации дел в классе, для развития контактов, различных умений, качеств учеников

№ 17 трудовая активность. трудовую активность выяснять с помощью наблюдения, бесед; фиксировать примерно так: трудолюбив и активен всегда, часто, редко, никогда. Использовать для индивидуальной воспитательной работы.

№ 18 - профессиональные намерения – выяснять с помощью бесед и специальных методик. Использовать в профориентационной групповой и индивидуальной работы,

№ 19 - сведения о постоянных внешкольных занятиях учеников - учитываются при ориентации групповой и индивидуальной воспитательной работы

№ 20 - здесь формулируются индивидуальные воспитательные задачи на основе анализа всех данных по ученику, например: помочь в развитии навыков общения; способствовать повышению самооценки или, напротив, формировать более критическое отношение к себе.

Графы можно добавлять самим.

## ДИАГНОСТИКА КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА

Как известно, основным средством воздействия на личность учащегося является классный коллектив. Воспитателю необходимо уметь проследить различные изменения в классе, формирование отношений между детьми, их ценностные ориентиры, тенденции формирующихся отношений.

Цели изучения классного коллектива многоплановы: определение статуса каждого старшеклассника в системе межличностных отношений в классном коллективе; выявление уровня развития классного коллектива и стиль его жизнедеятельности; определение психологического климата в коллективе и эмоционального самочувствия отдельных его членов; наличие опыта совместной деятельности и др.

При систематическом диагностировании классного коллектива каждый раз можно увидеть новый уровень развития во взаимоотношениях старших подростков: возрастает степень его сплоченности, организованности, самостоятельности, расширяется сфера и возможности осуществления в нем разнообразной деятельности.

Следует отметить, что нельзя изучать личность учащегося в отрыве от изучения классного коллектива. Изучая классный коллектив, мы одновременно в определенной степени изучаем и отдельные личности, входящие в данное объединение, воспитываем подростков и формируем у них психологические предпосылки к самовоспитанию.

На основе материалов, полученных в ходе диагностирования, составляется психолого-педагогическая характеристика классного коллектива, которая должна постоянно дополняться, уточняться и использоваться в деятельности классного руководителя и воспитателя. Предлагаемые нами методики помогут в этом.

#### Анкета «Воспитательная работа в классе глазами родителей»

1. Какие мероприятия класса и школы этого года понравились Вашему ребенку?
2. Какие мероприятия класса и школы понравились Вам?
3. Какие мероприятия класса и школы Вам не понравились?
4. Какие мероприятия класса и школы не понравились Вашему ребенку и почему?
5. В каких мероприятиях класса и школы в будущем году мог ли бы участвовать Ваш сын или дочь?
6. В каких мероприятиях класса и школы могли бы Вы принять участие в будущем году?
7. Какие мероприятия Вы хотели бы предложить в будущий план воспитательной работы?
8. На что Вы считаете необходимым обратить внимание классного руководителя в воспитательной работе в будущем году?
9. Какие традиции, на Ваш взгляд, необходимо развивать в коллективе учащихся в будущем учебном году?
10. Какие совместные мероприятия детей и родителей в будущем учебном году Вы хотели бы предложить?

Такое анкетирование помогает классному руководителю взглянуть на процесс воспитания учащихся в классе по-новому, позволит глубже и серьезнее проанализировать свою реальную деятельность, да и у родителей такие опросы вызывают и заинтересованность и ответственность. У них формируется уважительное отношение к классному руководителю, которому не безразличен внутренний мир детей и его проявление. Почувствовав заинтересованность в себе в лице классного руководителя, родители с удовольствием откликаются на любое дело, готовы к сотрудничеству и партнерству в воспитательной работе в классе.

#### **е) организации рефлексии.**

Слово рефлексия происходит от латинского reflexio – обращение назад. Словарь иностранных слов определяет рефлексия как размышление о своем внутреннем

состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как самоанализ. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного обдуманного, понятого каждым. Её цель не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими со своими.

Исходя из функций рефлексии предлагается следующая классификация:

1. рефлексия настроения и эмоционального состояния
2. рефлексия деятельности
3. рефлексия содержания учебного материала

*Проведение рефлексии настроения и эмоционального состояния целесообразно в начале урока с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце деятельности. Применяются карточки с изображением лиц, цветное изображение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент).*

*Рефлексия деятельности дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных. Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого на разных этапах урока, используя например прием «лестницы успеха». Эффективность решения поставленной учебной задачи (проблемной ситуации) можно оформить в виде графического организатора «рыбья кость»*

*Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания пройденного. Эффективен прием незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма, рефлексия достижения цели с использованием «дерева целей», оценки «приращеня» знаний и достижения целей (высказывания Я не знал... - Теперь я знаю...); прием анализа субъективного опыта и достаточно известный прием синквейна, который помогает выяснить отношение к изучаемой проблеме, соединить старое знание и осмысление нового.*

*Обычно в конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:*

1. сегодня я узнал...
2. было интересно...
3. было трудно...
4. я выполнял задания...
5. я понял, что...
6. теперь я могу...
7. я почувствовал, что...
8. я приобрел...

9. я научился...
10. у меня получилось ...
11. я смог...
12. я попробую...
13. меня удивило...
14. урок дал мне для жизни...
15. мне захотелось...

Для подведения итогов урока можно воспользоваться упражнением «**Плюс-минус-интересно**». Это упражнение можно выполнять как устно, так и письменно, в зависимости от наличия времени. Для письменного выполнения предлагается заполнить таблицу из трех граф. В графу «П» - «плюс» записывается все, что понравилось на уроке, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции, либо по мнению ученика могут быть ему полезны для достижения каких-то целей. В графу «М» - «минус» записывается все, что не понравилось на уроке, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным, или информация, которая, по мнению ученика, оказалась для него не нужной, бесполезной с точки зрения решения жизненных ситуаций. В графу «И» - «интересно» учащиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на уроке и что бы еще хотелось узнать по данной проблеме, вопросы к учителю. Эту таблицу придумал Эдвард де Бонно, доктор медицинских наук, доктор философии Кембриджского университета, специалист в области развития практических навыков в области мышления. Это упражнение позволяет учителю взглянуть на урок глазами учеников, проанализировать его с точки зрения ценности для каждого ученика. Для учащихся наиболее важными будут графы «П» и «И», так как в них будут содержаться памятки о той информации, которая может им когда-нибудь пригодиться. В конце урока можно дать ребятам небольшую **анкету**, которая позволяет осуществить самоанализ, дать качественную и количественную оценку уроку. Некоторые пункты можно варьировать, дополнять, это зависит от того, на какие элементы урока обращается особое внимание. Можно попросить учащихся аргументировать свой ответ.

1. На уроке я работал	активно / пассивно
2. Своей работой на уроке я	доволен / не доволен
3. Урок для меня показался	коротким / длинным
4. За урок я	не устал / устал
5. Мое настроение	стало лучше / стало хуже
6. Материал урока мне был	понятен / не понятен
	полезен / бесполезен
	интересен / скучен
7. Домашнее задание мне кажется	легким / трудным
	интересно / не интересно

Для оценивания учащимися своей активности и качества своей работы на уроке предлагаю ребятам на листочке условно отмечать свои ответы:

- «V» - ответил по просьбе учителя, но ответ не правильный
- «W» - ответил по просьбе учителя, ответ правильный
- «/» - ответил по своей инициативе, но ответ не правильный
- «+» - ответил по своей инициативе, ответ правильный
- «0» - не ответил.

Обсуждая в конце урока результаты своих наблюдений, учащиеся смогут объективно оценить свою активность и качество работы.

Для того, чтобы закончить урок на положительной ноте можно воспользоваться одним из вариантов упражнения «Комплимент» (Комплимент-похвала, Комплимент деловым качествам, Комплимент в чувствах), в котором учащиеся оценивают вклад друг друга в урок и благодарят друг друга и учителя за проведенный урок. Такой вариант окончания урока дает возможность удовлетворения потребности в признании личностной значимости каждого.

Концепция развивающего обучения предполагает научить школьников работать в разных режимах (индивидуальный, групповой, коллективный) Коллективная учебная деятельность создает условия для овладения иноязычным общением. Поэтому рефлексивная деятельность, как любая другая, может организовываться в индивидуальной и групповой форме. Чтобы показать учащимся, как они работали в группе, каков уровень их коммуникации, анализируется не только результат, но и процесс работы, который можно оценить по следующему алгоритму:

Как общение в ходе работы влияло на выполнение задания?

- делало её более эффективной
- тормозило выполнение задания
- не позволило точно выполнить задачу, испортило отношения в группе

На каком уровне в большей степени осуществлялось общение в группе?

- обмен информацией
- взаимодействие
- взаимопонимание
- были равномерно задействованы все уровни

Какого уровня коммуникативные трудности испытывали участники группы при выполнении задания?

- недостаток информации
- недостаток средств коммуникации (речевых образцов, текстов и др.)
- трудности в общении

Какой стиль общения преобладал в работе?

- ориентированный на человека
- ориентированный на выполнение задания

Сохранилось ли единство группы в ходе выполнения задания?

- в группе сохранилось единство и партнерские отношения
- единство группы в ходе работы было нарушено

Кто или что сыграло решающую роль в том, что произошло в группе?

- лидер, выдвинувшийся в ходе работы
- нежелание наладить контакт большинства участников группы
- непонимание задачи, поставленной для совместной работы
- сама задача оказалась неинтересной, трудной

*Рефлексивная контрольно-оценочная деятельность при организации коллективно-учебной деятельности в группе предполагает включение каждого учащегося в действие взаимоконтроля и самооценки. Для этого используются оценочные карты, цель которых – научить адекватно оценивать себя и других. Можно предложить учащимся сделать краткие записи – обоснования оценки в виде похвалы, одобрения, пожелания и т.д.*

*Все, что делается на уроке по организации рефлексивной деятельности – не самоцель, а подготовка в сознательной внутренней рефлексии развитию очень важных качеств современной личности: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности.*

*Однако, процесс рефлексии должен быть многогранным, так как оценка должна проводиться не только личностью самой себя, но и окружающими людьми. Таким образом, рефлексия на уроке – это совместная деятельность учащихся и учителя, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика.*

## **2. Технологические аспекты деятельности классного руководителя:**

- а) изучение учащихся;**
- б) координация воспитательной деятельности учителей;**
- в) организация и воспитание классного коллектива;**
- г) организация и проведение воспитательных мероприятий;**
- д) работа с родителями учащихся.**

## **3. Первоначальный этап работы классного руководителя.**

## **4. Технологические аспекты педагогического мастерства.**

- а) элементы ораторского искусства;**
- б) драматизация, режиссура в работе педагога;**
- в) индивидуальный стиль педагогической деятельности;**
- г) профессиональное самовоспитание.**

## **ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ**

1. Что такое педагогическое проектирование:

- а) предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагога;**
- б) дополнительная разработка планов, программ, учебников;**
- в) подготовительная работа учителя перед началом учебных занятий;**
- г) предварительная разработка планов-сценариев воспитательных мероприятий.**

2. Что представляют собой формы педагогического проектирования:

а) документы, в которых описывается с разной степенью точности действие педагогических систем, процессов или ситуаций;

б) планы воспитательных мероприятий, в которых описываются с точностью действия всех участников;

в) программы, в которых с точностью описывается ход каждого занятия;

г) документы, определяющие содержание школьного образования.

3. Каково назначение концепции:

а) с помощью концепции излагается точка зрения ученика на уроке;

б) посредством концепции излагается основная точка зрения, ведущей замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов;

в) посредством концепции учащиеся излагают основные мысли в ходе выступления с докладом, рефератом;

г) посредством концепции учитель излагает свои педагогические воззрения на методическом семинаре.

4. Каковы принципы педагогического проектирования:

а) принцип человеческих приоритетов, принцип саморазвития;

б) принцип гуманизма, принцип сочетания форм и методов работы;

в) принцип требовательности и уважительности к ребенку, принцип наглядности;

г) принцип научности.

5. Что может выступать в роли объекта проектирования:

а) система, процесс, ситуация;

б) урок, учитель, класс;

в) внеклассное мероприятие; ученик, школа;

г) классный час, учитель, образовательная среда.

6. Определение какого понятия формулируется как «специально организованное комплексное научное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития педагогических явлений с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм педагогической деятельности»:

а) педагогическое проектирование;      в) педагогическое прогнозирование;

б) педагогическое моделирование;      г) педагогическое целеполагание.

7. Что такое моделирование:

а) метод научного познания, в основе которого лежит воспроизведение характеристик педагогического процесса или явления на другом объекте, специально созданном для их изучения;

б) метод научного познания, в основе которого лежит воспроизведение учебного материала учителем для полного восприятия учащимися;

в) метод учебно- познавательной деятельности, в основе которой лежит воспроизведение учебного материала учащимся;

г) метод научного познания, в основе которого лежит воспроизведение личных характеристик учащихся с целью составления их полного портрета личности.

## ТЕМА 2. ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, развивающее обучение, воздействие, педагогический такт, педагогическая этика, педагогические способности педагогическая позиция, педагогическое творчество, профессионально-педагогические знания педагога, педагогическая технология, педагогическое целеполагание, мотивация учения школьников; планирование учебных занятий; педагогическая диагностика; рефлексия

**Цели занятия:**

**1. Практическая цель** заключается в формировании умений, навыков операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром, в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности.

**2. Образовательная цель** заключается в формировании у студентов правильных представлений об особенностях и тенденциях реализации педагогических технологий.

**3. Воспитательная цель** решается параллельно с практической и образовательной и заключается в формировании у будущих педагогов профессиональных и общегражданских мотивов и ценностей.

**Предполагаемый результат:** *уровень научно-теоретической подготовки — знания:*

- закономерности целостного образовательного процесса, современные психологические и педагогические технологии;

- теоретические основы и технологию проектирования личностно-ориентированного обучения, развивающего обучения;
- современных исследований в области педагогических технологий личностно-ориентированного и развивающего обучения;
- общих идей обучения в сотрудничестве; отличие обучения в сотрудничестве от традиционного подхода к обучению; вариантов организации обучения в сотрудничестве.

*готовность студента к продуктивной творческой деятельности и уровень владения современными формами и методами работы с детьми — умения и навыки:*

- грамотно применять различные элементы и ресурсы технологий личностно-ориентированного и развивающего обучения в своей учебной, исследовательской и будущей профессиональной деятельности;
- самостоятельно выбирать и разрабатывать способы и формы технологий личностно-ориентированного и развивающего обучения в соответствии с выбранной гуманистической концепцией, особенностями группы, поставленными целями и задачами
- оценивать работу группы при обучении в сотрудничестве.
- презентации ситуаций для осмысления проблемы исследования, способам самостоятельного обсуждения методов исследования в группах, выдвижения гипотез, а также формулированию аргументированных выводов, оформлению результатов проекта.
- работать над повышением своего профессионального и культурного уровня

**Форма проведения занятия:** фронтальная, предполагает устный и тестовый (контрольный) опрос; деловая игра по выбору преподавателя)

**Вид занятия:** изучение нового материала.

**Межпредметные связи:** с психологией, основы общей педагогики, методики преподавания, философией.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Гуманистическая философия, психологи, педагогика- основа технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения.
2. Педагогика сотрудничества: новый взгляд на личность ребенка, гуманизация и демократизация педагогических отношений, учение без принуждения, новая трактовка индивидуального подхода, формирование положительной я-концепции.
3. Личностно-ориентированное обучение (И.С. Якинская, Е.В. Бондаревская).
4. Новое обоснование теории развивающего обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, Д.Б. Давыдов).
5. Гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили.

6. Технология «Шаг за шагом».

## ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Устный опрос

2. Деловая игра "Педагогические приемы создания ситуации успеха с элементами тренинга для педагогов», или **Урок русского языка в технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (1-й класс, II четверть) "Буква как знак звука" (по выбору преподавателя)**

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 1995.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.
3. Богомолова Л.И. Сравнительный анализ двух педагогических технологий 20-х годов // История педагогической технологии / Под ред. М.Г. Плохова, Ф.А. Фрадкина. - М., 1992.
4. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.
5. Интернет в гуманитарном образовании / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.
6. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? Книга для учителей. М., 1991.
7. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.- 480с.
9. Глассер У. Школы без неудачников. М., 1991.
10. Дусовицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1998.
11. Зверева М.В. Изучение результативности обучения в начальных классах. М., 2001.
12. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М., 2001.- 224с.
13. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Март, 2002. – 320 с.
14. Чутко Н.Я. Чтобы не дремали мысли. Формирование общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников. М., 1996.- 72с.
15. "Research on Cooperative Learning : an international perspective", Robert E. Slavin, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol.33, No.4, 1989.
16. А.А.Леонтьев Педагогическое общение. - М.,1996,с. 17.
17. Полат Е.С. Новые педагогические технологии - М., 1997

## ДЕЛОВАЯ ИГРА

**"Педагогические приемы создания ситуации успеха"**

**с элементами тренинга для педагогов**

Цель: создание ситуации успеха ученика на уроке как одно из условий здоровьесберегающей среды обучения.

Задачи:

систематизировать приемы и методы создания ситуации успеха учащихся на уроке;

разработать с педагогами "банк данных" ситуаций успеха на уроке для правильного формирования личности школьника;

способствовать расширению коммуникативной компетентности педагогов.

*Материалы и оборудование:*

*визитки;*

*мяч;*

*чистые листы бумаги;*

*карточки-задания (приемы);*

*памятки (принципы создания успеха);*

*фломастеры, карандаши, маркеры;*

*музыкальное сопровождение.*

*Используемые методы и приемы:*

*опрос;*

*работа в мини-группах;*

*свободный диалог (обсуждение);*

*рисуночные техники.*

*Длительность занятия: 1,5 ч.*

*Ход занятия*

*Психолог: «Добрый день, уважаемые педагоги!*

*Поскольку наш ученик большую часть времени проводит в школе, возникают вопросы: Как сохранить здоровье ребенка на протяжении этого времени? Здоровьесберегающий урок, - каков он?*

*Мы считаем, что одним из условий сохранения психического здоровья ребенка является создание ситуации успеха в школе, и приглашаем вас принять участие в занятии "Педагогические приемы создания ситуации успеха ученика в школе". На занятии проанализируем влияние успеха на различные аспекты деятельности учащихся, попытаемся систематизировать приемы и методы создания на уроке и в школе ситуации успеха, а также создать педагогический "банк данных ситуаций успеха"».*

*1. Разминка "Имя - качество".*

*Просим вас написать на визитке имя, по которому к вам можно обращаться. К имени придумать качество (например, Катя - красивая).*

*2. Ознакомление с правилами работы в группе.*

*Для того чтобы работать было комфортно, мы предлагаем установить правила:*

*"Я"-высказывания (говорим только от себя и о себе);*

*отсутствие оценочных суждений - не даем оценку личности участников;*

*право на ошибку - на тренинге нет правильных и неправильных ответов;*

*правило "Стоп" - при помощи поднятой руки - ладонь вперед, вы можете отказаться от высказываний;*

*ответственность и активность;*

*добровольность участия.*

### *3. Введение в тему.*

*Успех имеет огромное значение в жизни людей. Об этом говорят следующие высказывания:*

*"Все, что перестает удаваться, перестает и привлекать" (Франсуа де Ларошфуко);*

*"Ребенок должен быть убежден, что успехом он обязан, прежде всего, самому себе. Помощь учителя, какой бы эффективной она ни была, все равно должна быть скрытой. Стоит ребенку почувствовать, что открытие сделано с помощью подачи учителя... радость успеха может померкнуть" (В.А. Сухомлинский).*

*Какое из них более удачно подойдет в качестве эпиграфа к нашей игре? (Высказывания написаны на доске. Участники игры выбирают эпиграф).*

### *4. Игра "Незаконченные предложения".*

*Для того чтобы лучше сориентироваться в теме, мы предлагаем сыграть в игру "Незаконченные предложения". Я начинаю предложение, а вы в роли ученика продолжаете его.*

*(Игра проводится с мячом. Ответы ее участников по каждому вопросу сравниваются с типичными ответами детей, которые заранее написаны на доске и закрыты листами бумаги).*

#### *1. Если я получаю хорошую оценку - это значит, что...*

*меня похвалят родители;*

*я хорошо знаю материал;*

*учительница будет рада;*

*у меня поднимается настроение и появляется желание делать уроки и ходить в школу.*

#### *2. Если я получаю плохую отметку - это значит, что...*

*у меня испортится настроение;*

*меня накажут;*

учительница будет недовольна;  
я буду считаться плохим учеником;  
у меня пропадет интерес к учебе.

3. Мне всегда приятно, когда взрослые в школе...

меня уважают;  
обращают на меня внимание;  
меня хвалят;  
разговаривают со мной вежливо;  
доверяют мне;  
чувствуют, когда мне плохо;  
называют по имени;  
справедливо оценивают каждого.

4. Когда я смотрю на учителя, мне кажется, что...

у меня испортилось настроение;  
учительница будет недовольна;  
я расстроюсь;  
я буду считаться плохим учеником;  
у меня пропал интерес к предмету.

5. Я чувствую себя уверенно, когда в школе...

меня хвалят;  
ставят хорошие оценки;  
вызывают меня к доске;  
мне помогают;  
доброжелательны ко мне;  
меня понимают и поддерживают.

5. Игра "Поговорим рисунками".

Инструкция перед началом игры. Задача каждого из вас - попытаться нарисовать на бумаге нечто на тему "Моя работа - это...". Вы начинаете рисунок в течение 5 с и далее

*передаете соседу слева, получаете другой лист и продолжаете чужой рисунок и т. д., пока ваша работа не вернется к вам. Подумайте, какую идею вы хотите донести, и чтобы именно она была продолжена вашими коллегами. Желательно, чтобы рисунки получились не только красочными, но и оригинальными, понятными, непохожими.*

*Вопросы педагогам после выполнения задания: Удовлетворены ли вы результатом? Вас поняли? Оцените свой вклад в другие рисунки (по балльной системе).*

*Рефлексия-вывод: большинству из вас хотелось, чтобы ваш рисунок был лучше, оригинальнее. Что этому мешало?*

#### *6. Опрос.*

*Вопросы педагогам:*

*Что же такое успех?*

*Какие вы используете способы, приемы и методы, чтобы организовать ситуацию успеха на различных этапах урока? (Ответы участников.)*

*Итак, умение создавать ситуации успеха в учебно-воспитательном процессе имеет большое значение, т. к. учитель:*

*подготавливает учащихся к правильному восприятию нового материала, настраивает на правильное выполнение примеров, задач, написание диктантов: "Я уверена, что все вы напишете правильно!" (прием - эмоциональный настрой);*

*подбадривает, если у школьников что-то не получается или они допускают ошибки (похвала, виды похвалы);*

*использует на уроке игровые ситуации, загадки, творческие задания, влияет на формирование интереса к учебным предметам.*

*(В обобщенном виде делаются записи на доске.)*

#### *7. Работа в группах.*

*Участники занятия разбиваются на группы, каждой группе предлагаются задания на карточках. Задача участников - раскрыть содержание приемов.*

*Задание 1. Формирование положительной "Я"-концепции\* у школьников.*

*Положительная "Я"-концепция (я нравлюсь себе и другим, я многое могу) способствует успеху, отрицательная (я не нравлюсь, не способен) - мешает успеху, ухудшает результаты, приводит к изменению личности в отрицательную сторону. Что, по вашему мнению, нужно для формирования положительной "Я"-концепции?*

*Ответ. Для того чтобы формировать положительную "Я"-концепцию у школьника, необходимо:*

*видеть в каждом уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее (все дети талантливы);*

создавать личности ситуации успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, чтобы школьная жизнедеятельность, учеба приносили ребенку радость;

понимать причины детского незнания и неправильного поведения, устранять их, не нанося ущерба достоинству, "Я"-концепции ребенка (ребенок хорош, плох его поступок);

помогать детям в реализации себя в деятельности (в каждом ребенке - чудо, ожидай его).

*Задание 2. Прием авансирования. Расскажите более подробно о том, в чем состоит авансирование, особенно для неуверенных, сомневающих в себе детей. Речь идет о тех случаях, когда учитель заранее предупреждает школьника о самостоятельной или контрольной работе, предстоящей проверке знаний. Предупреждает не просто так. Иначе этот прием можно было бы обозначить как упреждающий контроль.*

*Ответ. Смысл авансирования в предварительном обсуждении того, что должен будет ребенок сделать: посмотреть план сочинения, прослушать первый вариант предстоящего ответа, вместе с учителем подобрать литературу к выступлению и т. п. Чем-то это напоминает репетицию предстоящего действия. Сомневающимся в себе ученикам такая подготовка создает психологическую установку на успех, дает уверенность в силах.*

*Задание 3. "Холодный душ". На уроке у способных учеников можно наблюдать, что периоды подъема, взлета могут сменяться расслаблением; добросовестное отношение к своим обязанностям иногда ухудшается. Такие ученики очень эмоциональны, активно реагируют на успехи и неудачи, оценки переживают бурно. Как правило, они пользуются симпатиями одноклассников, учителей. Ахиллесова пята этих школьников - быстрое привыкание к успеху, девальвация радости, превращение уверенности в себе в самоуверенность.*

*Чем может быть полезен для таких учеников прием "Холодный душ"? Как его можно использовать?*

*Задание 4. "Эврика". Суть этого педагогического приема состоит в том, чтобы создать условия, при которых ребенок, выполняя учебное задание, неожиданно для себя пришел бы к выводу, раскрывающему неизвестные для него ранее возможности. Он должен получить интересный результат, стимулирующий познание.*

*Как учитель может поддержать ребенка, поставив перед ним новые, более серьезные задачи?*

*Задание 5. "Эмоциональное поглаживание". Учитель с легкостью раздает комплименты. На уроке много раз говорит "молодец", тридцать раз - "умница" и раз десять: "Ребята, я горжусь вами!".*

*Не грозит ли это девальвацией похвалы? Дети привыкнут к такому потоку ласкающих слух эпитетов и перестанут их замечать. Какие виды таких "поглаживаний" вы можете привести?*

8. Свободный диалог "Последствия успеха".

*Всегда ли успех имеет позитивные последствия? До сих пор мы говорили о ситуации успеха только в позитивном плане, с явно оптимистических позиций. Но оправдан ли такой подход? Всегда ли хорош успех? Сегодня успех, завтра, послезавтра... Не утрачивается ли острота его восприятия? Не исчезнут ли стимулы его достижения?*

*Такая опасность вполне реальна. Разумеется, если отбросить в сторону диалектику воспитательного процесса. Существует известное выражение. "Знание-сила!". Знание действительно сила. А незнание? Разве оно не сила? Над этим стоит подумать. Оценка любого педагогического явления всегда предусматривает рассмотрение в паре: успех- неуспех, знание - незнание, удача - неудача. Стремление к успеху - это способ преодоления неуспеха. Стремление к знанию - способ преодоления незнания. Неудача (собственный) любить нельзя, радости он не приносит, но уважать его следует. Он всегда возможен и даже неизбежен, без него успех теряет свою привлекательность. Лишь глубина неуспеха помогает человеку (а ребенку-школьнику в особенности) постичь всю глубину успеха. Одно без другого не существует.*

*В отношении успеха стоит задуматься о следующем. Всякий ли успех можно считать успехом? Всякий ли успех нужен, целесообразен? Всякого ли успеха нужно добиваться? В этом педагогу важно не только хорошо разобраться, но и четко определить позицию.*

*Если ребенок радуется своим достижениям, не успокаивается на них, стремится к новым высотам, другим доставляет этими успехами радость, - стоит ли беспокоиться?*

*Оказывается, стоит. Прежде всего, потому, что любой успех никак нельзя оторвать от двух главных вопросов: Во имя чего? Какими средствами?*

*Одним из условий успешной адаптации в обществе является успех в учебной деятельности. Он является источником внутренних сил ребенка, рождающим энергию для преодоления трудностей. Дети испытывают уверенность в себе и внутреннее удовлетворение. На основе всего этого можно сделать вывод: успех в учебе - завтрашний успех в жизни!*

*"Дети счастливых родителей, как правило, бывают, счастливы в браке"; "Счастливого человека может воспитать только счастливый" - эти афоризмы хорошо известны, в чем-то они спорны, но в целом они правильно отражают жизненные закономерности. Если продолжить мысль, можно сказать так: "Успех школьнику может создать учитель, который сам переживает радость успеха".*

9. Игра "Я успешна".

*Участникам предлагается нарисовать себя в виде цветка или дерева и описать, что для каждого есть успех? Каждый участник показывает рисунок и начинает описание с фразы: "Успех - это..."*

. Благодарим всех за активное участие.

## ДЕЛОВАЯ ИГРА

**«Урок русского языка в технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (1-й класс, II четверть) "Буква как знак звука"»**

Цели урока:

- закрепить знания детей о мягкости-твёрдости, звонкости-глухости согласных звуков;
- сформировать представление о букве как значке для обозначения звука; развивать навыки парной работы; развивать творческие способности учащихся через осуществление ими исследовательских действий: постановку учебной задачи, открытие новых знаний

Оборудование: для работы в парах – лист со звуковыми моделями, фломастеры, лист бумаги, рисунки старинного письма, магниты, учебник В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, В. А. Левин "Букварь" 1 часть.

Тип урока: постановка учебной задачи.

Ход урока

1. Орг. момент

2. Ситуация успеха (работа в парах)

“Найти потерявшуюся пару”

- Назовите предметы, изображённые на листе

(груша, тюльпан, щука, чайник, розы, ёлка, ослик)

- Что ещё видите?

(звуковые модели слов)

- Какое задание можно сформулировать по этому листу?

(Соединить предмет с моделью)

1		□ó □о	1
2		□ó□ □о□	2
3		□□ó □о	3
4		□о□ □о□	4
5		ó□ □о□	5
6		□ó □о	6
7		□ó□ □о	7

## Проверка

1-3  
2-4  
3-1  
4-2  
5-6  
6-7  
7-5

- Физминутка “Поймай слово” (по первому звуку)

Мягкий звук – ловим (хлопаем)

Твёрдый звук – гоним (топаем)

Батон, белка, гвоздь, зебра, цирк, чашка, жизнь, щука, лицо, киска, молоко, книга.

(В это время помощник составляет модель слова “горы” в тайне от всех учеников)

### 3. Ситуация “разрыва”

- Пока мы ловили слова, мой помощник записал слово на доске. Отгадайте наше слово.



<u>мама</u>	<u>ваза</u>	<u>норы</u>	<u>зубы</u>
<u>роза</u>	<u>рана</u>	<u>рама</u>	<u>Рома и другие</u>

### 4. Постановка учебной задачи

- Мой помощник обозначил в схеме каждый звук, но вы так и не сумели прочитать загаданное слово. Почему?

(Согласных и гласных звуков много, а мы использовали для них одинаковые значки, поэтому нельзя сказать, какой звук обозначен каждым из этих значков)

- Какие звуки могут стоять на первом месте?

(Любой согласный звонкий твёрдый звук)

- Какие звуки могут стоять на втором месте?

(Любой гласный звук)

### 5. Решение учебной задачи

- Давайте придумаем для каждого звука свой знак, тогда этот звук не спутаешь с другими – побудем изобретателями. Я предлагаю модели оживить и добавить цвета. Например,

[a] - красный

[o] - синий

[y] – фиолетовый и так далее, пока цветов не станет хватать или пока не запутаемся.

Вывод – способ неудобный

- Кто может предложить ещё способы обозначения звуков?

(Геометрические фигуры, палочки, стрелочки и другие)

Каждый способ обрабатывается и выясняется его несостоятельность или неудобство.

- Как вы думаете, будут ли понятны другим людям наши значки? Смогут ли те, кто не придумывал их вместе с нами, прочитать наши слова, которые мы запишем нашими значками?

- Если наши значки не всем понятны, можем ли мы ими пользоваться, поймут ли их ваши родители?

- Значит, надо договориться...

- Физминутка “Ветер подул” (кто согласен должны присесть)

Ветер подул на того, кто считает, что звук

[з] - звонкий	[а] - гласный	[р] - мягкий
[о] - согласный	[т] - глухой	[ф] - звонкий
[м'] - мягкий	[й'] - твёрдый	[б'] - мягкий

- Давным-давно, когда люди жили в пещерах, вместо одежды носили шкуры с убитых зверей, они не умели ни писать, ни читать.

С течением времени у людей появилась необходимость поддерживать связи с другими племенами, чтобы узнать, в какой реке больше рыбы, в каком лесу больше грибов. Племена жили вдали друг от друга и с помощью устной речи люди не могли передавать свои мысли на большие расстояния. Ведь даже если они жили на разных берегах большой реки, то с помощью голоса не могли общаться друг с другом. Вот тогда-то и возникла у людей необходимость в письменной речи. Они начали рисовать свои письма. Каждый рисунок имел своё значение. Например,

 СОЛНЦЕ

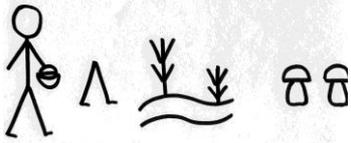
 ГОРА

 ГОРЫ

 ВОДА

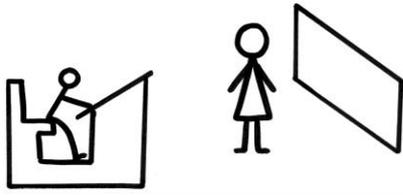
 ДОМ

Читать такие письма было очень трудно. Каждый человек мог по-своему нарисовать солнце, гору, лес, то есть изображения, понятные только ему. Иногда человек, получивший такое письмо, не мог правильно прочитать, что в нём написано, понять его смысл, содержание. Чтобы в этом убедиться я предлагаю вам прочитать вот это письмо:



(Мальчик пошёл в лес за грибами. Мальчик сходил в лес и нашёл много грибов.)

Или вот это письмо:



(В классе идёт урок. Дети сидят на уроке за партами. Учитель объясняет новый материал.)

Со временем рисунки становились такими сложными, запутанными, что разобраться в них было очень трудно. И вот, чтобы упростить письма, сделать их понятными для всех, они придумали значки, которыми мы пользуемся и сейчас.

Эти значки ..... Буквы.

Буквенная запись – это тоже **условная запись**. И надо остановиться на этой записи только потому, что она понятна всем окружающим.

- Теперь я напишу буквами русского языка слово, которое мы с помощником вам загадали.



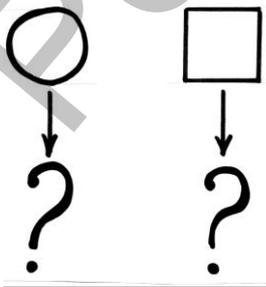
Г О Р Ы

-Какую запись легче прочитают ваши родители? Почему?

### 6. Моделирование задачи.

- Что же нам нужно на следующих уроках изучить, чтобы нас понимали окружающие? В чём состоит наша главная задача? (изучить значки-буквы)

-Какими буквами обозначаются гласные на письме? А какими буквами - согласные?



## 7. Закрепление. Домашнее задание

- Что вам поможет рассказать дома родителям о том, что узнали сегодня на уроке? ("Букварь" с. 48-49). По "букварю" разобравшись, что рассказать дома.

### **Учебно-исследовательские задания**

#### **Задание 1.**

**Содержание работы:** Ознакомьтесь с краткой характеристикой технологии «Шаг за шагом». В соответствии с тематическим планированием данной технологии разработайте алгоритм работы по теме «Здоровье» (возраст детей по выбору)

*Технология "Шаг за шагом" является международным проектом. Одна из главных задач этого проекта - создание модели образования, при которой ребенок узнает о взаимосвязи в окружающем мире через активные формы обучения. Этой основополагающей задачей обусловлена специфика технологии: создание особой предметно-развивающей среды; проектно-тематический подход; работа в группах; тесное сотрудничество с семьями. Личностно-ориентированный подход отражается в таких методологических компонентах, как утренняя встреча, час круга, проект "Супердитя", а также в том пристальном внимании, которое уделяется всем проявлениям детского творчества, будь то литературное творчество, изобразительная деятельность, либо пробы драматизации.*

*Для технологии "Шаг за шагом" принципиально то, что ребенок ставится в центр педагогической деятельности, а также то, что создается среда обучения, основанная на уважении к ребенку и демократических принципах. "Три кита", на которых базируется технология "Шаг за шагом":*

- 1. Проектно-тематический подход (тематическое планирование):*
- 2. Работа в группах (игра "Суперручник"):*
- 3. Участие семей в учебно-воспитательном процессе.*

#### **Тематическое планирование**

*Тематическое планирование по технологии "Шаг за шагом" предполагает выбор определенной темы и последующее ее раскрытие с позиции различных учебных дисциплин, а также через разнообразные воспитательные мероприятия.*

*Этапы работы над темой:*

- 1. Выбор темы;*
- 2. Выяснение объема знаний детей по теме, определение интересующих вопросов;*

3. Разработка карты проекта ("паутина"), календарного плана проекта;
4. Работа над проектом;
5. Рефлексия по итогам проекта.

*Выбор темы.*

? Кто выбирает тему?

- Учитель
- Родители
- Дети

*Большинство тем должно выбираться детьми (75%).*

? Как происходит выбор тем детьми?

*(Ведь нужно согласовать их интересы).*

*A. В каждой группе составляется список интересующих тем;*

*B. В группе ведется обсуждение списка, в ходе которого выявляются плюсы и минусы этих тем, на основании чего в группе выбирается одна тема;*

*C. На доске записываются темы, предложенные группами;*

*D. Происходит презентация тем (каждая группа высказывает свои аргументы в пользу избранной темы);*

*E. По итогам презентации происходит голосование и избирается одна тема.*

*Первичное знакомство с темой.*

*В классе вывешиваются 3 листа:*

1. что мы знаем о ...?
2. Что мы хотим узнать о ...?
3. Как мы это можем сделать?

*Дети записывают ответы на эти вопросы.*

*Разработка проекта.*

*На основании этой информации учитель разрабатывает проект, в котором учитывается, как выбранную тему можно раскрыть с точки зрения различных учебных дисциплин.*

*Вот пример такого проекта.*

*КОСМОС*

*Изобразительное искусство:*

- Лепка лунного рельефа
- Конструирование космического корабля
- Маски инопланетян (папье-маше)

*Наука:*

- *Наблюдение звездного неба;*
- *Беседа с астрономом*
- *Рефераты о планетах, звездах, космических исследованиях*

*Математика:* · *Сбор числовых данных о космических телах*

- *Составление задач с этими числовыми данными*
- *Сравнение космических тел по различным математическим параметрам*

*Музыка и пение:*

- *Постановка оперы "Космические дали"*

*История:*

- *Составление хронологической таблицы исследований космоса*

*Чтение:*

- *Сочинение стихов о космосе*
- *О. Уайльд "Мальчик-звезда"*
- *А. Де Сент-Экзюпери "Маленький принц"*

*Русский язык:*

- *Сочинение о Земле от имени инопланетного пришельца*
- *"космическая" лексика: галактика, скафандр, метеорит...*

*Для любого урока в рамках проекта "Космос" удачна форма межпланетного путешествия, где каждый этап урока - планета, а группы учеников - экипажи космических кораблей. В ходе работы над проектом детьми постигается многогранность любого явления, повышается их познавательная активность, развиваются исследовательские способности.*

## **Игра "Суперученик"**

*Игра дает возможность каждому побывать в роли суперученика. Дети узнают много нового, интересного о своем однокласснике и его семье. В классе устанавливается дружеская атмосфера.*

**Выбор.**

*В пятницу путем жеребьевки выбирается суперученик на следующую неделю. Ему повязывается на шею платок, значок, повязка, медаль... Целую неделю ребенок в центре внимания.*

**Стенгазета.**

*За выходные при помощи родителей выпускается стенгазета, в которой помещены: фотография ребенка и членов семьи, друзей, сведения о родителях, увлечения, любимое стихотворение, сказка собственного сочинения и т.д.*

*Каждый день на "Утренней встрече" этот ученик что-то рассказывает о себе. Родители помогают подготовиться или могут сами прийти и рассказать.*

**Понедельник.**

*Когда родился. Рост, вес в момент рождения. Приносит в класс свои детские фото, любимые игрушки. Рассказывает о том, когда начал ходить, какое первое слово сказал, когда вырос первый зуб...*

**Вторник.**

*Посвящается родителям ребенка. Называет имя, отчество, фамилию мамы, папы, говорит кем работают, рассказывает о других членах семьи.*

**Среда.**

*Рассказывает интересную историю, которая произошла с ним, его родственниками или друзьями.*

**Четверг.**

*Любимые занятия в свободное время. Хобби. Приносит свои коллекции, рисунки, поделки. Рассказывает как он помогает дома.*

**Пятница.**

*День, когда суперученик показывает себя: поет, играет на музыкальном инструменте, читает стихотворение, танцует, выступает в роли диктора телевидения и т.д.*

**Почтовый ящик.**

*В него дети на протяжении недели бросают письма, пожелания, комплементы, послания, рисунки, вопросы суперученику. Он достает все в конце недели, отвечает на вопросы, забирает на память.*

*И так на протяжении всего учебного года, пока каждый не побывает в роли суперученика.*

**Участие семьи - неотъемлемая и уникальная часть программы "Шаг за шагом".**

*Семья оказывает огромное влияние на ребенка. Первыми педагогами ребенка являются его*

родители. Они желают ему самого лучшего и хотят, чтобы он вырос преуспевающим и полезным гражданином. Родители могут и должны играть важную роль в учебно-воспитательном процессе, поэтому "Шаг за шагом" приглашает все семьи к участию в программе. Методы вовлечения семей могут быть различны в зависимости от различных обстоятельств, однако не изменен сам принцип: участие всех семей приветствуется во всем многообразии его форм. Необходимость сотрудничества школы и семьи продемонстрирована на таблице с осликами. 1 рисунок.

Один ослик - это школа, второй - родители. Они связаны друг с другом. Результаты, которых хотят добиться и школа и семья, изображены в виде стожков сена. Стожков может быть сколько угодно - 2, 5, 10... Почему нельзя было изобразить в виде одного большого стога сена? Потому что, что ни семья - у нее свои особенности, возможности, взгляды на жизнь. Что ни ребенок - индивидуальность. Нельзя ставить перед всеми один и тот же результат.

2 рисунок.

Семья и школа пытаются достичь желаемых результатов. Каждый тянет в свою сторону, к тому, что ему важнее.

3 рисунок.

Какие бы титанические усилия они не прикладывали, до своего стожка сена добраться не могут. Причиняют друг другу неудобства, могут даже лягнуть друг дружку. И действительно, когда семья и школа не понимают один другого, это приводит к конфликтам.

4 рисунок.

Ослики решили сесть и подумать, как же им быть дальше.

5, 6 рисунки.

Затем вместе подошли к одному стожку сена - удовлетворили интересы одной стороны, потом подошли ко второму стожку - удовлетворили интересы другой стороны.

Цель технологии "Шаг за шагом" - объединить усилия семьи и школы в образовании и воспитании детей.

## **Задание 2.**

### **Содержание работы.**

- Познакомьтесь с самыми общими идеями обучения в сотрудничестве;
- Определите принципиальное отличие обучения в сотрудничестве от традиционного подхода к обучению;
- Сформулируйте собственное отношение к высказанным идеям

### **Обучение в сотрудничестве. Что это такое?**

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах использовалось в педагогике довольно давно. Оно является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии Дьюи (1970), его проектного метода. Обучение в малых группах использовалось в Западной Германии, Нидерландах, в Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния.

С тех пор, разумеется, идеи обучения в сотрудничестве получили свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, ибо сама идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна по самой своей сути, а следовательно, педагогична, хотя и имеет заметные различия в вариантах в разных странах. Чтобы понять эту идею, авторы метода советуют обратиться к нашему пониманию слова "ошибка". Скорее всего ошибку можно определить как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. Такое понимание очень близко к определениям, которые дают толковые словари. Авторы предлагают добавить к этому определению следующую фразу: "что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым умением или знанием". Если Вы понимаете, что ошибки учеников показывают только то, что они **еще** не овладели необходимыми умениями, то Вы будете рассматривать их просто как **факт**. Следовательно, вам нужно предоставить вашим ученикам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они (каждый в отдельности и все вместе) не овладеют знанием в достаточной мере.

Если же Вы рассматриваете ошибку как нежелание ученика работать, его неспособность, в этом случае Вы скорее всего откажете ему в дополнительной практике, в дополнительных разъяснениях, пока "он не научится хорошо вести себя" (?).

Но, с другой стороны, совершенно очевидно, что если ученик **не допускает ошибок** в выполнении задания, это означает, что он **научился** его выполнять и таким учащимся дополнительная практика не нужна. Значит ошибки - это всего лишь индикатор того, нуждается ли ученик в помощи, в дополнительной практике.

Вы не в состоянии оказать эту помощь каждому конкретному ученику в классе. Эту ответственность Ваши ученики в состоянии взять на себя сами, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого, если они научатся помогать друг другу. На педагогическом языке это означает, что необходимо использовать методы, адекватные данной задаче. Можно учиться в коллективе (с преобладанием фронтальных видов деятельности), где сильный ученик всегда в выигрыше: он быстрее "схватывает" новый материал, быстрее его усваивает и учитель в большей мере опирается именно на него. А слабый раз от разу становится еще слабее, поскольку ему не хватает времени, чтобы все четко понять, ему не хватает характера, чтобы задать учителю вопросы, соответственно он не может быстро и правильно отвечать и только "тормозит" ритмичное продвижение ко всеобщему успеху. Можно учиться индивидуально, используя соответствующие методики и учебные материалы. Тогда ученик замыкается на себе, на своих удачах и неудачах. Его абсолютно не интересует, как дела у соседа. Если материал ему не дается, это его проблемы.

А можно учиться по-другому, когда рядом с тобой твои товарищи, у которых можно спросить, если что-то не понял, можно обсудить решение очередной задачи. А если от твоего успеха зависит успех всей группы, то ты не сможешь не осознавать ответственность и за свои успехи, и за успехи твоих товарищей. Именно от осознания данного факта авторы метода обучения в сотрудничестве и отталкивались. В процессе обучения ошибаются **все**. Только одним нужно больше времени и усилий, чтобы овладеть материалом, другим меньше. Как это сделать - дело методики!

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учеников, их интеллектуального развития, но и нравственного. Помочь другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи - также естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни.

Главная идея обучения в сотрудничестве - учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

## Вопросы по материалу

Обсудите ваши впечатления от прочитанного в группе партнеров и постарайтесь ответить на следующие вопросы:

1. В чем принципиальная разница между традиционным подходом к обучению и, так называемым, гуманистическим?
2. Где и кем были разработаны впервые данные технологии?
3. Что такое "ошибка" с точки зрения данного подхода?
4. В чем основная идея обучения в сотрудничестве?

## Творческая работа

5. Попробуйте теперь вместе с вашими партнерами или индивидуально (по вашему выбору) сформулировать свое мнение, впечатление.  
Согласны ли вы с такими мыслями?  
Задумывались ли вы раньше над подобными проблемами?  
**Результаты своего размышления пошлите по электронной почте своему педагогу. Спасибо за интересные мысли**

### Задание 3.

#### Содержание работы

1. Познакомиться с основными вариантами организации обучения в сотрудничестве.
2. Определить их принципиальные сходства и отличия (общие и частные).
3. Уточнить основные положения технологии обучения в сотрудничестве.
4. Попробовать самостоятельно привести возможные примеры применения данной технологии в практике Вашего обучения (пока только гипотетически).

### "Какие могут быть варианты?"

Рассмотрим наиболее интересные варианты этого метода.

1. Student Team Learning (STL, обучение в команде)
2. Jigsaw (пила)
3. Learning Together (учимся вместе)

Индивидуальная самостоятельная работа при организации учебной деятельности по методу Cooperative Learning становится как бы исходной, элементарной частицей коллективной самостоятельной работы. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной работы, а с другой, вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива, так как каждый учащийся пользуется результатами как групповой самостоятельной работы, так и коллективной, но уже на следующем витке, при обобщении результатов, их обсуждении и принятии общего решения, либо уже при работе над следующим, новым заданием / проектом / проблемой, когда учащиеся используют знания, полученные и обработанные усилиями всей группы.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть как раз и состоит в том, чтобы учащийся захотел **сам** приобретать знания. Знаете известное изречение мудрецов: "Я могу подвести верблюда к водопою, но не могу заставить его напиться!" Поэтому проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся не менее, а может быть и более важна, чем способ организации, условия и методика работы над заданием.

Основные идеи, присущие всем описанным здесь вариантам - общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды (группы) зависит от вклада каждого участника, что предусматривает **помощь** каждого члена команды друг другу. Равные возможности означают возможность каждого ученика совершенствовать свои собственные достижения. Это означает также, что каждый ученик учится **в силу собственных возможностей** и потому имеет шанс оцениваться наравне с другими. Если одаренный ученик затрачивает определенные усилия на достижения **своего** уровня, а слабый ученик затрачивает также максимум усилий для достижения **своего** уровня, то будет справедливо, если их усилия (в группе) будут оценены одинаково, при условии, что в обоих случаях каждый сделал, что **мог**. Психологи, изучающие данный подход к обучению, давно заметили, что, если оцениваются **усилия**, которые затрачивают ученики в группе для достижения **общего** результата, то мотивация у всех учащихся гораздо выше, чем в традиционных классах.

"Работа в группах, кроме всего прочего", - говорит одна из учениц, - "позволяет мне научиться общаться с людьми, что очень полезно в жизни".

Педагогическое общение, психология и культура общения - все это составляющие грамотной педагогики. Нельзя не согласиться с известным российским психологом и филологом А. А. Леонтьевым в том, что педагогическое общение в подлинном понимании - это многоэтажная конструкция, которая предполагает: деятельность - взаимодействие - общение - контакт /2/. Обучение в сотрудничестве предусматривает все уровни общения, опирается на них. Практически, это обучение в процессе общения, общения учащихся друг с другом, учащихся с учителем, в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в ходе общения учащиеся поочередно выполняют разные социальные роли - лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д.

Учитель приобретает новую, несколько не менее важную для учебного процесса роль - роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. Его задача больше не сводится к передаче суммы знаний и опыта, накопленного человечеством. Он должен помочь ученикам самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. При таком подходе к обучению материала одного учебника и объяснений учителя оказывается абсолютно недостаточно. Из 154 опрошенных учащихся экономико-математической гимназии N 1512, где эти технологии используются уже на протяжении ряда лет, 92% учащихся ответили, что материала учебника и объяснений учителя им не хватает, требуется дополнительный материал. Уже в начальной школе ученики обращаются к дополнительным источникам знаний, к справочной литературе. Самостоятельная работа над проблемой становится абсолютно привычным и приоритетным видом деятельности. Индивидуальная самостоятельная работа - коллективная работа - такова диалектическая взаимосвязь познавательного процесса при обучении в сотрудничестве.

## Обучение в команде Student Team Learning

Этот метод уделяет особое внимание "групповым целям" (team goals) и успеху всей группы (team success), который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой/проблемой/вопросом, подлежащими изучению. Таким образом, задача каждого учащегося состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, а в том, чтобы познать что-то вместе, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг **каждый**. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, совместном решении поставленной перед ними проблемы. Вкратце Student Team Learning сводится к трем основным принципам:

- "награды" (team rewards) - команды (группы) получают **одну** на всех в виде балльной оценки, какого-то сертификата, значка отличия, похвалы и других видов оценки их совместной деятельности. Для этого им необходимо выполнить предложенное для всей группы **одно** задание. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную "планку" и время на ее достижение;
- "индивидуальная" (персональная) ответственность каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме;
- **равные** возможности для достижения успеха означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с **собственными**, ранее достигнутыми результатами. Это дает продвинутым, средним и отстающим ученикам **равные** возможности в получении очков для своей команды, так как, стараясь изо всех сил улучшить результаты предыдущего опроса, зачета, экзамена (и улучшая их), и средний, и отстающий ученики приносят своей команде равное количество баллов, что (как показали исследования в J.Hopkins University, R.Slavin) позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную "планку".

Вариантами такого подхода к организации обучения в сотрудничестве можно рассматривать индивидуально-групповую работу (Student-Teams - Achievement Divisions - STAD) и командно-игровую (Teams-Games-Tournament - TGT). В первом случае ученики разбиваются на группы в четыре человека (обязательно **разные** по уровню обученности, девочки и мальчики). Учитель объясняет новый материал, а затем предлагает ученикам в группах его закрепить, постараться разобраться, понять все детали. Говоря

психологическим языком, организуется работа по формированию ориентировочной основы действий (но для каждого ученика). Группам дается определенное задание, необходимые опоры. Задание выполняется либо по частям (каждый ученик выполняет свою часть), либо по "вертушке" (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может либо сильный ученик, либо слабый). При этом выполнение каждого задания объясняется каждым учеником и контролируется всей группой. После выполнения заданий всеми группами, учитель дает тест на проверку понимания нового материала. Задания теста учащиеся выполняют **индивидуально**, вне группы. При этом учитель, конечно, дифференцирует сложность заданий для сильных и слабых учеников. Оценки за выполнение индивидуальных заданий (теста) суммируются на группу и объявляется общая оценка группе. Таким образом, соревнуются не сильные со слабым, а каждый, стараясь выполнить **свои** задания, как бы соревнуется **сам с собой**, т.е. со своим ранее достигнутым результатом. И сильный, и слабый ученик, таким образом, могут принести группе **одинаковые** оценки или баллы. Такая работа может использоваться на многих предметах, начиная от математики и кончая языковыми предметами, в начальных и старших классах. Это чрезвычайно эффективная работа для усвоения нового материала **каждым** учеником. Разновидностью индивидуально-групповой работы может служить, например, Индивидуальная работа в команде (Team Assisted Individualization - TAI). Учащиеся получают **индивидуальное** задание по результатам проведенного ранее тестирования и далее обучаются в собственном темпе. В принципе разные команды могут работать над разными заданиями. Члены команды помогают друг другу при выполнении своих индивидуальных заданий, отмечая в специальном журнале успехи и продвижение каждого члена команды. Итоговые тесты проводятся также индивидуально, вне группы и оцениваются самими учениками (специально выделенными в группе оценщиками). Каждую неделю учитель отмечает количество тем, заданий по программе и планам уроков, выполненных каждой командой, успешность их выполнения в классе и дома (домашние задания), особо отмечая наиболее выдающиеся успехи групп. Поскольку учащиеся самостоятельно следят за успешностью усвоения нового материала каждым учеником группы, у учителя высвобождается время на индивидуальную работу с отдельными группами или учениками, нуждающимися в его помощи. Такая работа особенно хороша для уроков математики. Разновидностью такой организации групповой деятельности является командно-игровая деятельность. Учитель также, как и в предыдущем случае объясняет новый материал, организует групповую работу для формирования ориентировки, но вместо индивидуального тестирования предлагает каждую неделю соревновательные турниры между командами. Для этого организуются "турнирные столы" по три ученика за каждым столом, равные по уровню обученности (слабые со слабыми, сильные с сильными). Это особенно рекомендуется для уроков математики, естественно-научных дисциплин. Задания даются опять же дифференцированные по сложности. Победитель каждого стола приносит своей команде **одинаковое** количество баллов независимо от "планки" стола. Это означает, что слабые ученики, соревнуясь с равными им по силам учениками, имеют **равные** шансы на успех для своей команды. Та команда, которая набирает большее количество баллов, объявляется победителем турнира с соответствующим награждением.

## Пила (Jigsaw)

Другой подход в организации Cooperative Learning был разработан проф. Elliot Aronson в 1978 г. и назван Jigsaw (в дословном переводе с английского - ажурная пила, машинная ножовка). В педагогической практике такой подход именуется сокращенно "пила".

Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, тема "Биография выдающегося писателя или деятеля" может быть разбита на:

- ранние годы жизни
- первые достижения
- средние и поздние годы жизни
- влияние на историю

Каждый член группы находит материал по своей части. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется **"встречей экспертов"**. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Так как единственный путь освоить материал всех фрагментов и т.о. узнать всю биографию данного человека - это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащиеся криво заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На

заключительном этапе учитель может попросить **любого** ученика команды ответить на **любой** вопрос по данной теме.

В 1986 г. R. Slavin разработал модификацию этого метода - "Пила -2"(Jigsaw-2), который предусматривал работу учащихся группами в 4-5 человек. Вместо того, чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, вся команда работала над **одним** и тем же материалом (например, читала всю биографию). Но при этом каждый член группы получал тему, которую разрабатывал особенно тщательно и становился в ней экспертом. Встречи экспертов из разных групп оставались. В конце цикла все учащиеся проходили индивидуальный контрольный срез, который и оценивался. Результаты учащихся суммировались. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждалась.

## Учимся вместе Learning Together

Learning Together (учимся вместе) разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (David Johnson, Roger Johnson). Класс разбивается на однородные (по уровню обученности) группы в 3-5 человек. Каждая группа получает **одно** задание, которое является подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает **весь класс**. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение **всего** материала. Основные принципы:

- награды - всей команде
- индивидуальный подход
- равные возможности - работают и здесь.

Группа получает награды в зависимости от достижений каждого ученика. По мнению разработчиков данного метода, большое внимание должно быть уделено учителем вопросу комплектации групп (с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого члена) и разработке задач для каждой конкретной группы. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого члена группы для:

- выполнения общего задания (у каждого таким образом своя часть, свое подзадание)
- отслеживания
- мониторинга
- активности каждого члена группы в решении общей задачи
- культуры общения внутри группы.

Таким образом, с самого начала группа имеет как бы двойную задачу: с одной стороны, **академическую** - достижение какой-то познавательной, творческой цели, а с другой, **социальную** или скорее, **социально-психологическую** - осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения. И то, и другое одинаково значимо. Учитель также обязательно отслеживает не только успешность выполнения академического задания группами учащихся, но и способ их общения между собой, способ оказания необходимой помощи друг другу.

## Вопросы по материалу

1. Какие основные варианты обучения в сотрудничестве Вы можете назвать?
2. В чем основные идеи, принципы обучения в малых группах (Student Team Learning)?
3. Какие варианты этого подхода Вам запомнились и в чем их особенности?
4. Что такое метод "пилы"? Кем он был впервые разработан?
5. Знаете ли Вы разновидность или модификацию метода "пилы"? Где она была разработана и в чем отличие от первоначального варианта?
6. В чем заключаются основные особенности этой технологии, как они теперь Вам представляются?

## Творческая работа

А теперь нам хотелось бы, чтобы Вы сформулировали свое первое впечатление. Вы - опытный учитель ( а если начинающий, то тем более интересно). Как данный подход к организации учебного процесса "накладывается" на Ваш опыт? Что Вас привлекает? Что настораживает?

Попробуйте придумать примеры на каждый из описанных в данном материале вариантов обучения в сотрудничестве. Обсудите их со своими партнерами и пошлите своему педагогу.

#### Задание 4.

Содержание работы. Изучите конспект урока по технологии развивающего обучения. Разработайте один из этапов урока (класс и тема по выбору)

### Технология развивающего обучения

Урок русского языка в 1-ом классе

#### ТЕМА: БОЛЬШАЯ БУКВА В КЛИЧКАХ ЖИВОТНЫХ

Цель:

- познакомить учащихся с правописанием слов, обозначающих клички животных;
- повторить правило написания слов, обозначающих имена, отчества, фамилии;
- развивать речь, мышление, внимание, память, наблюдательность детей;
- воспитывать любовь к животным.

#### ХОД УРОКА

##### Мобилизующий этап

У. Начнем наш урок русского языка с логического задания. Две девочки Оля и Маша имеют разные фамилии — Петрова и Сидорова. У Оли фамилия Сидорова. Какая фамилия у Маши?

Д. Мы знаем, что у Оли и Маши разные фамилии — Петрова и Сидорова. Известно, что Олина фамилия Сидорова. Остается одна девочка Маша и одна фамилия Петрова. Значит, у Маши фамилия Петрова.

##### Повторение изученного

У. Какие к недавно изученному правилу подходят слова в этом задании?

Д. В этом задании имеются слова, которые обозначают имена и фамилии.

У. Назовите эти слова.

Д. *Оля, Маша, Сидорова, Петрова.*

У. На какую часть правила здесь нет слов?

Д. Здесь нет слов, которые обозначают отчества.

У. Расскажите правило о правописании имен, отчеств, фамилий.

Д. Имена, отчества, фамилии пишутся с большой буквы.

У. Придумайте к имеющимся в задании именам отчества и напишите полностью имена, отчества, фамилии девочек. Подчеркните орфограмму. (Учащиеся выполняют задание, осуществляется проверка.) Прочитайте написанные вами слова. Назовите орфограмму.

Д. *Ольга Ивановна Сидорова*. Все слова пишутся с большой буквы.

У. *Мария Сергеевна Петрова*. Все слова пишутся с большой буквы. Почему данные слова пишутся с большой буквы?

Д. Данные слова обозначают имена, отчества, фамилии.

### Формулирование темы урока

На доске написаны слова: *Артем, (М,м)ухтар, Томин, Петрович*.

У. Прочитайте написанные на доске слова. Найдите среди них лишнее, ориентируясь на их значение.

Д. Здесь лишнее слово *Мухтар*. Оно обозначает кличку животного, а остальные слова обозначают имя, отчество, фамилию человека.

У. Сформулируйте тему сегодняшнего урока. Обоснуйте свой ответ.

Д. Мы знаем, как пишутся имена, отчества, фамилии, но не знаем, как пишутся слова, обозначающие клички животных. Значит, тема сегодняшнего урока: «Правописание слов, обозначающих клички животных».

У. Правильно. Сегодня мы познакомимся с правилом о правописании слов, обозначающих клички животных. Но сначала проведем минутку чистописания.

### Минутка чистописания

У. Назовите букву, которую мы будем писать на минутке чистописания. Она чаще других встречается в словах, написанных на доске.

Д. Сегодня мы будем писать букву *т*. Она имеется в каждом слове, написанном на доске.

У. Охарактеризуйте звук, который обозначает букву *т* в данных словах.

Д. Буква *т* обозначает звук [т]. Он согласный, парный, глухой. В словах *Тобик, Томин, Петрович* он твердый, а в слове *Артем* — мягкий.

У. Составьте цепочку, в которую вошла бы строчная буква *т*.

Д. Можно составить такую цепочку: *та те те...* В ней строчная буква *т* чередуется с гласными по порядку алфавита.

Я составил такую цепочку: *та тя те...* В ней строчная буква *т* чередуется с гласными с начала и с конца алфавита. И т. д. (Учитель записывает на доске варианты цепочек букв, обращает внимание на соединение букв при их написания.)

У. Напишите одну из предложенных вами цепочку букв до середины строки. (Учащиеся выполняют работу.)

Словарно-орфографическая работа

На доске запись:

Г С Р Ф Х К О Р О В А Ж Д М А С И Ч А П П В Х Ж И П Е Т У Х Н Р И Г

У. Сегодня мы познакомимся с несколькими новыми словами из словаря. Постарайтесь их узнать в этой записи. Сколько новых слов? Назовите их.

Д. Сегодня мы познакомимся с двумя новыми словами: *корова* и *петух*.

У. В чем смысловое сходство слов *корова* и *петух*?

Д. Корова и петух — домашние животные.

У. Посмотрите на рисунок. Скажите, что представляет собой корова?

Д. Корова — крупное животное. У коровы большие рога.

У. Какую пользу приносит корова человеку?

Д. Корова дает молоко.

У. Скажите полностью, что обозначает слово *корова*?

Д. Корова — это крупное домашнее животное с большими рогами, которое дает молоко.

У. Посмотрите на другую картинку с изображением петуха. Что можете сказать об этой птице?

Д. У петуха яркое оперение.

У. Кто скажет, когда поет петух?

Д. Петух поет в одно и то же время, обычно перед восходом солнца.

У. Сформулируйте, что обозначает слово *петух*.

Д. Петух — домашняя птица с ярким оперением, которая поет в одно и то же время.

У. Как надо относиться к животным?

Д. К животным надо относиться с добром, заботиться о них. Животных надо любить.

У. Напишите слова *корова* и *петух* в тетрадь, поставьте ударение, подчеркните гласные, которые надо запомнить. (Учащиеся выполняют задание.)

Составьте предложение со словами *корова*, *петух*, *лисица*, выделив общий признак двух из них и причину исключения третьего слова.

Д. Корова и петух — домашние животные, а лисица — дикое.

Лисица — хищное животное, а корова и петух — нехищные. У петуха и лисицы нет рогов, а у коровы есть. И т. д.

Изучение нового материала

Учитель пишет на доске два предложения одно под другим:

*На лугу пасется корова.*

*На лугу пасется корова (Буренка).*

У. Что написано на доске?

Д. На доске написаны два предложения.

У. Что общего в этих предложениях?

Д. Оба предложения повествовательные. В обоих предложениях сообщается о корове. В конце предложений стоит точка.

У. Какое различие в данных предложениях?

Д. В первом предложении говорится просто о корове. Во втором сообщается о корове, которую зовут Буренка.

У. Что такое Буренка?

Д. Буренка — это кличка животного.

У. Как вы понимаете слово *кличка*?

Д. Кличка — это имя животного.

У. Если это имя, как его надо писать?

Д. Кличку животного надо писать с большой буквы.

У. Большая буква в кличках животных — это орфограмма. Напишите второе предложение, раскройте скобки, подчеркните новую орфограмму. Еще раз повторите новое правило.

Д. Клички животных пишутся с большой буквы.

У. Как вы напишите слово *Тобик* и почему?

Д. Слово *Тобик* пишется с большой буквы. Оно обозначает кличку животного.

### Физкультминутка

У. Я буду называть имена людей и клички животных. Если назову имя человека, вы делаете наклон вперед. Если услышите кличку животного — наклоняйтесь назад.  
*Александр, Лайка, Мурка, Константин, Дружок, Лидия, Юлия, Тузик, Владимир, Шарик, Анна.*

### Закрепление изученного

#### Упражнение 1

У. Из упражнений 212, 213 выпишите клички животных в следующем порядке: сначала состоящие из двух слогов, затем — из трех слогов. Клички животных, имеющие один слог, придумайте сами. Подчеркните орфограммы в написанных словах. (Учащиеся выполняют задание. Осуществляется проверка. Повторяется новое правило.)

Упражнение 2 На доске запись:

- 1) *Наташа, Володя, Воронок, Ирина;*
- 2) *Строев, Дмитриевич, Павлов, Мышкин;*
- 3) *Тобик, Мурка, Тузик, Трезор.*

У. Послушайте задание. Из каждой строчки написанных на доске слов исключите лишнее по двум признакам одновременно. Обоснуйте свой ответ. Оставшиеся после исключения слова напишите. Над словами первой строки поработаем вместе. Прочитайте ее.

Д. Слова первой строки: *Наташа, Володя, Воронок, Ирина*. Здесь лишнее слово *Воронок*. Это кличка животного. В нем ударение на третьем слоге. Остальные слова обозначают имена. В них ударение на втором слоге.

У. Напишите слова этой строки. Подчеркните орфограмму. (Аналогичным образом осуществляется работа со второй и третьей строками.)

#### Варианты ответов:

- 2) Лишнее слово *Дмитриевич*. Оно обозначает отчество, в нем четыре слога. Остальные слова обозначают фамилии. В них по два слога.
- 3) Лишнее слово *Мурка*. Мурка — кошачья кличка. Начинается на букву *м*. Тобик, Тузик, Трезор — собачьи клички, начинаются на букву *т*.

### Итог урока

У. С каким новым правилом мы познакомились сегодня на уроке?

Д. Мы познакомились с правописанием слов, обозначающих клички животных.

У. Как пишутся слова, обозначающие клички животных?

Д. Слова, обозначающие клички животных, пишутся с большой буквы.

## ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ.

### Вопрос 1. Гуманистическая философия, психологи, педагогика- основа технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения.

Личностно-ориентированные технологии воплощают гуманистические идеи в педагогике, психологии и методике. В данных технологиях ребенок рассматривается как уникальная личность, которая стремится к максимальной реализации своих качеств, открыта для понимания смысла деятельности и восприятия нового опыта, способна осознавать жизненные явления и процессы и ответственно выбирать правильное решение в различных ситуациях. В отличие от простой передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционных технологиях здесь главное для педагога – осознавать ценность развития личности ребенка, а для обучаемых – развивать перечисленные качества.

Приоритетные задачи личностно-ориентированных технологий в педагогике – формировать и развивать интеллект и речь учеников, развивать критическое и творческое мышление.

При этом учитываются возрастные, психологические особенности каждого ученика. Ребенок, рассматриваемый как субъект образовательного процесса, совместно с учителем может определять учебную цель, планировать, подготавливать, активно участвовать в образовательном процессе и анализировать достигнутые результаты.

По мнению авторов книги «Педагогические технологии», рассматриваемые технологии опираются на положения диалоговой концепции культуры Бахтина – Библера, которая обосновывает идею универсальности диалога как основы человеческого сознания. «Диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается диалог».

В традиционной дидактике основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностно-ориентированном образовании – понимание и взаимопонимание. В.С. Библер объясняет различие этих двух понятий так: при объяснении – только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение – всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании.

Главная идея нового подхода состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля – к развитию, от управления – к самоуправлению. Основная установка учителя – не на передачу знаний о предмете, а на общение с учениками, на взаимопонимание, на их «освобождение» для творчества. Творчество, исследовательский поиск являются основным способом существования ребенка в пространстве личностно-ориентированного образования. Но духовные, физические, интеллектуальные возможности детей еще слишком малы, чтобы самостоятельно справиться с творческими задачами обучения и жизненными проблемами. Ребенку нужна педагогическая **помощь и поддержка**. Это ключевые слова в характеристике технологий личностно-ориентированного образования.

Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Это ответ на естественное доверие детей, которые ищут у учителя помощи и защиты, это понимание их незащитности и сознание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие. Поддержка основывается на трех принципах, сформулированных Ш.Амонашвили:

- любить ребенка;
- очеловечить среду, в которой он живет;
- прожить в ребенке свое детство.

Чтобы поддержать ребенка, считал В.А. Сухомлинский, педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает с умыслом этические нормы; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, помня, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания.

Своеобразие целей личностно-ориентированных технологий определяется ориентацией на свойства личности и ее формирование и развитие в соответствии с природными способностями, а не по чьему-то заказу. Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы

## **Вопрос 2. Педагогика сотрудничества: новый взгляд на личность ребенка, гуманизация и демократизация педагогических отношений, учение без принуждения, новая трактовка индивидуального подхода, формирование положительной я-концепции.**

Педагогика сотрудничества является одной из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании.

Название технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции советской школы (Н.К.Крупская, С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский, А.С.Макаренко), достижения русской (К.Д.Ушинский, Н.П.Пирогов, Л.Н.Толстой) и зарубежной (Ж.Ж.Руссо, Я.Корчак, К.Роджерс, Э.Берн) психолого-педагогической практики и науки.

### **Классификационные характеристики:**

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: гуманистическая.

По основному фактору развития: комплексная: био-, социо и психогенная.

По ориентации на личностные структуры: всесторонне гармоническая.

По характеру содержания: обучающая + воспитательная, светская, гуманистическая, общеобразовательная, проникающая.

По типу управления: система малых групп.

По организационным формам: академическая + клубная, индивидуальная + групповая, дифференцированная.

По подходу к ребенку: гуманно-личностная, субъект-субъектная (сотрудничество).

По преобладающему методу: проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая.

По категории обучаемых: массовая (все категории).

### **Целевые ориентации**

Переход от педагогики требований к педагогике отношений. Гуманно-личностный подход к ребенку. Единство обучения и воспитания.

### **Концепция сотрудничества**

В «Концепции среднего образования Российской Федерации» сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

Как система отношений сотрудничество многоаспектно; но важнейшее место в нем занимают отношения «учитель - ученик». Традиционное обучение основано на положении учителя в качестве субъекта, а ученика - объекта педагогического процесса. В концепции сотрудничества это положение заменяется представлением об ученике как о субъекте своей учебной деятельности.

Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным (но обладающим преимуществами молодости); ни один из них не должен стоять над другим.

Сотрудничество в отношениях «ученик - ученик» реализуется в общей жизнедеятельности школьных коллективов, принимая различные формы (содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления).

В рамках общешкольного коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями).

### **Особенности содержания и методики**

В педагогике сотрудничества выделяются четыре направления:

Гуманно-личностный подход к ребенку.  
Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.  
Концепция воспитания.  
Педагогизация окружающей среды.

#### **Гуманно-личностный подход.**

Гуманно-личностный подход ставит в центр школьной образовательной системы развитие всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом.

Такой подход обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы и справедливости, добра и счастья. Цель школы - разбудить, вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности. Гуманно-личностный подход к ребенку в учебно-воспитательном процессе - это ключевое звено, коммуникативная основа личностно ориентированных педагогических технологий.

**Он объединяет следующие идеи:**

- новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса;
- гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;
- отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;
- новую трактовку индивидуального подхода; формирование положительной Я-концепции.

**Новый взгляд на личность** представляют следующие позиции:

- личность проявляется, выступает в раннем детстве, ребенок в школе - пол ноценная человеческая личность;
- личность является субъектом, а не объектом в педагогическом процессе;
- личность - цель образовательной системы, а не средство для достижения каких-либо внешних целей;
- каждый ребенок обладает способностями, многие дети талантливы;
- приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности (доброта, любовь, трудолюбие, совесть, достоинство, гражданственность и др.).

#### **Гуманизация и демократизация педагогических отношений.**

Личностные отношения являются важнейшим фактором, определяющим результаты учебно-воспитательного процесса.

**Гуманное отношение к детям включает:**

- педагогическую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе;
- оптимистическую веру в ребенка; сотрудничество, мастерство общения;
- отсутствие прямого принуждения; приоритет положительного стимулирования;
- терпимость к детским недостаткам.

**Демократизация отношений утверждает:**

- уравнивание ученика и учителя в правах;
- право ребенка на свободный выбор;
- право на ошибку; право на собственную точку зрения;
- соблюдение Конвенции о правах ребенка;
- стиль отношений учителя и учеников: не запрещать, а направлять; не управлять, а соуправлять; не принуждать, а

убеждать; не командовать, а организовывать; не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

#### **Учение без принуждения.**

Основным содержанием новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Проблема - не в абсолютизации принципа, а в определении разумной меры. Вообще воспитание невозможно без принуждения: это есть усвоение системы общественных запретов. Но наказание унижает, угнетает, замедляет развитие, воспитывает раба. Надо отойти от принуждения до таких рамок, когда оно не будет вызывать отторжения.

#### **Учение без принуждения характеризует:**

- требовательность без принуждения, основанная на доверии;
- увлеченность, рожденная интересным преподаванием;
- замена принуждения желанием, которое порождает успех; ставка на самостоятельность и самостоятельность детей;
- применение косвенных требований через коллектив.

#### **Новая трактовка индивидуального подхода.**

Суть нового индивидуального подхода в том, чтобы идти в системе образования не от учебного предмета к ребенку, а от ребенка к учебному предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает ребенок, учить его с учетом потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать.

#### **Новая трактовка индивидуального подхода включает:**

- отказ от ориентировки на среднего ученика;
- поиск лучших качеств личности;
- применение психолого-педагогической диагностики личности (интересы, способности, направленность, Я-концепция, качества характера, особенности мыслительных процессов);
- учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе;
- прогнозирование развития личности; конструирование индивидуальных программ развития, его коррекция.

#### **Формирование положительной Я-концепции личности.**

Я-концепция - это система осознанных и неосознанных представлений личности о самой себе, на основе которых она строит свое поведение.

В школьные годы Я-концепция - основа внутреннего стимулирующего механизма личности. Положительная, мажорная Я-концепция (Я нравлюсь, Я способен, Я значу) способствует успеху, эффективной деятельности, положительным проявлениям личности. Отрицательная Я-концепция (Я не нравлюсь, не способен, не нужен) мешает успеху, ухудшает результаты, способствует изменению личности в отрицательную сторону.

Личностный подход включает как одну из важнейших задач формирование у ребенка положительной Я-концепции. **Для этого в первую очередь необходимо:**

- видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, при нимать, верить в нее («Все дети талантливы» - вот убеждение учителя);
- создавать личности ситуацию успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, чтобы школьная жизнедеятельность, учеба приносили ребенку радость;
- «Учиться победно!»; исключить прямое принуждение, а также акценты на отставание и другие недостатки ребенка;
- понимать причины детского незнания и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба достоинству, Я-концепции ребенка («Ребенок хорош, плох его поступок»);
- предоставлять возможности и помогать детям реализовывать себя в положительной деятельности «В каждом ребенке - чудо;ожидай его!».

#### **Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.**

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества открывает новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов «чему» и «как» учить сегодня детей:

- содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы;
- обучение ведется прежде всего обобщенным знаниям, умениям и навыкам и способам мышления;
- идет объединение, интеграция школьных дисциплин;
- вариативность и дифференциация обучения;
- используется положительная стимуляция ученья.

#### **Концепция воспитания.**

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции, по которым развивается воспитание в современной школе:

- превращение школы Знания в школу Воспитания;
- постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;
- гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
- развитие творческих способностей ребенка, его индивидуальности;
- возрождение русских национальных и культурных традиций;
- сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
- постановка трудной цели.

Идеология и технология педагогики сотрудничества служат не только основанием целой системы методов обучения и воспитания, но во многом и определяет содержание образования.

#### **Педагогизация окружающей среды .**

Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности.

Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение (среда). Результаты (личность выпускника) определяются совместным действием всех трех источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияния на общественные и государственные институты защиты детства, их общая забота о подрастающем поколении - будущем всей страны

#### **Вопрос 3.Личностно-ориентированное обучение (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская).**

**В** технологии **лично** ориентированного развивающего обучения особое значение придается такому фактору развития, который в традиционной педагогике, а также в развивающих системах Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова почти не учитывался, игнорировался - *субъектному опыту жизнедеятельности*, приобретенному ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей.

Субъектность личности (индивидуальность) проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным).

*Классификационная характеристика*

**По уровню применения:** общепедагогическая.

**По философской основе:** прагматическая.

**По основному фактору развития:** психогенная.

**По концепции усвоения:** ассоциативно-рефлекторная + развивающая.

**По ориентации на личностные структуры:** информационно-операционная (ЗУН + СУД).

**По характеру содержания:** обучающая, светская, общеобразовательная.

**По типу управления познавательной деятельностью:** система малых групп.

**По организационным** формам: классно-урочная, индивидуально - дифференцированная.

По подходу к ребенку: педагогика сотрудничества.

**По преобладающему методу:** развивающая + **саморазвивающая.**

**По направлению модернизации:** альтернативная.

**По категории обучающихся:** массовая.

#### Акцент целей

- Развить индивидуальные познавательные способности каждого **ребенка.**
- Максимально выявить, инициировать, использовать, «окультурить» **индивидуальный** (субъектный) опыт ребенка.
- Помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства.

#### *Гипотезы*

- Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является, как носитель субъектного опыта.
- Ученье есть не прямая производная от обучения, а самостоятельный, индивидуальный, личностно значимый, а потому очень действенный источник развития.
- «Вектор развития» строится от ученика к определению индивидуальных педагогических воздействий, способствующих его развитию.
- Ученик ценен воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта и развития на его основе.

#### Особенности содержания

Технология личностно ориентированного обучения представляет сочетание **обучения**, понимаемого как нормативно-сообразная деятельность общества, и **ученья**, как индивидуально значащей деятельности отдельного ребенка. Ее содержание, методы, приемы направлены главным образом на то, чтобы раскрыть и использовать субъектный опыт каждого ученика, помочь становлению личностно значимых способов познания путем организации целостной учебной (познавательной) деятельности.

В образовательном процессе выделены основные сферы человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло); обоснованы требования к тому, как ими овладевать, описывать и учитывать личностные особенности (тип и характер интеллекта, уровень его развития и т.п.).

Определяя сферы человеческой деятельности, выделяется их психологическое содержание, выявляются индивидуальные особенности интеллекта, степень его адекватности (неадекватности) определенному виду деятельности.

Для каждого ученика составляется **образовательная программа**, которая в отличие от учебной носит индивидуальный характер, основывается на знании особенностей ученика как личности со всеми только ей присущими характеристиками. Программа должна быть гибко приспособлена к возможностям ученика, динамике его развития под влиянием обучения.

### **Особенности методики**

Образовательный процесс строится на учебном диалоге ученика и учителя, который направлен на совместное конструирование программной деятельности. При этом обязательно учитываются индивидуальная избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивация, стремление использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением.

ЗУН. Ученик избирательно относится ко всему, что воспринимает из внешнего мира. Далеко не все понятия, организованные в систему по всем правилам научной и педагогической логики, усваиваются учащимися, а только те, которые входят в состав их личного опыта. Поэтому начальной точкой в организации обучения является актуализация субъектного опыта, поиск связей, определение зоны ближайшего развития.

СУД. Способ учебной работы - это не просто единица знания или отдельное умственное умение, а личностное образование, где как в сплаве объединены мотивационно-потребностные, эмоциональные и операционные компоненты.

В способах учебной работы отражается субъектная переработка учениками программного материала, в них фиксируется уровень его развития. Выявление способов учебной работы, устойчиво предпочитаемых самим учеником, является важным средством определения его индивидуальных особенностей.

СУД рассматриваются как метазнания, приемы и методы познания.

Поскольку центром всей образовательной системы в данной технологии является индивидуальность ребенка, то ее методическую основу представляют индивидуализация и дифференциация учебного процесса. Исходным пунктом любой предметной методики является раскрытие индивидуальных особенностей и возможностей каждого ученика. Затем определяется структура, в которой эти возможности будут оптимально осуществляться.

С самого начала для каждого ребенка создается не изолированная, а, напротив, разносторонняя школьная среда, с тем чтобы дать ему возможность проявить себя. Когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, тогда можно рекомендовать наиболее благоприятные для его развития дифференцированные формы обучения,

Гибкие, мягкие, ненавязчивые формы индивидуализации и дифференциации, которые организует педагог на уроке, позволяют фиксировать избирательность познавательных

предпочтений ученика, устойчивость их проявлений, активность и самостоятельность школьника в их осуществлении через способы учебной работы.

Постоянно наблюдая за каждым учеником, выполняющим разные виды учебной работы, педагог накапливает банк данных о формирующемся у него индивидуальном познавательном «профиле», который меняется от класса к классу. Профессиональное наблюдение за учеником должно оформляться в виде *индивидуальной карты* его познавательного (психического) развития и служить основным документом для определения (выбора) дифференцированных форм обучения (профильных классов, индивидуальных программ обучения и т.п.).

Педагогическое (клиническое) наблюдение за каждым учеником в процессе его повседневной, систематической учебной работы должно быть основой для выявления его индивидуального познавательного «профилям».

Технология лично ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектного образования, можно говорить о построении лично ориентированного процесса.

Основные требования к разработке дидактического обеспечения лично ориентированного развивающего процесса:

" учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;

- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика;
- в ходе обучения необходимо постоянно согласовывать опыт ученика с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- при введении знаний о приемах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;

- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;

- образовательный материал должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности.

***Позиции учителя:***

- инициирование субъектного опыта учения;

- развитие индивидуальности каждого ребенка;

признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого человека.

***Позиция ученика:***

- свободный выбор элементов учебно-воспитательного процесса;

- - самопознание, самоопределение, самореализация.

***Примечание.*** Аналогичная модель обучения предложена американским психологом Д.Колбой: цикл обучения, исходящий из конкретного опыта ребенка, включает последовательно фазы рефлексивного наблюдения, концептуализации, активного экспериментирования и переосмысления.

**Вопрос 4. Новое обоснование теории развивающего обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, Д.Б. Давыдов).**

Развивающее обучение направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

Основы теории развивающего обучения были заложены Л. С. Выготским в 30-е годы XX века при рассмотрении им вопроса о соотношении обучения и развития. Проблемы развития и обучения с разных позиций стремились решать Ф. Фребель, А. Дистервег, К. Д. Ушинский.

В 30-е годы XX века немецкий психолог О. Зельц провел эксперимент, продемонстрировавший влияние обучения на умственное развитие детей. В то время господствовали три основных подхода к решению этого вопроса. В трактовке сторонников первого подхода — А. Гезелла, З. Фрейда и Ж. Пиаже — развитие человека не зависит от обучения. Обучение рассматривалось как процесс, который так или иначе должен быть согласован с ходом развития, но сам по себе в развитии не участвующий. Согласно этой теории, развитие «должно совершить определенные законченные циклы и определенные функции должны созреть прежде, чем школа

может приступить к обучению конкретным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения». Таким образом, «исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя по существу» (Выготский Л.С. Педагогическая психология, 2 изд. 1991. С. 376).

В рамках второго подхода (У. Джеймс, Э. Торндайк и др.) обучение отождествлялось с развитием, которое истолковывалось как накопление человеком разного рода привычек в процессе обучения. Согласно этой теории, любое обучение является развивающим.

В третьей теории (К. Коффка и др.) сделана попытка преодолеть крайности двух первых подходов. Развитие рассматривается как процесс, от обучения не зависимый, а само обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным с развитием. С одной стороны, развитие подготавливает и делает возможным процесс обучения; с другой стороны, обучение стимулирует процесс развития. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь. Эти три теории с некоторыми модификациями существуют и в современной науке.

Л. С. Выготский не соглашался ни с одной из этих теорий и сформулировал собственную гипотезу о соотношении обучения и развития. Согласно Выготскому, существует единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. «...Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умоглядной формулой» (Там же. С. 390).

При обосновании своей гипотезы Выготский изложил содержание основного генетического закона развития психических функций человека. Этот закон явился основой его концепции. По Выготскому, всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, во второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка. «Этот закон, думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в

движение ряд внутренних процессов развития... С этой точки зрения обучение не есть развитие. Но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» (Там же. С. 388).

Многие годы идея Выготского оставалась лишь гипотезой, хотя его последователи (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и др.) пытались ее развивать. В 1930—50-е годы отечественные психологи разрабатывали основы формирующего (обучающего) эксперимента как важного метода решения проблем развивающего обучения (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер и др.). В 1960—80-е годы аспекты развивающего обучения исследовались в области дошкольного воспитания, начального и среднего образования (Л. А. Венгер, Т. А. Власова, В. И. Лубовский, З. И. Калмыкова, И. Я. Лернер и др.). Полученные результаты позволили обосновать положение о существенной роли обучения в развитии, выявить некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения.

С конца 50-х годов гипотезу Выготского разрабатывали два коллектива, созданные Занковым и Элькониним. Исходя из того, что традиционное начальное обучение не обеспечивает должного психического развития детей, Занков разработал новую дидактическую систему, основанную на взаимосвязанных принципах:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) ведущая роль теоретических знаний;
- 3) высокий темп изучения материала;
- 4) осознание школьниками процесса учения;
- 5) систематическая работа над развитием всех учащихся.

Эти принципы были конкретизированы в программах и способах обучения младших школьников грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Занков сделал вывод, что имеется «фундаментальное превосходство школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов в общем развитии». Развивающий эффект системы Занкова свидетельствовал о том, что традиционное начальное образование, культивирующее у детей основы эмпирического сознания и мышления, делает это недостаточно совершенно и полно. Согласно Занкову, развивающее значение имеет само обучение: «Процесс обучения выступает как причина, а процесс развития

школьника — как следствие» (Занков Л.В. Избр. пед. труды. 1990. С. 306). В этом положении отсутствовала идея об опосредующем звене между обучением и развитием, об их сложных динамических зависимостях, не позволяющих охватить связь причины и следствия наперед данной формулой. Кроме внешней детерминации со стороны обучения процессу развития «свойственна внутренняя обусловленность» (Там же. С. 306), но в чем конкретно состоит эта обусловленность, Занков не раскрыл. Он правильно оценил значение внутренней связи зон ближайшего развития с психическим развитием детей, но в принципах его дидактической системы эта связь не отражена.

Коллектив Эльконина выявил основные психологические новообразования младшего школьного возраста — это учебная деятельность и ее субъект, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением. Было установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития у младших школьников этих новообразований, не создает необходимых зон ближайшего развития, а лишь тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникают у детей еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и др.). Была разработана система обучения младших школьников, создававшая зоны ближайшего развития, которые превращались со временем в требуемые новообразования.

В. В. Давыдовым была разработана теория, раскрывавшая на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления и основных видов соответствующих им мыслительных действий. С позиций коллектива Эльконина, в основе психического развития младших школьников лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний при помощи выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии (теория учебной деятельности и ее субъекта представлены в работах Давыдова, В. В. Репкина, Г. А. Цукерман, Эльконина, Й. Ломпшера и др.). Осуществление детьми учебной деятельности определяет развитие всей их познавательной и личностной сферы. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя. Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Овладение учебными действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют школьника как субъекта учебной деятельности.

Специалисты многих стран признают, что по уровню своей перспективной научно-практической значимости гипотеза Выготского стоит выше всех теорий, относящихся к связи обучения и развития.

#### **Вопрос 5. Гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили.**

##### **Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили**

*Дари себя детям!*  
**Ш. А. Амонашвили**

Академик РАО **Шалва Александрович Амонашвили** разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества. Своеобразным итогом его педагогической деятельности является технология "Школа жизни".

Целевые ориентации технологии Ш. А. Амонашвили определяются следующим:

- способствование становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств;
- облагораживание души и сердца ребенка;
- развитие и становление познавательных сил ребенка;
- обеспечение условий для расширенного и углубленного объема знаний и умений;
- идеал воспитания - самовоспитание.

Основные концептуальные положения:

1. Все положения личностного подхода педагогики сотрудничества.
2. Ребенок как явление несет в себе жизненную линию, которой он должен служить.
3. Ребенок - высшее творение Природы и Космоса и несет в себе их черты - могущество и безграничность.
4. Целостная психика ребенка включает три страсти: страсть к развитию, к взрослению, к свободе.

Важнейшие умения и способности и соответствующие им дисциплины или уроки: познавательное чтение; письменно-речевая деятельность; лингвистическое чутье; математическое воображение; осмысление высоких математических понятий; постижение прекрасного, планирование деятельности; смелость и выносливость; общение: иноязычная речь, шахматы; духовная жизнь, постижение красоты всего окружающего.

Перечисленные знания и умения формируются с помощью специального содержания методик и методических приемов, среди которых:

гуманизм: искусство любви к детям, детское счастье, свобода выбора, радость познания;

индивидуальный подход: изучение личности, развитие способностей, углубление в себя, педагогика успеха;

мастерство общения: закон взаимности, гласность, его величество "Вопрос", атмосфера романтики;

резервы семейной педагогики, родительские субботы, геронтология, культ родителей;

учебная деятельность: квазичтение и квазиписьмо, приемы материализации процессов чтения и письма, литературное творчество детей.

Особую роль в технологии Ш. А. Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка. Использование отметок очень ограничено, ибо отметки - это "костыли хромой педагогики"; вместо количественной оценки - качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка.

Урок - ведущая форма жизни детей (а не только процесс обучения), вбирающая всю и спонтанную, и организованную жизнь детей (урок - творчество, урок - игра).

#### **Основные идеи гуманно-личностной педагогики**

Гуманно-личностная педагогика основана на следующих постулатах:

1. Гуманное педагогическое мышление не есть открытие современной теории и практики. Оно основано на классическом наследии и находит истоки в ведущих религиозных, философских и педагогических учениях.
2. Педагогика по сути своей есть общечеловеческая форма и культура мышления, тенденции которого заложены в природных функциях человека. Она развивается не столько научными достижениями, открытыми наукой закономерностями, сколько уровнем и качеством общечеловеческой культуры, истоками духовности и мотивацией деятельности. В этом благо педагогического мышления, как постоянного источника творчества и созидания. В этом же отличие его от науки в строгом смысле этого слова.
3. Гуманно-личностная педагогика во главу угла ставит воспитание личности через развитие ее духовного и нравственного потенциала; способствуя раскрытию и созиданию в ребенке черт и качеств благородства. Воспитание человека благородного есть ведущая цель гуманно-личностного образовательного процесса.
4. Гуманно-личностная педагогика принимает идеи классической философии и педагогики о том, что ребенок есть явление в земной жизни, он есть носитель своей жизненной миссии и наделен высочайшей энергией духа.
5. Гуманно-личностный образовательный процесс строится на понимании целостности природы ребенка, ее движущих силах, раскрытых и научно обоснованных современной психологией и определяемых нами, как стихийные устремления, страсти личности ребенка в его стремлении к развитию, взрослению, свободе.
6. Суть гуманно-личностного образовательного (педагогического) процесса, гуманно-личностного подхода к ребенку заключается в том, что учитель, являясь творцом этого процесса, основывает его на движении стихийных страстей в ребенке; направляет его на полное развитие сил и способностей, проявляющихся в многогранной деятельности ребенка; нацеливает его на выявление и утверждение личности ребенка; насыщает его высшими образами прекрасного в человеческих взаимоотношениях, в научном познании, в жизни (образование).

Гуманно-личностная педагогика, реализованная в «Школе Жизни» Ш.А. Амонашвили, исходя из реальных условий российской действительности не отрицает предметного обучения, классно-

урочной системы, но стремится обогатить учебную деятельность «Светом духовности и знаний», превратить урок в саму «Жизнь детей». Отсюда и соответствующие акценты:

Вот как выглядит основной цикл образовательных курсов начальных классов «Школы Жизни»:

1. Уроки познавательного чтения.
2. Уроки письменноречевой деятельности.
3. Уроки родного языка.
4. Уроки математических воображений.

5. Уроки духовной жизни.

6. Уроки постижения красоты.
7. Уроки планирования и деятельности.
8. Уроки смелости и выносливости.
9. Уроки о природе.
10. Уроки о мире наук.
11. Уроки общения.
12. Уроки иностранной речи.
13. Уроки игры в шахматы.
14. Уроки компьютерной грамотности. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. - М., 2000. - с. 46.

Очевидно, что работать в режиме подобного учебного плана может не только верящий виден гуманной педагогики, но и целенаправленно подготовленный учитель.

Гуманное педагогическое мышление требует адекватных понятий, оно непосредственно связано с убеждениями личности, занимающейся его теоретическим обогащением или практическим осуществлением. Вот почему переориентация учителей от традиционно-авторитарных подходов на гуманное педагогическое мышление есть важнейшая проблема дела развития образования в современных условиях.

8. Гуманно-личностный подход к воспитанию в современной российской школе опирается на глубинную мудрость российского менталитета от Сергия Радонежского до В.И. Вернадского; он питается жизненным источником мировой педагогической мысли от Конфуция и Сократа до Дж. Дьюи и М. де Монтеня, он несет в себе чистоту идей современных мыслителей от Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе до Я. Корчака и В.А. Сухомлиного.

Овладение основами гуманного педагогического мышления -- непреложная часть формирования учителя третьего тысячелетия.

## **2. Исторические корни гуманной педагогики**

Гуманное педагогическое мышление строится на фундаментальных допущениях составляющих истину для мировых религий и предмет для многих духовно-философских учений. Суть этих допущений в признании реальности существования души человека в ее устремлении к вечному восхождению и совершенствованию.

«Мир человека -- это неразрывная связь рационального и иррационального: интуиции, инстинктов, непредсказуемости или нелогичности поведения и т.д. Этот духовный мир, иррациональная сущность человека, принципиально необъяснимы. Можно лишь говорить о том, что влияет на его формирование. И она -- иррациональность человека -- крайне индивидуальна, несмотря на большое количество общих черт у людей, -- писал Н.Н. Моисеев: «Но мир иррационального не в меньшей степени влияет на поступки человека, чем его суждения, основанные на принципах рационализма. И что, может быть, самое главное -- наибольшую радость человеку, ощущение полноты и прелести жизни дает как раз иррациональная составляющая его миропредставления, его жизни. И эта важнейшая компонента бытия человека не может не быть в центре внимания образовательной и воспитательной деятельности общества. И мы должны учиться на нее влиять так, чтобы уберечь человечество от деградации»... И отсюда Н.Н. Моисеев делает вывод «...Ключ, способный открыть дверь в будущее человека, окажется синтезом разума и иррационального начала заложенного в людях». Моисеев Н.Н. // Экология и Жизнь. - 1998. № 1. - с. 8.

«Человек был и на протяжении всей истории остается двойственным существом, сопричастным двум мирам -- высшему Божественному миру, который он в себе отражает, миру свободному, и миру природно-естественному, в который человек погружен, судьбы которого он разделяет и который многими путями действует на человека и связывает его по рукам и ногам настолько, что сознание его затмевается, забывается высшее происхождение его, сопричастность его высшей духовной действительности» (Бердяев Н.А.).

В своём трактате «Школа Жизни» Ш.А. Амонашвили утверждает, что из этих допущений, вытекают три постулата Веры Учителя в ребенка:

1. Ребенок есть явление в нашей земной жизни, а не случайность.
2. Ребенок несет в себе жизненную задачу -- миссию.
3. Ребенок несет в себе неограниченную Энергию Духа. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. - М., 2000. - с. 15.

«Ты все можешь», утверждает педагог, глядя в глаза ребенка. Вот удивительно четко сформулированная позиция учителя «Если Вселенная действительно беспредельна, а природа не имеет исчисления в своем творчестве, то единственная модель этой беспредельности и этих богатств есть ребенок». Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 2001. - с. 41

Счастливы человек, сумевший реализовать свою миссию. Счастлив учитель, который способствовал реализации миссии своих учеников.

Ребенок живой организм, он природоцелостен. Прежде чем говорить об особенностях ребенка необходимо обратиться к его единству.

Гуманно-личностный процесс образования строится на понимании целостности природы в ребенке. Внутренняя Космическая энергия -- Природа -- реализуется в ребенке по трем направлениям в трех его устремлениях, страстях.

1. Страсть к развитию в процессе преодоления трудностей. Это закон природы. Он неумолимо действует особенно в младшем возрасте. Вот почему так важна педагогическая организация процесса «календарного плана» развития ребенка соответственно с его возрастом «сейчас или никогда».

«Основной факт, с которым встречаемся мы при подходе к ребенку, это -- развитие. Ребенок есть существо растущее и развивающееся. Он находится в непрерывном процессе изменения. Поэтому процесс развития есть первое, что приходится понять, когда начинаешь изучать ребенка». Выготский А.С.: Антология гуманной педагогики. М., 1996. - с. 19.

2. Страсть к взрослению. «Ты уже взрослый», -- хочет слышать от нас ребенок. А слышит: «Ты еще маленький!» «Способствовать взрослению Ребенка с его развивающимися силами -- значит делать его детство радостным, увлекательным, эмоционально насыщенным. И наоборот: замедлять это движение путем предоставления ребенку полной свободы с той мнимой логикой, что нельзя отнимать у него детство, -- значит лишать его истинного чувства переживания радости детства». Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. - М., 2000. - с. 20.

Искусство Гуманной педагогики заключается в том, чтобы дать почувствовать ребенку, что он взрослый, когда он еще ребенок. «Счастье, если на пути ребенка встретится хотя бы один взрослый, который его понимает» (Лесгафт П.Ф.).

3. Страсть к свободе.

Великое утверждение ребенка «Я сам». И тут надо иметь в виду, что если процесс взросления происходит в прямом взаимодействии ребенка со взрослым, то страсть к свободе несет за собой естественное удаление от взрослого. И с этим необходимо считаться. Помня, что: «Только с помощью свободы можно подготовить к свободе, только с помощью сотрудничества можно подготовить к социальной гармонии и сотрудничеству, только с помощью демократии можно подготовить к демократии» (Френе С.).

Страсть к свободе имеет свое уникальное свойство, которое зачастую остается без педагогического осмысления. Дело в том, что свобода для ребенка не мыслится как хаотическая вседозволенность. Сами духовные и природные субстанции в ребенке стремятся к «свободной несвободе». Это видно на примере ролевой игры: -- Ты свободен выбрать свою роль, но, выбрав -- играй по правилам. Страсть к свободе заложенная в ребенке, -- это основа всей жизни общества. «Действительное и радикальное освобождение человечества, общества, народа, взрослой индивидуальной личности может быть проведено только через полное и всеобщее освобождение ребенка или вообще молодого поколения. Ребенок или молодое поколение -- это путь к грядущей свободе всех. Это естественный зародыш и зерно всех свобод» (Вентцель К.Н.).

Идеи свободного воспитания К.Н. Вентцель впервые в России пытался реализовать в 1905 г., создав семейные «Школы Жизни». «Ребенок должен получить знания в таком количестве, как он пожелает, и тогда, когда почувствует в этом потребность», -- утверждал педагог-гуманист.

В статье «Революция и требование нравственности» он писал об освобождении от рабства души «Люди всю свою жизнь являются орудием в чьих-то руках, мыслят чужими мыслями, чувствуют чужими чувствами, послушны чьей-то воле».

14 апреля 1914 г. К.Н. Вентцель опубликовал свои «Апрельские тезисы». Первый из них гласит: «Школа не может служить орудием для осуществления тех или других проходящих политических задач».

25 сентября 1917 г. прозвучала «Декларация прав ребенка» и его лозунг: «Родители всех стран, соединяйтесь на благо своих детей». Из «Декларации прав ребенка», провозглашенной К.Н. Вентцелем 25 сентября 1917 года:

«8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком.

11. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и связанных с ними взрослых...

Ребенок или молодое поколение -- это путь к грядущей свободе всех. Это естественный зародыш и зерно всех свобод». Вентцель К.Н. Антология гуманной педагогики. - М., 1999. - с. 195.

После Октябрьской революции использовались некоторые идеи К.Н. Вентцеля, отмечая, однако, «наличие элементов идеализации и индивидуализма в его педагогической системе, с одной стороны и непонимание К.Н. Вентцелем классовой природы всякой педагогики, с другой». Эту «природу» К.Н. Вентцель так и не признал.

Когда же прозвучал железный постулат А.В. Луначарского «школа является политическим учреждением, которое устанавливает государство в своих целях», о К.Н. Вентцеле постарались забыть. Последний крик его души прозвучит в 1936 г. -- при обсуждении проекта Конституции, страстный гуманист предлагал «Отделить школу от государства».

Размышляя о школе XXI века, о школе третьего тысячелетия, нельзя не ощутить мысли этого интереснейшего педагога-гуманиста. Его идеи могут послужить нам на пути формирования подлинного свободного общества. Предостерегут от поспешного соглашательства с «сильными мира сего».

Таким образом, страсть к развитию, страсть к взрослению, страсть к свободе это научно-философские, психолого-педагогические основы гуманного педагогического мышления. Это надежда учителя, его компас на пути реализации гуманно-личностной педагогики. Основа его поиска путей к личности ребенка, попытка помочь ему реализовать свою Миссию.

от, кто уже посвятил свою жизнь детям, получает четкую программу действий, выстраданную поисками великих гуманистов Я. Корчаком и В.А. Сухомлинским, освященную Мудростью Древних.

Из глубокой древности завещана современному учителю трудная работа на этой высшей ступени духовного восхождения человека. Нельзя познать ребенка, не любя его.

В своей работе «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинский говорит:

«Ибо любовь к ребенку в нашей специальности -- это плоть и кровь воспитателя как силы, способной влиять на духовный мир другого человека. Педагог без любви к ребенку -- все равно, что певец без голоса, музыкант без слуха, живописец без чувства цвета».

Все выдающиеся педагоги прошлого стали свечками педагогической культуры, человечности, прежде всего именно потому, что они любили детей. Ян Амос Коменский, Ушинский, Дистервег, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой, Крупская, Шацкий, Макаренко -- эти имена всегда будут сиять нам, как вечный огонь мудрой человеческой любви. «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель, -- писал Л.Толстой. -- Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он -- совершенный учитель».

Этот «совершенный учитель» есть выражение «Школы Жизни», девизом которой призваны быть слова В.А. Сухомлинского: «Школа должна любить ребенка, тогда он полюбит школу». А это означает, что весь уклад школьной жизни должен быть пропитан Верой, Надеждой, Любовью.

Как непреложное -- формула классической педагогики: воспитание должно опережать обучение.

«Кто желает воспитать ребенка, тот должен пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта.

Если дух в глубине бессознательного будет пробужден и если инстинкт будет обрадован и осчастливлен этим пробуждением, то в жизни ребенка свершится важнейшее событие и дитя справится со всеми затруднениями и соблазнами предстоящей жизни: ибо «ангел» будет бодрствовать в его душе и человек никогда не станет «волком» (Ильин И.А.).

Не случайно выдающиеся педагоги современности утверждают:

«Самой главной чертой педагогической культуры должно быть чувство духовного мира каждого ребенка, способность уделить каждому столько внимания и духовных сил, сколько необходимо для того, чтобы ребенок почувствовал, что о нем не забывают, его горе, его обиды и страдания разделяют» (Сухомлинский В.А.).

«Педагогический процесс только тогда хорош, когда в нем воспитание идет впереди обучения, ибо вызванные им к действию духовные силы будут впитывать знания как пищу, необходимую для дальнейшего роста и становления личности школьника». Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. - Екатеринбург, 1993. Т. 3. - с. 140.

Знания -- сила, но эта сила может быть доброй, а может быть злой. И об этом обязан думать учитель.

Чем питается ось воспитания? Гуманная педагогика отвечает на этот вопрос однозначно: образами.

Образование есть питание души и сердца ребенка всеми лучшими, высшими одухотворяющими плодами человеческой культуры и цивилизации.

Н.Н. Моисеев, размышляя о трудной роли учителя в духовном воспитании, говорит: «Учитель не может передать ученикам свой духовный мир -- это не арифметика! Люди очень разные, и то, что для одного может составить смысл жизни, стать целью, во имя которой человеку хочется жить, для

другого не стоит ничего! Но учитель обязан показать детям, и не только детям, но всем, кого он так или иначе учит, такие грани бытия, о существовании которых они даже не догадываются». Как помочь учителю наполнить жизнь ученика жизнью? Как повернуть его внимание от отметки, заносимой в дневник ученика, к его личности? Один из сложнейших вопросов, на который стремится ответить «Гуманная Педагогика».

Переориентация учителей от традиционно-авторитарных подходов на гуманное педагогическое мышление есть важнейшая проблема для развития образования в современных условиях, стержневой вопрос новой -- гуманно-личностной педагогики, призванной оплодотворить российскую школу XXI века. Ибо в настоящее время как никогда роль учителя становится определяющей в том, что будет с Россией в новом столетии.

Вспомним слово человека, в мудрости которого трудно сомневаться: «Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель не может поднять мировые дела выше идеи и способностей поколения взрослых, с которыми он имеет дело. Но учитель -- я употребляю это слово в самом широком смысле -- может совершить больше, нежели завоеватель и государственные главы. Они, учителя, могут создавать новое воображение и освободить скрытые силы человечества» (Уэллс Г.).

Понять это тем более важно, что именно учитель призван способствовать становлению школы XXI века: воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств. И Классика дает учителю на этом пути неоценимые советы.

### **3. Ш.А. Амонашвили - продолжатель идей гуманной педагогики**

Советская педагогика определяла возможность и необходимость внешнего воздействия в формировании убеждений и ценностных ориентаций.

В начале XX века в российской педагогике оформился идеал гуманной демократической школы, ориентированной на личность. Образ такой школы нарисован И.И. Горбуновым-Посадовым. "В нашей школе, - писал он, - не будет места никакому насилию. Никакому принуждению над детской душой, во имя чего бы они ни производились. Там в основу всего будет положена любовь и такое глубокое уважение к личности ребенка, как и к личности каждого взрослого человека. Там учителя будут не насильниками, а старшими товарищами учащихся, не педагогическими поварами, начиняющими ученические мозги фаршем учебников, но сотрудниками их в деле искания истины и знаний, с любовью помогающими им своим опытом и познаниями. Такие учителя будут видеть в каждом ребенке отдельную личность, живую человеческую душу со всем скрытым в ней бесконечным духовным миром, а не Сидорова, Петрова, Иванова классного списка, безличную часть школьного стада. Они будут выше всего ценить проявление духа ребенка, самостоятельную работу его ума. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия//Советская педагогика. - №9, 1991.

Они будут посвящать больше всего времени и заботы изучению запросов, сил, способностей своих учеников, чтобы знать, что они, учителя, должны делать и чего не делать. Но главным делом будет для них то, чтобы установить духовное единение, взаимное доверие, искреннее равенство между ними и их учениками-товарищами, без чего не может быть никакой истинной взаимопомощи в работе воспитания и образования".

Такие очаги гуманистической педагогической культуры в российском образовании были всегда, даже в период его тотальной идеологизации и унификации.

Образ "идеальной школы" нарисован К.Н. Вентцелем в виде "Дома свободного ребенка", В.А. Сухомлинским - в виде "Школы радости", Ш.А. Амонашвили - в виде "Школы жизни".

В развитии детской индивидуальности В.А. Сухомлинский большое значение придавал знаниям, социальному опыту. В этом мы находим подтверждение тезиса о том, что нельзя впадать в недооценку знаний как системы социальных ценностей, но их необходимо вписать в контекст реальной жизни учащихся, обеспечить с их помощью полноценное индивидуально-личностное развитие каждого ребенка.

Как решить эту задачу, показали в 80-х годах учителя-экспериментаторы Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин, В.Ф. Шаталов. В отчете о своей творческой встрече они написали: "То, что веками повторяли выдающиеся педагоги-гуманисты, что прежде было мечтой, то для нас стало житейской необходимостью: мы должны дать нашим детям новые стимулы, которые лежат в самом учении. Если внешних побуждений к учению почти нет, если способов к принуждению совсем нет, если нельзя рассчитывать на всеобщий интерес к предмету и если мы реалисты, не хотим прятаться от действительности, то перед нами лишь один путь: мы должны вовлекать детей в общий труд учения, вызвать у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития". Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. - М., Просвещение 1980. - с. 61 В широкой среде педагогической и родительской общественности хорошо известны средства, которые эти учителя применяли для побуждения детей к учению без принуждения: постановка трудной цели, сотрудничество педагога с детьми в ее достижении, использование опорных сигналов, отказ от практики плохих отметок, качественная оценка результатов работы, представление детям возможности сделать свободный выбор, опережающее обучение, крупноблочная подача учебного

материала, отношение к уроку как совместному "произведению" педагога и детей, коллективное творчество, развитие способностей учеников к самоанализу и самооценке, защита каждого ребенка как личности... Эти положения стали исходными для обоснования Ш.А. Амонашвили гуманно-личностного подхода в образовании и путей его практического воплощения в "Школе жизни".

"Школа жизни" Ш.А. Амонашвили основана на принципах гуманно-личностной педагогики. Автор выделяет 6 особенностей образовательного процесса.

Первая состоит во внутренней преемственности созидательной деятельности Природы и человека-воспитателя. Природа, по мнению Ш.А. Амонашвили, закладывает в ребенка возможности безграничного развития. Школа берет на себя ответственность продолжить дело природы и сотворить из него благородного человека.

Вторая особенность образовательного процесса в гуманной школе - его целостность, понимаемая как целостность жизни ребенка, устремленного в будущее.

Третья особенность касается урока, который рассматривается как аккумулятор, как ведущая форма жизни детей, а не только их учения.

Благополучие жизни ребенка на уроке обеспечивается благодаря сотрудничеству с учителем, другими детьми. Четвертая особенность педагогического процесса и состоит в том, что сотрудничество взаимотношения учителя с детьми становятся его естественным качеством.

Пятая особенность гуманного педагогического процесса проявляется в развитии у детей способности к оценочной деятельности при одновременном упразднении школьных отметок, что является залогом успехов детей в учении.

Шестая особенность "Школы жизни" - в особой, гуманной миссии учителя в ней. "Очеловечивание среды вокруг каждого ребенка, гуманизация социума и самого педагогического процесса есть высшая забота учителя".

Гуманного учителя не покидает "любовь и преданность каждому ребенку, чувство глубокой ответственности перед судьбой каждого ребенка; стремление к пониманию каждого ребенка".

Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. - М., 2000. - с. 37

Личностно-гуманный подход к ребенку является фундаментальным достижением теории и практики гуманистической педагогики. Многолетний опыт педагогической работы привел Ш.А. Амонашвили к убеждению, что для решения задач образования есть два подхода - императивный и гуманный.

Императивный характер обучения приобретает в том случае, если оно строится без учета личностных особенностей и потребностей ребенка. Педагог, осуществляющий такое обучение, уверен, что ребенок обязательно будет ему сопротивляться, а поэтому его необходимо принудить к учению строгими требованиями, императивами. Гуманный же подход состоит в том, что воспитатель оптимистически мыслит о детях, подходит к ним как к самостоятельным субъектам учения, способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору. Иными словами, педагог исходит из того, что у каждого ребенка есть свой личностный смысл, есть личностная значимость учения, на которую и надо опираться в педагогическом процессе. А если такого личного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести.

"Инструментировать учение как свободно избираемую учеником деятельность, - пишет Ш.А. Амонашвили, - это значит:

\* во-первых, создавать наилучшие условия для его целенаправленного, социального и педагогически значимого развития, воспитания, обогащения знаниями и опытом;

\* во-вторых, управлять этим процессом в согласии с потребностями его крепнущих внутренних сил, то есть с позиции самого ребенка (выделено автором), его интересов".

Обращение к культурным образцам педагогической практики позволяет сделать некоторые выводы о наиболее существенных чертах гуманистической парадигмы образования. Первая из них состоит в особом ценностном отношении к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека. Затем - признание развития личности (умственного, физического, нравственного, эстетического) главной задачей школы, а становление уникальной индивидуальности ребенка - ее главным результатом.

Содержание образования включает когнитивный, креативный и этический (нравственный) компонент в их единстве и взаимодействии.

Что касается педагогических средств, методов и форм организации педагогического процесса, то каждая образовательная система ведет творческий поиск и находит собственное содержание, методы, средства воспитания и обучения. Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как учащихся, так и педагогов.

Общими требованиями ко всем гуманистическим моделям выступают создание культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческой самореализации и ее культурное саморазвитие, и осуществление социально-педагогической защиты, помощи и поддержки каждого ребенка в ее адаптации к социуму и жизненном самоопределении.

Очевидно, что гуманистическая педагогика устремлена в будущее человека, утверждая, что все зависит от его собственных усилий и активности, опирается на силу разума, а не на сферу социального, внешнего по отношению к человеку. Тем самым гуманистическая педагогика

утверждает приоритет сознания над бытием. В связи с этим гуманизация образования, как альтернатива, исключает статичный, безличностный подход к человеку.

Гуманистическое направление центрировано на человеке (главная ценность), культуре и социуме как взаимосвязанных детерминантах образования, направленного на поддержку процессов индивидуального саморазвития и самоопределения ребенка. Эти особенности гуманистической парадигмы создали предпосылки для возникновения в ее контексте личностно ориентированных стратегий и моделей образования. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 2001. - с. 42

#### **4. О сущности образования в «Школе жизни»**

Для определения целей образования «Школы жизни» следует пояснить содержание базисных понятий - Воспитание и Образование, так как бережное воспитание открывает путь к правильному образованию. В теории гуманно-личностного подхода к детям содержание этих понятий подвергается обновлению: в них восстанавливаются их исторические семантические значения, которые более полно отражают теоретические аспекты гуманно-личностной педагогики, нежели ныне бытующие их смысловые содержания. Изначальный смысл слова Воспитание, по всей вероятности, заключен в синкретности его составных. В качестве составных выступают «ось» и «питание»: в-ос-питание; то есть, «воспитание» синкретизирует в себе целостную идею о питании оси. О какой оси идет речь? Если исходить из того, что школа есть скалистая лестница для восхождения (опять: в-ос-хождение) души и духовности человека, то самое фундаментальное понятие педагогики - Воспитание - должно означать: питание духовной оси, питание души. То есть, в школе через питание оси происходит восхождение, становление того самого главного в человеке, что и составляет всю суть его личности - души и духовности. Таким образом, Воспитание не есть понятие узкоматериального содержания о формировании отдельных внешних качеств нравственности; оно есть суть проявления, развития, восхождения внутреннего, духовно-душевного состояния личности, того состояния, которое есть источник и направляющая сила всей целостной жизни человека. Следует сожалеть, что этот глубокий смысл воспитания не находит должного отражения ни в сложившейся трактовке понятия «воспитание», ни в самой педагогической практике. Воспитание, эта главная часть образовательного процесса, вытеснено обучением. Фактически весь образовательный процесс сводится к обучению и заботам о нем, и направлен на узкую цель - вооружить учащихся прочными знаниями, умениями, навыками, дать им владение основами наук. Дело усугубляется еще и тем, что эти «основы наук» содержат в основном узкоматериалистические, отчасти и политизированные знания, и игнорируется их восприятие душой и сердцем, светом духа и духовности. Да еще ошибочно полагается, что знания сами по себе составляют духовность человека. В силу этого воспитания значимость самих знаний умалывается, а результат воспитания искажается. Следует ясно представить себе, насколько может быть опасным для общества давать высшие знания о законах мироздания, о законах природы, о составе веществ духовно малоразвитому и необлагороженному человеку, человеку искаженной души и озлобленного, огрубелого сердца. Все это есть качества сложившегося авторитарного образовательного (педагогического) процесса, который в действительности превращен в обучающий процесс. Знания, тем более высшие знания о строении мироздания, о законах природы и веществ, о силе психики могут облагораживать человека лишь в том случае, если он принимает, присваивает их через уже облагороженное сердце, этот дом духа. Ум, постигая знания через сердце и духовность, достигает того уровня просветления, к которому он и был готов. Ум, принявший знания непосредственно, минуя пути сердца и духовности, и тем более, имея под собою огрубленное, ожесточенное, озлобленное сердце и душу, способен направить человека на творение зла против людей, общества, государства, человечества, против прошлого, настоящего и будущего, против самого себя.

Таким образом, в-ос-питание, питание духовной оси человека, находящегося на пути становления, должно опережать обучение знаниям, оно как бы заготавливает ферменты очеловечивания и облагораживания знаний и тем самым просветляет ум. Знания действительно есть сила, но добрая или злая - это будет зависеть от качества сердца и духовности человека.

Как можно осмыслить понятие Образование? Воспитание, как процесс питания духовной оси, требует своих питательных ферментов. Естественно, для питания духовной оси нужны будут не обычные, скажем, биологические вещества, а именно духовные ферменты. Такими могут стать:

- образцы любви, красоты, устремленности, доброты, преданности, творчества, мужества, мастерства, созидания, сочувствия, сорадости, сопереживания, благоразумия, нравственности;
- знания, озаренные сердцем и духом;
- стремление к благу с помощью знаний, стремление к углублению в знаниях;
- знания в виде высших законов природы, Вселенной, веществ, Гармонии;
- высшие творения разных искусств;
- образы человеческих общений;
- образы добромыслия, ясномыслия, благомыслия, ответственности за свои мысли;
- образы словесности и речи;
- образы расширенного сознания, образы целенаправленной деятельности;

- образы, рожденные в процессе саморазвития, самопознания, самосовершенствования;  
- образы материального и духовного плана; образы, рожденные мировоззрением и верой.  
Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. - М., 2000. - с. 37.

Трудно перечислить все возможные источники, которые рождают одухотворенные образы, тем более невозможно перечислить сами образы.

Образование потому и есть процесс образования, что он полностью пропитан возвышенными и уточненными образами, питающими душу и сердце ребенка. Образование не есть лепка человека с определенными качествами без участия самого человека, устремленного по пути развития, взросления и свободы. Образование есть процесс питания души и сердца ребенка всеми лучшими, высшими, возвышающими, одухотворяющими плодами цивилизации. Образовательный процесс пропитан этими образами так же, как пропитано земное пространство воздухом, они так же необходимы для становления благородной личности в ребенке, как необходим воздух для жизни того же ребенка.

Для полного понимания той сути понятия Образование, которую вкладывает в него теория гуманно-личностной педагогики, следует воспользоваться еще одним штрихом от понятия Просвещение. Это понятие тоже всецело принадлежит становлению духовной сферы человека, помогать человеку воспринимать (в-ос-принимать!) мир более широким спектром, радоваться и восхищаться (в-ос-хищаться!) явлениями жизни. Понятия Образование и Просвещение в нынешних условиях больше обслуживают номенклатурное содержание, указывая на административно-управленческую систему (министерство образования, министерство просвещения, система образования, система просвещения и т.д.). Однако своим глубоким смыслом они помогают раскрыть теорию гуманно-личностной педагогики, определить принципиальную направленность образовательного процесса, принципиальное содержание образования.

Образование есть более широкое и многогранное явление, чем Воспитание, Просвещение, Обучение, Учение. Хотя каждое из них может функционировать в большей или меньшей степени автономно друг от друга, тем не менее, все они по сути своей являются составными процесса образования (образовательного процесса). Внутри процесса образования содержание их как бы растворяется, автономия исчезает, и возникает качественно иное педагогическое явление.

С процессом образования может быть сопоставлен существующий в научной терминологии Педагогический процесс. Процесс образования и Педагогический процесс практически несут в себе одно и то же содержание. Однако безликость и абстрактность формулировки «Педагогический процесс» преодолевается формулировкой «Процесс образования», или же «Образовательный процесс».

Исходя из правил стилистики, в тексте данного Трактата наряду с превалирующим применением термина «Процесс образования» («Образовательный процесс») применяется в качестве эквивалента термин «Педагогический процесс».

«Школа жизни» есть пространство, насыщенное процессом образования. Он так же прозрачен, как воздух, но так же необходим для ее жильцов, устремленных к развитию, взрослению и свободе, как воздух.

## **5. Понятия - гуманность учителя, ученика. Идея гуманизации школ**

Во-первых, гуманность учителя - позиция, которая выражается в умении видеть за любыми внешними проявлениями ребенка черты живого, но сложного человека, имеющего право на индивидуальность, в умении не подавить человеческое профессиональным, проявить и понять настроение детей, ребенка, коллег, родителей, а также соотносить свое душевное состояние с конкретными обстоятельствами.

Во-вторых, гуманность ученика - внутренняя установка на доброе начало, преимущественно выражающаяся в зависимости от возраста ребенка сначала в умении жалеть, сопереживать, помогать, у подростков - в пестрой смеси порой противоречивых, как и сами ребята, ценностей в желании общаться со старшими, в оформлении личных интересов и занятий, у старших - в уважении к суждениям и образу жизни сверстников, в порядочности, уважении душевного мира - своего и других, самостоятельности принимаемых решений, чувств собственного достоинства и достоинств других, в жизненном самоопределении (выборе решений).

В тоже время известно: все прогрессивные образовательные системы прошлого и настоящего неизменно строились и строятся на признании прав ученика быть личностью и развиваться, в первую очередь, духовно. Духовно - значить гуманно. Ведь сама гуманизация не что иное, как возрастание веры педагога в потенциалы личности и возможности их раскрытия, обогащения.

Гуманистическая концепция видит главный резерв влияния на развитие личности не в совершенствовании, возрастании внешних на нее влияний, но в поиске и реализации внутренних потенциалов, заданных природой и благоприобретенных в ходе социализации в процессе обучения и воспитания. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 2001. - с. 21 При этом следует заметить: никто, конечно, не может отрицать того лучшего, что накопила прежняя школа, чаще вопреки господствовавшим идеологическим схемам, как никто не может отрицать, что это лучшее стало золотым фондом нашей педагогики и школы. Идеи гуманизации затронула школы, вызвав в ней существенные изменения, которые можно оценивать как тенденции, способные придать школе новый облик. Их объединяют общие черты: уважение к ребенку и его собственному "Я", признание права ученика быть активным субъектом учебного и воспитательного процесса. Наряду с этим принцип открытости придает школе новый облик и, зачастую, новую структуру. В этом случае исчезает жесткость структуры школы, программа становится более гибкой, разнообразной и адаптированной к потребностям детей. Одним из наиболее авторитетных лидеров свободного воспитания была М.Монтессори, которая считала, что ребенок обладает потенциалом саморазвития, причем потенциал этот безразмерен и каждый может достичь в жизни любой цели и осуществить любой жизненный проект. Выготский А.С.: Антология гуманной педагогики. - М., 1996. - с. 19. Гуманистический климат школы - важный и самый трудный для реализации. Он требует от педагогов и других специалистов, работающих с детьми, компетентности, преданности детям и поставленной цели, увлеченности и профессиональной гармонии. С. Френе отмечает, что необходимо "понять душу ребенка, его психологию. Каждый выберет свою дорогу, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам". Очевидно, что гуманно-личностный подход к детям в общеобразовательном процессе, изложенный как система академиком РАО Ш.А. Амонашвили в трактате «Школа Жизни», есть один из возможных вариантов реализации гуманного педагогического мышления в практике школы XXI века. «...Гуманное педагогическое мышление, как вечная истина и как стержень всякого высшего педагогического учения и наследия, таит в себе возможность для постоянного обновления жизни школы, для многогранной творческой деятельности учителя и учительских коллективов... Оно «зажигает искры для рождения разных и новых педагогических систем в зависимости от конкретных исторических, социальных, национальных и экономических условий... Гуманное педагогическое мышление находится в постоянном поиске своего «момента истины», ввиду чего границы его более расширены, нежели границы соответствующей практики» (Амонашвили Ш.А.).

#### **Вопрос 6. Технология «Шаг за шагом».**



5. Как называется процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему:

- а) воспитание;
- б) развитие;**
- в) образование;
- г) социализация.

6. Что относится к специфическим свойствам (закономерностям) процесса развития:

а) индивидуальность, вариативность, социогенность, психогенность, нелинейность, этапность развития;

б) имманентность, биогенность, индивидуальность, вариативность, этапность усвоения, стадийность;

**в) имманентность, биогенность, социогенность, психогенность, индивидуальность, стадийность, нелинейность;**

г) биогенность, социогенность, этапность усвоения, вариативность, активность.

7. Кто из ученых высказал идею, что ребенок должен пройти в своем развитии определенные возрастные стадии до того, как обучение сможет приступить к выполнению своих специфических заданий:

а) С.Л. Рубинштейн;

**б) Ж. Пиаже;**

в) В.В. Давыдов;

г) Л.В. Занков.

8. Кто из ученых выделял два уровня в развитии ребенка: 1) сферу актуального развития; 2) зону ближайшего развития:

а) С.Л. Рубинштейн;                      в) А.В. Петровский;

**б) Л.С. Выготский;**                      г) Ж. Пиаже

9. Какова роль ребенка в развивающем обучении:

а) самостоятельный объект, взаимодействующий в окружающими людьми;

**б) самостоятельный объект, взаимодействующий в окружающей среде;**

в) самостоятельный объект, не взаимодействующий с социумом;

г) самостоятельный объект, взаимодействующий с социумом.

10. Что представляет собой уровень актуального развития:

- а) процессы, представляющие для ребенка наибольшую активность;
- б) актуальное развитие учащихся;
- в) уже сформировавшиеся качества и то, что ребенок может делать самостоятельно;
- г) актуальное решение ребенком заданной ситуации.

11. В трудах какого ученого дано научное обоснование теории развивающего обучения:

- а) Л.С. Выготского;
- б) К.Роджерса;
- в) И.Г. Песталоцци;
- г) К.Д. Ушинского.

12. Какова, по мнению Л.С. Выготского, роль обучения:

- а) обучение происходит параллельно с воспитанием;
- б) обучение отстает от воспитания;
- в) обучение идет впереди развития;
- г) обучение взаимосвязано с воспитанием и идет одновременно с развитием.

13. Что, согласно Л.С. Выготскому, является средством развития учащихся:

- а) качества;
- б) знания;
- в) умения;
- г) способности.

14. Как называется новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу:

- а) активное обучение;
- б) развивающее обучение;
- в) информационное обучение;
- г) интеллектуальное обучение

15. Как называется процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему:

- а) воспитание;
- б) развитие;
- в) образование;
- г) социализация.

16. Что относится к специфическим свойствам (закономерностям) процесса развития:

а) индивидуальность, вариативность, социогенность, психогенность, нелинейность, этапность развития;

б) имманентность, биогенность, индивидуальность, вариативность, этапность усвоения, стадийность;

в) имманентность, биогенность, социогенность, психогенность, индивидуальность, стадийность, нелинейность;

г) биогенность, социогенность, этапность усвоения, вариативность, активность.

17. Кто из ученых высказал идею, что ребенок должен пройти в своем развитии определенные возрастные стадии до того, как обучение сможет приступить к выполнению своих специфических заданий:

а) С.Л.Рубинштейн;

б) Ж.Пиаже;

в) В.В.Давыдов;

г) Л.В.Занков.

18. Кто из ученых выделял два уровня в развитии ребенка: 1) сферу актуального развития; 2) зону ближайшего развития:

а) С.Л.Рубинштейн;      в) А.В.Петровский;

б) Л.С. Выготский;      г) Ж.Пиаже

19. Какова роль ребенка в развивающем обучении:

а) самостоятельный объект, взаимодействующий в окружающими людьми;

б) самостоятельный объект, взаимодействующий в окружающей среде;

в) самостоятельный объект, не взаимодействующий с социумом;

г) самостоятельный объект, взаимодействующий с социумом.

20. Что представляет собой уровень актуального развития:

а) процессы, представляющие для ребенка наибольшую активность;

б) актуальное развитие учащихся;

в) уже сформировавшиеся качества и то, что ребенок может делать самостоятельно;

г) актуальное решение ребенком заданной ситуации.

## ТЕМА 3. ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Ключевые слова: игровые технологии, функции игровой деятельности, деловая игра, организационно-деятельностная игра, тренинговые игры, игр-шоу, дидактический спектакль, технология интерактивной игры, технология проблемного обучения, исследовательские технологии обучения, технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц, технологии проектов.

### Цели занятия:

**1. Практическая цель** заключается в формировании умений, навыков операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром, в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности.

**2. Образовательная цель** заключается в формировании у студентов правильных представлений об особенностях и тенденциях реализации педагогических технологий.

**3. Воспитательная цель** решается параллельно с практической и образовательной и заключается в формировании у будущих педагогов профессиональных и общегражданских мотивов и ценностей.

**Предполагаемый результат:** *уровень научно-теоретической подготовки* — **знания:**

- закономерности целостного образовательного процесса, современные психологические и педагогические технологии;
- теоретические основы и технологию проектирования игровых технологий, технологий проблемного обучения, исследовательских технологий обучения, технологий обучения на основе укрупнения дидактических единиц, технологий проектов;
- современных исследований в области педагогических технологий игровых технологий, технологий проблемного обучения, исследовательских технологий обучения, технологий обучения на основе укрупнения дидактических единиц, технологий проектов;

*готовность студента к продуктивной творческой деятельности и уровень владения современными формами и методами работы с детьми* — **умения и навыки:**

- грамотно применять различные элементы и ресурсы игровых технологий, технологий проблемного обучения, исследовательских технологий обучения, технологий обучения на основе укрупнения дидактических единиц, технологий проектов в своей учебной, исследовательской и будущей профессиональной деятельности;

- самостоятельно выбирать и разрабатывать способы и формы технологий личностно-ориентированного и развивающего обучения в соответствии с выбранной гуманистической концепцией, особенностями группы, поставленными целями и задачами
- презентации ситуаций для осмысления проблемы исследования, способам самостоятельного обсуждения методов исследования в группах, выдвижения гипотез, а также формулированию аргументированных выводов, оформлению результатов проекта.
- работать над повышением своего профессионального и культурного уровня

**Форма проведения занятия:** Час педагогической теории : тестовый (контрольный) опрос; подготовка мультимедийных проектов по вопросам занятия (исключая вопрос «Технология проектов»)

**Вид занятия:** изучение нового материала.

**Межпредметные связи:** с психологией, основы общей педагогики, методики преподавания, философией.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Игровые технологии. Функции игровой деятельности.
2. Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте: разыгрывание ролей, деловая игра, организационно-деятельностная игра, тренинговые игры, игр-шоу, дидактический спектакль, технология интерактивной игры.
3. Технология проблемного обучения. Целевые ориентации, концептуальные положения.
4. Исследовательские технологии обучения (Д.Брунер, В.Г. Разумовский).
5. Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц (В.Шатлов, П.Эрднев). Особенности содержания и методика.
  - Опорные сигналы и опоры.
6. Технология проектов

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

**Час педагогической теории** по теме *«Метод проектов – технология развивающего обучения»*

Цель семинара – сформировать у участников представление о методе проектов как одном из видов развивающих технологий

Задачи семинара:

- ✓ сопоставить понятия «метода» и «педагогической технологии»;
- ✓ выявить наиболее существенные черты современных трактовок «метода проектов» в ходе «мозговой атаки»

Структура семинара:

- ✓ теоретическое рассмотрение проблемы;
- ✓ возможности решения данной проблемы в педагогической практике;
- ✓ опыт отдельных учителей школы в её решении;
- ✓ обмен мнениями

Актуальность выбранной темы:

- ✓ технология метода проектов – это технология развивающего обучения;
- ✓ ... - это технология, способствующая активизации познавательной деятельности обучающихся;
- ✓ ... - это технология, способствующая формированию личностных качеств;
- ✓ ... - технология, развивающая умения работать в коллективе, в группе

Функции часа педагогической теории:

- **управленческие:**
  - ✓ *диагностическая функция* (выявление метода проектов как используемой технологии в коллективе);
  - ✓ *целеполагающая функция* реализуется в осознании и обсуждении основополагающих идей рассматриваемой технологии;
- **методические:**
  - ✓ *информационное* направление деятельности (сообщение о достижениях педагогической и психологической наук, знакомство с лучшими образцами педагогического опыта);
  - ✓ *обобщающе-аналитическое* направление деятельности (анализ формирующего педагогического опыта);
  - ✓ *кадровое* направление деятельности – развитие педагогического мастерства;

## I Теоретическое рассмотрение вопроса «Метод проектов – технология развивающего обучения»

В последние годы со страниц педагогической печати, с трибун разных совещаний можно услышать: «Обучение должно быть развивающим». Напрашивается вопрос разве раньше мы не – учителя не заботились о развитии школьников? Такое впечатление, что слова «развивающее обучение» просто стали модой, а на самом деле ничего не изменилось: та же школа, те же учителя.

Поэтому следует прежде разобраться: может быть действительно любое обучение является развивающим? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно, конечно обратиться к истокам возникновения теории развивающего обучения – к работам Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, В.В. Занкова, В.В. Давыдова и их последователей и учеников.

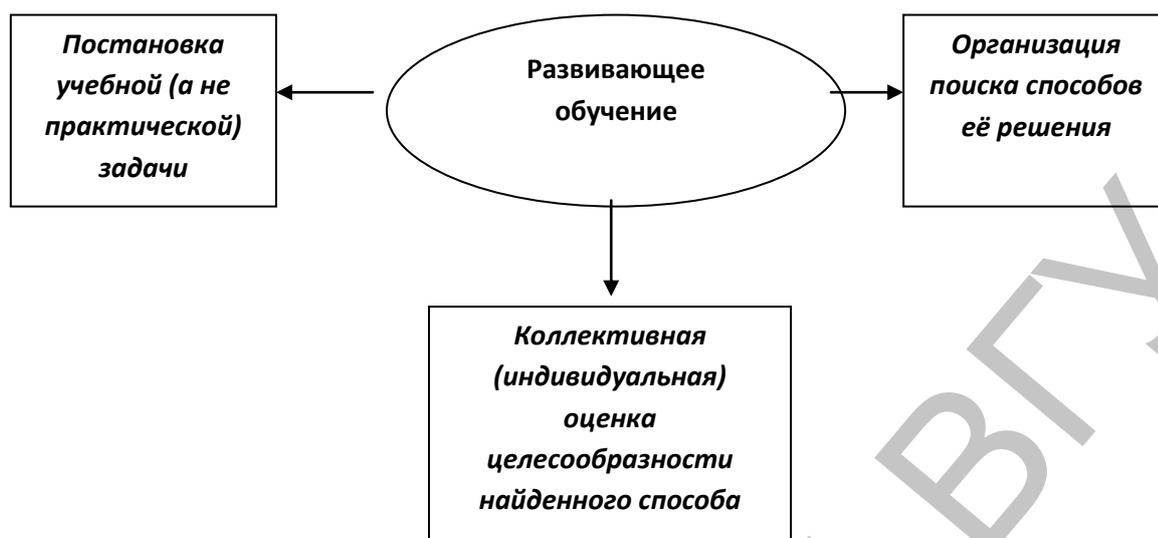
У Л.С. Выготского есть такие слова: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Обучение хорошо только тогда, когда оно идёт впереди развития» Эти слова выдающегося психолога означают: процесс обучения должен давать результат, который необходим не столько сегодня для решения сиюминутных задач, сколько ориентируется на будущее, определяет стратегию всей последующей жизни ребёнка. Эту мысль Л.С. Выготского прекрасно развивает Д.Б. Эльконин, который утверждает, что обучение не должно опираться на «уже созревшие плоды», иначе оно будет топтаться на месте, наполнять голову ученика, а не совершенствовать качества, необходимые для любой успешной деятельности. Здесь возникает *главная идея теории развивающего обучения* – в процессе обучения ученик должен выступать как **субъект** деятельности. Сравним позиции школьника как «субъекта» и «объекта» деятельности.

«Объект» – принимает от учителя без колебания цель деятельности и инструкции к её выполнению; действует точно по образцу; решает типовые задачи практические и учебные; старается дословно запомнить и воспроизвести правило, закон, факты; контроль и оценку своей деятельности не совершает сам.

«Субъект» – самостоятельно ставит перед собой цели, осознаёт их; предполагает возможные пути построения алгоритма решения учебной задачи, может перевести практическую задачу в учебную; владеет приёмами решения нестандартных задач; любую задачу решить творчески; осуществляет самоконтроль и самооценку.

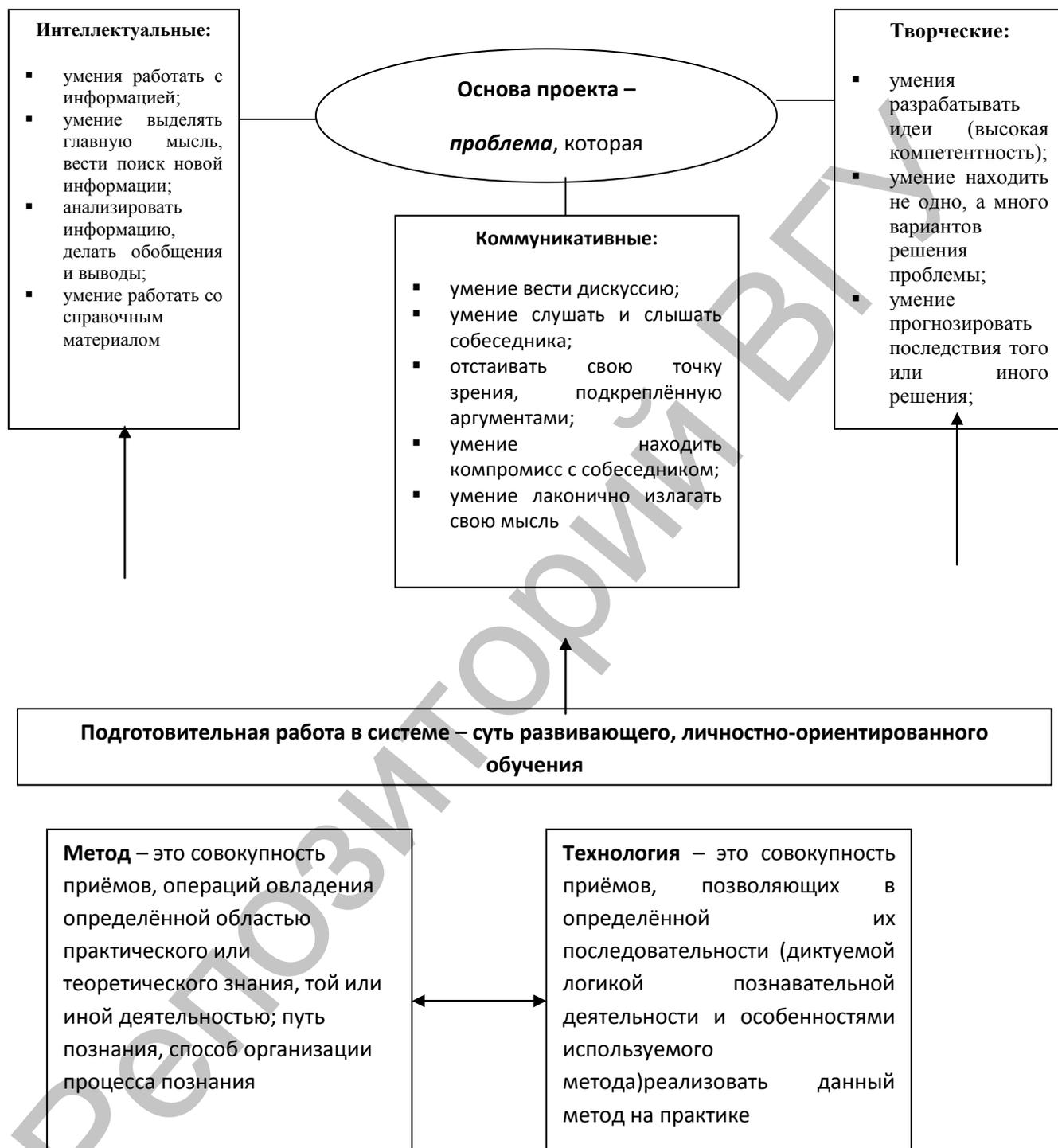
В этой связи возникает *новая функция учителя как ведущего дидактический процесс*: он должен организовывать поисковую деятельность учащихся, став одним из её участников.

Подводя итог, следует уточнить: чтобы обучение могло претендовать на звание «развивающего», необходимы по меньшей мере три составляющие:



Выполнить эти задачи помогает **метод проектов**. Он позволяет реализовать развивающее обучение, развивая теоретическое мышление и воображение, даёт возможность обучать групповому взаимодействию.

Проблеме «метода проектов как технологии развивающего обучения» мы посвящаем методическое мероприятие.



#### ❖ Историческая справка

*Метод проектов* возник ещё в начале века, когда умы педагогов, философов были направлены на то, чтобы найти способы, пути развития самостоятельного мышления ребёнка, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить знания, которые даёт им школа, а уметь применять их на практике. Именно поэтому американские педагоги Дж. Дьюи, Килпатрик и другие обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при

решении одной общей проблемы. Её решение требовало знаний из различных областей. Именно поэтому первоначально *метод проектов назывался проблемным*. Рудольф Штайнер, известный австрийский педагог, также считал необходимым учить детей применять получаемые ими знания в решении практических задач. Всё, что ребёнок познаёт теоретически, он должен уметь применять практически для решения проблем, касающихся его жизни. Он должен знать, где и как он сможет применять свои знания на практике, если не сейчас, то в будущем.

*Метод проектов* нашёл широкое распространение во многих странах мира главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, даёт возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

#### ❖ **Актуальность метода проектов в наши дни**

*Метод проектов* в настоящее время приобрёл довольно широкую популярность. Это обуславливается прежде всего наличием кризисных явлений во всех областях общественной жизни, включая и сферу образования. Разрушение прежней системы образования, централизованной, ориентированной на выполнение исключительно государственного заказа, привело в условиях разгосударствления общественной жизни к состоянию растерянности многих, и многих педагогов, образовательных учреждений, органов управления образованием. Ведь теперь, освобождаясь от необоснованных иллюзий или же потребительского отношения, надо многое учиться делать самим: понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта. А этому нас не учили. Вот и возникает насущная потребность обучения проектированию практически на всех уровнях образования: федеральном, региональном, муниципальном, школьном. Да и не только образования. Теперь как бы сделать, чтобы благое дело не превратилось в крайность?

Примером современного подхода в организации современных учебных проектов может являться проект прошлого года «Я – гражданин России», в ходе выполнения которого учащимся удалось высказать свои взгляды и позиции на ряд проблем, существующих в окружающей на социально-общественной жизни.

#### ❖ **Критерии оценки проектов**

*К критериям оценки проектов* следует отнести:

- ✓ социальное значение проблемы;
- ✓ актуальность и важность поставленных проблем;
- ✓ самостоятельность разработки проекта;
- ✓ реалистичность;
- ✓ экономичность;
- ✓ перспективность;
- ✓ результаты

#### ❖ **Методика работы над проектом**

- ✓ Подготовка к работе над проектом
- ✓ Выбор проблемы
- ✓ Сбор информации
- ✓ Разработка собственного варианта решения проблемы
- ✓ Реализация плана действий
- ✓ Подготовка к защите проекта
- ✓ Презентация проекта
- ✓ Рефлексия (анализ)

Представляет интерес каждая позиция. Но для примера остановимся на подготовке к защите.

#### ❖ **Подготовка к защите включает себя:**

- ✓ оформление материала на стендах из ватмана или картона ( с фотографиями, рисунками, схемами, диаграммами, наглядно представляющими суть проекта);
- ✓ подготовка устной презентации проекта (5-6 человек могут принимать участие в изложении сути найденного решения проблемы, сопровождая аргументацию позиции слайдами, видеофильмом и прочими техническими средствами);
- ✓ подготовка команды для ответов на каверзные и серьёзные вопросы оппонентов (для этого предусматриваются тренировочные упражнения, обучающие ораторскому искусству);
- ✓ создание специальной папки документов (портфолио), в котором полно и доказательно представлена логика работы над проектом.

*Вывод:* каждая позиция направлена на то, чтобы вызвать живой отклик участника проекта, *возбудить любопытство, вызвать интерес, пробудить творчество.*

Рассматривая метод проектов как педагогическую технологию, следует не забывать, что в её *структуру входят:*

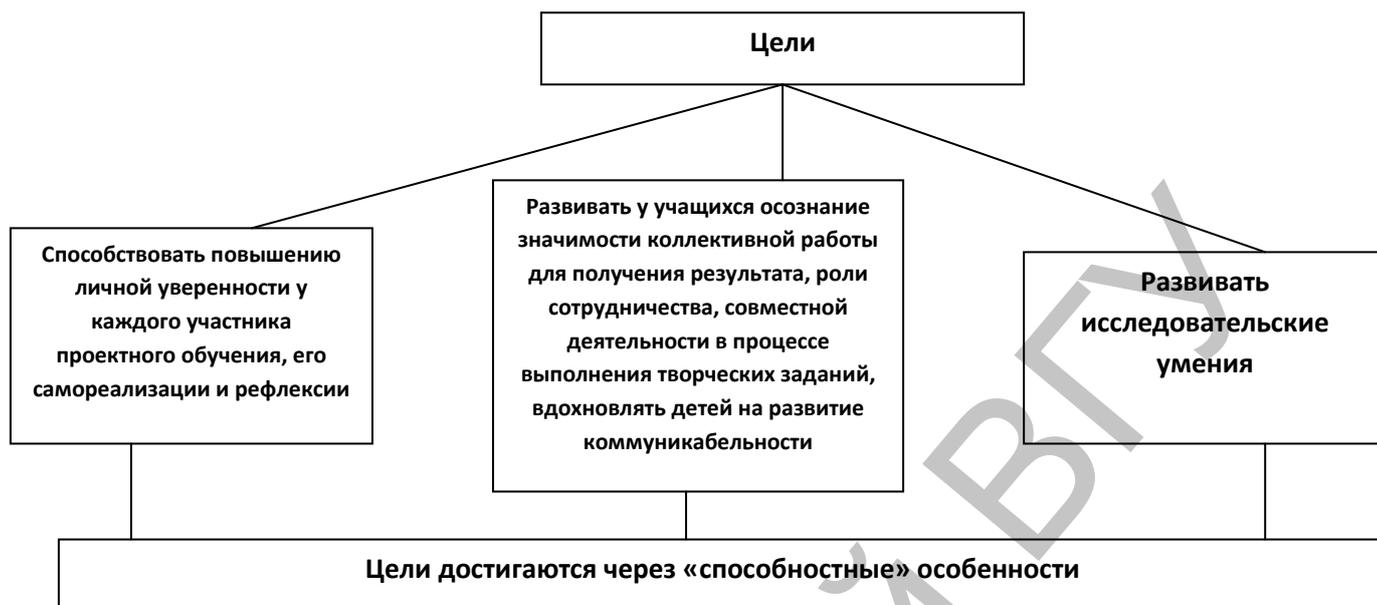
- концептуальная основа;
- содержательная часть обучения:
- ✓ цели (общие и конкретные) обучения;
- ✓ содержание учебного материала;
- ✓ содержание учебного материала;
  - процессуальная часть – технологический процесс:
- ✓ организация учебного процесса;
- ✓ методы и формы учебной деятельности школьников;
- ✓ методы и формы работы учителя;
- ✓ деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;
- ✓ диагностика учебного процесса.

Концептуализация рассматривается как совокупность взглядов на замысел (идею) и разнопозиционных отношений к нему:

Этапы	Цели этапа	Содержание работы ученика	Организационные фрагменты уроков
<i>Подготовительный</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ мотивация</li> <li>✓ целеполагание</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ осознание проблемной ситуации, выбор темы проекта</li> <li>✓ постановка цели: выявление проблемы, противоречия; формировка задачи</li> </ul>	Создание проблемно-мотивационной среды урока
<i>Концептуализация Программирование</i>	Проектирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ построение ориентированной схемы действий;</li> <li>✓ обсуждение вариантов решения;</li> <li>✓ составление маршрута получения результатов;</li> </ul>	Беседа, дискуссия, «мозговой штурм»
<i>Планирование</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ построение плана деятельности;</li> <li>✓ обсуждение возможных вариантов исследования, выбор способов;</li> <li>✓ продумывание хода деятельности;</li> <li>✓ распределение заданий в работе с учётом выбранной позиции (роли);</li> <li>✓ самообразование и актуализация знаний</li> </ul>	Самостоятельная работа, групповая работа, семинар, «мозговой штурм», практикум
<i>Практический</i>	Получение продукта, результат проектной деятельности за счёт решения определённых задач	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ исследование, решение отдельных задач, компоновка и т.д.;</li> <li>✓ сбор и обработка данных;</li> <li>✓ интерпретация результатов;</li> <li>✓ графическое представление результатов</li> </ul>	Самостоятельная работа, практикум, экскурсия, лабораторная работа
<i>Аналитический</i>	Рефлексия	Сравнение планируемых и реальных результатов, обобщение, выводы	Семинар, «круглый стол», консультация
<i>Контрольно-коррекционный</i>	Коррекция	Анализ успехов и ошибок, поиск способов коррекции ошибок	Беседа, консультация, индивидуально-групповая рефлексия
<i>Заключительный</i>	Защита проекта	Представление содержания работы, обоснование выводов	Пленарная дискуссия, межгрупповое взаимодействие

Выше рассмотрены другие базовые этапы.

## Цели и особенности проектного обучения



В настоящее время можно заметить, что как в теории, так и в практике образования определились отличительные особенности традиционного и проектного подхода

Параметры сравнения	«Знаниевая» педагогика	«Способностная» педагогика
Цель	Формирование знаний, умений, навыков	Развитие личности: ✓ способности самостоятельно ставить и отыскивать решения новых, нестандартных проблем; ✓ создавать в ходе проектной деятельности новые продукты-проекты
Интегральная характеристика	«Школа памяти»	«Школа развития»
Преобладающий тип и характер взаимоотношений	Субъект-объектный	Субъект-субъектный
Девиз педагога	«Делай как я»	«Я вместе с тобой», «Не навреди»
Характер и стиль взаимодействия	Авторитарность, монологичность, закрытость	Демократичность, диалогичность, открытость, рефлексивность
Формы организации	Фронтальные индивидуальные	Групповые, коллективные
Методы обучения	Иллюстративно-объяснительные, информационные	Проблемные: проблемного изложения, частично-поисковый, эвристический, исследовательский, рефлексивный
Ведущий принцип	«продавливание»	«выращивание»
Ведущий тип деятельности, осваиваемый учеником	Репродуктивный, воспроизводящий	Продуктивный, творческий, проблемный
«Формула обучения»	Знания – репродуктивная деятельность	Проблемная деятельность – рефлексия – знания
Функции учителя	Носитель информации, хранитель норм и традиций, пропагандист предметно-дисциплинарных знаний	Организатор сотрудничества, консультант, управляющий поисковой работой учащихся
Позиция ученика	Пассивность, отсутствие интереса, отсутствие мотива к личностному росту	Активность, наличие мотива к самосовершенствованию

**Условия использования метода проектов и определения границ его целесообразности (по Т.И. Шамовой):**

- ❖ образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении;
- ❖ комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных функций ученика, освоению им необходимых типов деятельности;
- ❖ глубокое, осознанное освоение базовых знаний обеспечивается за счёт универсального их использования в разных ситуациях;
- ❖ гуманистический смысл проектного обучения состоит в развитии творческого потенциала учащихся.

**Правила успешности проектной деятельности:**

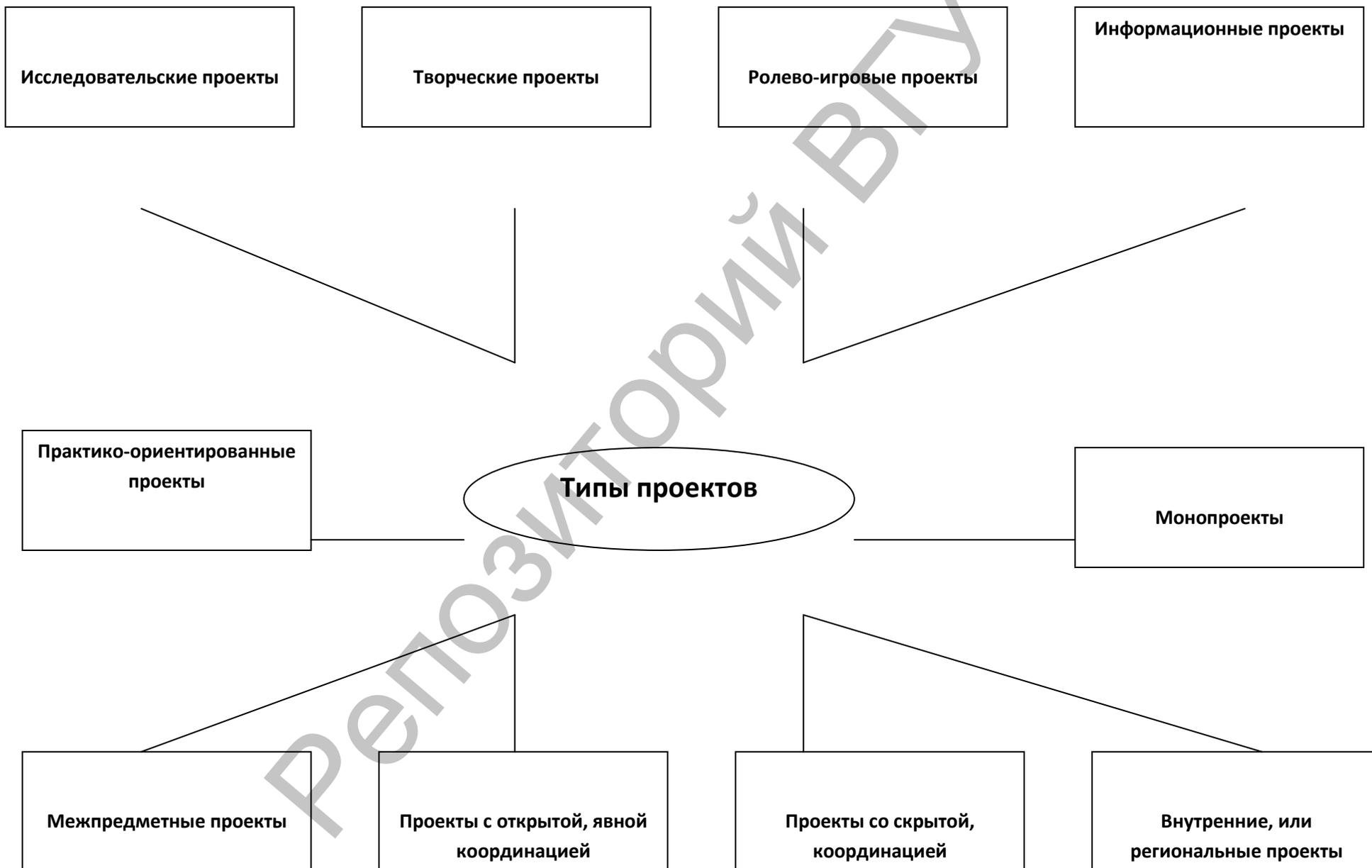
- ❖ В команде нет лидеров. Все члены команды равны.
- ❖ Команды не соревнуются.
- ❖ Все члены команды должны получать удовольствие от общения с другом и от того, что они вместе выполняют проектное задание.
- ❖ Каждый должен получать удовольствие от чувства уверенности в себе.
- ❖ Все должны проявлять активность и вносить свой вклад в общее дело. Не должно быть так называемых «спящих партнёров»
- ❖ Ответственность за конечный результат несут все члены команды, выполняющие проектное задание

К списку правил работы внутри группы при системном использовании проектного метода необходимо добавить важность *ротации* – перемещения членов команды по разным позициям в процессе получения результатов по проектам. Например, освоение позиции докладчика во время презентации проекта, главного оформителя проектной документации, аналитика собранной документации, составителя портфолио-папки документов.

**Основные требования к использованию метода проектов**

(по Е.С.Полат)

- ❖ Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания исследовательского поиска для её решения.
- ❖ Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов.
- ❖ Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время.
- ❖ Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей).
- ❖ Использование исследовательских методов, что предполагает:
  - ✓ определение проблемы, вытекающих из неё задач исследования;
  - ✓ выдвижение гипотезы их решения;
  - ✓ обсуждение методов исследования;
  - ✓ оформление конечных результатов;
  - ✓ анализ полученных данных;
  - ✓ подведение итогов;
  - ✓ корректировка;
  - ✓ получение выводов (через использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчётов, защиты проекта и т.д.)



Репозиторий ВГУ

## II Возможности решения данной проблемы в педагогической практике («Мозговая атака»)

### С чего начать...

Нелегко даётся смена образовательной парадигмы, смена концептуальных оснований профессионального мышления педагогов, переориентация их от репродуктивного (традиционного) типа деятельности к продуктивному (инновационному)

Поэтому начинать следует с «ликбеза», т.е. простого обучения всех педагогов общему методу и алгоритмам проектирования. При этом достигаются две цели. Педколлектив перестаёт быть пассивным участником преобразований, а кроме того, учителя начинают внедрять метод проектов и в образовательную деятельность учащихся.

Вот поэтому же сегодня и выбрана такая тема часа педагогической теории.

Наши коллеги имеют определённый опыт по внедрению в практику «метода проектов». Хотелось бы на следующем этапе нашего методического мероприятия продолжить обсуждение этой проблемы, для чего организуемся на короткую «Мозговую атаку».

Предлагается два вопроса:

- 1) От чего будет зависеть успех работы над проектом?
- 2) С какими трудностями приходится встречаться при организации работы над проектом?

(идёт «мозговая атака»).

Сделать вывод по успешной деятельности над проектом.

## III. Моделирование проектов (защита проектов студентами)

### Дидактические цели проекта

1. Познакомить с методологией научного исследования, включая самостоятельный поиск и освоение информации.
2. Обобщить, систематизировать и углубить знания учащихся
3. Актуализировать знания учеников, продемонстрировать практическую значимость изученного материала.
4. Развивать умения и навыки эмпирического исследования.
5. Воспитывать самостоятельность, инициативность, изобретательность, умение сотрудничать, брать на себя ответственность, принимать решения.

*Лист оценки проекта*

Название проекта \_\_\_\_\_

Фамилия и имя учащегося \_\_\_\_\_

### Критерии оценки проекта:

- актуальность темы
  - источники информации
  - качество разработки идеи
  - оригинальность и творческий подход
  - оформление работы
  - защита проекта
  - участие в блиц-опросе
- Итоговая оценка

### Оценка

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 1995.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989
3. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. М.1995, №6 с.39-47
4. Ерофеева Н.Ю. Проектирование педагогических систем // Завуч.2000, №3, с.10-12
5. Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // Начальная школа 2004 год с. 96
6. Муравьев Е.М. Творческие проекты по технологии // Школа и производство 2002 год с. 21
7. Новикова Т.Г. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование, 2000, №8-9, с.22-29
7. Павлова М... Проектный подход в обучении технологии // Школа и производство 2003 год с.11
8. Петрукович О.А. Проектированию надо учить // Школа и производство 2003 год с.48
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе 2000 год №2,3 с 3
9. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения // Завуч №6 2003 год. с.96-111
10. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике школы // Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М. ,1998, с.83-128

## ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

**К вопросам: 1.Игровые технологии. Функции игровой деятельности.**

**2. Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте: разыгрывание ролей, деловая игра, организационно-деятельностная игра, тренинговые игры, дидактический спектакль, технология интерактивной игры.**

- В.1. Определение проблемы.
- В.2. Понятие игры
- В.3. Теоретические подходы к объяснению феномена игры.
- В.4. Определение понятия «игровые технологии».
- В.5. Классификация игровых технологий в педагогике.
- В.6. Способы методического сопровождения игровой деятельности детей и подростков.
- В.7. Деловая игра как метод активизации познавательной деятельности

Вывод

### В.1. Определение проблемы.

**Игра и пример** – древнейшие средства передачи опыта от поколения к поколению. Игра начала функционировать в этом качестве задолго до появления школ. Человеческая игра формировалась как естественное средство передачи опыта и развития. По мнению Д.И.Узнадзе, «серьезная деятельность опирается на силы, развитые в условиях игры».

Я.А.Коменский включал игру в распорядок своей пансофической школы, призывал в «Великой дидактике» вести школьников к вершинам науки без окриков, побоев и скуки, а как бы играя и шутя.

Искусственное вытеснение игры из школы прослеживается еще в эпоху Коменского (игровые занимательные задачки Леонардо Фибоначи – 1228г., Баше де Мезирак 1312г.), являясь следствием академической тенденции к системному изложению, «заботой» о благопристойности и т.п. Последствия такого отделения игры от школы до сих пор полностью не преодолены. В педагогической практике предпринимались попытки изменить ситуацию. Так нем. педагог Фребель широко распространил свою идею школы игры, но идея была дискредитирована тем обстоятельством, что игра совмещалась с непосредственным авторитетом руководителя (учителя), т.е. превращение игры в манипулирование по образцу.

Современный всплеск интереса к игре по-прежнему связан с теми естественными возможностями, которые заключены в игре и которые неоднократно проявлялись в результатах передовой педагогической практики (М.Монтессори, Г.Дюпюи, Р.Прюдом, Ш.А.Амонашвили и др.)

В процессе педагогической организации игровой деятельности учащихся возникает много сложностей. Педагогу необходимо определить такие параметры игры как правила, роли, логику развития сюжета, временные рамки, материальные средства - эти и другие задачи относятся к области методического сопровождения игровой деятельности ребенка. Методика организации любого педагогического явления связана с определением конкретных и эффективных способов педагогического взаимодействия... Но возможно ли свести игру ребенка к четким и однозначным параметрам?

### В.2. Понятие игры

Анализ литературы свидетельствует об отсутствии четкого определения игры как научного феномена. Игра как многомерное и сложное явление рассматривается в исследованиях психологов, педагогов, биологов, этнографов, антропологов и даже экономистов. В ходе анализа многочисленных исследований нетрудно выявить определенное противоречие, которое обусловлено самой природой феномена игры.

- с одной стороны, само слово игра столь общепризнанно, что употребление его, будь то в обыденной речи, в литературных произведениях или научных трудах - не сопровождается дефиницией. Понятие об игре вообще, выражается в полифонии народных представлений о шутке, смехе, радости, веселье, детских забавах.

- С другой стороны - игра человека многолика и многозначна. Ее история - история превращения пустяка, забавы в инструментарий, прежде всего культуры и, далее, в философскую категорию высокой степени абстракции онтологического и

гносеологического значения, подобную таким категориям как истина, красота, добро, в категорию мировоззрения и мироощущения, в универсум культуры.

Таким образом, природа игры сакральна и скрывает в себе истоки не только детских, спортивных, коммерческих игр, но и такие сферы интуитивно-художественной деятельности, как живопись, музыку, литературу, кино и театр, и даже более того политике и войне. Действительно человеческую игру нельзя понять при помощи простых схем, кратких формул, и ясных выражений.

Тем не менее, определение любого понятия – это выделение пределов, границ данного понятия. Поиск пределов игры как понятия, весьма сложен и связан с логическим отделением игры как деятельности от других видов деятельности ребенка (труда, общения, учения и т.д.).

♦ **игра** – вид непродуктивной деятельности человека, где мотив лежит не в ее результате, а в самом процессе. Однако, непродуктивность как признак игры нуждается в некоторых уточнениях. Игра может считаться деятельностью непродуктивной лишь постольку, поскольку тот продукт, на создание которого она направлена, не обладает потребительской ценностью за пределами условной ситуации игры. В ходе игры всегда возникает материальный или идеальный продукт (это может быть речевая продукция, тексты, предметы или их комбинации). Но как только предмет, созданный в процессе игры, начинает использоваться, приобретая реальную, а не условную потребительскую ценность, перед нами встает проблема: является ли данная деятельность в полном смысле игрой. (6;70)

♦ **игра** – вид неутилитарной деятельности человека, связанной с процессом свободного проявления духовных и физических сил.

♦ **игра** – это занятие «понарошку», не только развивает необходимую для будущих серьезных дел сноровку, но и оживляет, делает зримыми варианты возможного будущего, помогает сформировать комплекс представлений о себе в будущем.

♦ **игра** – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, зафиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах культуры и науки (Психологический словарь \ Под ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского, 1990).

♦ **игра** – как деятельность человека в условной ситуации, создает эффект «как будто». Однако элемент условности, так или иначе, присутствует во всех видах человеческой деятельности и явлений культуры (Й.Хейзинга). Поэтому выявление условной ситуации как таковой еще не решит проблему «игра-неигра».

♦ **игра** – привлекательна и обозначает одновременно условность, серьезность, радость, веселье. Один из механизмов стимулирующего и развивающего воздействия игры заключается в обеспечении связи явлений реальной действительности с эмоциональной сферой человека.

Т.о. деятельность, в которой сочетаются условная ситуация и объективно

ценный продукт на выходе, может характеризоваться как переходное явление: труд с

признаками игры или игра с признаками труда (игра актеров в театре, деловые игры и

т.д.).

Немало общих признаков имеют игра и учебная деятельность:

♦ в процессе игры и учебы осваивается опыт, накопленный предыдущими поколениями;

♦ в игре и учебе действуют сходные механизмы этого освоения опыта (например, преодоление искусственных препятствий).

В результате такого анализа определений игры мы можем вывести определение **учебной игры**, если перед педагогом стоят задачи развития ученика как субъекта учебной деятельности, ориентации его на непрерывное образование, создание в игре мотивов осознанного учения. При этом от «учения понарошку» младших школьников мы можем иметь переход к формам обучения среднего и старшего школьника (тип «игра-учеба-труд»), где используется дополнительная мотивация учебных заданий.

**Учебное задание и дидактическая игра** – это средство организации учебных действий. Их основное назначение – создание трудной (иногда проблемной) ситуации, сооружение «полосы препятствий». Шаги ученика, через эти препятствия и составляют процесс учения. Важно, что ученик, выполняющий учебное задание или участвующий в дидактической игре, всегда решает определенную задачу. *Задача – это часть цели, данная в определенных условиях деятельности.*

### В.3. Теоретические подходы к объяснению феномена игры.

На современном этапе исследования феномена игры можно говорить о различных научных **теориях** игры: теория избытка сил, компенсаторности; инстинктивности; отдыха в игре; удовольствия, реализации врожденных влечений; духовного развития в игре; взаимосвязи игры с искусством и эстетической культурой; связи игры и труда; рекапитуляции и антиципации и так далее.

Для рассмотрения проблем организации детской игры следует обратиться к соответствующим научным **подходам**:

- *процессуальный* - «игра как процесс»: «цель игры заключается в ней самой...» (А.Валлон, П.Ф.Каптерев и др.);
- *деятельностный* - «игра как деятельность»: «игра - это вид непродуктивной деятельности человека...» (К.Д.Ушинский, А.Н.Леонтьев и др.);
- *технологический* - «игра как педагогическая технология»: «игровая деятельность связана с активизацией и интенсификацией деятельности учащихся» (П.И.Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров и др.).

#### Структура игры как процесса:

1. Роли, взятые на себя играющими.
2. Игровые действия как способ реализации этих ролей.
3. Игровое употребление предметов, замещение реальных вещей игровыми - условными.

#### структура игры как деятельности:

1. Мотивация, которая обеспечивается добровольностью участия в игровой деятельности, возможностью выбора, состоятельностью, удовлетворением потребностей и самореализацией.

4. Реальные отношения между играющими.

5. Сюжет, содержание - область действительности условно воспроизводимой в игре.

2. Целеполагание.

3. Планирование.

4. Реализация цели.

5. Анализ результатов, в которых личность реализуется как субъект деятельности.

#### **В.4. Определение понятия «игровые технологии».**

Понятие игры как процесса, деятельности или технологии весьма условно и вызвано необходимостью научных уточнений параметров рассматриваемого явления. В рамках, указанных подходов, **игра**, наряду с трудом и обучением, понимается как вид развивающей деятельности в ситуациях условного воссоздания и усвоения общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением человека.

Под «**игровыми технологиями**» в педагогике понимается достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще «**педагогическая игра**» обладает существенным признаком - четко поставленной целью и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном или косвенном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью (Г.К.Селевко).

Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность человека. Использование игры как **средства** обучения и воспитания известно с древности. Широкое применение находит игра в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. Для характеристики игры как развивающей педагогической технологии необходимо установить основные отличительные признаки игры как метода и приема в педагогическом процессе. В современной школе **игровой метод** используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельной технологии для освоения понятий, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемента более обширной технологии,
- как технологии внеклассной работы.

Реализация **игровых приемов** происходит по таким направлениям:

- педагогическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- в качестве мотивации вводится элемент соревнования, который переводит педагогическую задачу в игровую;
- учебно-воспитательная деятельность школьников подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве средства игры;
- успешное достижение педагогич. цели связывается с игровым результатом.

Однако говоря об игре в учебной деятельности мл.школьников и подростков мы должны учитывать ее косвенное влияние на развитие психики (т.е. уже не ВТД) и предполагать область оптимального функционирования игры как дидактического средства. Оптимальность использования игры м.б. определена следующими условиям, если: происходит включение познавательной активности, ситуация успеха в учебной игре является предпосылкой познавательной активности.

### **Дидактические свойства игры:**

- ◆ Двойственность – сочетание условности и реальности в игровой ситуации (подключается воображение, творческое сознание);
- ◆ Неопределенность исхода – возможность для игрока влиять на ситуацию, т.е. актуализируются возможности игрока – переходит из потенциального состояния в актуальное;
- ◆ Добровольность – способствует росту внутренней организованности;
- ◆ Полифункциональность – воспроизведение особенностей различных видов деятельности и как следствие расширение возможностей варьирования условий развития личности.

### **Принципы конструирования учебных игр:**

- ◆ Определение педагогических целей использования игры;
- ◆ соотнесение игровых целей ученика и педагогических целей учителя;
- ◆ определение необходимости применения в данном конкретном случае именно игры, а не другого педагогического средства;
- ◆ выбор учебных задач, достижение которых целесообразно организовать в игровой форме;
- ◆ планирование организационной структуры игры;
- ◆ выбор и последующая адаптация к имеющимся конкретным условиям правил учебной игры;
- ◆ создание игры на основе той или иной игровой схемы, формулировка условий игры.

### **В.5. Классификация игровых технологий в педагогике.**

Игры ребенка, на каждом возрастном этапе, отличаются своеобразием.

Использование игровых технологий в педагогическом процессе можно условно разделить на несколько этапов, связанных с возрастными периодами обучения и воспитания ребенка:

- игровые технологии в дошкольном возрасте;
- игровые технологии в младшем школьном возрасте;
- игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте.

**Классификация игр в учебном процессе:**

- ◆ по структуре: игры-упражнения, игры-соревнования (конкурсы), ролевые игры.
- ◆ по характеру познавательной деятельности: игры-восприятия, репродуктивные, -осмысление, -поисковые, -закрепления, -контрольные.
- ◆ по степени самостоятельности: различные типы дидактических игр.

### **В.6. Способы методического сопровождения игровой деятельности детей и подростков.**

В процессе образования личности игра сможет **стимулировать**:

- Ψ осознание собственного роста, продвижения в познании мира;
- Ψ радость овладения более совершенными способами деятельности;

- Ψ удовольствие от процесса познавательной деятельности;
- Ψ чувство собственного достоинства;
- Ψ гордость за успех товарища.

Процесс включения в игру может разворачиваться по различным схемам в зависимости от той позиции, которую занимает тот или иной участник по отношению к игре в целом. Развитие **готовности** к игре предполагает:

- ◆ развитие внешнего интереса к игре в целом (название игры, ее участника, приз);
- ◆ развитие интереса внутреннего (содержательная сторона игры (с кем, как, сколько взаимодействовать));
- ◆ предварительный поиск способов выполнения игровой задачи и прогнозирование своих возможностей их осуществить;
- ◆ формирование и принятие решения о вступлении в игру. Все это необходимо учитывать педагогу при организации игры в учебном процессе.

К игровым педагогическим технологиям педагоги начинают обращаться в период воспитания и обучения **дошкольников**. Программа игровой деятельности дошкольника строится из набора развивающих игр, которые при всем своем многообразии исходят из общей идеи связи строительно-трудовых и технических игр с интеллектом ребенка и обладают характерными особенностями.

- психофизиологическое обоснование: к третьему году жизни ребенок уже овладевает ролевой игрой, знакомится с человеческими отношениями, начинает различать внутреннюю и внешнюю стороны явлений, у ребенка активно формируется воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения - все это позволяет включаться ребенку в коллективную деятельность и общение.

- педагогический принцип: удалось объединить один из основных принципов обучения «от простого к сложному» с очень важным принципом творческой деятельности «самостоятельно по способностям».

- решение педагогических задач: в развивающих играх достигаются следующие педагогические задачи:

- ⇒ развитие творческих способностей ребенка с самого раннего возраста;
- ⇒ игровые задания-ступеньки влияют на опережающее развитие способностей ребенка (по Л.С.Выготскому, задействована зона ближайшего развития);
- ⇒ занятиям ребенка сопутствует атмосфера свободного радостного творчества;
- ⇒ занятия ребенка сопровождаются ситуацией успеха.

Использование педагогом игровых технологий в **младшем школьном возрасте** помогает участникам проживать те или иные элементы учебного процесса в условно-игровом плане. Действие по игровым правилам трансформирует привычные позиции учителя в помощника, организатора, соучастника игрового действия. объясняется следующими причинами.

- психофизиологическое обоснование: Развитие ребенка в младшем школьном возрасте связано с обогащением и закреплением бытового словаря, связной речи, совершенствованием психических процессов, формированием числовых и абстрактных представлений и тому подобное. Для детей младшего школьного возраста характерна непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы, дети быстро вовлекаются в деятельность, особенно в игровую.

- педагогический принцип: В педагогике начальной школы игровые развивающие технологии получили название дидактических игр. Результативность дидактических игр зависит от **систематического** их использования, от **целенаправленности** программы игр в **сочетании** с обычными дидактическими упражнениями.

- решение педагогических задач: Итоги игры выступают в двойном плане - в качестве как игрового так и учебно-познавательного результата:

- ⇒ выделять основные характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; обобщать предметы по определенным признакам;

- ⇒ отличать реальные события от нереальных;

- ⇒ владеть собой и др.

Важнейшая роль в данной технологии принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению (рефлексии), в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры, ход учебно-игрового взаимодействия.

Игровые технологии в обучении и воспитании детей **среднего и старшего школьном возрасте** отличаются качественным своеобразием.

- психофизиологическое обоснование: В поведении и деятельности детей подросткового возраста наблюдается обострение потребности в создании своего собственного мира, стремление к взрослости, бурное развитие воображения, фантазии, появление стихийных групповых игр. Особенности игры детей подросткового возраста является нацеленность ребенка на самоутверждение перед обществом, юмористическая окраска событий, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность.

- педагогический принцип: Как правило, в качестве развивающих игровых технологий педагоги обращаются к такому типу игр как «деловые игры». В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операциональные, ролевые деловые игры, деловой театр, психо- и социодрама. Для эффективной организации педагогического взаимодействия тактика педагога может строиться в соответствии с определенными этапами деловой игры: подготовки, введения в игру, проведения и анализа хода игры.

- решение педагогических задач: Игровые технологии используются для достижения комплексных педагогических задач: усвоения нового и закрепления старого материала, формирования общеучебных умений, развития творческих способностей и т.п. Игровые технологии в воспитании и обучении детей подросткового возраста, с одной стороны, способствуют развитию зрелых социальных установок подростка, с другой - способствуют компенсации информационной перегрузки, организации психологического и физиологического отдыха.

### **В.7. Деловая игра как метод активизации познавательной деятельности**

В деловой игре скрыт огромный потенциал активизации познавательной деятельности учащихся. Во-первых, они создают условия для совместной деятельности ученика и педагога. Во-вторых, активизация достигается за счет приближения игровых условий к реальным. В-третьих, игра способствует созданию целостного представления о проблеме и тем самым улучшает ее понимание. В - четвертых, в игре учащийся мобилизует весь свой опыт, знания, умения, навыки. И, наконец, в- пятых, сам процесс игры предлагает творческую активность субъекта-ученика, перед которым поставлена цель.

В классификации педагогических игр Г.К.Селевко, по критерию игровой методики, выделяет такую группу игровых технологий как **деловые игры**, которые в свою очередь дифференцируются на имитационные, ролевые деловые игры, деловой театр, операциональные игры, психо- и социодрама. Методика проведения, каждой из

обозначенных видов деловой игры, отличается своеобразием. Рассмотрим подробнее общие и особенные черты методики проведения деловых игр.

Деловые игры используются для достижения комплексных задач: усвоения нового и закрепления старого материала, формирования общеучебных умений, развития творческих способностей и т.п. Как правило, к деловым играм дети начинают стремиться в подростковом и старшем школьном возрасте. Особенности игры в этом возрастном диапазоне является нацеленность на самоутверждение перед обществом, обостренная потребность в создании своего собственного мира, стремление к взрослости, бурное развитие воображения, фантазии, юмористическая окраска события, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность. В учебном процессе используются различные модификации деловых игр.

1. **Имитационные игры.** На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей, обстановка, условия, в которых происходит или осуществляется деятельность. Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

2. **Операциональные игры.** На занятиях моделируется соответствующий рабочий процесс. Этот вид деловой игры помогает отработать выполнение конкретных специфических операций и проводится в условиях, близких к реальным.

3. **Ролевые деловые игры.** На занятиях отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается «модель-пьеса» ситуации. Между участниками распределяются роли с «обязательным содержанием».

4. **Деловой театр.** На занятиях разыгрывается какая-либо ситуация, связанная с поведением человека в предписанной обстановке. Задача участников не только мобилизовать опыт, знания, навыки, но и суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. В подобных играх участники учатся ориентироваться в различных ситуациях, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для этого вида деловой игры составляется сценарий, где описывается конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

5. **Психо- и социодрама.** Эти виды деловой игры весьма близки к ролевой игре. Это тоже театр, но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение участников чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Для эффективной организации педагогического взаимодействия тактика педагога может строиться в соответствии с определенными этапами деловой игры:

1. Этап подготовки - начинается с разработки сценария (условного отображения ситуации и объекта). В содержание сценария входит учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристика действующих лиц.

2. Этап введения в игру - начинается с определения режима работы, формулировки главной цели занятия. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация, при необходимости участники обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от доставшейся роли,

выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

3. Этап проведения - с началом игры никто не имеет права вмешиваться в ее ход и изменять ее. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловые игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников: организатор. Координатор. Инициатор, критик, автор, понимающий, имитатор, имитатор, эрудит. Лидер, проблематизатор, предпочитаемый, отвергаемый и др.

4. Этап анализа - обсуждение и оценка игрового события предполагает выступление экспертов, обмен мнениями, защита участниками своих мнений, выводов.

5. Заключительный этап - педагог констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует итог занятия в соответствии с поставленной педагогической целью.

Таким образом, определив проблемы организации детской игры, мы можем прийти к следующим выводам. Игра считается сложным и многогранным педагогическим явлением. Понятие игры с позиций «педагогических технологий» дает представление о ее структуре, целях, видах, условиях педагогической организации. Знание методических основ игры детей и подростков позволяет увидеть скрытые возможности феномена игры как педагогического явления, направить игровую деятельность ребенка на достижение педагогических целей, определить конкретные и эффективные способы педагогического взаимодействия.

#### **ВЫВОД**

С психолого-педагогической точки зрения, игра - мощнейшая сфера «самости» человека: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации и так далее. Благодаря играм ребенок учится доверять самому себе и другим людям, распознавать, что принимать, а что опровергать в окружающем мире. По мнению Д.Б.Эльконина, психолого-педагогический смысл игры в развитии личности заключается в «открытии ребенком нового мира, мира взрослых с их деятельностью, функциями и отношениями».

Проблемы педагогической организации игровой деятельности учащихся заключаются в осознании первоочередности гуманистических целей обучения по отношению к прагматическим. Необходимость развития в процессе обучения смысловых, эмоциональных и когнитивных аспектов личности требует пересмотра традиционных принципов построения системы обучения и увеличения доли развивающих педагогических технологий. К числу развивающих педагогических технологий, без сомнения, относится игровая деятельность учащихся.

#### **4. Технология проблемного обучения. Целевые ориентации, концептуальные положения.**

### **Технология проблемного обучения**

*Цель* – способствовать развитию проблемного мышления учащихся и учителя.

*Теоретические положения.* Проблемное обучение – это такая организация педагогического процесса, когда ученик систематически включается учителем в поиск решения новых для него проблем. Структура процесса проблемного обучения представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций.

В психолого-педагогической литературе проблемное обучение рассматривают как форму активного обучения, которое базируется на психологических закономерностях; как обучение, в котором учащиеся систематически включаются в процесс решения проблем и проблемных задач, построенных на содержании программного материала; как тип развивающегося обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых знаний.

Каждое из определений раскрывает одну из сторон проблемного обучения, а в сумме подчёркиваются главные признаки, которые лежат в основе моделирования уроков в режиме технологии проблемного обучения: 1.) создание проблемных ситуаций, 2.) обучение учащихся в процессе решения проблем, 3.) сочетание поисковой деятельности и усвоения знаний в готовом виде.

Проблемная ситуация – состояние интеллектуального затруднения, которое требует поиска новых знаний и новых способов их получения. Проблемные ситуации различаются по ситуации неизвестного, по уровню проблемности, по виду «рассогласования» информации, по другим методическим особенностям.

Ситуации интеллектуального затруднения чаще всего создаются с помощью проблемного вопроса. В педагогической литературе определены следующие отличительные черты проблемного (продуктивного) вопроса: 1.) сложность, выступающая в форме противоречия, 2.) ёмкое содержание, 3.) увлекательная форма, 4.) доступный для ученика уровень сложности.

В процессе работы наиболее часто учитель использует проблемные вопросы в форме познавательной (проблемной) задачи. Особое внимание заслуживает методика конструирования проблемных заданий, предложенная И.Я. Лернером.

Проблема с указанием параметров и условия решения может быть предъявлена субъекту со стороны. Во всех случаях проблема перерастает в *проблемную задачу* как её принято называть. Проблемная задача представляет собой проблему, решаемую при заданных условиях или параметрах, и отличается от проблемы тем, что в первой заведомо ограничено поле поиска решения.

Алгоритм решения проблемной задачи включает 4 этапа. На *первом этапе* осознания проблемы учащиеся вскрывают противоречие, заложенное в вопросе, для чего находят разрыв в цепочке причинно-следственных связей. Это противоречие может быть разрешено с помощью гипотезы. Формулирование гипотезы составляет *второй этап*. *Третий этап* решения проблемы – доказательство гипотезы. Поиск путей доказательства гипотезы требуют от учащихся переформулировки задания или вопроса. Заканчивается решение проблемы общим выводом, в котором изучаемые причинно-следственные связи углубляются и раскрываются новые стороны познаваемого объекта или явления. Это *четвёртый этап* решения проблемы.

Совокупность целенаправленно сконструированных задач, создающих проблемные ситуации, призвана обеспечить главную функцию проблемного обучения – творческое усвоение содержания образования, усвоение опыта творческой деятельности.

*Моделирование уроков.* При моделировании урока в режиме технологии проблемного обучения важно учитывать, что учащимся необходимо выполнить систему проблемных заданий

для самостоятельной работы на каждом этапе урока. Задания для самостоятельной работы должны быть взаимосвязаны по дидактической цели и содержанию учебного материала. Дидактические цели формируются в соответствии со звеньями процесса обучения, следовательно, в систему объединяются задания со следующим дидактическими целями: 1.) актуализации знаний и умений; 2.) осознания и осмысления блока новой учебной информации; 3.) закрепления и систематизации знаний; 4.) применения знаний в новой учебной ситуации; 5.) проверки уровня усвоения знаний и умений.

В зависимости от цели и содержания учебного материала проблемное учебное занятие проводится в разных формах. Мы разработали одну из эффективных форм – блокочный проблемный урок.

Правила моделирования проблемно-блокового урока следующие:

1. 1. При конструировании блокочного урока содержание разбивается на 3-4 логические части.
2. 2. К каждой логической части конструируется проблемный вопрос.
3. 3. Каждый проблемный вопрос на уроке звучит трижды, но с разной дидактической целью: а.) актуализация знаний; б.) осознание и осмысление учебной информации; в.) закрепление новых знаний.
4. 4. На этапе закрепления задание из проблемного трансформируется в репродуктивное, так как ответ на вопрос уже прозвучал в процессе осознания и осмысления новой учебной информации. На этом этапе происходит процесс запоминания логики решения проблемной задачи.
5. 5. В каждом блоке изменяется приём работы с источниками информации.
6. 6. Важно в одном из блоков предложить работу с наглядностью как источником информации.
7. 7. Сочетание приёмов работы с информацией зависит от содержания учебного материала и средств обучения, которыми располагает учитель.
8. 8. На этапе диагностического контроля учитель проверяет уровень умения решать проблемные задачи, предлагая на выбор 2-3 задания. Высокий уровень – оценка «отлично», если учащиеся демонстрируют умения определять противоречия, формулировать гипотезу, доказывать её, делать вывод.

Предлагаем описание моделей проблемно-блокового урока, основная цель которого – научить школьников раскрывать логику решения проблемных задач, потренировать их в запоминании логики решения проблемной задачи, подготовить школьников к её самостоятельному решению.

#### *Описание модели проблемно-блокового урока*

Число.

Тема.

Цель.

*1-й блок урока.* Проблемная задача №1. Цель – актуализация знаний и умений учащихся. Учащиеся ищут пути решения проблемной задачи, используя текст проблемной статьи. Учитель повторно предлагает проблемную задачу №1, но дидактическая цель этого задания изменяется, важно осознание и осмысление блока новой учебной информации, которые осуществляются в процессе дискуссии по решению задачи. Затем учитель снова предлагает проблемную задачу №1, но поскольку учащиеся уже знают пути решения проблемы, то дидактическая цель предполагает закрепить в памяти учащихся ход решения проблемной задачи, поэтому, проговаривая решение уже известной проблемы, учащиеся осваивают способ решения проблемной ситуации.

Заканчивая работу над проблемной задачей №1, учитель вместе с учащимися делает вывод, который записывается в рабочей тетради.

*2-й блок урока.* Проблемная задача №2. Алгоритм взаимодействия учителя и учащихся повторяется, но в процессе решения задачи учащиеся работают с другим источником

информацию. Если в первом случае в качестве источника использовался текст учебника, то при решении второй задачи информация поступает от учителя в устной форме.

*3-й блок урока.* Проблемная задача №3. Алгоритм взаимодействия учителя и учащихся снова повторяется, изменяется источник информации: это может быть наблюдение, материал научно-популярной литературы, видеоряд, схематическая или другие виды наглядности.

Обязательное условие успешной самостоятельной работы школьников – обратная связь, которая осуществляется по ходу урока, создаёт условия для осознания логики решения проблемного задания, поскольку в данной модели урока в процессе обратной связи воспроизводится ответ уже решённой проблемной задачи. Следовательно, средние и слабые ученики могут осмыслить и осознать путь решения проблемной задачи и потренировать себя, подготовиться к решению нового проблемного задания.

Варианты тренинга школьников: 1. Тренинг осуществляется в конце урока, учащиеся выбирают одну из проблемных задач, решённых на уроке, пишут ответ. 2. Ученики решают проблемные задачи, устно восстанавливая в памяти алгоритмы решения. 3. В конце урока учитель проводит тренинг по вариантам. 4. В конце урока проверочная работа. Из задач, решённых на уроке, ученик выбирает две, повторяет варианты решения, работая в парах сменного состава, проговаривает пути решения проблем. 5. Проверочная работа выполняется дома. Учащимся предлагается выбрать одну из задач, решённых на уроке, и записать её решение, затем решить новую проблемную задачу (по выбору).

На следующем уроке, работая в парах сменного состава, учащиеся воспроизводят друг другу алгоритм решения проблемных задач.

Таким образом, технология проблемного обучения предполагает систему учебных занятий с основной целью – создать условия, при которых учащиеся открывают новые знания, овладевают новыми способами поиска информации, развивают проблемное мышление.

*Качественно новый результат.* Владение новыми способами поиска информации, проблемный уровень мышления.

## ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

**Проблемное обучение** основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях.

Известный польский ученый В.Оконь в своей книге «Основы проблемного обучения» пишет, что чем больше ученики стремятся в ходе своей работы попасть на тот путь, по которому идет исследователь, тем лучше достигаемые результаты. Отечественные психологи Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, З.И.Калмыкова и другие разработали психологические основы так называемого *проблемного* обучения в его разных модификациях. Суть его заключается в следующем. Перед учениками ставится проблема, познавательная задача, и ученики (при непосредственном участии учителя или самостоятельно) исследуют пути и способы ее решения. Они строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают. Сюда относятся, например, задачи на самостоятельное «открытие» правил, законов, формул, теорем (самостоятельное выведение закона физики, правила правописания, математической формулы, открытие способа доказательства геометрической теоремы и т. д.).

Проблемное обучение включает несколько этапов:

- 1) осознание общей проблемной ситуации;
- 2) ее анализ, формулировка конкретной проблемы;
- 3) решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
- 4) проверка правильности решения проблемы.

Этот процесс разворачивается по аналогии с тремя фазами мыслительного акта, который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. «Мышление, — отмечает А. В. Брушлинский, — берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так возникшая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу»

Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Отличительные характеристики проблемного обучения приведены в таблице.

**Характеристики обучающего и проблемного обучения (по В. Оконю)**

Сообщающее обучение	Проблемное обучение
<p>1. Материал дается в готовом виде, учитель обращает внимание прежде всего на программу</p> <p>2. В устной подаче материала или через учебник возникают пробелы, преграды и трудности, вызванные временным исключением учащегося из дидактического процесса</p> <p>3. Темп передачи информации ориентирован на более сильных, средних или слабых учащихся</p> <p>4. Контроль школьных достижений только частично связан с процессом обучения; он не является его органической частью</p> <p>5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся стопроцентных результатов; наибольшую трудность представляет применение информации в практике</p>	<p>1. Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем</p> <p>2. В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигают здесь высокого уровня</p> <p>3. Темп передачи сведений зависит от учащегося или группы учащихся</p> <p>4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов</p> <p>5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности</p>

К основным понятиям проблемного обучения относятся: «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблема», «проблемность» («уровни проблемности», «принципы проблемности» и др.), «проблематизация».

*Условием* реализации цели обучения является *проблемность*, присущая любому «жизнеспособному» объекту и субъекту, которая может существовать в скрытом и выраженном виде, т.е. быть внутренней и внешней.

*Способом* создания проблемное<sup>TM</sup> является *проблемная ситуация*, фиксирующая момент присвоения субъектом объекта, содержащего проблемность.

*Средством* создания проблемной ситуации может явиться *проблемная задача*, формализованная в текстовых данных.

*Механизмом*, вскрывающим проблемность, является *проблема-тизация* объекта и субъекта, т.е. процесс вскрытия внутренних и внешних противоречий, присущих объекту, *проблем*.

*Единицей* процесса является *проблема* — скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира.

*Проблемность* — главное *условие* развития объекта (мир) и субъекта (человек) — может быть рассмотрена как диалектическая категория, рядоположенная с другими, или как

главный признак данных категорий в развитии, или как главный принцип их действия, деятельности, или как необходимость действовать.

*Проблемная ситуация* — способ вскрытия объективно существующей проблемности, выраженной эксплицитно или имплицитно, которая проявляется как психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта.

*Проблемная задача* — средство создания проблемной ситуации — имеет оболочку, материализованную в ее формулировке (устной или письменной), ориентирована на потребности и возможности субъекта.

*Проблематизация* — механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности объекта субъектом, материализованной в данной проблемной задаче.

*Проблема* — противоречие — единица содержания и процесса движения в материальном и идеальном пространстве, порождающая процесс развития мира и человека и порождаемая развитым человеком. Этот процесс непрерывен.

По мнению В. Оконя, «сущность процесса учения путем решения проблем сводится в каждом случае к созданию такой ситуации, которая вынуждает учащегося самостоятельно искать решение» [32, с. 54]. По В. Оконю, роль учителя состоит в том, чтобы ученик почувствовал трудность практического или теоретического характера, уяснил проблему, поставленную учителем, или сформулировал ее сам, захотел решить проблему, решил ее.

От чего зависит процесс решения проблемы? По мнению В. Оконя, от характера проблемы и сложности ее решения. «Характер проблемы определяется степенью ее сложности. Помимо простых проблем имеются и такие, которые до начала решения необходимо расчленить на частные, и только решение последних дает возможность решить главную проблему. Трудность решения проблемы двоякая. Одна заключается в том, что для решения необходимо актуализировать какую-то часть прежнего опыта, именно того, без которого решение невозможно. Другая состоит в необходимости одновременно находить новые, не известные ученику элементы (звенья), позволяющие решить проблему» [32, с. 55].

Дидактические основы проблемного обучения определяются содержанием и сущностью его понятий. По мнению М. И. Махмутова, основными понятиями теории проблемного обучения должны быть «учебная проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», а также «проблемное преподавание», «проблемное учение», «проблемность содержания», «умственный поиск», «проблемный вопрос», «проблемное изложение».

*Учебная проблема* — явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли. *Задача* — явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках), и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания. Важным является и то, что формой реализации принципа проблемности в обучении является учебная проблема.

М. И. Махмутов предлагает дидактическую классификацию учебных проблем, которая

строится на следующих переменных:

- 1) область и место возникновения;
- 2) роль в процессе обучения;
- 3) общественная и политическая значимость;
- 4) способы организации процесса решения.

Психологическая классификация учебных проблем основана на таких показателях, как:

- 1) характер неизвестного и вызываемого затруднения;
- 2) способ решения;
- 3) характер содержания и соотношения известного и неизвестного в проблеме.

Определяя проблемную ситуацию, М. И. Махмутов отмечает, что она является начальным моментом мышления, вызывающим познавательную потребность ученика и создающим внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности. При этом можно выделить два типа проблемных ситуаций, возникающих при постановке как теоретической, так и практической проблемы.

Классификация способов создания проблемных ситуаций основана на характере противоречия, возникающего в процессе учения:

«1. Столкновение учащихся с явлениями и фактами, требующими теоретического объяснения.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий.

3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения,

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, сталкивающих их с противоречиями между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает познавательное затруднение.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы.

9. Организация межпредметных связей»

М.И.Махмутов выделяет три вида проблемного обучения по типу реализуемой творческой деятельности:

1) научное творчество;

2) практическое творчество;

3) художественное творчество. Что лежит в основе каждого вида обучения и творчества? Научное творчество основано на постановке и решении теоретических учебных проблем. Практическое творчество базируется на постановке и решении практических учебных проблем. Художественное творчество — «это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.»

Основное в проблемном обучении — создание **проблемной ситуации**. Разумеется, не всякий вопрос, на который ученик не знает ответа, создает подлинную проблемную ситуацию. Вопросы типа: «Каково количество жителей в Москве?», «Когда была Полтавская битва?» или «Какой город является столицей Турции?», «Как звали Гоголя?» — не являются проблемами с психолого-дидактической точки зрения, так как ответ можно получить из справочника, энциклопедии без какого-либо участия мыслительного процесса. Не является проблемой и такая задача, которая не представляет трудности для ученика (например, вычислить площадь треугольника, если он знает, как это делать). Учебная задача может вызвать умственную активность при определенных условиях. Психологи усматривают источник активности учащихся, в частности, в противоречиях между имеющимся у них опытом (знаниями, умениями, навыками) и проблемами, возникающими при решении познавательных учебных задач. Это противоречие вызывает активную мыслительную деятельность.

Например, школьник должен решить ту или иную познавательную задачу, однако:

а) ее условия не подсказывают способа ее решения и

б) прошлый опыт ученика не содержит никакой готовой схемы решения, которую можно было бы применить в данном случае. Школьник ставится перед необходимостью создать новую, не имеющуюся в его опыте схему решения, новую систему способов действий.

Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемные ситуации дифференцируются А. М. Матюшкиным по критериям:

1) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия);

2) уровня развития этих действий у человека, решающего проблему;

3) интеллектуальных возможностей учащегося.

А. М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта (учащегося), характеризующийся таким психическим состоянием субъекта при решении задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту не известных знаний или способов деятельности. Иначе говоря, проблемная ситуация — это такая ситуация, при которой субъект хочет решить трудные для него задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать.

В книге «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» А. М. Матюшкин представляет следующие шесть правил их создания.

1. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед учащимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого потребует открытия новых знаний и овладения новыми умениями; здесь может идти речь об общей закономерности, общем способе деятельности или об общих условиях реализации деятельности.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося. Степень трудности проблемного задания зависит от уровня новизны материала преподавания и от степени его обобщения.

3. Проблемное задание дается до объяснения усваиваемого материала.

4. Проблемными заданиями могут быть:

- а) усвоение,
- б) формулировка вопроса,
- в) практические задания.

Однако не следует путать между собой проблемные задачи и проблемные ситуации. Проблемное задание может привести к проблемной ситуации только в случае учета вышеперечисленных правил.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Очень трудную проблемную ситуацию учитель направляет путем указания учащемуся причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или других фактов.

Проблемное обучение может быть разного **уровня трудности** для обучающегося, в зависимости от того, какие и сколько действий для постановки и решения проблемы он осуществляет сам. В. А. Крутецкий предложил схему уровней проблемности обучения в сопоставлении с традиционным на основании разделения действий учителя и ученика

#### Схема уровней проблемности обучения (по В.А.Крутецкому)

Таблица

Уровень	Количество звеньев, сохраняемых за учителем	Количество звеньев, передаваемых ученику	Что делает учитель?	Что делает ученик?
0 (традиционный)	3		Ставит проблему, формулирует ее, решает проблему	Запоминает решение проблемы
<b>I</b>	2	1	Ставит проблему, формулирует ее	Решает проблему
<b>II</b>	1	2	Ставит проблему	Формулирует проблему, решает проблему
<b>III</b>		3	Проводит общую организацию, контроль и умелое руководство	Осознает проблему, формулирует ее, решает проблему

Схема уровней проблемно-эвристического обучения исходит из того, сколько и какие звенья передаются учителем ученику. В традиционной форме обучения сам учитель формулирует и решает проблему (выводит формулу, доказывает теорему и т.д.). Ученик же должен понять и запомнить чужую мысль, запомнить формулировку, принцип решения, ход рассуждения.

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Учитель сам ставит проблему (задачу) и сам решает ее при активном слушании и обсуждении учениками.
2. Учитель ставит проблему, ученики самостоятельно или под его руководством находят решение. Учитель направляет ученика на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод). Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений.
3. Ученик ставит проблему, преподаватель помогает ее решить. У ученика воспитывается способность самостоятельно формулировать проблему.
4. Ученик сам ставит проблему и сам ее решает. Учитель даже не указывает на проблему: ученик должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения.

В итоге воспитывается способность самостоятельно увидеть проблему, самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно находить правильный ответ.

Третий и четвертый уровни — это исследовательский метод.

Если учитель чувствует, что при выполнении того или иного задания учащиеся испытывают затруднения, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень проблемно-эвристического обучения.

В проблемном обучении учитель подобен опытному дирижеру, организующему этот исследовательский поиск. В одном случае учитель может сам с помощью учащихся вести этот поиск. Поставив проблему, он вскрывает путь ее решения, рассуждает вместе с учениками, высказывает предположения, обсуждает их вместе с учениками, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, учитель демонстрирует учащимся путь научного мышления, заставляет учеников следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска.

В другом случае роль учителя может быть минимальной — он предоставляет школьникам возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем. Но и тут учитель не занимает пассивную позицию, а при необходимости незаметно направляет мысль учащихся, чтобы избежать бесплодных попыток, ненужной потери времени. Именно поэтому метод обучения, связанный с самостоятельным поиском и открытиями школьниками тех или иных истин, называют *проблемно-эвристическим*, или *исследовательским*, методом.

Таким образом, в условиях проблемного обучения развитие активности в умственной

деятельности учащихся можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями учителя, к самостоятельной постановке вопросов; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, к самостоятельным поискам решения задач и дальше — к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их.

Культивируемый в проблемном обучении исследовательский метод — это такая организация учебной работы, при которой учащиеся знакомятся с научными методами добывания знаний и, осваивая доступные им элементы научных методов, овладевают умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и открывать новую для себя зависимость или закономерность.

В процессе обучения важно постепенно переводить учащихся последовательно на более высокий уровень проблемно-эвристического обучения. Разумеется (и это важно подчеркнуть), умение видеть, формулировать и решать проблему не складывается стихийно, как спонтанное развитие изначально заложенных тенденций. Это результат обучения. Самостоятельной постановке и решению проблем учит педагог, самостоятельное мышление складывается при решающей и руководящей роли учителя. Неверно считать, как это делал Д.Дьюи, что прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся любовью к опытным исследованиям, находится очень близко к научному мышлению.

Среди современных разработок форм проблемного обучения заслуживает внимания опыт его внедрения в методику и практику обучения иностранным языкам. Одной из последних оригинальных «версий» такого дидактического построения выступает разработка Е. В. Ковалевской. В проведенном ею исследовании, посвященном обучению говорению на иностранном языке, ставилась задача формирования способов создания проблемных ситуаций коммуникативного уровня. В ходе эксперимента было установлено, что проблемные ситуации для обучения говорению должны строиться на основе включения препятствия на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов (место, время, участники общения), определяющего степень сложности проблемной ситуации и вариативность решений. Например: «Вам нужно быть в институте вовремя, но вы не можете уйти, потому что ждете важный телефонный звонок...» Данная ситуация проблемна, поскольку содержит препятствие на пути достижения цели, а также неизвестные компоненты (время и участники общения).

Так, в ходе эксперимента была доказана целесообразность введения *ступенчатых проблемных ситуаций*, которые способствуют стимулированию речи благодаря серии последовательно возникающих препятствий на пути достижения цели. Развитие творческой активности учеников обеспечивалось путем вовлечения их в процесс постановки и решения проблем, индивидуализации обучения на основе выбора проблем в соответствии с познавательными-коммуникативными потребностями и возможностями каждого учащегося.

Е. В. Ковалевской были разработаны «ступенчатые» ситуации, в которых цель моделируемого действия осложнена не одним, а цепочкой препятствий, выстроенных в определенной логической последовательности.

Например: «Вам нужно быть в институте вовремя, но:

1. Вы не можете уйти, потому что ждете важный телефонный звонок...
2. Вы просите соседа отвезти вас на работу, но он отказывается, потому что...
3. Вы едете автобусом, но не успеваете взять билет, входит контролер...
4. Автобус уходит, вы останавливаете такси, но появляется человек, который опаздывает на самолет...
5. Вы останавливаете машину, но по дороге водитель нарушает правила дорожного движения...
6. Вы приезжаете в институт, но у вас нет кошелька (денег), чтобы оплатить проезд...
7. Вам удается оплатить проезд, но вы опоздали на лекцию... и т.д.». На основе ступенчатых ситуаций, предъявляемых в устной форме на иностранном языке, преподаватель поддерживает общение, предлагая все новые и новые проблемы для решения.

Далее Е.В.Ковалевская рассматривает один из центральных вопросов проблемного обучения — вопрос «присвоения» объективных проблемных ситуаций при условии их соответствия познавательным-коммуникативным потребностям и возможностям учеников и в случае принятия их учителем.

Процесс присвоения может быть оптимизирован на основе формирования умений учащихся разрешать проблемные ситуации и умений преподавателей руководить этим процессом. В основу поисковых умений учащихся и преподавателей были положены этапы решения проблемы.

Умения учащихся разрешать проблемные ситуации включают:

- 1) умения видеть проблемы и ставить их самостоятельно;
- 2) умения создавать гипотезу решения, оценивать ее, переходя к новой в случае непродуктивности первоначальной;
- 3) умения направлять и изменять ход решения в соответствии со своими интересами;
- 4) умения оценить свое решение и решения собеседников. Умения преподавателей управлять процессом разрешения проблемных ситуаций сводятся к следующим:
  - 1) умения предвидеть возможные проблемы на пути достижения цели в проблемной ситуации;
  - 2) умения мгновенно переформулировать проблемную ситуацию, облегчая или усложняя ее на основе регулирования количества неизвестных компонентов;
  - 3) умения выбрать проблемные ситуации в соответствии с ходом мысли решающих проблему;
  - 4) умения непредвзято оценить варианты решений учащихся, даже в случае несовпадения точек зрения учеников и учителя.

По аналогии с уровнями проблемности для ученика Е.В.Ковалевская выстраивает уровни проблемности для преподавателя: на *первом* уровне преподаватель овладевает методологическими знаниями в процессе рассуждающего изложения основных положений и понятий проблемного обучения применительно к иностранному языку; на *втором* уровне учитель использует в работе проблемные ситуации из учебника; на

*третьем* уровне самостоятельно продумывает возможные проблемные ситуации во время подготовки к уроку, а также создает их на уроке; на *четвертом* уровне становится автором нового учебника, методики, научного исследования. В процессе творчества учитель становится автором своего сценария (учебника), режиссером собственного спектакля (урока), создателем нового театра (научного направления). Сказанное позволило показать многоуровневость идеи проблемности, ее развитие в пространстве и времени.

В заключение необходимо остановиться на месте и роли проблемного обучения в системе целостного образовательного процесса.

По мнению И.Я.Лернера, проблемное обучение должно осуществляться лишь при изучении части учебного материала, что и позволяет творчески перерабатывать информацию, полученную как в проблемном, так и в неproblemном обучении.

Каковы же функции проблемного обучения?

Их три:

- 1) развитие творческих потенций и формирование структур творческой деятельности;
- 2) творческое усвоение знаний и способов деятельности;
- 3) творческое овладение методами современной науки.

Вместе с тем, как отмечает И.Я.Лернер, только немногие учащиеся могут видеть проблемные ситуации. Для того чтобы большинство учащихся могли видеть и решать проблемы, необходима система проблемных ситуаций, проблем и проблемных задач, включенных в ткань содержания образования и процесс обучения.

Показателями системы проблемных задач должны являться следующие характеристики:

- 1) охват разных черт творческой деятельности;
- 2) наличие различных степеней сложности. Что же касается содержания учебного материала, на котором должна строиться система проблем, то оно подчиняется главному содержательному принципу системы проблемных задач, основанному на выделении в различных областях науки «сквозных» или «аспектных» проблем.

По мнению М. И. Махмутова, проблемное обучение не может заменить всего обучения, но без принципа проблемности обучение не сможет быть развивающим. «Проблемный тип обучения, — пишет автор, — не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, способы и формы организации учебно-воспитательного процесса. Но также и общая система обучения не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения, основой которого является система проблемных ситуаций» [30, с. 337].

Безусловно, проблемный метод нельзя превращать в универсальный метод обучения. Как отмечал В. А. Крутецкий, «...для некоторых учащихся, еще не владеющих навыками самостоятельного мышления, он несколько труден (хотя другие учащиеся могут весьма преуспевать в нем: в наших экспериментах, например, наиболее способные "открывали" для себя почти весь курс геометрии). Да и времени он требует больше, чем традиционное информационно-сообщающее изложение. Но преувеличивать последнего обстоятельства не следует. Потеря времени на первых этапах введения проблемного метода компенсируется впоследствии, когда самостоятельное мышление учащегося разовьется в

достаточной степени»

Достоинства проблемного обучения очевидны. Это в первую очередь большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности учеников; оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, осторожность и решительность и т.п. Кроме того, что очень важно, проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, ибо они добываются в самостоятельной деятельности.

Проблемное обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным, так как: 1) учит мыслить логично, научно, диалектически, творчески; 2) делает учебный материал более доказательным, способствуя тем самым превращению знаний в убеждения; 3) как правило, более эмоционально вызывает глубокие интеллектуальные чувства, в том числе чувство радостного удовлетворения, чувство уверенности в своих возможностях и силах, поэтому увлекает школьников, формирует серьезный интерес учащихся к научному знанию; 4) установлено, что самостоятельно «открытые» истины, закономерности не так легко забываются, а в случае забывания самостоятельно добытые знания быстрее можно восстановить.

Проблемное обучение связано с исследованием и поэтому предполагает растянутое во времени решение задачи. Ученик попадает в ситуацию, подобную той, в которой находится деятель, решающий творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока ее не решит. Именно за счет этой незавершенности и формируются прочные знания, навыки и умения.

К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруднение у ученика в учебном процессе, поэтому на его осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. Кроме того, как и при программированном обучении, разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и много времени. Видимо, именно эти обстоятельства не позволяют широко применять проблемное обучение. Вместе с тем проблемное обучение отвечает требованиям современности: обучать исследуя, исследовать обучая. Только так и можно формировать творческую личность, т. е. реализовать основную задачу педагогического труда.

### **Литература**

1. *Анциферова Л. И.* Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1969.
2. *Аргинская И. И., Дмитриева И.Я., Полякова А. В., Романовская З. И. и др.* Обучаем по системе Л. В. Занкова. — М., 1991.
3. *Брунер Дж.* Психология познания. — М., 1977.
4. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение. — М., 1983.
5. *Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д. Б. Эльконина, В.В.Давыдова.* — М., 1966.

## 5. Исследовательские технологии обучения (Д.Брунер, В.Г. Разумовский).

### Поисковые и исследовательские технологии

Исследовательский принцип в педагогике предполагает самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся в процессе обучения, моделирование или повторение процесса реального научного поиска и научного открытия. Идеи самостоятельного приобретения знания обучающимися звучали еще в античной педагогике и педагогике Возрождения. В современной педагогике внедрение в образовательный процесс исследовательских и поисковых моделей связано, прежде всего, с именем Джона Дьюи. Именно он наметил основные этапы мышления как решения проблем. Он же сформулировал идею опоры обучения на непосредственный опыт (собственный опыт ребенка и опыт других людей, в том числе в прошлом) и интерес учащихся. Д. Дьюи выдвинул и реализовал на практике идею «школы делания», в которой учебная ситуация начинается с выявления и упорядочивания скрытого и явного репертуара знаний учеников, за которым следует систематическое их посвящение в новые способы обращения с изучаемым предметом.

Напомним, что поиск определяется как «информационный процесс извлечения объекта из большого массива данных». Исследование – это «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно-значимых новых данных» [Психолого-педагогический словарь для учителей и, С. 191, 346]. В зарубежной педагогике существует очень условное разделение поисковых и исследовательских технологий, но поскольку оба типа технологий основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем и самостоятельном научном или практическом поиске, мы не будем разделять их.

Основные характеристики исследовательского обучения в сопоставлении с традиционным определяются изменением позиции учащегося в учебном процессе, ее инициативным, субъектным характером, из которого, в свою очередь вытекают специфические условия поисковой учебной деятельности.

Сочетание исследовательского характера обучения с опорой на собственный опыт учащихся ставит педагогов перед особыми трудностями. Опыт и знания учащихся нередко кажутся им слишком ограниченными для того, чтобы служить отправным пунктом при постановке задач учебного исследования. Однако требование опоры на опыт слишком значимо, чтобы им можно было пренебречь ради самого по себе «содержания предмета».

Одна из характерных тенденций разработок в русле исследовательского обучения – изучение проблем, связанных с жизненными потребностями и интересами учащихся. При выборе проблем необходимо учитывать предшествующую подготовку и опыт учащихся, наличие у них возможностей исследовать проблему. Проблемы должны естественно возникать из опыта и потребностей самих учащихся.

Сущностной характеристикой обучения, основанного на поисковом подходе, является **рефлексия** учащихся, которая идет по трем направлениям: осмысливаются и анализируются процесс мышления, возникающие эмоции и то, что дает такое обучение для развития личности. Рефлексия обычно происходит в процессе анализа урока, проводимого в микрогруппах.

Процесс поискового и исследовательского обучения направлен не только на приобретение знаний. В ходе его у учащихся формируются **общеучебные компетентности**:

- поиска знания;
- обучение основным мыслительным действиям и операциям – анализу, синтезу, обобщению.
- формирование культуры рефлексивного мышления;
- формирование навыков выбора направления деятельности и принятия решений;
- обучение процедурам обсуждения, формирование дискуссионной культуры;
- эмоциональное и личностное развитие в процессе учебной деятельности;
- эмоциональная и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование.

Данный подход воплощается в двух вариантах:

1. Поисковый подход практической, познавательно-прикладной ориентации, в рамках которой учебный процесс строится как поиск новых прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах деятельности).
2. Поисковый подход теоретико-познавательной ориентации, в рамках которой учебный процесс строится как поиск нового теоретического знания, новых познавательных ориентиров.

В практике образования данный подход реализуется в собственно исследовательском обучении, организуемом на основе использования соответствующих алгоритмов и моделей, в проблемно-ориентированном обучении, методе проектов, ТРИЗе и других технологиях.

Поисковое и исследовательское обучение опирается на особенности функционирования мышления человека. Процесс получения знания построен так, чтобы облегчить человеку процесс его осмысления, запоминания и практического использования. Он нашел свое отражение в психологических принципах исследовательского обучения, сформулированных в 60-е годы известным психологом Дж. Бруннером:

1. В содержании предмета необходимо выделять ведущие, стержневые понятия.

В каждом предмете таких понятий должно быть немного, не более пяти–семи. Например, в русском языке это такие понятия как «часть речи», «слово», «предложение» и т.д. Их выделение помогает детям структурировать все получаемые знания, объединяя их вокруг нескольких «базовых» понятий, выстраивая на этой основе собственную систему знаний.

2. В процессе обучения все факты и частные понятия необходимо связывать с выделенными стержневыми понятиями.

Тем самым учитель помогает детям формировать собственную систему знаний. На первых порах педагог сам проводит связь частных понятий с базовыми, постепенно обучая учащихся самостоятельно осуществлять данный процесс. Но даже тогда, когда дети в состоянии делать это сами, учитель периодически должен обращаться к ним, задавая вопросы или прося провести связь изучаемого материала с базовыми понятиями.

3. Целесообразно применять «спиралевидное» изучение основных понятий.

На разных этапах обучения учащиеся вновь и вновь осваивают не только учебный материал, но и базовые понятия на все более сложном уровне. В отечественной школе данный принцип реализуется, например, при концентрическом обучении.

4. В процессе обучения необходимо не только передавать знания учащимся, но и обучать их основным способам познавательной деятельности.

Основные способы познавательной деятельности в настоящее время находят свое выражение в общеучебных компетентностях, перечисленных выше. Реализация данного принципа обеспечивает самостоятельность учащихся в процессе обучения и возможность для них учиться в ходе всей жизни.

5. Необходимо ставить учащихся в позицию исследователя, первооткрывателя.

О важности реализации данного принципа много было сказано выше.

Каков же конкретный алгоритм самостоятельного поиска знания и, соответственно, построения урока в исследовательском обучении? Для поискового и исследовательского обучения характерна последовательность обобщенных *этапов учебного процесса*:

1. постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;
2. поиск фактов для лучшего понимания проблемы, ее уточнения, поиска путей и возможностей ее решения;
3. максимально широкий поиск нового знания, информации, практических примеров, выдвижение идей, которые помогут решить поставленную проблему; оценка информации, знания, примеров и идей откладывается до того времени, пока учащиеся не сформулируют их наиболее полно;
4. поиск решения, при котором отбирается найденная информация, анализируются приобретенные знания, высказанные идеи подвергаются анализу и оценке; для воплощения выбираются лучшие из них;
5. обобщение отобранной информации, формулировка способа решения проблемы, поиск признания найденного решения окружающими.

Приведенные этапы учебной деятельности ясно показывает основные отличия поискового обучения от традиционного. Во-первых, знание не дается детям в готовом виде, оно предоставляется им в виде проблемы, которую они должны решить самостоятельно. Знание становится не целью обучения, а средством решения проблемы. Дети понимают необходимость для себя в новом знании (без него не решить поставленную проблему), что значительно повышает их мотивацию и активность. Во-вторых, активность и самостоятельность детей на уроке гораздо выше. Учащиеся разбиваются на группы, в которых сами уточняют проблему, определяют, какие знания и источники информации им необходимы, работают с этими источниками, обобщают полученный вариант решения проблемы. Разумеется, учитель не остается молчаливым наблюдателем, но он оказывает помощь группам только тогда, когда она нужна.

Активность учителя на уроке зависит от сложности изучаемой темы и от уровня развития класса. На протяжении последних десятилетий многие зарубежные педагоги придерживаются представления о трех уровнях исследовательского обучения. На **первом уровне** преподаватель ставит проблему и сам намечает метод ее решения. Решение, его поиск предстоит самостоятельно осуществить учащемуся. На **втором уровне** преподаватель только ставит проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно (здесь возможен групповой, коллективный поиск). На высшем, **третьем уровне** постановка проблемы, равно как отыскание метода и разработка самого решения,

осуществляются учащимися самостоятельно, учитель лишь очерчивает сферу, в которой обучающиеся должны вычленить проблему.

При постановке проблемы учитель оценивает и способности и возможности отдельных учащихся, выбирая для них степень сложности задания. Выделяют несколько уровней сложности заданий или учебных целей, которые объединяют в таксономии (таксономия – иерархическая последовательность). Одна из первых таксономий учебных целей была разработана в 50-е годы XX века известным американским педагогом Б. Блумом. Очевидно, что если ученик может достичь цели только первого уровня, его знания и общеучебные навыки будут невысокими. Достижение все более высоких уровней говорит о все более высоком уровне успехов в учебе и общего развития учеников.

Таксономия учебных целей (по Б. Блуму):

1. **Знание** – запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до теорий. На этом уровне сложности ученик в состоянии выучить, вспомнить и повторить выученное.
2. **Понимание** – умение интерпретировать, объяснить или перевести материал из одной формы в другую (из словесной в математическую или графическую и наоборот), предположение о дальнейшем ходе события или явления, предсказание последствий, результатов.
3. **Применение** – умение использовать материал в конкретных условиях или новых ситуациях. Применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий в новых теоретических или конкретных практических ситуациях.
4. **Анализ** – умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Требуется осознание не только содержания материала, но и его внутреннего строения.
5. **Синтез** – умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Примером может служить план действий, схемы, совокупность обобщенных связей, соединение знаний из различных областей для того, чтобы решить проблему или выработать план ее решения.
6. **Оценка** – умение оценивать значение того или иного материала (научных данных, исследовательского материала, литературного произведения) для конкретной цели, оценить логику построения материала, соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности. Суждения должны основываться на четких критериях – внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии либо определяются учащимся, либо задаются ему извне.

В поисковом и исследовательском обучении предъявляются конкретные требования к деятельности учителя, который должен:

- Побуждать учащихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их в явном виде.
- Сталкивать учащихся с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями.
- Побуждать учащихся выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки.
- Давать учащимся возможность исследовать свои предположения, например, путем проведения опыта или обсуждения в малых группах.
- Давать учащимся возможность применить новые представления к широкому кругу явлений, ситуаций для того, чтобы они поняли и оценили их прикладное значение.

На основе общей последовательности шагов в поисковом обучении разработаны конкретные алгоритмы построения уроков. Приведенные ниже три модели урока базируются на различном уровне сложности заданий. Первый из них рассчитан на уровень

знания и понимания, второй включает и уровень применения, третий включает все шесть уровней из таксономии Б. Блума.

Модели уроков поискового обучения		
№	Название модели	Этапы урока
1.	Формирование понятий	1. Перечисление объектов.
		2. Группировка перечисленных объектов.
		3. Обозначение или категоризация групп.
2.	Интерпретация данных	1. Выявление основных черт.
		2. Объяснение выявленных данных.
		3. Построение гипотезы.
3.	Применение правил и принципов	1. Выдвижение гипотез, предсказание последствий.
		2. Объяснение или обоснование предсказаний или гипотез.
		3. Проверка предположений.

## 6. Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц (В.Шатолов, П.Эрднев). Особенности содержания и методика.

- **Опорные сигналы и опоры.**

### Технология дидактических единиц

В соответствии с этой педагогической технологией, знания, новая информация предъявляются обучающимся в виде так называемых Укрупненных дидактических единиц (УДЕ) – систем понятий, объединенных на основе их смысловых, логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации. Автор технологии - **Пюрвя Мучкаевич Эрднев** (г. Элиста). Учащимся предлагается:

**а) изучать одновременно взаимно обратные действия и операции:** сложение и вычитание, умножение и деление, возведение в степень и извлечение корня, заключение в скобки и раскрытие скобок, логарифмирование и потенцирование и т.п.;

**б) сравнивать противоположные понятия,** рассматривая их одновременно: прямая и обратная теоремы; прямая и противоположная теоремы; прямая и обратная функции; периодические и непериодические функции; возрастающие и убывающие функции; неопределённые и «определённые» уравнения; непротиворечивые и противоречивые уравнения, неравенства; прямые и обратные задачи вообще;

**в) сопоставлять родственные и аналогичные понятия:** уравнения и неравенства, арифметические и геометрические прогрессии, одноимённые законы и свойства действий первой и второй ступени; определения и свойства синуса и

косинуса, свойства прямой и обратной пропорциональности и т.д.;

г) сопоставлять этапы работы над упражнением, способы решения, например: графическое и аналитическое решения системы уравнений; аналитический и синтетический способы доказательства теорем (решения задач); геометрическое и аналитическое (через координаты) определения вектора; доказательство «рассуждением» и с помощью граф-схемы и т.п.

**ПРИМЕР:** Тема «Табличное и внетабличное умножение и деление», курс математики начальной школы:

$$5 * 3 = 15 \quad 15 : 3 = 5 \text{ (второе уравнение в строчке – обратная задача)}$$

$$50 * 3 = 150 \quad 150 : 3 = 50$$

$$500 * 3 = 1500 \quad 1500 : 3 = 500$$

Обучающийся создает самостоятельные аналогии. Понятие «Сотня» и «Тысяча» совмещаются, хотя традиционно между ними – полгода.

Лейтмотивом урока, построенного по системе укрупненных дидактических единиц, служит правило: **не повторение, отложенное на следующие уроки, а преобразование выполненного задания, осуществляемое немедленно на этом уроке, через несколько секунд или минут после исходного, чтобы познать объект в его развитии, противопоставить исходную форму знания видоизменённой.**

Селевко Г. К., *Энциклопедия образовательных технологий в 2-х томах, том 1, М., «НИИ школьных технологий», 2006 г., с. 433-435.*

Рекомендуемые источники:

Викентьев И.Л., Последовательность этапов при обучении ТРИЗ и отдельные педагогические приемы

Викентьев И.Л., Противоречие - благо?

Викентьев И.Л., Разрешения противоречий



**«Образовательная модель В.Ф. Шаталова как технология интенсивного обучения»**

### **Методическая система В.Ф. Шаталова. Категории технологии обучения**

Виктор Федорович Шаталов родился 1.V.1927 года. Участник Великой Отечественной войны. Окончил Сталинский педагогический институт в 1953 году. На педагогической работе в школе с 1951 года. Научный сотрудник НИИ Педагогики УССР с 1973 г. и АПН СССР с 1985 г. Заслуженный учитель УССР с 1987 г., народный учитель СССР с 1990 г. С 1992 года доцент Института последипломного образования. С 1956 г. ведет экспериментальную работу с учащимися, разработав авторскую образовательную модель, широко известную как методика интенсивного обучения Шаталова.

В сфере академической педагогики не прекращается полемика, можно ли считать его методику технологией обучения? Существует мнение о том, что методика - это индивидуализированная совокупность приемов и способов обучения, она зависит от личности учителя, его темперамента и умения. Технологии же носят более универсальный характер, они воспроизводимы.

Проанализируем образовательную модель В.Ф. Шаталова в соответствии с критериями технологичности образовательной модели (по Г.К. Селевко) (20). Согласно мнению Г.К. Селевко, любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методическим требованиям, а именно:

*Концептуальность*: должна быть присуща опора на определённую концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения определённых целей.

*Системность*: педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

*Управляемость*: представляет возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

*Эффективность*: современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определённого стандарта обучения.

*Воспроизводимость*: подразумевает возможность применения педагогических технологий (повторения, воспроизведения) в других однотипных образовательных учреждениях другими субъектами.

### **1. Концептуальность образовательной модели В.Ф. Шаталова**

Концептуальную основу образовательной модели В.Ф. Шаталова составляет **идея** о том, что эффективная технология обучения позволяет раскрыть потенциал каждого ученика за счет активизации работы психофизиологических механизмов, обеспечивающих восприятие, анализ и систематизацию информации, а также создания благоприятных психологических условий для полноценной самореализации личности.

Традиционные образовательные модели не дают такой возможности. «Можно ли в условиях классно-урочной системы обучать каждого ученика в соответствии с зоной его ближайшего развития? — задает риторический вопрос профессор В. Дьяченко из Красноярска и констатирует: ...обучение задерживает развитие учащихся... Происходит невидимая для всех трагедия: дети, которые очень хотят учиться и могли бы быстро продвигаться вперед, должны делать то, что не обеспечивает их продвижение, их развитие. Так гаснет интерес к учению, гибнут, не раскрывшись, миллионы талантов».

**Основной целью** образовательной модели В.Ф. Шаталова является, перефразируя В. Дьяченко, «раскрытие миллионов талантов» путем использования приемов интенсивного обучения, в результате чего ученики начинают ощущать себя не только и не столько объектами, сколько субъектами учебно-воспитательного процесса.

«Каждый из нас - и те, кто только начинает работать в школе, и те, кто отдал ей не один десяток лет, - рано или поздно задумывается над вопросом: в чем суть профессии учителя, в чем притягательность этой внешне вроде бы однообразной работы? Сейчас, когда за плечами 50 лет педагогического стажа, отвечаю так: в ни с чем не сравнимой радости стоять у колыбели мысли и личности ученика, в возможности видеть невидимое для многих - процесс взросления, становления человека и ощущать себя причастным к таинству развития познавательных сил своих питомцев, а спустя годы видеть воплощение своего труда в прекрасных людях, достойных гражданах своей Родины.

Но как сделать, чтобы годы учения, годы детства, отрочества и юности стали для каждого ученика точкой опоры на всю последующую жизнь? Точка опоры - это обретение достоинства, в основе которого честь, совесть, правда, высокое представление о человеке и его предназначении на земле. Чувство достоинства не может возникнуть вдруг, из ничего, само по себе. Оно возвращается в непрестанном преодолении, упорной работе на каждом сантиметре школьной жизни, в повседневном содружестве учителей и учеников. Все действия и поступки учителя, все его большие и малые находки, все избранные им приемы и средства обучения не будут значить ровным счетом ничего, если они не одушевлены этой главной педагогической целью. Забота о достоинстве человека должна быть воздухом общения в классе и в школе» (28).

## 2. Системность учебно-воспитательного процесса

Системность образовательной модели В.Ф. Шаталова обусловлена взаимосвязью всех ее частей и логикой учебно-воспитательного процесса.

Основные категории технологии обучения В.Ф. Шаталова - опорные сигналы и опорные конспекты - основываются на феномене идентификации словесного образа и текста. Управление учебно-воспитательным процессом базируется на категориях «оценка», «повторение», «контроль» и «самоконтроль».

Как подвести ученика к успеху, облегчив его учебный труд? Тут надо подумать о мнемонике, которая и призвана помочь ученической памяти и пониманию. Один из главных ее инструментов - опоры. Зрительные, звуковые, смысловые - к такому выводу приходит В.Ф. Шаталов.

«Что является тканью мыслительных процессов в дошкольном возрасте? Слово? — спрашивает он еще в очерке “Педагогика грамотности” и уверенно отвечает: Нет! Образ!.. ребенок понимает, если видит в воображении то, что звучит... Понимание речи ребенком — это не что иное, как трансформация речевого потока в образный... для ребенка в период начального обучения не существуют буква и звук в качестве самостоятельного феномена... В его мироощущении живут предметы, действия, свойства и слова, их обозначающие... феномен идентификации вызываемого звучащим словом образа с текстом является наиболее фундаментальным фактом происходящего на наших уроках”.

**Опорные сигналы** в системе В.Ф.Шаталова - весьма оригинальный вид наглядности, играющий существенную роль. В опорных сигналах в соответствии со спецификой излагаемого на уроке материала моделируется изучаемый абстрактно теоретический материал программы (общепринятые научные понятия, формулы, графики). Опорные сигналы включают знаки, отражающие средства конкретизации, использованные при объяснении содержания абстрактно теоретического материала: конкретные рисунки, значки, ключевые слова, короткие предложения и т.д. Обязательное включение в опорные сигналы эмоционально яркого материала, позволяющего закрепить в памяти существенные компоненты новых знаний.

Логика построения опорных сигналов, отражающая содержательные связи между единицами излагаемой информации, их четкая классификация по уровням значимости, воспроизведенная в рассказе учителя, служат образцом, на основе которого формируются эти приемы у школьников. Жестко регламентируемое время на устные ответы (3-5 мин), ориентирует школьника на краткое и точное изложение сущности усваиваемых знаний. Частота опроса, предусмотренная системой В.Ф.Шаталова, гораздо выше, чем в обычных классах.

«Начнем с самого простого: буква в слове - это опорный сигнал. Если бы она существовала сама по себе, независимо от всех остальных, то тогда бы ее следовало

назвать просто сигналом. Но в том-то и дело, что, составляя слово, мы опираемся на каждую уже написанную и на все вместе, помним о них. Буква - опора. Буква - сигнал. Но разве только буквы! Опорные сигналы - это и слоги, и слова, цифры и числа, формулы и правила, да разве все перечислишь? Вот и получается, что в памяти каждого современного человека хранятся миллионы опорных сигналов, помогающих ему восстанавливать при необходимости усвоенную информацию. Известны и специальные мнемонические приемы, своеобразные опорные сигналы, которые придуманы для того, чтобы облегчить запоминание. “Каждый охотник желает знать, где сидит фазан”. Кто не обращался к этой фразе, чтобы точно воспроизвести порядок цветов в радуге? Информацию можно закодировать и более экономным способом, например с помощью аббревиатур.

Неожиданность и экономность - принципы, на которых строятся и наши опорные сигналы. Но есть еще и другие. Среди них - принцип ассоциации. В многочисленных брошюрах с опорными сигналами по разным учебным предметам можно встретить самые неожиданные слова и предложения. Что, к примеру, скажут непосвященному читателю такие записи на страницах брошюр с опорными сигналами по физике, как кварк, Древний Рим, усики, Аморфное состояние неустойчиво - глицерин и т.п.? Но в том-то и дело, что каждый из этих сигналов несет в себе обильную информацию и, самое главное, помогает восстановить (высветить!) ее содержание. Запоминается же он на всю жизнь» (30).

Действительно, применение опорного сигнала помогает восстановить в памяти ранее понятую информацию. Но чтобы определенный значок стал для учащегося опорным сигналом, связанная с ним информация должна быть понята школьником. Если же это достаточно сложный фрагмент материала, то возникает необходимость выполнения специальной работы по организации понимания каждым школьником данного фрагмента.

**Опорный конспект** выстраивается из опорных сигналов как из кирпичиков. Он помогает учащемуся воспринимать какую-либо тему целостно благодаря тому, что связи между отдельными элементами после расшифровки учителя становятся понятными.

#### **Основные принципы составления опорного конспекта:**

Лаконичность (300-400 печатных знаков).

Структурность (4-5 связок, логических блоков).

Смысловый акцент (рамки, отделение одного блока от другого, оригинальное расположение символов).

Унификация печатных знаков.

Автономность (каждый из 4-5 блоков должен быть самостоятельным).

Ассоциативность.

Доступность воспроизведению.

Цветовая наглядность и образность.

Практика показывает, что и после длительной работы с опорным конспектом, некоторые “переходы” от одних элементов конспекта к другим для отдельных учащихся так и остаются непонятными. Заполнение данных “пустых мест” возможно обеспечить с помощью **доводящих карточек**.

## «Образовательная модель В.Ф. Шаталова как технология интенсивного обучения»

В любой технологии обучения есть моменты, где понимание становится главным условием дальнейшей успешной работы школьника. Применение доводящих карточек для обеспечения понимания учащимися трудных фрагментов учебного материала поможет добиться большей эффективности каждого из этих методов.

В системе В.Ф.Шаталова новый теоретический материал крупными блоками (охватывающими материал 2-3 и более параграфов учебника) вводит сам учитель. Он раскрывает его содержание, включая, где это возможно, опыты, различные средства конкретизации. Яркость, высокая эмоциональность, насыщенность живыми примерами такого рассказа сочетаются со строгой логикой изложения, с акцентированием внимания на методах познания, способах решения поставленной проблемы, поскольку последние наряду с предметным содержанием являются объектом усвоения.

**Мотивация.** Одна из сложнейших задач, над решением которой бьется не одно поколение учителей, - развить ум ребенка, приохотить его к активному, напряженному интеллектуальному труду, воспитать не пассивного потребителя готовых знаний, а их добывателя, т.е. человека, способного и умеющего самостоятельно учиться. Опыт экспериментального обучения подтверждает, что эта задача вполне доступна школе.

**Рождение мысли.** На протяжении всех лет учебы в экспериментальных классах ребятам при каждом удобном случае напоминали о том, что если в первые 5-6 минут не возникало хотя бы ориентировочного плана решения задачи, то ее просто нужно оставить и заняться другим делом. Но! По прошествии небольшого промежутка времени необходимо снова внимательнейшим образом вчитаться в условие неподдающейся задачи. Появится мысль - работай над ней, развивай по всем направлениям. Нет мысли - оставь задачу. Снова переключись на другую работу, а спустя час-полтора снова вернись к этой задаче. Если появится конкретный путь решения, то его необходимо довести до конца и получить ответ, подтверждающий правильность или ошибочность догадки. В деле вычислений и всяких иных механических операций никто не имеет права давать себе никаких поблажек. Это основа самодисциплины, определяющей успех при решении не только математических, но и любых жизненных задач.

Но как же быть, если задача все же не получается? Чаще всего это бывает в тех случаях, когда в ее решение заложена новая, ранее никогда не встречавшаяся идея. Прийти к ней самостоятельно - равносильно открытию, и делать ставку на него по отношению к каждому ученику - несерьезно. Искусство педагога - устранить во время уроков все объективно непреодолимые препятствия на пути ребячьей мысли, направить поиск пусть даже по трудным, но доступным дорогам развития логических связей, не дать угаснуть познавательному интересу, порыву.

**Спорт.** Важнейшим компонентом технологии интенсивного обучения В.Ф. Шаталова является спортивные и игровые приемы, с помощью которых решается задача поддержания высокого рабочего тонуса, бодрого, оптимистического настроения. Шаталов справедливо утверждает, что “слишком рано угасает наш педагогический интерес к играм, которые верой и правдой призваны служить развитию смекалки и познавательных интересов детей на всех без исключения уровнях возрастного развития”.

Таких возможностей, которые раскрывает перед наблюдательным педагогом игра в плане оценки творческих задатков детей, их находчивости, изобретательности, инициативности, не может дать никакой, даже самый лучший в методическом отношении урок.

Например, в состязаниях по стоклеточным шашкам, требующих предельно напряженного внимания, глубокого анализа и сложных расчетов вариантов, на первых местах в классе оказались слабые ученики. Как это объяснить? Возможно, игровые ситуации включают в действие какие-то скрытые резервы мышления; природная одаренность сплошь и рядом никак не соотносилась со школьными успехами. Так, в игре, путь к развитию познавательной активности был нащупан.

**Повторение.** Система В.Ф.Шаталова предусматривает вторичное воспроизведение изучаемого преподавателем. Цель такого изложения - сконцентрировать внимание учащихся на самом существенном, главном в новом материале, подчеркнуть важнейшие связи между его компонентами, сходство и различие между близкими понятиями. Учитель лишь очень кратко упоминает о приведенных при объяснении фактах, примерах, опытах и других средствах конкретизации. В процессе вторичного воспроизведения материала учитель способствует установлению связи между излагаемым материалом и знаками опорных сигналов.

Реализация принципа быстрого движения вперед может быть осуществлена только при условии внедрения таких форм повторения, которые обеспечивают надежность усвоения программного материала всеми, без каких-либо исключений, учащимися. Достижению этой цели служит методика обучения по листам группового контроля, которая может быть эффективно использована и в традиционных условиях. Можно сказать, что именно этот первый лист при правильной постановке работы с ним может стать тем ядром конденсации, вокруг которого образуется устойчивое поле основных знаний. Работа по листу группового контроля начинается без промежутка, и в таком темпе заложен свой смысл: потерям времени в течение года места не будет. Сразу же раздаются брошюры, открывается первая страница, и учитель начинает давать ответы на все вопросы. Без суеты, без спешки, обстоятельно проговаривая все тонкости ответов, расставляя смысловые интонации на каждом фрагменте правил. Каждое правило подкрепляется одним или несколькими примерами.

Сколько лет должен учиться сам учитель? Вопрос риторический, - отвечает В.Ф. Шаталов, - всю жизнь. А если под этим разуметь отличное знание программного материала? Все равно долго - 7-8 лет. Вся беда в дискретности работы учителя: переходя из средних в старшие классы и обращаясь все время к новому материалу, он вместе с ними... забывает изученный. Ребята, правда, забывают быстрее, но и состояние учителя не из лучших - на систематическое повторение просто не хватает времени. И начинается необратимая реакция: снижение уровня знаний учителя отражается на подготовке ребят, а слабая подготовка ребят неизбежно ведет к деградации учителя. Переход на новую систему опроса показал, что эта проблема разрешима. Безнадёжно отстававшие из-за пробелов в знаниях начали выходить из прорыва, догонять своих ушедших вперед товарищей. Сдав свой "хвост", ученик мог прослушать не только ответы одноклассников (по тому же или по другому вопросу), но и объяснения учителя. Причем столько раз, сколько необходимо, чтобы материал стал абсолютно ясным и, что особенно важно, предстал в определенной системе. Но такое повторение еще, может быть, больше, чем ученикам, давало самому учителю. Оно расширяло время, давало дополнительные часы для профессионального роста, обретения мастерства. В результате то, на что раньше должны были уйти едва ли не десятилетия, достигалось за один год. Происходило невероятное: учитель в течение одного года более 100 раз прокручивал в пояснениях один и тот же материал и еще столько же раз выслушивал его в ответах учащихся. И каждый раз он видел его в ином ракурсе, в новых взаимосвязях, осознавал психологические механизмы усвоения, возможные "камни преткновения" и пути прохождения через пороги. Это побуждало к

поиску, с одной стороны, дополнительного материала (в рамках учебного становилось тесно), а с другой - эффективных способов объяснения (31).

### **Управляемость учебно-воспитательным процессом**

Диагностическое целеполагание - как неотъемлемый элемент технологии обучения - в образовательной модели Шаталова определяется как гарантированное каждому ученику знание предмета в соответствии с Государственным образовательным стандартом. На его основе проектируется процесс обучения, проводится поэтапная диагностика и коррекция учебно-воспитательного процесса.

Учет и оценивание знаний в технологии обучения В.Ф. Шаталова играет не только диагностическую, но и в огромной мере психологическую, мотивационную, воспитательную роль.

Оценка, с точки зрения В.Ф. Шаталова, - очень тонкий и взрывоопасный инструмент, требующий умного и умелого обращения. В противном случае она теряет свой педагогический смысл, превращаясь в средство угнетения личности.

Проверяя письменные работы по воспроизведению опорных сигналов, учитель не исправляет ошибок. Он фиксирует их в своем сознании и кладет тетрадь в одну из стопок - "5", "4" или "3". Через несколько минут оценки будут объявлены, а свои ошибки каждый увидит сам (это предусмотрено), едва только откроет альбом с опорными сигналами. Таким образом, оценка учителя дополняется самооценкой.

Небезынтересно отметить, что все учителя-экспериментаторы сообщают о случаях, когда после урока ученики подходили к ним и просили снизить оценку за ошибки, которые они обнаружили сами и которых, как им думалось, не заметил учитель.

О каждом таком случае, пишет В.Ф. Шаталов, всенепременно нужно рассказать классу и никогда не снижать ранее поставленной оценки. Ученик не должен бояться ошибки, а тем более скрывать ее от себя и учителя. Обнаружить ошибку может лишь думающий и знающий - это надо всегда подчеркивать. Способов объяснить свое решение можно найти сколько угодно. Вариантов много, но чувство, лежащее в их основе, должно быть одно. Чувство милосердия.

Любую нежелательную для себя оценку ученик получает право исправить. Не "закрывать" новой оценкой, полученной за ответ по другому материалу, как это было раньше, а исправить в полном смысле этого слова. Для этого достаточно подойти к учителю и сообщить ему о своей готовности ответить именно по "проваленному" разделу.

Избавленные от унижительного страха перед двойкой, дети обретают уверенность, мажорное мировосприятие, оптимизм; нет питательной почвы для зависти, эгоизма, нечестности, зазнайства; все умеют трудиться на совесть; отношения между ребятами товарищеские, чуткие, предупредительные и заботливые, исключают грубость и неуважение; нет деления на лучших и худших, сильных и слабых, актив и пассив; каждый имеет возможность проявить свои лучшие качества, реализовать свои способности; систематические занятия спортом также выгодно отличают учеников экспериментальных классов: они собранные, подтянутые, сильные, красивые физически и нравственно. И естественно, что ребята гордятся друг другом: "Наши мальчики (девочки) самые лучшие!"

При двух-трех уроках в неделю педагог, работающий по традиционным методикам, не имеет возможности спрашивать учеников чаще 2-3 раз в четверть. Оценка в таких условиях становится идолом, и значительная часть учеников учатся во имя оценки, развращая тем самым себя до конца дней своей жизни стремлением к сиюминутному успеху. Обилие оценок в новой системе работы уводит оценку с ведущих позиций, отнимая у нее право давления на личность. И в школу приходит всеобщая нацеленность на знания, на общий трудовой успех, на поиск. Мотивом учения становится познавательный интерес. В. Ф. Шаталов пишет о том, любой даже самый слабый ученик может учиться лучше и, соответственно, получать лучшие оценки.

Каждая оценка, получаемая учеником, заносится на большой лист - ведомость открытого учета знаний. Каждый ученик знает, что любая нежелательная оценка может быть исправлена. Они лишь констатируют, какой именно материал усвоен плохо или недостаточно. И этот сигнал тоже побуждает к действию, ежедневно напоминая: ты еще не ликвидировал пробел. Все оценки, кроме отличных, выставлены простым карандашом. И это значит, что, если ученику не нравится тройка, он приходит и отвечает учителю тот (и никакой другой!) раздел, за который она получена. И никаких разговоров о самосознании, самодисциплине. И никаких претензий к учителю. Неподсуден учитель и неподвластен ничьему давлению.

Ведомость - внутришкольный документ. Он открыт и для родителей, но оперативной связи с семьей он не обеспечивает. Эту функцию выполняет, заменяя дневник, экран успеваемости. Это сложенный вдвое лист плотной бумаги, по формату соответствующий тетради. Внутри столбиком - перечень учебных предметов (как в таблице успеваемости) и рядом с названием каждого - строчки клеточек для оценок. Их выписывает из ведомости сам ученик. Теперь и учитель, и родители, и, главное, сам ученик получают возможность видеть не только итог, но и сам процесс учения как движение к конечному результату, ощутить все "камни преткновения", спады и срывы на этом пути, и, что особенно важно, их преодоления.

Любую нежелательную для себя оценку ученик получает право исправить. Не "закрыть" новой оценкой, полученной за ответ по другому материалу, как это было раньше, а исправить в полном смысле этого слова. Для этого достаточно подойти к учителю и сообщить ему о своей готовности ответить именно по "проваленному" разделу.

Таким образом:

Учителю нет более необходимости выставлять оценки и ставить свою подпись во избежание подделок;

Сообщать родителям о нерадивости и недисциплинированности ребят не приходится;

Записывать параграфы домашних заданий не нужно - они отпечатаны в брошюрах с опорными сигналами;

Номера упражнений для самостоятельной работы дома вынесены на отдельные листы.

В методике учета и оценивания знаний присутствуют все психологические аспекты, характерные для игровых ситуаций (побуждение к активному действию, заинтересованность, стремление к результату и личная ответственность за него). Если же к этому присовокупить перспективу нового успеха, активно поддерживаемую родителями и учителями, то возникающее у ребят отношение к учебной работе как к желанной,

важной и посильной и стремительный рост результатов их труда - естественная и неизбежная закономерность.

Нетрудно понять, что ежедневный всеохватывающий контроль в форме письменных работ и резкое увеличение количества устных ответов в разных формах не могут не сказаться положительно на отношении ребят к учебе и на их знаниях. Это мощные психологические факторы направленного действия. Уже после 2-3 уроков приходит абсолютное понимание: лазеек нет, необходимо работать ежедневно.

При работе по данной методике, готовясь к уроку, даже самый слабый ученик может несколькими повторами укрепить свои знания и не сделать при выполнении письменного задания ни единой ошибки. В результате в ведомость будет выставлена отличная оценка, вне зависимости от прошлых провалов. Таким образом, ученик начинает работать, ориентируясь на самоконтроль.

В первые недели, не до конца разобравшись в сущности происшедших перемен, некоторые ребята с усилием заставляют себя ежедневно готовиться к урокам, но, работая с опорными сигналами, они быстро вырабатывают привычку трудиться на совесть. И результат не замедляет сказаться. В ведомостях учета знаний стоят только отличные отметки. О двойках ребята просто забывают.

В традиционных условиях происходит медленное, но неуклонное накопление груза прошлых ошибок, которые увлекают ребят одного за другим в пучину отчуждения, разочарования и полнейшей беспомощности. Удерживаются на поверхности единицы. Новая система взаимоотношений, и это понимает каждый, позволяет в любой момент начать жизнь сначала - с первой отличной оценки за письменное воспроизведение листа с опорными сигналами

Что касается такого критерия, как эффективность, сошлемся на мнение специалистов, работавших с использованием данной технологии обучения.

«Шаталов, можно сказать, открыл совершенно новый для школы вид умственной работы.

Это работа по закодированию и раскодированию. Она развивает ум ученика точно так же, как и поиск своего ответа на вопрос, но с той разницей, что самостоятельное мышление доступно поначалу не каждому, а работа с кодом - это мини-мини-задача. Она под силу даже очень слабым ученикам». С. Соловейчик.

«Те, кому посчастливилось наблюдать работу учителя В. Шаталова, с восторгом рассказывали, что их поражала насыщенность урока и та легкость, с которой дети с ней справились. Нет проверки домашнего задания, нет вызовов по журналу, когда учитель долго смотрит, кого он давно не вызывал. Кто быстрее решил, тот и ответил. Дисциплина блестящая - все работают, кому же шуметь. И в то же время нет ощущения напряженности, "выжимания" знаний. Дети раскрепощены, не робеют не только перед учителем, но и перед любыми поставленными задачами». В. Кольченко.

«Методическая система донецкого педагога В.Ф. Шаталова позволяет успешно решить одну из труднейших педагогических задач - приобщить каждого школьника к ежедневному напряженному умственному труду, воспитать познавательную самостоятельность как качество личности, укрепить в каждом ученике чувство собственного достоинства, уверенности в своих силах и способностях». М. Скаткин.

«Шаталов чувствует психологию несильного ученика, который постоянно боится, что ничего не поймет, и оттого действительно не понимает. Каждым своим шагом Шаталов

снимает страх перед трудным материалом. Вся его методика - это методика преодоления страха». С. Соловейчик.

Результаты исследования дают основание сделать вывод о том, что образовательная модель В.Ф. Шаталова соответствует всем критериям технологичности учебно-воспитательного процесса и является, таким образом, эффективной технологией интенсивного обучения, отвечающей всем требованиям, предъявляемым к современному образованию.

### **Список литературы**

- Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика, 1996, № 2.  
Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.  
Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. // Педагогика, 1993 № 5.  
Боголюбов В.И. О тенденциях в развитии педагогической технологии // Иностранные языки в школе, 1994, № 6.  
Волков И.П. Учим творчеству. М., Педагогика, 1982, 126 с.  
Волков И.П. Много ли в школе талантов? М., Знание, 1989, 212 с.  
Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н. В. Щурковой. М. 1998, 171 с.  
Воспитательные технологии. Методические рекомендации по проведению курсов повышения квалификации работников образования / Сост. Стефановская Т.А. Иркутск, 2002, 49с.  
Глоссарий терминов по технологии образования. Париж, Юнеско, 1986.  
Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. - Рига: Эксперимент, 1996, 118 с.  
Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М, 1995, 375 с.  
Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н. В. Щурковой. М. 1997.  
Маслова Н.П. Ноосферное образование. М., 2001, 230 с.  
Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995, 146 с.  
Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика, 1997, № 3.  
Нодель Феликс // «Знамя», 1998, № 5

## **УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ**

### **Задание 1.**

Содержание работы. Изучите несколько сценариев дидактического спектакля.

Разработайте сценарии дидактических спектаклей по теме «Личность».

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ СПЕКТАКЛИ**

#### **РОЛЬ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**

#### **ПРЕМЬЕРА ФИЛЬМА «А ЧТО ПОТОМ?»**

#### **ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА**

Т е л е в е д у щ и й.

Д ж о н С т и в е н с о н (писатель).

М у ж ч и н а.

Ж е н щ и н а.

Ж е н щ и н а в ч е р н о м.

На бутафорном экране появляется Т е л е в е д у щ и й.

Т е л е в е д у щ и й. Добрый день! Сегодня состоится премьера фильма, снятого по одноименной повести Джона Стивенсона «Что будет завтра?». Автор повести сегодня в студии. Поприветствуем его!

Звучат аплодисменты. На «экране» появляется Джон Стивенсон.

Т е л е в е д у щ и й. Добрый день, мистер Стивенсон! Что бы Вы хотели сказать зрителям перед просмотром фильма, снятого по Вашей книге?

Д ж о н С т и в е н с о н. Благодарю за приглашение. Кто читал мою повесть, тот знает: она о страшном оружии, созданном человеком для истребления человечества. Последствия использования этой сокрушительной силы, «гуманной» с точки зрения отдельных ученых (она не уничтожает детей в возрасте до трех лет), не отражены в фильме. Однако воображение телезрителей создаст свой вариант его окончания. Фильм учит быть бдительными, учит беречь мир: он так хрупок. Приятного всем просмотра!

В е д у щ и й. Спасибо, мистер Стивенсон. Уважаемые телезрители, начинаем просмотр фильма.

Появляются Мужчина и Женщина. У Женщины грустное лицо, руки скрещены на груди. Она стоит возле Мужчины, смешивающего вещества в пробирке.

Ж е н щ и н а. Я прошу тебя, опомнись! В живых останутся только дети! Они не выживут без нас, взрослых!

М у ж ч и н а. Уйди с дороги! Я решил отомстить людям и отомщу за все, что они сделали мне!

Ж е н щ и н а. Пожалей детей, ты же любишь их!

М у ж ч и н а. Да, я люблю детей. Но все дети в возрасте до трех лет останутся живыми. В этом их счастье: испорченные жизнью родители не смогут впредь воздействовать на них. А сейчас уйди прочь! Во-о-он!!!

Звучит сильный взрыв. Под грустную мелодию на сцену выходит Ж е н щ и н а  
в ч е р н о м.

Ж е н щ и н а. Моя душа обращается к вам, люди. Человечество уничтожило себя. Остались живыми только дети до трех лет. Ничего не разрушено из того, что было создано руками людей. Остались заводы, школы, библиотеки, техника. Но что же станет с детьми?

Демонстрируется вывеска «Конец фильма».

Т е л е в е д у щ и й. Только что вы посмотрели фильм «Что будет завтра?». Звоните в студию, мы ждем ваших откликов и ответов на вопросы: «Повторит ли развитие оставшихся живыми детей развитие всего человеческого рода? Как будет развиваться человечество дальше?».



1. Какова роль окружающей среды в психическом

развитии человека?

## РОЛЬ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ И НАСЛЕДСТВЕННОСТИ

### В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

#### ЭКСПЕРИМЕНТ ПАДИШАХА АКБАРА

#### ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА

В е д у щ и й.

П а д и ш а х А к б а р.

В и з и р ь М а н с а р.

С л у г а А л и.

Занавес. Звучит музыка.

В е д у щ и й (*говорит за занавесом*). Много лет тому назад в далеком городе Багдаде жил Падишах Акбар. Однажды после обеда он лежал на диване и рассуждал.

Открывается занавес. На диване лежит Падишах Акбар.

П а д и ш а х А к б а р (*сам себе*). Интересно... Когда рождается человек, он уже владеет языком или научается ему на протяжении жизни?

Входит В и з и р ь М а н с а р.

О, визирь Мансар! Вот ты-то мне и нужен.

Визирь Мансар подходит к Падишаху Акбару, низко кланяется.

В и з и р ь М а н с а р. Слушаю, о мой повелитель!

П а д и ш а х А к б а р. Ответь мне, визирь, языку научаются в течение жизни или он дается человеку с рождения?

В и з и р ь М а н с а р. Прости, о великий падишах! Мудрейшие учат, что язык передается с молоком матери.

П а д и ш а х А к б а р. Вот как! А я думаю иначе. И сделаю так. (*Зовет слугу.*) Али, Али...

Входит С л у г а А л и. Кланяясь, он подходит к Падишаху Акбару.

П а д и ш а х А к б а р. Сходи в мой гарем. Забери у двенадцатой жены новорожденных сыновей и помести их в отдельное, изолированное от людей, помещение. На протяжении семи лет следи за тем, чтобы дети были сыты, чтоб они имели все необходимое, но чтобы ни разу не слышали человеческой речи. А через семь лет посмотрим, кто умнее: я или мои мудрейшие. (*Слуге.*) Пошел!

С л у г а А л и. Слушаю, о мой властелин! (*Кланяясь, уходит.*)

Занавес закрывается. На сцену выходит В е д у щ и й.

В е д у щ и й. Прошло семь лет. Падишах и Визирь вошли в помещение, где росли мальчики... (*Обращается к зрителям.*) Кто оказался прав: падишах или визирь?

Чем закончился эксперимент падишаха Акбара?



Какова роль социального фактора в развитии личности?

## Темы для спектаклей

1. Программа «Секретная часть». Гость программы — З. Фрейд.
2. Программа «К барьеру». В дискуссии по вопросу о формировании личности принимают участие ученые Дж. Уотсон и А. Маслоу.
3. Программа «К барьеру». В дискуссии по вопросу о формировании личности принимают участие ученые А. Бандура и Ж. Пиаже.
4. Программа «К барьеру». В дискуссии по вопросу о формировании личности принимают участие ученые К. Роджерс и А. Н. Леонтьев

### Задание 2.

Содержание работы. Приведите примеры игровых технологий по каждому элементу схемы.

### **Игровые технологии:**



## ТЕСТОВЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что представляет собой активность:

а) качество личности, характеризующее лидерские способности;

б) качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний, умений, результативностью и соответствием социальным нормам;

в) свойство личности, которое характеризует человека как активного защитника и борца за правое дело;

г) качество личности, которое характеризуется высоким уровнем потребности в активной общественной жизни.

2. Какая педагогическая система имманентна игровым технологиям:

а) Я.А. Коменского;

б) К.Д. Ушинского;

в) В.Ф. Шаталова

г) И.Г. Песталоцци.

3. Каковы функции игровой деятельности:

а) развлекательная, образовательная, воспитательная, коррекционная, исправительно-трудовая;

б) коммуникативная, игротерапевтическая, развивающая, воспитательная, исправительно-коррекционная;

в) коммуникативная, развлекательная, игротерапевтическая, диагностическая, социализации, саморазвития;

г) образовательная, развивающая, коррекционная, воспитывающая, медико-терапевтическая.

4. Каковы главные черты игры:

а) соперничество, состязательность, здоровая конкуренция;

б) свободная развивающая деятельность, творческий характер, эмоциональная приподнятость, наличие прямых или косвенных правил;

в) активная деятельность учителя; творческий характер подготовки; повышенное эмоциональное состояние учащихся;

г) свободная деятельность учителя, результативное удовольствие, соперничество, эмоциональное перенапряжение.

5. Что входит в структуру игры как процесса:

а) распределение ролей, целеполагание, игровые предметы и действия;

б) роли.игровые действия, условные предметы, реальные отношения сюжет;

в) целеполагание, назначение ролей, условные предметы, сценарий, самоанализ;

г) реализация ролей, взаимодействие участников, достижение цели, анализ.

6. Когда появилась игра как метод обучения:

а) В середине 17в. С зарождением научной педагогики;

б)В ходе описание основных характеристик метода М.Монтессори;

в)С зарождением человеческого общества;

г) При капиталистическом строе с появлением частных дошкольных учреждений.

7.Как применяется игровая деятельность в учебно-воспитательном процессе:

а) в качестве самостоятельных технологий при усвоении цикла учебных предметов; в качестве реализации контролирующей и корректирующей функции урока;

б) ) в качестве отдельно взятый частей технологии развивающего обучения ; в ходе объяснения нового материала на уроке;

в) ) в качестве технологии программированного обучения для освоения понятия, темы, учебного предмета; как технологии воспитательной работы;

г) в качестве самостоятельных технологий обучения для освоения понятия, темы, учебного предмета; в качестве урока или его части; как технологии внеклассной работы.

8. Каковы игры по виду деятельности:

а) двигательные, развивающие, общественнополезные, асоциальные;

б) интеллектуальные, учебные, трудовые;

в)физические, интеллектуальные, социальные, трудовые; психологические;

г) физические, психические, социальные, трудовые.

9.По какому признаку игры делятся на репродуктивные, продуктивные, творческие:

а) по характеру педагогического процесса;

б) по цели игровой деятельности;

в) по характеру игровой методики;

г) по полченному результату деятельности классного руководителя.

10.Какова типология педагогических игр по характеру игровой методики:

а) спонтанные, ролевые, деловые,учебные;

- б) предметные, сюжетные, ролевые. деловые, имитационные, игры драматизации;
- в) сюжетные, кратковременные, имитационные, сценарные;
- г) тренировочные, обобщающие, контролирующие, игры драматизации;

11. Какова классификация педагогических игр по предметной области:

- а) математические, музыкальные, трудовые, спортивные, народные;
- б) математические, компьютерные, настольные, народные;
- в) математические, театральные, на местности, телевизионные;
- г) математические, театральные, комнатные, компьютерные;

12. Для чего применяется деловая игра:

- а) для решения комплексных задач по формированию активной жизненной позиции;
- б) для решения воспитательных задач по формированию деловых, ответственных качеств личности;
- в) для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общенаучных умений;
- г) для решения задач, направленных на раскрепощение личности, формирование коллективистских качеств в условиях деловой обстановки.

13. Для чего призваны имитационные игры:

- а) имитировать деятельность какой-либо организации, предприятия, события, конкретной деятельности людей;
- б) имитировать проведение воспитательного мероприятия;
- в) имитировать деятельность классного руководителя по подготовке к коллективному творческому делу;
- г) имитировать общественно полезную работу в учебном заведении.

14. Каковы этапы технологии деловой игры:

- а) подготовка, проведение, анализ, обсуждение и оценка результатов игры;
- б) определение ролей, подготовка сценария, обсуждение, оценка результатов;
- в) подготовка учащихся инструктаж, анализ ситуации, обсуждение результатов;
- г) проведение мероприятия., анализ, подготовка к обсуждению результатов.

15. Когда начались глубокие исследования в области проблемного обучения:

- а) В зарубежной педагогике конца XIX в;
- б) В российской педагогике в начале XX в;
- в) В советской педагогике в начале 60-х гг. XX в;**
- г) В американской педагогике в начале XXв.

16. Какое понятие определяется как «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем. Оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний»:

- а) проведение деловой и ролевой игр;
- б) проведение коллективного творческого дела;
- в) организация проблемного обучения;**
- г) творческий подход в реализации принципа научности обучения.

17. Каковы способы создания проблемных ситуаций:

- а) побуждение учащихся к выполнению социальных ролей, необходимых для осуществления проблемной ситуации;
- б) побуждение учащихся к теоретическому осмыслению и анализу фактов для успешного разрешения проблемной ситуации в ходе проведения коллективного творческого дела;
- в) побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов; использование учебных ситуаций; побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий ;**
- г) побуждение учащихся к публичному выступлению с целью создания проблемной ситуации .

18. Каковы требования, предъявляемые к проблемной ситуации:

- а) должна быть на высоком уровне сложности, в специально созданных условиях на уроке;
- б) должна быть доступной пониманию учащихся, посильной, естественной и должна заинтересовывать учащихся;**
- в) должна быть с несколькими вариантами решений, ответов;
- г) должна быть специально создана на внеклассном мероприятии с целью вхождения учащихся в игру.

19. Какие вопросы относятся к проблемным:

а) вопросы, задающиеся с целью получения ответов, содержащих известные знания;

б) вопросы, на которые учащиеся должны дать полный развернутый ответ;

в) вопросы, которые вызывают интеллектуальные затруднения у учащихся, связанные с новыми знаниями, им не известными;

г) вопросы, когда память работает без напряжения ума в поисках имеющейся в мозге ученика готовой информации.

20. Какая теория является психологической основой концепции проблемного обучения:

а) теория развития личности;

б) теория мышления;

в) теория развития направленности личности;

г) теория обучения.

21. Каковы функции проблемного обучения:

а) передача учащимся готовых знаний; контрольно-корректирующая;

б) усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности; развитие интеллекта учащихся;

в) информационная, психотерапевтическая, коррекционная;

г) развивающая, усвоение большего объема информации с помощью учителя.

22. Чем отличается проблемное обучение от сообщающего:

а) целеполаганием и принципом научности обучения;

б) целеполаганием и принципом организации педагогического процесса;

в) принципом наглядности и активности учащихся в обучении;

г) принципом активности и сознательности учащихся в обучении.

23. В чем состоит деятельность учителя при проблемном обучении:

а) систематически создает учащимся трудности организационного характера;

б) систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность;

в) систематически оценивает учащихся для определения уровня их знаний, умений и навыков;

г) систематически организует познавательную учебно-воспитательную деятельность.

24. Что из перечисленного можно отнести к особенностям проблемного обучения:

а) учитель нагнетает обстановку с целью активизации педагогической деятельности;

б) интеллектуальная деятельность учителя по самостоятельному усвоению новых знаний путем решения проблемных ситуаций;

в) интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем;

г) интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению нового раздела в домашних условиях.

25. Какие элементы входят во внутреннюю часть структуры проблемного урока:

а) возникновение проблемной ситуации и постановка проблем; выдвижение предположений и обоснование гипотезы; доказательство гипотезы; проверка правильности решения проблемы;

б) анализ прежних знаний учащихся, возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы; доказательство гипотезы; формирование умений и навыков;

в) усвоение новых знаний и способов действия; возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы; формирование умений и навыков; проверка правильности решения проблемы;

г) актуализация прежних знаний учащихся; усвоение новых знаний и способов действия; формирование умений и навыков; проверка правильности решения проблемы.

26. Кто является основоположником проектного обучения:

а) Р.Оуэн;

б) Дж.Дьюи;

в) А.С.Макаренко;

г) С.Л.Рубинштейн.

27. Что представляет собой метод проектов:

а) Система учебно-познавательной деятельности, предполагающая индивидуальную разработку проблемной ситуации;

б) Система учебных умений, которыми в результате овладевает ученик, решая ту или иную практическую задачу;

в) Система учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий учащихся и обязательной презентации результатов их работы;

г) Система педагогических условий, предполагающая успешное овладение знаниями, умениями, навыками на уроке.

28. Какими по масштабу проведения бывают проектные технологии:

- а) групповые, общешкольные, региональные, международные;
- б) индивидуальные, парные, микрогрупповые, общеклассные;
- в) индивидуальные, групповые, коллективные, общешкольные;
- г) групповые, индивидуальные, общешкольные.

## **ТЕМА 4. ТЕХНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ**

### **ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ**

Ключевые слова: технологии дифференцированного обучения; разноуровневое обучение; технология программированного обучения; технология полного усвоения знаний; блочная система обучения; информационные технологии обучения.

#### **Цели занятия:**

**1. Практическая цель** заключается в формировании умений, навыков операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром, в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности.

**2. Образовательная цель** заключается в формировании у студентов правильных представлений об особенностях и тенденциях реализации педагогических технологий.

**3. Воспитательная цель** решается параллельно с практической и образовательной и заключается в формировании у будущих педагогов профессиональных и общегражданских мотивов и ценностей.

**Предполагаемый результат:** *уровень научно-теоретической подготовки — знания:*

- закономерности целостного образовательного процесса, современные психологические и педагогические технологии;
- теоретические основы и технологию проектирования технологий дифференцированного обучения; разноуровневого обучение; технологии программированного обучения; технологии полного усвоения знаний; блочной системы обучения; информационных технологий обучения.
- современных исследований в области технологии дифференцированного обучения; разноуровневое обучение; технология программированного обучения; технология полного усвоения знаний; блочная система обучения; информационные технологии обучения.

*готовность студента к продуктивной творческой деятельности и уровень владения современными формами и методами работы с детьми — умения и навыки:*

- грамотно применять различные элементы и ресурсы теоретические основы и технологии дифференцированного обучения; разноуровневое обучение; технологии программированного обучения; технологии полного усвоения знаний; блочной системы обучения; информационных технологий обучения в своей учебной, исследовательской и будущей профессиональной деятельности;
- самостоятельно выбирать и разрабатывать способы и формы теоретические основы технологии дифференцированного обучения; разноуровневого обучения; технология программированного обучения; технология полного усвоения знаний; блочной системы обучения; информационные технологии обучения в соответствии с поставленными целями и задачами
- презентации ситуаций для осмысления проблемы исследования, способам самостоятельного обсуждения методов исследования в группах, выдвижения гипотез, а также формулированию аргументированных выводов, оформлению результатов проекта;
- навыками анализа учебно-воспитательных ситуаций, решения педагогических задач

Форма проведения занятия: фронтальная, предполагает устный и тестовый (контрольный) опрос; защита мультимедийных проектов (группа студентов разделяется на творческие микрогруппы, каждая из которых представляет проект по теме «Гуманистические воспитательные системы»)

Вид занятия: изучение нового материала.

Межпредметные связи: с психологией, основы общей педагогики, методики преподавания.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Технологии дифференцированного обучения:
  - а) обучение учащихся на уровне их учебных возможностей и способностей;
  - б) особенности обучения различных групп учащихся;
  - в) внутришкольная, межклассная, внутриклассная дифференциация;
2. Разноуровневое обучение.
3. Технология полного усвоения знаний.
4. Технология программированного обучения:
  - а) принципы программированного обучения;
  - б) виды обучающих программ.
5. Блочная система обучения. Технология модульного обучения.

6. Гуманистические воспитательные системы: история и современность

а) личность в гуманистической воспитательной системе;

б) структура воспитательной системы школы;

в) педагогические идеи, лежащие в основе различных воспитательных систем;

г) общешкольный коллектив-ядро воспитательной системы школы.

7. Анализ опыта создания воспитательных систем (В. Караковский, А. Захаров)

Ход занятия:

1. Устный опрос.

2. Просмотр и защита мультимедийных проектов по теме «Гуманистические воспитательные системы» (создается 3 микрогруппы - темы по выбору студентов и преподавателя) время защиты проекта 10 минут.

- 1 Охарактеризуйте воспитательную систему Л. Н. Толстого.
- 2 Охарактеризуйте воспитательную систему Я. Корчака.
- 3 Охарактеризуйте воспитательную систему М. Монтессори.
- 4 Охарактеризуйте воспитательную систему А. С. Макаренко.
- 5 Охарактеризуйте воспитательную систему В. А. Сухомлинского
- 6 Современные воспитательные системы (В. А. Караковского, Л. Н. Тубельского, В. С. Библера, Е. А. Ямбурга и др.)

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М., 1994.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы. – М., 1970.
3. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. – М., 1971.
4. Вильямс Р. и др. Компьютеры в школе. – М., 1988.
5. Гейн А.Г. Основы информатики и вычислительной техники. – М., 1991.
6. Дидактические основы компьютерного обучения. – Л., 1989.
7. Журавлев А.П. Языковые игры на компьютере. – М., 1988.
8. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996.
9. Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. – М., 1987.
10. Подласый И. Опираясь на закономерности // Народное образование. – 1991. – № 3.
11. Политика в области образования и новые информационные технологии // Информатика и образование. – 1996. – № 5.
12. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М., 1994.
13. Розенберг Н.М. Информационная культура в содержании общего образования // Советская педагогика. – 1989. – № 3.
14. Талызина Н.Ф. Контроль и его функции в учебном процессе // Советская педагогика. – 1989. – № 3.
15. Управление, информация, интеллект / Под ред. А.И. Берга и др. – М., 1976.

16. Шеншев Л.В. Компьютерное обучение: прогресс или регресс? // Педагогика. – 1992. – № 11.
17. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
18. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы. – М., 1971.
19. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. – М., 1971.
20. Гальперин П.К. К теории программированного обучения. – М., 1967.
21. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
22. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988.
23. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. – М., 1997.
24. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 1996.
25. Дьяченко В.К. Обучение по способностям // Народное образование. – 1994. – № 2-3.
26. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа. – 1994. – № 4.
27. Дьяченко В.К. Организационные формы обучения и их развитие // Советская педагогика. – 1995. – № 9
28. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М., 1989.
29. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1991.
30. Дьяченко В.К. Устав новой школы Российской Федерации // Народное образование. – 1996. – № 1.
31. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.В. Первина. – М., 1985.
32. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. – М., 1975.
33. Мамигонова Т.А. Дидактическая основа технологии интенсивного обучения / Под ред. Т.И. Шаповой. – М., 1993.
34. Мкртчян М. Коллективный способ обучения // Математика в школе. – 1990. – № 6.
35. Воспитательная деятельность педагога : учеб пособие./И.А. Колесникова [и др.] ; под общ. ред. В. А. Слостенина и И. А. Колесниковой. – М.: «Академия», 2006.
36. Кукушин, В. С. Теория и методика воспитательной работы : учебное пособие для педагогических вузов / В. С. Кукушин. – Изд. 2-е., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2004.
37. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : Проспект, 2004.
38. Борытко, Н. М. Как разработать воспитательную систему в образовательном учреждении / Н. М. Борытко // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №1.
39. Бочарова, Т. В. Воспитательная система центра образования №1601 как развивающее сообщество педагогов, учащихся и их родителей / Т. В. Бочарова, Е. Н. Козырева // Воспитательная работа в школе. – 2006. – №4.
40. Воспитательная система в городе-курорте Геленджик.// Воспитательная работа в школе. – 2005. –№1.
41. Гаврилин, А. В. Диагностика наличия и состояния воспитательной системы школы / А. В. Гаврилин //Классный руководитель. – 2007. – №8.

42. Григорьев, Д.Г. Критерии и показатели организационного состояния воспитательной системы школы. // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №4.
43. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня ; под ред. Н.Л. Селивановой. – М., 1998.
44. Иванов, А. П. Пути развития культурной среды общеобразовательной школы / А. П. Иванов // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №3.
45. Караковский, В. А. Воспитательная система школы : Педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский. – М., 1987.
46. Караковский, В.А., Григорьев, Д.Д. Школа практического гуманизма / В. А. Караковский, Д. Д. Григорьев // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №1.
47. Молчанова, Л. Ю. Воспитательная система школы «Юла» / Л. Ю. Молчанова // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №2.
48. Петунин, О. О. Воспитательная система «Мастерская достижений» / О. О. Петунин, М. А. Шошина // Воспитательная работа в школе. – 2006. – №1.
49. Понизовская, Л. И. Воспитательная система в сельской школе / Л. И. Понизовская, Е. Н. Степанов // Классный руководитель. – 2005. – №4.
50. Селиванова, Н.Н. Критерии и показатели развития воспитательной системы школы / Н. Н. Селиванова // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №4.
51. Степанов, П. Н. Критерии и показатели определения школы как воспитательной системы / П. Н. Степанов // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №4.
52. Степанов, П. Н. Проблемы мониторинга воспитательной системы школы / П. Н. Степанов // Воспитательная система школы. – 2006. – №4.
53. Черенкова, И. В. Воспитательная система «Школа социального успеха» / И. В. Черенкова // Воспитательная работа в школе. 2007. – №4.

## УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ

### Задание 1.

**Содержание работы. Изучение воспитательной системы школы. Воспитательные технологии. Ответьте на вопросы.**

1. Дайте понятие «воспитательная система» в педагогической теории.
2. Охарактеризуйте структуру и принципы воспитательной системы.
3. Проанализируйте и сравните воспитательные системы И.П. Иванова, А.Захаренко, В.А. Караковского, Ю.П. Сокольникова и Н.Е Щурковой.
4. Каковы особенности воспитательной системы современной школы?
5. Что такое технология воспитания?
6. Технология и личность – в чем тут проблема и как она решается?

Самостоятельная работа

Примечание. Самостоятельная работа включает задание, обязательное для всех студентов.

Изучите какую – либо педагогическую систему (по вашему выбору) и проанализируйте ее по схеме.

1. Автор педагогической системы.
2. Главная идея педагогической системы.
3. Цель педагогической системы.

4. Содержание педагогической системы.
5. Особенности деятельности учителя.
6. Особенности деятельности ученика.
7. Особенности общения в рамках системы.
8. Особенности взаимодействия с окружающей средой.

Форма отчета: текст в свободной форме.

Методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы

Чтобы выполнить задание, подберите литературу по теме. Выберите систему, которая кажется вам наиболее интересной и отвечающей вашим педагогическим взглядам. Это может быть как отечественная, так и зарубежная система, например система Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и т. д.

Подберите дополнительные книги и публикации по выбранной теме. Заранее постройте схему приведенную в задании, и по ходу чтения делайте выписки: заносите самые интересные идеи, опыт их осуществления, положительные и отрицательные моменты и т. д.

Обратите внимания на то, что в ваше отчете должны быть представлены все основные блоки, входящие в задание.

Что записать в ваш педагогический словарь?

**Процесс** .....

**Целостность** – .....

**Целостный педагогический процесс** – .....

**Педагогические взгляды** .....

**Педагогическая теория (концепция)** – ....

**Педагогическая система** – ....

### Задание 2.

Содержание работы. Изучение методики индивидуального подхода к младшим школьникам в воспитательном процессе.

Подготовительная работа:

1. Заполнить таблицу системы конкретных методов и форм индивидуального воспитательного воздействия на личность по следующему образцу:

Этапы индивидуальной работы	Методы и приемы	Формы деятельности	Советы и рекомендации
1. Изучение личности младшего школьника.			
2. Проектирование развития личности.			
3. Организация деятельности.			
4. Корректирование			

### Задание 3.

Содержание работы. Изучите статью. Акцентируйте внимание на примерах разноуровневых заданий. Приведите примеры разноуровневых заданий по предмету (предмет и возраст учащихся на выбор)

## **Использование технологии разноуровневой дифференциации в условиях начальной школы (внутренняя дифференциация)**

Любить детей - этого мало.

Надо знать их.

Проф. М.Н.Гернет

Начальная школа является важным этапом возрастного развития и становления личности детей, она должна и непременно обязана гарантировать высокий уровень образования. Наша школа обучает детей с разным уровнем развития, и так как массовая школа не в состоянии предложить каждому школьнику индивидуальную учебную программу, наши учителя ищут модели обучения, которые могут обеспечить развитие личности с учетом индивидуальных психологических и интеллектуальных возможностей.

Сегодня школа – в неустанном поиске новых, более эффективных подходов, средств и форм обучения и воспитания учащихся. Интерес к этому вполне понятен.

Большинство применяемых в образовании технологий ориентировано на групповой способ обучения при единых требованиях, затратах времени, объеме изучаемого материала без учета особенностей индивидуально-психологического развития каждого учащегося, что не приносит значительных результатов в обучении. Стандартная школа до последнего времени исходила из утверждения Ж.Ж. Руссо, будто люди с рождения одинаковы и чисты, словно доски, то поступать так её заставляли не законы природы, а идеология. В результате школу не любят (а нередко и ненавидят) не только “лентяи”, но и вполне трудолюбивые дети.

Мы считаем, что успешность процесса учения зависит от многих факторов, среди которых не последнюю роль играет обучение соответственно способностям и возможностям ребенка, т.е. дифференцированное обучение.

В настоящее время одна из ведущих тенденций в развитии нашей начальной школы – её дифференцированное обучение.

Понятие “Дифференцированное обучение” в переводе с латинского “different” означает разделение, разложение целого на различные части, формы, ступени.

Вопрос дифференциации обучения и воспитания не раз рассматривался на педсоветах и в работе методических объединений коллектива нашей школы, и мы пришли к выводу, что дифференцированное обучение создает условия для максимального развития детей с разным уровнем способностей: для реабилитации отстающих и для продвинутого обучения тех, кто способен учиться с опережением. Этот вывод – не дань моде, а жизнь, доказавшая, что люди всё-таки рождаются разными.

Опыт последних лет показывает, что наиболее эффективной формой индивидуализации учебного процесса, обеспечивающего максимально благоприятные условия для ребенка (при подборе соответствующего уровня, сложности учебного материала, соблюдение дидактических принципов доступности, посильности), является дифференцированное обучение.

**Цели дифференцированного обучения:** организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности, т.е. на уровне его возможностей и способностей.

**Основная задача:** увидеть индивидуальность ученика и сохранить ее, помочь ребенку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие.

Остановимся на **внутриклассной дифференциации.**

Так как класс комплектуется из детей разного уровня развития, неизбежно возникает необходимость дифференцированного подхода при разноуровневом обучении.

Мы считаем, что важным аспектом в развитии личности, является осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся в педагогическом процессе, так как именно он предполагает раннее выявление склонностей и способностей детей, создание условий для развития личности. Внутриклассная дифференциация в начальной школе существует издавна, является основным путем осуществления индивидуализации обучения, поэтому обучение детей, разных не только по уровню подготовки, но даже по учебным возможностям, пожалуй, самая сложная задача, стоящая перед учителем начальных классов. И решить ее невозможно без индивидуального подхода к обучению.

Уровневая дифференциация позволяет работать как с отдельными учениками, так и с группами, сохраняет детский коллектив, в котором происходит развитие личности. Ее характерными чертами являются: открытость требований, предоставление учениками возможности самим выбирать усвоения материала и переходить с одного уровня на другой. Система работы учителя по этой технологии включает в себя различные ступени:

- Выявление отставаний в ЗУН;
- Ликвидацию их пробелов;
- Устранение причин неуспеваемости;
- Формирование интереса и мотивация к учебе;
- Дифференцирование (по степени трудности) учебных задач и оценок деятельности ученика

Внутренняя дифференциация предполагает условное деление класса:

- по уровню умственного развития (уровню достижений);
- по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и т.д.).

Основная цель использования нами технологии уровневой дифференциации – обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, что дает каждому учащемуся возможность получить максимальные по его способностям знания и реализовать свой личностный потенциал. Данная технология позволяет сделать учебный процесс более эффективным.

Дифференцированное обучение требует от учителей изучения индивидуальных способностей и учебных возможностей (уровень развития внимания, мышления, памяти и т.д.) учащихся, диагностики их уровня знаний и умений по определенному предмету, что дает возможность осуществлять дальнейшую индивидуализацию с целью достижения коррекционного эффекта. Диагностика учебных возможностей, которую провели специалисты, дополняет картину.

В целях реализации технологии разноуровневого обучения мы проводим диагностику познавательных процессов каждого ученика на протяжении всего обучения в школе. Внедрение дифференцированного обучения, потребовало от психологов построения системы психодиагностики в начальной школе, которая позволила с большей степенью достоверности определить уровень развития конкретного ребенка. Психодиагностическая работа начинается с комплексного обследования детей при поступлении их в школу. Из всего разнообразия тестовых методик приоритет был отдан методикам, предлагающим изучить уровень интеллекта по тестам Керна-Ирасека, Векслера, по корректурным пробам памяти, внимания, мышления.

Смысл тестирования в том, чтобы получить по возможности, реальную и наглядную картину развития ребенка. Особенно актуально это сегодня, когда учитель определяет степень развития основных качеств умственной деятельности ученика. Выявление уровня сформированности психологических процессов у младших школьников, позволит индивидуализировать или дифференцировать процесс обучения и оказать ребенку необходимую психолого-педагогическую поддержку.

Данные обследования в течение последних пяти лет детей, поступивших в 1 класс, позволяют утверждать, что они характеризуются рядом особенностей.

Дети всегда приступали, и будут приступать к изучению школьной программы с разными исходными предпосылками. В количественном отношении это выглядит так: большинство учащихся (около 65%) поступают в школу с примерно одинаковым уровнем психического развития, именно он и принимается за норму; 15% - в большей или меньшей степени этот уровень превосходят, а 20% детей, наоборот, его не достигают.



Как показывает практика, нормальные (имеющие показатели нормы по всем уровням развития) дети встречаются только в книгах. Практически каждый ребенок имеет те или иные (пусть незначительные) отклонения, которые в дальнейшем могут привести к отставанию в учебной деятельности.

Нельзя не отметить тот факт, что уровень готовности учащихся к обучению в школе (учебному процессу) не одинаков и снижается с каждым годом. У одних он соответствует условиям успешности их дальнейшего обучения, у других едва достигает допустимого предела.

Данные, полученные по всем тестам, позволяют построить индивидуальный профиль готовности ребенка к школе, на основе которого определяется его уровень развития.

Организуя разноуровневое обучение, мы учитываем интеллектуальные способности детей и на конец 4 класса они выходят на уровень возрастной нормы, это говорит о положительном влиянии разноуровневого обучения на развитие ребенка.

Осуществляя дифференцированный подход, учителя, руководствуется следующими требованиями:

- создание атмосферы, благоприятной для учащихся;
- активно общаются с учащимися, для того, чтобы учебный процесс был мотивирован; чтобы ребенок учился согласно своим возможностям и способностям; чтобы имел представление о том, чего от него ждут;
- обучающимся различных уровней предлагается усвоить соответствующую их возможностям программу (каждому “взять” столько, сколько он может).

Учителя нашей школы для разноуровневого обучения используют:

- Карточки-информаторы, включающие наряду с заданием ученику элементы дозированной помощи
- Альтернативные задания для добровольного выполнения
- Задания, содержание которых найдено учеником
- Задания, помогающие в овладении рациональными способами деятельности

Разноуровневая дифференциация обучения широко применяется **на разных этапах учебного процесса:** изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; учет знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками; уроки закрепления.

По результатам диагностирования класс делим по уровням:

1-ая группа, ученики с высокими учебными способностями (ведут работу с материалом большей сложности, требующим умения применять знания в незнакомой ситуации и самостоятельно, творчески подходить к решению задач), возможностями, показателями успеваемости по определенным предметам, умеющие хорошо работать. Ученики с уравновешенными процессами возбуждения и торможения. Они обладают устойчивым вниманием, при наблюдении вычлняют признаки предмета; в результате наблюдения у них формируется первоначальное понятие. В ходе обучения успешно осваивают процессы обобщения, владеют большим словарным запасом.

2-ая группа - учащиеся со средними способностями (выполняет задание первой группы, но с помощью учителя по опорным схемам), показателями обучаемости, интеллектуальной работоспособностью, учебной мотивацией, интересом. Ученики с преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения. Не могут самостоятельно выделять признаки предмета, их представления бедны и отрывочны. Чтобы запомнить материал, им необходимы многократные повторения. Внешне их психические особенности проявляются в торопливости, эмоциональности, невнимательности и несообразительности. Для этих детей трудны задания на обобщение, так как уровень их аналитического мышления низок.

3-я группа - учащиеся с низкими учебными способностями (требуют точности в организации учебных заданий, большего количества тренировочных работ и дополнительных разъяснений нового на уроке), сформированности познавательного интереса, мотивации учения, показателями успеваемости, быстрой утомляемостью, с большими пробелами в знаниях, в игнорировании заданий. Ученики попадают в разряд “слабых”. Они медлительны, апатичны, не успевают за классом. При отсутствии индивидуального подхода к ним, они совершенно теряют интерес к учебе, отстают от класса, хотя на самом деле могут учиться успешно.

Важно, что при дифференцированном процессе обучения возможен переход учащихся из одной группы в другую, т.е. состав группы не закреплен навсегда. Переход обусловлен изменением в уровне развития ученика, способностью восполнения пробелов и повышением учебной направленности, выразившейся в интересе к получению знаний.

Состав групп позволяет нам адаптировать содержание учебных программ к возможностям конкретных учащихся, помогает разработать педагогическую технологию, ориентированную на “зону ближайшего развития” каждого школьника, что в свою очередь, создает благоприятные условия для развития личности учащихся, формирования положительной мотивации учения, адекватности самооценки.

Выделение трех групп учеников в классе в значительной мере помогает учителям в подборе разноуровневых заданий для них. Каждое задание предполагает определенные цели и требования.

Задания в группах выполняются самостоятельно.

### **Русский язык**

В качестве примера приведем работу проверки домашнего задания по теме: “Глагол”.

Данная работа составлена исходя из основных требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся IV классов.

1-й уровень

Дана схема предложения. Составить три предложения к данной схеме (работа творческого характера).

2-й уровень

1. Даны три предложения. Выбери предложение, которое соответствует предложенной схеме.

2. Разбери глагол, как часть речи (алгоритм отсутствует).

3-й уровень

Дано предложение.

1. Разбери предложение по членам предложения, по частям речи.

2. Разбери глагол по схеме (по алгоритму)

### **Математика**

Исходя из общих требований по курсу математики, мы предлагаем работу, при текущей проверке усвоения пройденного материала, по темам: “Решение задач на движение. Решение примеров на порядок действий. Решение задач на нахождение площади и периметра прямоугольника” (IV класс)

Задание №1

3-й уровень

Реши задачу: “Два поезда идут навстречу друг другу со станций, расстояние между которыми 485 км. Первый вышел раньше на 2 ч и движется со скоростью 53км/ч. Через 3ч после выхода второго поезда они встретились. Какова скорость второго поезда?”

2-й уровень

Составь обратную задачу

1-й уровень

Измени условие задачи так, чтобы она решалась меньшим количеством действий.

Задание №2.

3-й уровень

Найди значение выражения:

$$7800-(398+507*6)=$$

2-й уровень

Измени одно из чисел так, чтобы значение выражения было бы записано четырехзначным числом.

3-й уровень

Измени порядок действий так, чтобы значение выражения изменилось.

Задание №3

1-й уровень

Реши задачу: “Площадь прямоугольника равна  $36\text{см}^2$ . Ширина прямоугольника 4см. Чему равен периметр прямоугольника?”

2-й уровень

Реши задачу: “Площадь прямоугольника  $32\text{см}^2$ . Какова длина и ширина прямоугольника, если ширина в 2 раза короче, чем его длина?”

3-й уровень

Реши задачу: “Периметр прямоугольника равен 26 см, площадь –  $42\text{см}^2$ . Определи его длину и ширину”

### **Мир вокруг нас**

Предлагаем разноуровневое задание при изучении нового материала и учете знаний на уроке, по теме: “Разнообразие растений” (III класс)

1-й уровень

Рассмотри живое растение. Найди и назови устно его органы. Зарисуй это растение, подпиши названия его органов.

2-й уровень

Рассмотри рисунок. Подпиши названия органов растения. Найди эти органы на живом растении.

3-й уровень

Прочитай названия органов растения: корень, стебель, лист, цветок, плод. Рассмотри живое растение. Найди его органы, назови их устно.

Подводя итог выше сказанному, подчеркнем, что:  
учащиеся с удовольствием выбирают варианты заданий, соответствующие своим способностям и пытаются выполнять задания 1-го и 2-го уровней;  
стали ощущать себя успешными и уверенными; возросла степень их психологического комфорта на уроках;  
поднялся уровень преподавания в начальной школе;  
дифференцированное (разноуровневое) обучение позволило организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности, обеспечило усвоение всеми учениками содержания образования.

#### **Задание 4.**

Содержание работы. Изучите схему «технологии уровневой дифференциации». Дайте содержательную характеристику каждому элементу схемы.

- **Технологии уровневой дифференциации:**



РЕПОЗИТОРИЙ ВУЗОВ

### Задание 5. Содержание работы.

- Познакомьтесь с самыми общими построения блочного обучения;
- Определите принципиальное отличие блочного обучения от традиционного подхода к подаче учебного материала;
- Сформулируйте собственное отношение к высказанным идеям

## **Блочная форма изучения дисциплины**

### 1. О возможностях блочной формы.

Если под интеллигентностью понимать развитый ум, соединенный с высокой совестью, то, наверное, воспитание именно такого человека – одна из самых важных задач всего учительства. Поэтому педагог должен не просто хорошо знать свой предмет, но и искренне чувствовать его значимость. Поиск путей и методов, с помощью которых педагог пытается донести до учащихся свое отношение к предмету – неотъемлемая часть его деятельности, путь к его мастерству. И, безусловно, что применение одних и тех же методов в различных классах дает не одинаковый эффект, поэтому педагог находится в постоянном поиске с каждым новым классом, пытаясь найти наиболее приемлемые формы и методы преподавания предмета.

В своей работе стараюсь использовать такие формы проведения уроков, которые развивают чувство ответственности и справедливости, взаимоподдержки и порядочности, самокритичности и настойчивости. Мне кажется, что пока учащийся сам не осознает - насколько важны ему знания по данному предмету, он не сможет усвоить даже малую долю того, что пытается донести до него преподаватель. Научить понимать необходимость этих знаний – одна из самых сложных задач педагога.

Поиск новых форм и методов приводит каждого педагога к какой-либо наиболее эффективной системе преподавания данного предмета.

Блочная форма изучения математики, на мой взгляд, способствует выработке самостоятельности, заинтересованности в конечном результате со стороны учащихся. При блочном изучении предмета у педагога больше возможностей для организации индивидуальной работы с учащимися. У этой формы есть еще одно преимущество – она приучает учащихся к четкости и систематичности, так как уже с первого урока перед учащимися раскрывается план всего блока, они наглядно видят весь объем и сроки изучаемого материала.

Безусловно, что, выбрав одну и ту же форму преподавания дисциплины, каждый педагог вкладывает своё видение.

Конечно, если в классе собраны сильные учащиеся, то для них, в целом, эффективна любая форма, так как результативность будет всегда хорошей. Но чаще нам приходится иметь дело со средними учащимися, с теми, кому нелегко дается математика, для них “блочная система” - одна из соломинок.

Хочу остановиться на основных этапах “Блочной формы изучения математики”. Учитывая, что мною система апробирована с 5 по 11 классы, причем в 5 и 6 классах велась “как бы подготовительная работа - вхождение в данную систему”.

### 2. Первый год - подготовительный пятый класс.

Главная задача преподавателя – заслужить доверие учащихся, только тогда он сможет достичь в своей модели всего, к чему стремится.

Считаю, что в данном случае искренность, доброжелательность, соблюдение педагогической этики со стороны педагога не менее необходимы, чем призвание и педагогический опыт.



применяется компьютерная техника. Единственное условие: каждое последующее задание появляется только после разбора предыдущего. Решения заданий воспроизводятся на листочках или в специальной тетради для зачетов. После оглашения условия задания преподаватель, если это необходимо, комментирует его и сообщает оптимальное время для решения. Задача преподавателя вовремя проверить решение у консультантов (обычно достаточно у шестерых) и оценить его +, +? или “-”. Если работа консультанта не зачтена, то он получил или “-” или даже +?, то проверять решение данного задания у других он уже не может. Кстати не всегда консультантами бывают одни и те же учащиеся, но в основном - это представители I группы.

После того, как работа будет проверена и оценена у каждого учащегося, на доске появляется правильное решение по вариантам или же каждый получает листок с решением, чтобы проанализировать свои ошибки и высказать сомнения при необходимости.

Планировка времени в ходе мини - зачета:

1. Решение заданий – 4 минуты.
2. Проверка преподавателем работы у консультантов – 1,5 минуты.
3. Проверка консультантами работ остальных учащихся – 2,5 минуты.
4. Анализ правильного решения и вопросы – 1 минута.

Таким образом, на одно задание затрачивается максимум 9 минут (все зависит от сложности задания), поэтому на мини-зачет обычно выносятся не более пяти заданий, не требующих громоздких решений.

Именно в 5-6 классах необходимо, чтобы учащиеся самостоятельно научились работать с учебником, умели выделять главное из прочитанного и составлять смысловой конспект по заданной теме.

Если все, что было запланировано в 5-6 классах, удалось удачно осуществить – а это реально, то к 7 классу учащиеся будут уже готовы воспринять “Блочную систему”. Одной из особенностей блочной системы является спаренность уроков, то есть при 6-ти часовой нагрузке планируется проведение пары уроков три раза в неделю. В ходе спаренных уроков, учитывая отсутствие перерыва, объём выполненного задания бывает больше не в два, а чаще в три раза, чем при обычной планировке уроков.

#### **4. Этапы блочной системы:**

1. Лекция.
2. Теоретический зачет.
3. Совместное решение примеров на уроках.
4. Практический зачет.
5. Урок – обобщение (итоговый урок).
6. Контрольная работа по блоку.
7. Резервный урок.

Рассмотрим на примере блока “Функции и их графики” - 10 класс.

Лекция (3 ч.) – уроки № 1- 3

(2ч.) Преподаватель дает весь необходимый теоретический материал по данному блоку.

Учащиеся получают список заданий, которые будут решаться на уроках и задания для самостоятельного изучения дома.

(1ч.) Элементарное оперирование (рассматриваются решения основных базовых заданий.)

Теоретический зачет (3 ч.) – уроки № 4- 6

(2 ч.) Зачет №1 – устно у доски по билетам.

(1 ч.) Зачет №2 – мини-зачет (письменно) с привлечением консультантов.

#### Решение примеров (5 ч.) - уроки. № 7 - 11

У доски разбираются все основные номера по данному блоку. Так как эти номера были даны на первом уроке блока, то к седьмому уроку многие учащиеся уже большую часть номеров прорешали дома (обычно это консультанты) и поэтому они готовы участвовать в анализе решаемых заданий на этом этапе блока. Учитывая, что задания будут решаться пять уроков, то практически каждый ученик прорабатывает у доски 3-4 раза. Считаю, что этот вид деятельности учащихся на уроке является наиболее эффективной формой, способствующей развитию правильной математической речи учащихся.

#### Практический зачет (3 ч.) – уроки № 12 -14

(1 ч.) Зачет №1 – Защита рефератов по блоку. Реферат может содержать основные фрагменты теории или решения неординарных задач по данному блоку.

(2 ч.) Зачет №2 – письменно.

Обычно консультанты бывают готовы сдать практический зачет №2 уже на 10, 11 уроках блока и тогда на 14 уроке они помогают принимать зачет; так, что к концу урока все работы бывают оценены и проанализированы.

#### Итоговый урок (1 ч.) - урок № 15.

Форма проведения урока может быть различной - она зависит от степени трудности данного блока для учащихся. Если по итогам практического зачета все учащиеся справились с заданиями, то “Итоговый урок” может быть проведен в форме любой познавательной игры. Если данный блок вызвал затруднения, то в ходе данного урока рассматриваются задания аналогичные тем, которые вызвали наибольшее количество сомнений, ошибок, затруднений.

#### Контрольная работа (2 ч.) – уроки № 16, 17.

К данному этапу все учащиеся уже должны будут ликвидировать все свои долги. Конечно, в идеале, за контрольную работу не должно быть неудовлетворительных оценок – как результат эффективной работы на предыдущих пятнадцати уроках. В противном случае, необходимо провести дополнительный урок специально для тех, кто не справился с контрольной работой.

#### 5. Преимущества “Блочной системы”

1. Наглядность результатов - у каждого учащегося имеется “зачетная книжка”, в которой выставлены все текущие оценки, результаты зачетов и контрольных работ по всем блокам.
2. Преподаватель ведет специальную общую итоговую ведомость всех оценок по каждому блоку.
3. Облегчается итоговая работа в конце учебного года, в ходе общего повторения, так как у каждого учащегося уже имеются основные требования к уровню знаний.
4. Не тратится время для повторения теоретического материала (достаточно просмотреть лекционный материал в специальных тетрадях по теоретической части).
5. Учащиеся приучаются быть более самостоятельными, умеют работать с литературой, составлять краткие конспекты - что так необходимо на первых курсах техникума и института.
6. И самое главное - уже до изучения текущего блока учащиеся имеют представление об объеме изучаемого материала и общих требованиях к обязательному минимуму знаний.
7. Блочная система – наглядна, доступна, конкретна и управляема.

### **Опросник для оценки пригодности и эффективности технологии**

**(можно воспользоваться для формулировки собственного отношения к технологии)**

Вопросы	Да	Нет
Отвечает технология реалиям современности?		
Может повлиять на изменения в лучшую сторону?		

Отвечает требованиям научного обобщения?		
Существенно в ней авторское влияние?		
Присутствует в ней уникальное, неповторимое?		
Опровергает ли технология традиционную парадигму?		
Способствует решению воспитательных задач?		
Нацелена на развитие учеников?		
Способствует гуманизации учебно-воспитательного процесса?		
Нацелена на личностно-развивающее обучение?		
Способствует увеличению объёма знаний?		
Способствует формированию умений, навыков?		
Способствует прочности усвоения?		
Способствует улучшению самооценки учеников?		
Предоставляет лучшие возможности для стимулирования?		
Улучшает мотивацию?		
Улучшает количество и качество педагогического продукта?		
Отдаёт предпочтение результату, а не процессу?		
Удовлетворяет интересы ученика?		
Опирается на возможности ученика?		
Опирается на хорошо спроектированную деятельность?		
Увеличивает число «Да-реакций»?		
Развивает партнёрские отношения?		
Формирует «Ресурс успеха»?		
Балансирует рациональные и эмоциональные компоненты?		
Способствует расширению собственных целей ученика?		
Требует создания новых условий?		
Требует кардинальных преобразований процесса?		
Предусматривает независимое тестирование?		
Требует больших затрат?		
Посильна педагогу средней квалификации?		

Если на большинство вопросов следуют ответы «да», то к технологии можно присмотреться повнимательнее.

**Задание 6. Содержание работы.** Изучите конспект урока и его анализ с точки зрения интеграции гуманизации, гуманитаризации и информатизации через взаимодействие педагогических и информационных технологий. Проанализируйте подобным образом один из предложенных уроков (используется картотека видеозаписей уроков)

Важно подчеркнуть, что учащиеся на такого рода уроках, как правило, успешны, обладают высокой мотивацией к обучению, понимают ценность предмета и видят возможность применения полученной информации в своей жизнедеятельности. Опять же интеграция или синтез философских, психологических, культурологических знаний воспитывают развитую творческую личность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнетов Г. Б. Технологии в педагогике и образовании: современные подходы и интерпретации. // Завуч № 1, 2005.
2. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. — М.: НИИ школьных технологий, 2005.
3. Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока. — Ростов-на-Дону: «Учитель», 2003.
4. Юнина Е. А., Солодникова С. В. Новая парадигма образования: социально-личностное образование (сущность и технологии). Учебно-методическое пособие. — Пермь: Издательство ПРИПИТ, 2005.
5. Юнина Е. А. Технология качественного обучения в школе. — М.: Педагогическое общество России, 2006.
6. Миронова О. Е. Интеграция педагогических и информационно-коммуникационных технологий на уроках литературы (работа на высшую категорию), 2006.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ

Концептуальная цель: развитие эмоционально-чувственной сферы, системы духовно-прагматических ценностей, культуры речи.

Портрет аудитории:

Тема урока: «Чувство Родины — основное в моем творчестве» (С. Есенин)

Стратегическая цель: развитие чувства любви к Родине, чувства прекрасного; развитие точности речи, аналитического мышления.

Задачи:

1. Продолжить знакомство с личностью С. Есенина
2. Учить находить художественные средства (метафору, сравнение, олицетворение) и определять их роль в поэтическом тексте.
3. Учить элементам анализа поэтического текста.

Проблема № 1: В лирическом произведении нет описания событий, поступков героев, а есть передача мыслей и чувств, поэтому сложно понять идею автора.

Проблемный вопрос № 1: При помощи каких выразительных средств создается образ Родины в ранних стихах С. Есенина?

Варианты решения:

1. Настроение.
2. Метафора, сравнение, олицетворение.
3. Цвет и свет
4. Звук и запах
5. Хронотоп.

Оптимальный вариант. Природа и родина для поэта не просто однокоренные слова, это неразрывные понятия. Природа олицетворена, одухотворена Есениным, он описывает ее словно живое существо. Все вокруг живет, дышит, волнуется. Его стихи полны звуков, запахов, красок. Они наполнены яркими метафорами и необычными сравнениями.

Тезис. Ранние стихи Есенина о природе уже нельзя назвать пейзажными. Это уже не природа сама по себе, а часть единого целого, она неразрывна с человеком (Н. В. Чубуков).

Проблема № 2. В настоящее время с экранов телевизоров, со страниц газет и журналов часто призывают воспитывать патриотов.

Проблемный вопрос № 2. Что значит быть патриотом своей страны?

Варианты решения:

1. Любить Родину.
2. Знать историю и традиции своей страны.
3. Гордиться ее достижениями.
4. Защищать свою Родину.

Оптимальный вариант. Патриот своего отечества любит Родину, хорошо знает ее историю и традиции, гордится достижениями своей страны и переживает за ее неудачи и, конечно, готов защищать свое отечество.

Тезис. Человек без Родины, что дерево без корней. (Пословица)

<p><b>Комментарий хода урока</b></p>	<p>Интеграция педагогических и информационно-коммуникационных технологий</p>
<p>Учитель приветствует учеников, интересуется их настроением, весенними изменениями в природе. Учитель желает хорошо потрудиться и получить удовлетворение на уроке.</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>у положительные эмоции, внешнее внимание</i></p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:</p> <p><i>у биоэнергетическая грань</i></p> <p>II. Виды диалога:</p> <p><i>у человек — человек, человек — пространство</i></p>
<p>Учитель предлагает пейзажи и отрывки стихотворений С. Есенина).</p> <p>С. Есенин — единственный среди великих лириков поэт, в творчестве которого невозможно выделить стихи о родине в особый раздел. Все написанное им проникнуто «чувством родины».</p> <p>С. Есенин писал: «Моя лирика жива одной большой любовью, любовью к Родине. Чувство Родины — основное в моем творчестве». Объявляется тема урока (<i>Презентация</i>)</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>у визуальный, аудиальный, кинестетический каналы восприятия; эмоционально-чувственная сфера</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b></p>

	<p>Дифференциация по</p> <p><i>v каналам восприятия</i></p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>I. Интерес</p> <p>Аргументация</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:</p> <p><i>v информативная грань</i></p> <p>II. Виды диалога:</p> <p><i>v человек-информация; человек — пространство</i></p> <p><b>ИКТ:</b></p> <p><i>v иллюстративная компьютерная презентация</i></p>
<p>Учитель задает вопрос: «Что любите читать больше: прозу или поэзию? Почему?» Ученики формулируют проблему: «В лирическом произведении нет описания событий, поступков героев, а есть передача мыслей, чувств, поэтому сложно понять идею автора» (<i>Презентация</i>).</p> <p>Учитель делает дополнение: Обилие выразительных средств даже небольшого по объему лирического стихотворения позволяет достигнуть глубинного смысла.</p> <p>Как бы вы сформулировали проблемный вопрос? На экране формулируется проблемный вопрос (<i>Презентация</i>).</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>v самостоятельность мышления; аргументированность, точность, правильность речи; визуальный канал</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b></p> <p>Дифференциация по</p> <p><i>v типу мышления</i></p> <p><b>Технология проблемного обучения и воспитания</b></p> <p>Формулирование проблемы, проблемного вопроса</p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>I. Интерес II. Размышление Аргументация <b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p>

	<p>I. Многогранный диалог:  <i>✓ конативная грань</i></p> <p>II. Виды диалога:  <i>✓ человек-информация</i></p> <p><b>ИКТ:</b>  <i>✓ информационная компьютерная презентация</i></p>
<p>Учитель дает задание: «Ребята, закройте глаза и попробуйте определить, кто говорит. Объясните, почему угадали».  Ученик читает стихотворение «Белая береза» С. Есенина.</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b>  <b>Развитие личностных качеств и психических процессов:</b>  <i>✓ аудиальный канал; образное мышление, интуиция</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b>  <b>Дифференциация по</b>  <i>✓ каналам восприятия</i></p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>I. Интерес</p> <p>Аргументация</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:  <i>✓ эмотивная грань</i></p> <p>II. Виды диалога:  <i>✓ человек - человек</i></p>
<p>А теперь... Послушайте стихотворение С. Есенина «Сыплет черемуха снегом...» и ответьте на вопросы:</p> <p>— Что вы видели?</p> <p>— Что вы слышали?</p> <p>— Что вы чувствовали?</p> <p>А что вы слышите в самой фамилии «Есенин» (что-то природное, лесное, весеннее, синее).</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>✓ каналы восприятия, образное мышление</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b>  <b>Дифференциация по</b>  <i>✓ типу мышления</i>  <i>✓ по каналам восприятия</i></p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>I. Интерес</p> <p>II. Размышление</p> <p>Аргументация</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:  <i>✓ эмотивная грань</i></p> <p>II. Виды диалога:  <i>✓ человек- «Я»</i></p> <p>III. Диалог экзистенциальной направленности</p>

<p>При анализе стихотворения будьте внимательны и чутки к каждому слову поэта</p> <p>Работа в микрогруппах по поиску оптимального варианта решения.</p> <p>Каждая группа выдвигает свою гипотезу, выбирает тезис, представляет образ стихотворения, аргументирует свое решение. Вместе с учителем составляют оптимальный вариант(Презентация).</p>	<p>IV. Технология эффективного общения: <i>у эмпатическое слушание</i></p> <p><b>Технология личностно ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>у самостоятельность мышления, аналитичность мышления, образное мышление; умение слушать и слышать, коллективизм, аргументированность, точность, правильность речи; визуальный канал</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b> Дифференциация по <i>у внимание</i> <i>у потребности</i> <i>у уровням понимания</i></p> <p><b>Технология проблемного обучения и воспитания</b> Поиск вариантов решения Созидание тезиса</p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b> I. Интерес II. Размышление III. Обсуждение Аргументация</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b> I. Многогранный диалог: <i>у креативная грань</i> II. Виды диалога: <i>у человек-информация; человек — человек</i></p> <p>IV. Технология эффективного общения: <i>у рефлексивное слушание</i></p> <p><b>Технология эффективной речевой деятельности</b> Активизация устной речевой деятельности детей</p> <p><b>ИКТ:</b> <i>у информационная компьютерная презентация</i></p>
<p>Чтение учеником наизусть стихотворения «Сыплет черемуха снегом».</p> <p>Портрет С. Есенина и цитата о его творчестве на экране.</p>	<p><b>Технология личностно ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>у каналы восприятия, выразительная речь, артистичность</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b></p> <p>Дифференциация по</p>

	<p><i>у развитию речевого центра</i></p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>I. Интерес</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:</p> <p><i>у эмотивная грань</i></p> <p>II. Виды диалога:</p> <p><i>у человек-человек</i></p> <p>IV. Технология эффективного общения:</p> <p><i>у эмпатическое слушание</i></p> <p><b>ИКТ:</b></p> <p><i>у иллюстративная компьютерная презентация</i></p>
<p>Проводится интеллектуальная рефлексия.</p>	<p><b>Технология личноно ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>у рефлексивное мышление, постпроизвольное внимание, ясность, точность речи</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b></p> <p>Дифференциация по</p> <p><i>у уровням понимания</i></p> <p><i>у вниманию</i></p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>II. Размышление</p> <p>Аргументация</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:</p>

	<p><i>у конативная грань</i></p> <p>II. Виды диалога:</p> <p><i>человек-информация; человек — «Я»</i></p> <p><b>Технология рефлексивного обучения и воспитания</b></p> <p>Интеллектуальная рефлексия</p> <p><b>Технология эффективной речевой деятельности</b></p> <p>Активизация устной речевой деятельности детей</p>
<p>Учитель предлагает задание: «Подберите однокоренные слова к слову Родина, составьте с ними словосочетания, как это мы часто делаем на уроках русского языка».</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>у образное мышление; ясность, правильность речи; постпроизвольное внимание</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b></p> <p>Дифференциация по</p> <p><i>у вниманию</i></p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>II. Размышление</p> <p>Аргументация</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:</p> <p><i>у информативная грань</i></p> <p>II. Виды диалога:</p> <p><i>у человек-информация</i></p>
<p>Учитель предлагает пройти в картинную галерею; побывать на литературных чтениях; выставке фотографий на тему «Моя Родина» (Презентация).</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>у образное мышление; чувство прекрасного; изобразительные, поэтические качества;</i></p>

	<p><i>ясность, эмоциональность речи</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b></p> <p>Дифференциация по</p> <p><i>в психосоматическим типам</i></p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>I. Интерес</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:</p> <p><i>в креативная грань; биоэнергетическая грань</i></p> <p>II. Виды диалога:</p> <p><i>в человек-время, человек — «Я»</i></p> <p>III. Диалог экзистенциальной направленности</p> <p>IV. Технология эффективного общения:</p> <p><i>в рефлексивное слушание, эмпатическое слушание</i></p> <p><b>Технология эффективной речевой деятельности</b></p> <p>Активизация устной речевой деятельности</p> <p><b>ИКТ:</b></p> <p><i>в иллюстративно-релаксирующая компьютерная презентация</i></p>
<p>Учитель определяет проблему и задает проблемный вопрос. Просит найти корень в слове «патриот» и перевести слова с этим корнем pater (лат.), Fater(нем.), father (англ.).</p> <p>Ученики находят варианты решения в группах, аргументируют их и вместе с учителем составляют оптимальный вариант и тезис.</p> <p>Учитель говорит: «Я думаю, что сегодняшний урок, ребята, можно считать признанием в любви нашей Родине, а помогла нам в этом поэзия С. Есенина.</p>	<p><b>Технология личностно ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p><b>Развитие личностных качеств и психических процессов:</b></p> <p><i>в самостоятельность, аналитичность мышления; аргументированность, точность, правильность речи; визуальный канал; умение слушать и слышать, тактичность, патриотизм</i></p> <p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b></p> <p>Дифференциация по</p> <p><i>в уровню развития эмоционального центра</i></p>

	<p><i>у экзистенциально-личностному подходу</i></p> <p><i>у мировосприятию</i></p> <p><b>Технология проблемного обучения и воспитания</b></p> <p>Поиск вариантов решения</p> <p>Созидание тезиса</p> <p><b>Технология обучения и воспитания без насилия</b></p> <p>I. Интерес</p> <p>II. Размышление</p> <p>III. Обсуждение</p> <p>Аргументация</p> <p><b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p> <p>I. Многогранный диалог:</p> <p><i>у конативная грань, креативная</i></p> <p>II. Виды диалога:</p> <p><i>у человек-человек, человек — информация, человек — время</i></p> <p>IV. Технология эффективного общения:</p> <p><i>у рефлексивное слушание</i></p> <p><b>Технология эффективной речевой деятельности</b></p> <p>Активизация устной речевой деятельности учащихся</p> <p><b>ИКТ:</b></p> <p><i>у информационная компьютерная презентация</i></p>
<p>Домашнее задание:</p> <p>1. Найти в стихах С. Есенина интересные сравнения и метафоры.</p> <p>2. Написать сочинение-миниатюру: «С чего начинается Родина?..»</p> <p>3. Нарисовать образ понравившегося</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b></p> <p>Развитие личностных качеств и психических процессов:</p> <p><i>у логическое, образное мышление; аргументированность, точность, правильность речи; изобразительные качества</i></p>

<p>стихотворения С. Есенина.</p> <p>4. Выучить стихотворение С. Есенина на выбор.</p>	<p><b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b>  <b>Дифференциация по</b>  <i>у мотивам</i>  <i>у психосоматическим типам</i>  <b>Технология обучения и воспитания без насилия</b>  <b>I. Интерес</b>  <b>II. Размышление</b>  <b>Аргументация</b>  <b>Технология диалогового обучения и воспитания</b>  <b>I. Многогранный диалог:</b>  <i>у конативная грань; перцептивно-когнитивная</i>  <b>II. Виды диалога:</b>  <i>у человек-информация, человек — «Я»</i></p>
<p>Учитель подводит итоги урока.</p> <p>Проводится психологическая рефлексия: «Какого цвета ваша Родина?»</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b>  <b>Развитие личностных качеств и психических процессов:</b>  <i>у чувство патриотизма; ясность, точность, правильность, эмоциональность речи</i>  <b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b>  <b>Дифференциация по</b>  <i>у каналам восприятия</i>  <b>Технология обучения и воспитания без насилия</b>  <b>II. Размышление</b>  <b>Аргументация</b>  <b>Технология диалогового обучения и воспитания</b>  <b>I. Многогранный диалог:</b>  <i>у конативная грань</i>  <b>II. Виды диалога:</b>  <i>у человек-информация, человек — «Я»</i>  <b>III. Диалог экзистенциальной направленности</b>  <b>Технология эффективной речевой деятельности</b>  <b>Активизация устной речевой деятельности</b>  <b>Технология рефлексивного обучения и воспитания</b>  <b>Психологическая рефлексия</b></p>
<p>Исполнение песни «Дальний дом» на слова и музыку выпускника нашей школы С. П. Федосеева. Аккомпанирует ученица данного класса.</p>	<p><b>Технология лично ориентированного обучения и воспитания</b>  <b>Развитие личностных качеств и психических процессов:</b>  <i>у чувство патриотизма, каналы восприятия, музыкальные способности</i>  <b>Технология дифференцированного обучения и воспитания</b>  <b>Дифференциация по</b>  <i>у биоэнергетическому подходу</i>  <b>Технология обучения и воспитания без насилия</b>  <b>I. Интерес</b>  <b>Технология диалогового обучения и воспитания</b></p>

	I. Многогранный диалог: <i>у биоэнергетическая грань</i> II. Виды диалога: <i>у человек-"Я"</i> III. Диалог экзистенциальной направленности <b>ИКТ:</b> <i>у иллюстративно-релаксирующая компьютерная презентация</i>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Справочный материал

### Принципы современного анализа урока

1. Принципы гуманизма.
2. Учитель вправе самостоятельно выбирать технологию своего труда.
3. Требования предъявлять только к результату (максимальные).

**1. Системность (для этого нужна схема)**

- анализ цели
- содержание
- методики
- организация урока
- анализ условий протекания урока
- вывод об уроке по результативности.

**2. Критерии результативности урока:**

- мировоззренческая эффективность (четкое выделение идей)
- вклад урока в приобщение учащихся к нравственным ценностям
- активность детей на уроке
- качество знаний

**3. Предложения учителю:**

- по закреплению всего позитивного
- рекомендации по совершенствованию технологии урока
- предложения по эффективности урока

Материал к методике системного анализа урока с позиции технологического подхода

Компоненты урока	Оцениваемые параметры
Цель урока	Соответствие учебной программе по предмету и месту урока в теме. Конкретность и возможность опознания степени достижения. Реальность достижения целей урока. Соответствие целей поуровневому подходу. Принятие целей учащимися.
Учитель	Общая эрудиция и профессиональная компетентность. Владение приёмами педагогической техники. Речь (темп, дикция, образность, эмоциональность, грамотность). Стиль педагогического общения с учащимися. Направленность педагога на учебные действия,

	освоение которых учащимися класса являются целью урока.
Учащиеся	Уровень мотивации, познавательная активность и работоспособность. Устойчивость, объём, переключение внимания. Организованность и выполнение принятых в школе единых требований. Развитие устной и письменной речи. Самостоятельность учащихся и умение взаимодействовать с одноклассниками. Сформированность навыков самоконтроля.
Содержание урока	Соответствие содержания целям урока. Научность и соответствие учебной программе. Выделение основного содержания урока. Связь содержания с жизнью. Доступность и дифференцированность содержания. Воспитательный и развивающий потенциал содержания урока.
Организационные формы, методы и средства обучения	Логическая последовательность и взаимосвязь этапов урока. Оптимальность распределения времени и темп урока. Оптимальность выбора методов и форм обучения. Рациональность отбора средств обучения. Выполнение правил охраны труда, санитарно-гигиенического режима.
Результат урока	Возможность на самом уроке оценивать степень достижения цели. Осведомлённость учителя о степени достижения цели каждым учащимся. Знание детьми содержания собственных ошибок и затруднений. Степень достижения целей урока. Фокусирование домашнего задания на выявленных пробелах в знаниях и умениях учащихся.

Материал к методике системного анализа урока с позиции личностно-ориентированного подхода

Компоненты урока	Оцениваемые параметры
Цель урока	Направленность на личностное развитие учащихся. Участие самих учеников в определении целей урока. Самоопределение школьников на результат урока. Определение учителем целей через соответствующие условия и ситуации. Использование целей в качестве показателей

	оценки деятельности на уроке.
Учитель	<p>Направленность на стратегию сотрудничества на уроке.</p> <p>Владение знаниями по предмету, умение пробудить интерес к теме урока.</p> <p>Умение создавать образовательные ситуации развивающего типа.</p> <p>Умение гибко реагировать на изменение ситуации в классе.</p> <p>Речь (темп, дикция, образность, эмоциональность, грамотность).</p>
Учащиеся	<p>Уровень мотивации и познавательная активность.</p> <p>Степень влияния учащихся на цели, содержание и методы работы.</p> <p>Умение работать в группе.</p> <p>Наличие оценочной деятельности самих учеников.</p> <p>Участие учеников в диалоге, дискуссиях.</p> <p>Создание школьниками собственных образовательных продуктов.</p>
Содержание урока	<p>Научность и доступность для учащихся, связь с жизнью.</p> <p>Наличие проблемных ситуаций.</p> <p>Учёт субъектного опыта учащихся.</p> <p>Наличие деятельностного содержания урока.</p> <p>Наличие образовательных продуктов учащихся.</p>
Организационные формы, методы и средства обучения	<p>Общая атмосфера урока.</p> <p>Сочетание индивидуальной, групповой и фронтальной форм работы.</p> <p>Преобладание активных методов обучения.</p> <p>Обеспеченность деятельности учащихся необходимыми материалами.</p> <p>Валеологическая оценка урока.</p>
Результат урока	<p>Степень оригинальности образовательных продуктов учащихся.</p> <p>Участие учеников в оценке деятельности и результатов урока.</p> <p>Обнаружение школьниками нерешенных ими проблем.</p> <p>Наличие самоопределения учащихся на дальнейшую работу по теме.</p> <p>Удовлетворенность уроком учащихся и самого учителя.</p>

**Анализ урока, построенного на основе использования в процессе обучения**

## инновационных технологий

**Тема урока.** Характеристика модели урока. Класс; особенности класса.

**Тип урока** (вводный, усвоения, формирования и закрепления, обобщения, контроля и учёта знаний и умений, комбинированный урок или иной тип занятия) и его место в системе уроков по данной теме.

**Цели урока:** обучающая, развивающая, воспитывающая.

**Задачи урока:** общие задачи, задачи разных этапов урока, задачи по осуществлению ранжирования и структурирования урока и др.

**Этапы урока:** организационный, подготовка к восприятию, усвоение материала, его систематизация, корректировки, информация и др.

**Условия проведения и обеспечение урока:** материально-техническая база кабинета; рабочее место учителя, учащихся; обеспеченность реактивами, оборудованием, таблицами, схемами; научно-методическое обеспечение кадрами (лаборант).

**Содержание урока:** логичность структуры урока; отражение через содержание учебного материала основных идей курса; выделение опорных, новых знаний, способов деятельности; соответствие содержания целям, задачам, уровню подготовки учащихся.

### **Деятельность учителя на уроке:**

позиция педагога в учебном процессе (руководитель, организатор познавательной деятельности, игровой деятельности, управляющей групповым взаимодействием учащихся);

методы педагогической деятельности: опора на экспериментально – исследовательские формы работы; мотивация при постановке целей, задач и их реализации;

учёт уровня подготовки и психологических особенностей учащихся, культура речи и самоориентация педагога.

### **Деятельность на уроке:**

тип деятельности (познавательная, учебная, игровая);

формы организации деятельности;

принципы формирования учебных групп;

формы взаимодействия учащихся, самоуправление познавательной, учебной, игровой деятельностью.

### **Формы контроля и оценки результатов учебно-воспитательного процесса:**

типы и методы контроля (индивидуальный, фронтальный, групповой; устный, письменный; практическая работа, практикум; графические, тестовые задания);

дифференциация, индивидуализация контроля;

создание психологических условий при контроле;

рациональность форм контроля;

диагностика результатов;

формы самоконтроля, самоанализа и самооценки.

#### **Домашнее задание:**

характеристика домашнего задания;

объём домашнего задания;

обеспечение связи домашнего задания с содержанием настоящего, будущего урока, с уровнем подготовки, интересами учащихся.

**Результаты учебно – воспитательного процесса:** достигнуты ли цели урока; выделены ли ведущие идеи, законы, закономерности, понятия; осуществлены ли межпредметные связи; реалистичны ли требования к уровню знаний, умений учащихся; проведена ли диагностика результатов.

1. Какие цели учебные, воспитательные и развивающие задачи были поставлены мною в поурочном плане и перед учащимися.

2. Что главное в содержании программного материала отобрано мною на данный урок в соответствии с поставленной целью и выдвинутыми задачами (основные законы, понятия, факты, межпредметные связи и т.д.).

2. Какие методы, приёмы, организационные формы применены мною на уроке для достижения цели? Как учтены возможности школы и кабинета (наличие наглядного и раздаточного материала, ТСО, телепередач, кинофильмов, диафильмов и т.д.).

3. Насколько оптимально были учтены особенности класса и индивидуальные особенности учащихся при планировании урока и индивидуальной работы.

4. Как предвидел ход урока, его результат? Осуществлены ли мои намерения?

5. Какие затруднения возникли у класса и отдельных учащихся и почему?

6. Смог ли я их преодолеть?

7. Какие возможности урока не были использованы? Что и как я планирую использовать на следующих уроках по данной теме?

## **ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ**

### **Технологии дифференцированного обучения:**

**а) обучение учащихся на уровне их учебных возможностей и способностей;**

**б) особенности обучения различных групп учащихся;**

**в) внутришкольная, межклассная, внутриклассная дифференциация;**

**2. Разноуровневое обучение.**

**3. Технология полного усвоения знаний.**

**4. Технология программированного обучения:**

**а) принципы программированного обучения;**

**б) виды обучающих программ..**

## ГЕНЕЗИС ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Существует мнение, что с элементами программированного обучения можно встретиться уже в древние времена. Об этом может свидетельствовать хотя бы описанный Платоном в *Меноне* диалог Сократа с мальчиком о том, как можно рассчитать площадь четырехугольника. В этом диалоге Сократ, мастерски пользуясь эвристической беседой, заставлял собеседника сразу же давать оценку каждому ответу на заданный ему вопрос, требовал исправления допущенных ошибок, подчеркивал логические связи между отдельными шагами на пути от незнания к знанию, учил мыслить самостоятельно и критически, сохраняя при этом подходящий для мальчика темп работы. [20, стр.65-68] До полного перечня важнейших особенностей современной концепции программированного обучения сократовской эвристике не хватает только двух: так называемого самоконтроля и постепенного повышения уровня сложности работы учащегося за счет рационального уменьшения числа наводящих указаний.

В новое время мы также находим дидактические требования, авторы которых могут рассматриваться как провозвестники современной версии программированного обучения. Многие из этих положений были сформулированы в XVII в. Именно тогда в своем *«Рассуждении о методе»* Декарт заявил, что нашел путь, который постепенно, шаг за шагом, ведет ученика от незнания к знанию. Сложности, с которыми на этом пути встретится ученик, можно легко преодолеть, если каждый обширный фрагмент материала разделить на «рациональные элементы». В тот же период Я. А. Коменский сформулировал указания, которыми в настоящее время руководствуются все авторы программированных текстов. Он создавал их таким образом, чтобы учащийся переходил от простого к сложному, от хорошо известного к неизвестному, от того, что близко, к тому, что более отдаленно.

Элементы программированного обучения, согласно тому же мнению, можно также обнаружить в дидактических концепциях Гербарта и его учеников, а также Дьюи, Тренбицкого. Станислав Тренбицкий является одним из родоначальников программированного обучения. В 1920 г. он запатентовал «устройство, облегчающее учебу без посторонней помощи», опередив на несколько лет аналогичную работу американского психолога С. Л. Пресси. О разнице между традиционным и программированным обучением свидетельствует и тот факт, что в рамках последнего - существуют реальные возможности воплотить определенные принципы в жизнь. Если в традиционном обучении принципы выступают в роли директив деятельности учителя, признаются теоретически, то из этого совсем не следует, что они действительно реализуются на практике и др. Можно встретиться даже с утверждением, что, собственно, все программированное обучение без остатка уместается в этих концепциях и потому носит наиболее традиционный характер: в основе и программированного, и традиционного лежат одни и те же дидактические принципы.

Такие утверждения правильны лишь частично. Несомненно, существуют общие принципы, действующие как в традиционном, так и в программированном обучении. К ним, например, относятся принципы: индивидуализации темпа и содержания обучения, систематичности, доступности, активизации деятельности учащихся и т.д. Вместе с тем, однако, в программированном обучении действуют принципы, которые -- так же, например, как принцип опытной проверки содержания учебников или принцип немедленной оценки каждого ответа данного ученика, -- не входят в совокупность принципов традиционного обучения. Отсюда следует, что принципы традиционного обучения не образуют достаточной основы программированного обучения.

Например, принцип индивидуализации темпа и содержания обучения признают все сторонники классно-урочной системы, организационной структуры, лежащей в основе традиционной системы обучения. Используя традиционные методы дидактической работы, детерминированные, в частности, этой структурой, указанные принципы последовательно реализовывать нельзя. Потому что нельзя каждому учащемуся в классе обеспечить условия, которые бы позволили ему продвигаться в учебе с оптимальным для него темпом и изучать тот материал, к овладению которым он подготовлен с точки зрения собственного, индивидуального уровня развития. Такими возможностями как раз и располагает программированное обучение.

Таким образом, основное различие между традиционным (конвенциональным) и программированным обучением заключается не столько в том, какие принципы лежат в их основе (потому что они действительно во многом схожи, хотя, и не идентичны), сколько в том, в какой мере эти принципы можно реализовать в сфере каждого из них. [4, стр.41]

Этот вопрос будет раскрыт более полно в ходе описания основных особенностей программированного обучения, определяемых также некоторыми авторами понятием «принципы», которым и будет посвящен следующий раздел.

Технология программированного обучения - это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ и др.). Она обеспечивает каждому учащемуся возможность осуществления учения в соответствии с его индивидуальными особенностями (темп обучения, уровень обученности и др.). Характерные черты технологии программированного обучения:

- разделение учебного материала на отдельные небольшие, легко усваиваемые части;
- включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части; проверка усвоения каждой части. При правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения; при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения; фиксирование результатов выполнения контрольных заданий, которые становятся доступными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь). В основу технологии программированного обучения Скиннер (основоположник программированного обучения) положил два требования:

1. уйти от контроля и перейти к самоконтролю;
2. перевести педагогическую систему на самообучение учащихся.

**Основное средство реализации технологии программированного обучения - обучающая программа**, в которой строго систематизируются: 1) сам учебный материал, 2) действия учащегося по его усвоению, 3) формы контроля усвоения. Она [обучающая программа] предписывает последовательность действий по овладению определенной единицей знаний. Обучающие программы могут быть оформлены в виде программированного учебника или других видов печатных пособий (безмашинное программированное обучение) или в виде программы, подаваемой с помощью обучающей машины (машинное программированное обучение).

### Виды программированных текстов.

В настоящее время почти установилось мнение, согласно которому программированные тексты делятся на линей-ные, разветвленные и смешанные. В такой последовательности они и будут рассмотрены. Помещенный ниже текст поделен на небольшие части, или шаги, которые называются рамками. При изучении этого текста следует поочередно переходить от одной рамки к другой, открывая ответы, помещенные на полях каждой рамки только после заполнения пробелов в тексте рамки. После этого следует проверить, правильные ли ответы вписаны в места пропусков. Если ответы правильны, то можно переходить к изучению следующей рамки. Ошибочные же ответы следует сразу зачеркнуть и на их место вписать правильные.

1. Теоретические основы любого программированного обучения составляют следующие общие принципы:

- а) принцип деления материала на небольшие, тесно связанные между собой части (порции, шаги);
- б) принцип активизации деятельности учащихся, изучающих программированный текст;
- в) принцип немедленной оценки каждого ответа учащегося;
- г) принцип индивидуализации темпа и содержания учения;
- д) принцип эмпирической верификации (проверки) программированных текстов.

2. Первый из названных ... программированного обучения принципов (перечитайте их заново в рамке 1) требует от автора программированного текста тщательного анализа учебного материала, а также деления этого материала на (какие?) ... шаги, тесно связанные между собой с содержательной и логической точек зрения небольшие

3. Вторым принципом ... обучения, принцип ... учащихся, изучающих любой программированный текст, преследует цель привить каждому из них умение глубоко анализировать содержание отдельных шагов (частей) программы (программированного текста) программированного; активизации деятельности

4. Главной задачей третьего ... программированного обучения, принципа немедленной ... каждого ответа учащегося, является: принципа оценки

а) сообщение ему о том, правильно ли он ответил;

б) переход учащегося к следующей рамке программы только в

случае правильного от-вета на вопрос предыдущей

5. Если учащийся не дает правильного от-вета на вопрос, помещенный в данной рамке, либо впишет неверное слово или слова на место пробела (пробелов) в тексте, то он (*переходит, не переходит*) \* к следующей рамке программы

не переходит

6. Необходимым условием перехода учащегося к изучению следующей рамки программы является формулировка (*какого?*) ... ответа на вопрос (вопросы), помещенные в предыдущей рамке, или написание соответствующих слов вместо имеющихся пробелов

правильного  
(или эк-вивалентного)

7. Благодаря четвертому принципу програм-мированного обучения, принципу индивидуали-зации ... и содержания обучения, каждый уча-щийся (*может, не может*) учиться в оптималь-ном для него темпе, а также изучать материал, соответствующий по трудности уровню его под-готовки

темпа может

8. Пятый принцип ... обучения, принцип (*какой?*) ... верификации программированного текста (программы), обязывает автора приспо-собить степень трудности этого текста к воз-можностям каждого учащегося

Программированного  
эмпирической

9. В основе любого программированного обучения лежат следующие принципы: а) принцип деления учебного материала на небольшие ...; 1 б) принцип ... учащихся; в) принцип ... оценки каждого ответа учащегося; г) принцип ... и темпа обучения; д) принцип эмпирической ... программированных текстов

части (порции, шаги);

активизации  
деятельности;

немедленной;  
индивидуализации  
содержания;

верификации  
пяти

10. Отсутствие в дидактической работе како-го-нибудь из (*скольких?*) ... принципов приво-дит к тому, что мы имеем дело уже не с ..., а скорее с полупрограммированным, или с час-тично программированным, обучением

программированным

11. В традиционном обучении мы выделяем следующие принципы: а) наглядности; б) до-ступности (постепенно нарастающей ...); в) со-знательного и ... участия учеников в процессе обучения; г) систематичности; д) прочности приобретаемых знаний; е) ...; ж) связи теории с практикой

трудности

активного

оперативности

12. Дидактические принципы, действующие в традиционном обучении, -- перечислите их заново, не смотря в текст, и сравните ответ с содержанием рамки 11 -- (*образуют, не обра-зуют*) частично основу (основы) программиро-ванного обучения.

образуют

13. Принцип ... верификации содержания учебника является принципом, действующим в ... обучении

эмпирической  
программированном

14. В чем состоит различие между программированным обучением и обучением традиционным с точки зрения принципов, которые лежат в их основе? (Ответьте в письменном виде.) (Если возникнут трудности с ответом, изучите заново соответствующий фрагмент текста 1.1)

15. Пять принципов программированного обучения (перечислите их заново и сравните ответ с содержанием рамки 1) образуют общую основу различных видов программ, а именно программ линейной, разветвленной и смешанной
16. В основе ..., разветвленной и ... программ лежат пять общих принципов программированного обучения
17. Линейную программу называют также .... программой, потому что ее автором был американский психолог Б. ф. Скиннер
18. Автором концепции разветвленной программы считается Н. А. Кроудер. По этой причине такой вид программы называют также ...
19. И, наконец, разновидность смешанной программы, которая возникла в результате объединения ... и ... программ, называют шеффилдской программой, так как она была разработана в университете в Шеффилде (Великобритания). Другую разновидность смешанной программы представляет собой так называемая блочная программа, разработанная в Варшавском университете
20. Рассмотрению характерных особенностей ... и ... программ, входящих в шеффилдскую и блочную программы, будут посвящены следующие страницы настоящего текста

линейной

смешанной

скиннеровской

кроудеровской

линейной;

разветвленной

линейной,  
разветвленной;

смешанной

*\* БС \* Синтезирующий блок*

#### Принципы обучения

- программированного
- традиционного
- малых шагов
- активизации деятельности учащихся
- 3) немедленной оценки ответа ученика и корректировки допущенных ошибок
- 4) индивидуализации темпа и содержания обучения
- 5) эмпирической верификации программированных текстов. (Подробную характеристику этих принципов см. в следующем подразделе)
- 1) наглядности
- 2) сознательного и активного участия учащихся в процессе обучения
- 3) доступности (нарастающей трудности)
- 4) прочности знаний учащихся
- 5) систематичности
- 6) оперативности знаний
- 7) связи теории с практикой

## Линейная программа

Теоретические основы современной версии линейного программирования разработал американский психолог Б. Ф. Скиннер, в прошлом профессор Гарвардского университета. Во время конференции, посвященной анализу тенденций развития психологии, которая состоялась в марте 1954 г. в Питтсбурге, он сделал доклад на тему «Наука учения и искусство преподавания» (The Science of Learning and the Art of Teaching), представив в нем общий очерк своей концепции программированного обучения. Ее главными принципами были следующие:

\* Учение, движущей силой которого является страх перед наказанием, насмешками со стороны учителя и товарищей, плохими оценками и т. д., доминирующее сегодня в большинстве школ мира, не дает хороших результатов. Более того, удивительно, что «оно вообще дает какие-либо положительные результаты».

\* Новейшие результаты лабораторных исследований обучения животных и людей свидетельствуют о том, что такое неблагоприятное положение дел можно изменить к лучшему. Для этого материал, который учащийся должен усвоить в ходе собственной познавательной деятельности, нужно делить на минимальные части (шаги, порции) и сразу же усиливать каждую правильную реакцию (ответ) с помощью соответствующих поощрений. В случае вербального обучения, которым мы здесь и интересуемся, поощрением является подтверждение каждого удавшегося шага на пути, ведущем к достижению поставленной цели, к овладению определенным запасом знаний и умений.

\* Чувство успеха, сознание успешного преодоления встреченных в работе трудностей содействует возникновению у учащегося интереса к учебе. Поэтому программированный текст не должен содержать трудных «шагов», несущих опасность совершения учеником ошибок, так как это отрицательно влияет на его отношение к работе.

Учение, по Скиннеру, -- это процесс выработки у учащегося новых способов поведения или модификации уже сложившихся. Вероятность того, что данный субъект овладеет каким-то новым, желательным, с точки зрения автора программы, способом поведения, новым действием или определенными знаниями, возрастает благодаря его многократному повторению. Однако это повторение не должно быть механическим; его результаты должны контролироваться самим обучающимся и включаться в более широкий контекст.

Например, овладение учащимся темой «Условные и безусловные рефлексы» требует, по крайней мере двух--трех-кратного повторения всех обобщений, входящих в этот раздел программы и иллюстрирующих их примеров. При этом обобщения и примеры, о которых идет речь, должны повторяться каждый раз по-разному, в изменяющейся системе связей, поскольку каждое из них должно создавать основу для выявления учеником сходств и различий, наблюдающихся между отдельными обобщениями и примерами, предоставлять ему материал для новых обобщений, словом, содействовать более глубокому пониманию и прочному овладению содержанием проработанного раздела.

В случае обучения животных активизирующим фактором оказывается создание ситуаций, требующих удовлетворения таких биологических потребностей, как, например, голод, жажда. Стремясь к их удовлетворению, животные выполняют различные действия. Когда экспериментатор заметит действие, желательное с точки зрения достижения поставленной им цели, он усиливает его попросту с помощью корма, придавая этому действию сравнительную устойчивость. Именно таким образом Скиннер научил своих голубей реагировать на определенные раздражители: переступать с ноги на ногу, играть в настольный теннис, отличать круг от эллипса и т. п. [19, стр.69-72]

Вербальное обучение, характерное для людей, требует других активизирующих факторов. Стремление к удовлетворению потребностей может быть использовано как движущая сила и здесь, однако в этом случае на первый план выступают потребности не биологические, а познавательные, возникшие, например, вследствие помещения учащихся в проблемные ситуации. Особенно эффективным, по мнению Скиннера, с этой точки зрения является сократовский метод, так как он требует от ученика непрерывной активности, вынуждая его после каждого шага вперед снова давать ответ на очередной вопрос.

Безусловно, ответы должны удовлетворять определенным требованиям. Во-первых, эти ответы должны быть самостоятельно сформулированы на основе внимательного изучения текста. Во-вторых, они должны быть доступны внешней проверке, потому что только в этом случае ученику можно помочь в устранении возможных ошибок. В-третьих, степень трудности подготовки ответа должна возрастать в соответствии с принципом «от простого к сложному», однако эта трудность не должна переходить границы, определяемые принципом предупреждения ошибок. И, наконец, в-четвертых, методы подтверждения (подкрепления) правильных ответов при обучении людей и животных должны быть различными, поскольку у людей вероятность случайного нахождения правильного ответа путем проб и ошибок значительно меньше, так как не подлежит сомнению возможность разных реакций на идентичные раздражители. В этой ситуации, чтобы ограничить ученика от поисков ответа на ощупь и от фантазирования, используемая в опытах с животными форма свободного поведения заменяется формой поведения контролируемого, подсказывающего ему правильный ответ. Понятно, что сила этой подсказки снижается по мере того, как ученик переходит от первых рамок программы к последующим, благодаря чему возрастает степень самостоятельности его работы.

По мнению Скиннера, охарактеризованная выше концепция учения, определяемая как инструментальное (обусловленное) учение, существенно отличается от классической павловской концепции условных рефлексов. Разница состоит в том, что в ходе классического условного рефлекса закрепляется прежде всего реактивное поведение, существенной чертой которого является непосредственная реакция на предваряющий ее раздражитель, в то время как инструментальное учение определяет оперативное поведение, соответствующее предвидимым следствиям. Этот вид поведения Скиннер считает основным и на его исследовании концентрирует свое основное внимание.

Таким образом, в целом можно считать, что инструментальное учение, по Скиннеру, формирует у учащихся интерес к учению, активизирует их, обеспечивает каждому возможность работы в оптимальном для него темпе, в результате чего устраняется атмосфера страха и принуждения, пассивности и скуки, шаблона и отсутствия стимулов к усилиям, словом, радикально изменяется существовавшая система педагогических воздействий на учащихся.

Полезным средством достижения упомянутых перемен может при этом оказаться, по мнению Скиннера, программированное обучение по линейной системе, так как его принципы вытекают из положений охарактеризованной выше концепции инструментального учения. К числу важнейших среди них относятся:

1. Принцип малых шагов. Согласно этому принципу, учебный материал следует делить на возможно малые части (шаги, микроинформации), потому что ученикам ими легче овладеть, чем большими.

2. Принцип немедленного подтверждения ответа. По замыслу этого принципа сразу же после ответа на содержащийся в программированном тексте (программе) вопрос или после заполнения имеющегося в рамке пробела (пробелов) ученик должен проверить, правильно ли он ответил. Для этого он должен сравнить собственный ответ с правильным, помещенным в программе чаще всего с правой стороны рамки. Нужно подчеркнуть, что только в случае полного совпадения ответов учащийся может перейти к изучению очередной рамки программы.

3. Принцип индивидуализации темпа учения. Этот принцип требует, чтобы учащиеся, проходя поочередно через все рамки программы, работали в оптимальном для себя темпе, потому что только тогда они смогут достичь соответствующих результатов в учении.

4. Принцип постепенного роста трудности. Следствием его соблюдения является то, что значительное в первых рамках число так называемых наводящих указаний, которые облегчают учащимся заполнение пробелов в тексте, постепенно уменьшается, в результате чего увеличивается степень трудности программы.

5. Принцип дифференцированного закрепления знаний. Применительно к этому принципу каждое обобщение, присутствующее в тексте программы, необходимо повторить несколько раз в различных содержательных контекстах и проиллюстрировать с помощью достаточного количества тщательно подобранных примеров.

6. Принцип единообразного хода инструментального учения. Этот принцип определяет процесс учения по программам с линейной структурой следующим образом:

«ученик подвергается воздействию упорядоченной цепи (совокупности) раздражителей (микроинформации),

\* на которые реагирует специфическим образом, т. е. конструирует ответы, причем:

«его реакции сразу же позитивно или негативно оцениваются путем сравнения собственных ответов с содержащимися в программе,

\* в результате, допуская мало ошибок и закрепляя верные реакции,

\* он приобретает знания «малыми шагами». [3, стр.112]

Кружочки в отдельных эллипсах, символизирующих рамки программы, означают элементы содержания, которыми учащиеся должны овладеть. Особо важные элементы выступают дважды в пересекающихся между собою эллипсах. Стрелка указывает путь, по которому должны пройти все учащиеся, пользующиеся программой. Этот путь проходит по прямой линии, отсюда и происхождение названия программы: прямолинейная, или линейная.

\* ЗБ \* Закрепляющий блок

### Программа линейная (...)

скиннеровская

1. Согласно Скиннеру, автору линейной программы, процесс учения протекает правильно и приводит к хорошим результатам тогда, когда учащийся постепенно усваивает материал малыми шагами и не допускает при этом ошибок
2. Требование предупреждения ошибок образует основу ... программы линейной
3. Чтобы предупредить возникновение ошибок в процессе учения, материал программы должен быть поделен согласно ... на возможно (малые, большие) шаги (порции, дозы) Скиннеру малые
4. Переходить к следующему шагу программы можно только тогда, когда ученик хорошо овладеет содержанием ... шага предыдущего
5. Чтобы проверить, овладел ли учащийся содержанием данного шага, следует сравнить данный им ответ с правильным ответом, помещенным с правой стороны данной ... программы рамки
6. Только в случае (какого?) ... ответа, т. е. заполнения пробела или пробелов соответствующим словом (словами), ученик может перейти к ... рамке программы правильного (или синоним) следующей
7. В линейной программе содержание всех рамок является одинаковым (одинаковым, разным) для всех учащихся, изучающих данный программный текст, в связи с чем индивидуализация состоит только в выборе оптимального ... учения темпа
8. Фактором, активизирующим действия учащегося во время работы с линейной программой, оказывается построение ответа, т. е. заполнение имеющихся в тексте ... пробелов
9. Линейная программа была создана раньше ... и смешанной программ разветвленной
10. Ход процесса изучения содержания по скиннеровской программе должен быть следующим:

\* учащийся подвергается воздействию упорядоченной последовательности раздражителей,

\* на эти стимулы он реагирует, давая ответы, т. е. вписывая отсутствующие в рамках слова, причем

\* его реакция сразу же позитивно или негативно оценивается посредством сравнения данного им ответа с правильным ответом, находящимся в тексте,

\* в итоге учащийся, делая мало ошибок и закрепляя правильные реакции, \* приобретает знания «малыми шагами»

11. Ход процесса учения по линейно запрограммированному тексту является, согласно Скиннеру, следующим: стимул -- реакция в виде (какого?) ... ответа -- усиление позитивной реакции, когда ответ является ..., и... -- когда плохим

сконструированного  
хорошим (или синоним)  
отрицательной

12. Основу такого учения образует так называемая инструментальная обусловленность. (Более широкое объяснение содержания и области приложения этого понятия см. в учебнике психологии.)

Конец линейной программы

**При линейном принципе программирования ученик, работая над учебным материалом, последовательно переходит от одного шага программы к следующему. При этом все ученики идут одним путем, прорабатывая все шаги программы подряд.**

**Покажем еще один пример фрагмента из пособия, построенного по линейному признаку:**

1. При перемножении степеней с одинаковыми основаниями показатели степеней складываются.

Например:

2. Реши следующие примеры:

3. При делении степеней с одинаковыми основаниями показатель делителя вычитается из показателя делимого.

Например:

Реши:

**Разветвленная программа**

Не все принципы программирования, предложенные Скиннером, пользуются повсеместным признанием среди научных работников, специализирующихся в области программированного обучения.

Критике был подвергнут, прежде всего, принцип «безошибочного прочтения текста». Сидней JL Пресси из Огайо, а также Норман А. Кроудер из Чикаго, например, считают, что не следует исключать возможность ошибок, допускаемых учащимися в процессе учения, ибо эти ошибки можно использовать для рационализации этого процесса, придав им статус контроля его качества и превратив их в средство, позволяющее обнаружить те вопросы, которые учащийся не понял или которыми он еще не овладел.

Возражения и критические замечания выдвигаются и в отношении скиннеровского требования атомизации учебного материала, его деления на «микроинформации». Ученик, которого обрекают на продвижение к цели исключительно мелкими шажками и вследствие этого лишают возможности достигнуть цели скачком, быстро утомляется и впадает в скуку, что неблагоприятно сказывается на результатах учения. Принцип малых шагов, по мнению критиков, имеет еще ту плохую сторону, что он не позволяет индивидуализировать содержание обучения, приспособив к возможности отдельных учащихся лишь темп этого процесса.

Острой критике был подвергнут, наконец, постулат скиннеровского линейного программирования о конструировании ответа учащимися. Авторы этих критических замечаний, и прежде всего Н. А. Кроудер, считают, что по сравнению с заполнением имеющихся в тексте пробелов более эффективно распознавание ответа, его выбор. Учащийся, выбравший правильный ответ среди нескольких неверных или неполных, затрачивает, по мнению Кроудера, больше интеллектуальных усилий и более самостоятелен в своей работе, чем тот, кто «учится через письмо», лишь подбирая ответы, «подсказанные» ему автором программы.

Эти и подобные критические замечания, высказанные в отношении концепции Скиннера, привели к возникновению так называемого разветвленного программирования. Этот вид программирования -- по крайней мере по замыслу его автора Н. А. Кроудера -- должен был освободиться от недостатков, приписываемых линейному программированию Скиннера.

Разветвленное программирование непосредственно выводится из тестов знаний, а точнее -- из тех вариантов таких тестов, которые опираются на тесты выбора. Ему присуще много черт, общих с сократическим методом наведения учащихся на правильные ответы после предварительного исключения ложных или неполных. Основу разветвленного программирования образуют следующие теоретические положения:

\* Учебный материал следует делить на части (порции, шаги), размеры которых соответствуют объему минимальных подтем традиционных текстов, ибо ученик должен иметь возможность осознать цель, которой он должен достигнуть в ходе учения, а это может обеспечить только **обширный** текст, не разбитый на искусственно отделенные друг от друга «кочки информации».

\* После каждой дозы информации должен следовать вопрос, ставящий учащегося перед необходимостью самостоятельного выбора правильного ответа среди нескольких ошибочных или неполных. При этом вопросы, о которых идет речь, должны обеспечить реализацию следующих дидактических функций:

- служить проверке того, насколько хорошо учащийся понял и овладел материалом, помещенным в данной рамке программы;
  - отослать к соответствующим корректировочным рамкам в случае неверного указания правильного ответа, помещенного в тексте;
  - обеспечить учащимся возможность закрепления важнейших знаний путем выполнения соответствующих упражнений;
  - заставить учащегося активно работать с текстом и тем самым исключить механическое запоминание, основанное на многократном бессмысленном повторении одно-го и того же содержания;
  - сформировать у учащегося ценностное отношение к учебе, развивая его интерес к изучаемому предмету, и приучить его к контролю и оценке собственных результатов.
- \* Непосредственно после указания ответа, избранного учащимся, необходима проверка правильности его выбора. В связи с этим программа должна информировать учащегося о результате каждого выбора, а в случае ошибки отсылать его к исходному пункту с целью повторной попытки выбора правильного ответа или к соответствующей корректирующей рамке, объясняющей причины ошибки.
  - \* Путь через разветвленную программу должен быть дифференцирован в отношении проявляемых учащимися способностей. Лучшие ученики, продвинутые в учебе, должны пользоваться более короткой дорогой, чем их сравнительно слабые товарищи, которых нужно отсылать к корректирующим **рамкам** для восполнения пробелов в их знаниях, а также для совершенствования их недостаточно отработанных умений.
  - \* **Уровень сложности** охваченного программой учебного материала должен **возрастать**, причем принцип «от простого к сложному» действует при подготовке как вопросов, так и связанных с ними ответов.
  - \* Содержание корректирующих рамок следует определять на основе тщательного **анализа ошибок**, допускаемых в области отдельных учебных предметов учениками определенных классов.
  - \* Суждения, понятия, законы, принципы и т. п., входящие в содержание разветвленной программы, должны быть представлены в разных контекстах содержательно между собой связанных рамками текста, причем в корректирующих рамках следует приводить примеры, целью которых является всестороннее выявление содержания каждого обобщения. Структура разветвленной программы показана на рис. 2. Из представленной схемы следует, что самым коротким путем продвигаются учащиеся, которые правильно отвечают на вопросы, содержащиеся в основных рамках (1, 2, 3 и т.д.). В свою очередь, остальные учащиеся отсылаются к корректирующим рамкам, где они получают дополнительную информацию, позволяющую им устранить ошибки, допущенные в ходе учения по программе. Многочисленные разветвления, показанные на схеме, обосновывают название программы -- разветвленная.

\* ЗБ \* Закрепляющий блок

Кроудерская программа разветвленная

1. По мнению Н. А. Кроудера, автора разветвленной программы, успех учения зависит не столько от «безошибочного марша прохождения текста «мелкими шагами», сколько от глубокого и всестороннего анализа содержания, которым должен сознательно овладеть учащийся. Такой анализ возможен тогда, когда учащийся:

- 1) имеет дело с большими, чем в линейной программе, дозами информации (шагами программы);
- 2) выбирает правильный ответ на включенные в программу вопросы среди нескольких неполных или даже ошибочных ответов;
- 3) и случае выбора (узнавания) правильного ответа переходит к следующему шагу программы или возвращается к исходному пункту и заново изучает содержание данной рамки, если на заданные в ней вопросы он отвечает неверно.

I. Шаги в разветвленной программе: а) по размеру такие же, как и в линейной (см. рамку 2); б) более мелкие, чем в линейной программе (рамка 3); в) более крупные, чем в линейной программе (рамка 4).

II. Изучение разветвленной программы предполагает нахождение ответа путем:

а) распознавания (рамка 5); б) конструирования (рамка 6).

III. В разветвленной программе (*действует, не действует*) принцип предупреждения ошибок.

При ответе «действует» переходите к рамке 7, в противном случае -- к изучению смешанной программы.

2. Ответ: *«В разветвленной программе размер шагов такой же, как и в линейной».*

Неправильно, потому что, согласно Кроудеру, глубокий и всесторонний анализ изучаемого учащимся текста требует создания шагов (рамок) со значительно большим запасом информации, чем тот, с которым мы сталкиваемся в отдельных рамках линейной программы.

Вернитесь к рамке 1, прочтите ее заново и выберите правильный ответ.

3. Ответ: *«В разветвленной программе шаги более мелкие, чем в линейной».*

Неверно, так как шаги, из которых образуются линейные программы, в целом складываются только из одного предложения. Именно поэтому их содержание определяется понятием «микроинформация». Каждый шаг разветвленной программы (рамка) содержит более одного предложения. Вернитесь к рамке 1, прочтите ее еще раз и выберите правильный ответ.

4. Ответ: *«Шаги в разветвленной программе более крупные, чем в линейной».*

Очень хорошо. Шаги, из которых складывается разветвленная программа, не только «крупнее», но и содержат больший объем информации. Переходите к рамке 1, пункт II.

5. Хорошо; в разветвленной программе индивидуализируется не только темп, но и содержание обучения. Это происходит оттого, что учащиеся, которые правильно отвечают на помещенные в рамках вопросы, идут к цели более коротким путем. Те же, кто допускает ошибки, должны заново возвращаться к уже изученным рамкам, чтобы еще раз ознакомиться с их содержанием, понять причины допущенной ошибки и выбрать правильный ответ. Учащиеся, допускающие ошибки, изучают дополнительно так называемые корректирующие рамки, в результате чего идут к цели не прямым, а круглым путем.

1. Учащийся, изучающий разветвленную программу, приходит к цели кратчайшим путем, потому что:

а) сразу же распознает правильные ответы (переходите к рамке II); б) допускает ошибки (рамка 8). II. В линейной программе индивидуализируется: а) темп учения (рамка 12); б) содержание учения (рамка 9); в) темп и содержание учения (рамка 10).

6. Ваш ответ: «Изучая разветвленный текст, мы подбираем ответы». Неверно, потому что подбор ответа заключается во вписывании отсутствующих слов в места пробелов, находящихся в тексте. Такой способ ответа не типичен для разветвленной программы.

Вернитесь к рамке 1, снова внимательно ознакомьтесь с ее содержанием и выберите правильный ответ на вопрос, помещенный в пункте II.

7. Ваш ответ: «В разветвленной программе действует принцип предупреждения ошибок».

Неправильно. Этот принцип очень жестко соблюдается не в разветвленной, а в линейной программе. Потому-то Скиннер и рекомендовал деление учебного материала на «микроинформации», чтобы заранее исключить возможность совершения ошибки при изучении текста. Кроудер же считает, что учащийся может допускать ошибки в ходе изучения программы, важно лишь, чтобы его последний ответ на помещенный в рамке вопрос был правильным, потому что от этого зависит переход к следующей рамке. Вернитесь к рамке 1 и выберите правильный ответ.

8. Ваш ответ: «В разветвленной программе учащийся приходит к цели кратчайшим путем, так как совершает ошибки».

Но ведь в таких случаях он должен их исправить, а это требует его направления к одной из корректировочных рамок, что удлиняет его путь учения. Вернитесь к рамке 5 (пункт II) и выберите правильный ответ.

9. Ваш ответ: «В линейной программе индивидуализируется содержание учения».

Неверно. Индивидуализация содержания обучения является признаком разветвленной, а не линейной программы. Нельзя индивидуализировать содержание учения, когда каждый ученик изучает идентичную совокупность рамок программы.

Вернитесь к рамке 5, еще раз внимательно изучите ее содержание и выберите правильный ответ.

10. Ответ: «В линейной программе индивидуализируется темп и содержание учения».

Ответ ошибочен. Познакомьтесь с содержанием рамки 9, а затем переходите к рамке 13.

11. Хороший ответ, в разветвленной программе учащийся действительно приходит к цели кратчайшим путем тогда, когда не допускает ошибок.

Переходите к рамке 13.

12. Ответ правилен, потому что в линейной программе индивидуализируется только темп обучения.

Переходите к рамке 13.

13. В разветвленной программе важную роль играют вопросы, на которые должен ответить учащийся. Кроудер, например, считает, что вопросы, помещенные в отдельные рамки программы, должны обеспечивать реализацию следующих функций:

- 1) служить проверке того, насколько учащийся усвоил материал, помещенный в данной рамке;
- 2) отсылать его к соответствующим корректирующим рамкам тогда, когда он не овладел содержанием основных рамок;

обеспечивать учащемуся возможность закрепления важнейшей информации с помощью упражнений;

побуждать его к сознательной и активной работе по изучению текста и тем самым исключать механическое заучивание, основанное на многократном, бессмысленном повторении одной и той же информации;

формировать у учащегося ценностное отношение к учебе.

Согласно Скиннеру, заполнение пробелов, имеющих в линейной программе, не обеспечивает реализацию одной из перечисленных выше функций. О какой функции идет речь? Назовите ее номер и проверьте ответ на рамке 14.

14. Если Ваш ответ относится ко второй функции, которая сводится к тому, чтобы отослать учащегося, выбравшего на данный вопрос не-верный или неполный ответ, к соответствующей корректировочной рамке, то можете закончить работу с этим фрагментом текста и перейти к рамке 1, пункт III.

При наличии другого ответа вернитесь к рамке 1 и еще раз внимательно изучите весь подраздел о разветвленной программе с самого начала.

**Конец разветвленной программы**

Приведем еще один пример фрагмента из пособия, построенного по принципу разветвленного программирования:

При делении степеней с одинаковыми основаниями показатель делителя вычитается из показателя делимого.

Например:

Произведи деление:

Ответы:

1) 3 (стр. 2)

2) 3 (стр. 3)

3) 3 (стр. 4)

Выбрав первый вариант, ученик открывает стр. 2 и читает:

Твой ответ 3 неверен: ты разделил показатель степени делимого на показатель степени делителя, а ведь нужно было произвести вычитание! Вернись на стр. 1, прочти еще раз правило и пример.

На стр. 3 (если выбран второй вариант ученик читает:

Твой ответ 3 неверен. Совершая деление, ты перемножил показатели степеней! Разве ты забыл, что при делении нужно показатель степени делителя вычесть из показателя степени делимого?

В примере  $2 : 2 = \underline{\quad}$ ?

Показатель делителя -- 4, делимого -- 6, поэтому нужно из 6 вычесть 4. В ответе будет -- 2 . Вернись на стр. 1 и попробуй снова решить данный там пример.

Если ученик выбрал третий вариант ответа, то он на стр. 4 читает:

Твой ответ 3 верен. Ты правильно произвел вычитание показателей степени. Переходи к стр. 5 и приступай к изучению нового материала.

### 1.1.3. Смешанная программа

**Разветвленное программирование, как и линейное, было подвергнуто острой критике.[11, стр.45-51] Прежде всего отмечалось, что оно основано на неправильном с психолого-дидактической точки зрения способе нахождения ответов учащимися. Ибо распознавание верного ответа среди нескольких или нескольких десятков неполных или ошибочных и его выбор, по мнению критиков, не только не приводит к положительным результатам обучения, но и, наоборот, ослабляет эти результаты. Заставляя учеников выбирать ответы, мы вынуждаем их тем самым запоминать ответы неверные или не-полные, чаще всего искусственно сконструированные авторами программы. Кроме того, ленивые или нечестотливые ученики, стремясь как можно быстрее управиться со своим заданием, каковым является изучение разветвленной программы, могут пойти по линии наименьшего сопротивления и попросту угадывать ответы, выбирать их методом проб и ошибок.**

**Возражения вызывает также характерная для круидеровских программ организация обучения непрерывными скачками, которые приводят к тому, что учащийся не может работать систематически и без помех, поскольку непрерывное обращение к корректировочным рамкам не позволяет ему сконцентрировать внимание на главной тематической линии и, кроме того, не позволяет ему отделить действительно важное от второстепенного. При этом малосущественные подробности переплетаются с вопросами принципиального для данной темы значения, в результате чего в голове ученика складывается малооперативная мозаика из разных знаний.**

И еще одно критическое замечание, на этот раз направленное как против линейных, так и против разветвленных программ. Учение представляет собой исключительно сложный вид деятельности. Именно поэтому, как утверждают противники описанных вариантов программирования, его нельзя вместить в узкие рамки «учения через письмо» или «учения через угадывание». Значительно полезнее было бы объединить в единое целое обе формы ответа учащихся и благодаря этому создать более рациональную программу, ближе к реальному механизму учения людей. Эта позиция находит свое выражение в стремлении к установлению внутренней целостности программированного обучения с обучением проблемным.

### 1.1.4. Шеффилдский метод

Стремление к объединению линейных программ с разветвленными привело к появлению так называемого смешанного программирования, которое было разработано британскими психологами из университета в Шеффилде. Для него характерны следующие особенности:\* Учебный материал делится на различные по объему части (порции, шаги). Решающими основаниями деления при этом являются: дидактическая цель, которая должна быть достигнута благодаря изучению данного фрагмента программированного

текста с учетом возраста учащихся и характерных особенностей темы. Если, например, предполагается, что программа должна быть для учащихся единственным источником знаний по данной теме, то она должна быть более обширной, чем в случае осуществления ею только контрольной или корректирующей функции. В программе, разрабатываемой для учащихся, младших классов, объем рамок, как правило, будет меньшим, чем в текстах для студентов. Наконец, содержательные и логические связи, существующие между отдельными блоками информации, обуславливают определенную тематически замкнутую совокупность, целостность передаваемой информации, что также оказывает влияние на объем рамок в смешанной программе.

\* Учащийся дает ответы как путем их выбора, так и в ходе заполнения пробелов, имеющих в тексте. Основным фактором, определяющим, какая из рассмотренных возможностей будет реализована автором программы (т. е. выбор ответа или заполнение пробелов), является дидактическая цель, которой он стремится достичь. Например, скиннеровский принцип подбора ответа используется главным образом в корректировочных рамках, чтобы облегчить учащимся безошибочное овладение материалом, с которым они сталкиваются повторно. Кроудеровский принцип выбора ответа используется в так называемых основных рамках, которые включают наиболее важную информацию.

\* Учащийся не может перейти к следующей рамке программы, пока хорошо не овладеет содержанием предыдущей. Это положение является общим для всех вариантов дидактического программирования, однако в смешанном программировании ему придается особое значение, поскольку авторы смешанных программ предвидят возможность не только индивидуальной, но и групповой работы с программированным текстом. Успех последнего по мнению авторов, еще более зависит от строгого соблюдения рассматриваемого положения, чем успех работы индивидуальной.

\* Содержание отдельных рамок дифференцируется применительно к способностям, проявляемым учениками, а также к степени их продвинутости в учебе по данному предмету. С учетом этого положения смешанная программа ближе к разветвленной, в которой, как мы помним, индивидуализации подвержено и содержание, и темп учения.

\* В смешанном программировании, как в линейном и разветвленном, действует принцип дифференциации трудности и прочности знаний, приобретаемых учащимися. В тех разновидностях смешанного программирования, которые мы называем блочным, противопоставляя их шеффилдскому программированию, особое внимание уделяется принципу оперативности знаний учащихся, а также объединению в обучении теории с практикой.

Структура смешанной программы в шеффилдском варианте графически изображена на рисунке 3.

Шеффилдская версия смешанной программы в отличие от программ, описанных выше, до настоящего времени не вызывала особых возражений. Причиной тому может оказаться тот факт, что эта программа сравнительно мало распространена и ее достоинства и недостатки еще не выявлены в ходе серьезных эмпирических исследований.

Рис. 3. Схема смешанной программы. *M*-- информация (знания и основные умения); *S*-- корректирующая информация, связанная с содержанием основной информации- *R* -- корректирующая информация, не связанная непосредственно с основной информацией; *T* -- вопросы, касающиеся содержания основной информации.

\* *ЗБ* \* Закрепляющий блок

Смешанная программа (шеффилдский вариант)

2. Учащийся, который изучает шеффилдский текст, формулирует свои ответы как путем их ..., так и путем *линейной; разветвленной*

выбора (распознавания)

3, Величина шагов в шеффилдской программе  
(различна, одинакова)

построения  
различна

4. В смешанной программе (... вариант) индивидуализации подлежит (темпа учения, содержание обучения, темпа и содержание обучения)

шеффилдский темп и  
содержание обучения

5. Настоящая программа представляет пример линейной (переходите к рамке 6), разветвленной (рамка 7), смешанной программы в шеффилдском варианте (рамка 8).

6. Ваш ответ: «Изучаю линейную программу». Но ведь вы даете ответы не только путем их подбора, но и с помощью их распознавания. Вернитесь к рамке 5, заново прочтите ее и найдите правильный ответ.

7. Ваш ответ: «Изучаю разветвленную программу». Но разве можно считать первую рамку типичной для разветвленной программы?

Вернитесь к рамке 5 и найдите правильный ответ.

8. Ответ: «Изучаю смешанную программу в шеффилдском варианте». Очень хорошо. Переходите к рамке 9.

9. Линейную, ... и ... (шеффилдский вариант) программы критикуют за то, что они не учат учащихся разрешать проблемы. Конец шеффилдской программы

разветвленную;  
смешанную

### Основные принципы и достоинства программированного обучения.

Первым принципом программированного обучения является определенная иерархия управляющих устройств. Термин «иерархия» означает ступенчатую соподчиненность частей в каком-то целостном организме (или системе) при относительной самостоятельности этих частей. Поэтому говорят, что управление таким организмом или системой построено по иерархическому принципу. Уже структура технологии программированного обучения свидетельствует об иерархическом характере построения ее управляющих устройств, образующих, однако, целостную систему. В этой иерархии выступает в первую очередь педагог, управляющий системой в наиболее ответственных ситуациях: создание предварительной общей ориентировки в предмете, отношение к нему, индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения. Сущность второго принципа - принципа обратной связи вытекает из кибернетической теории построения преобразований информации (управляющих систем) и требует циклической организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности. При этом имеется в виду не только передача информации о необходимом образе действия от управляющего объекта к управляемому (прямая связь), но и передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему (обратная связь). Обратная связь необходима не только педагогу, но и учащемуся; одному - для внимания учебного материала, другому - для коррекции. Поэтому говорят об оперативной обратной связи. Обратная связь, которая служит для самостоятельной коррекции учащимися результатов и характера его умственной деятельности, называется внутренней.

Если же это воздействие осуществляется посредством тех же управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом), то такая обратная связь называется внешней. Таким образом, при внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы, а при внешней это делают педагоги или управляющие устройства. *Третий принцип* программированного обучения состоит в осуществлении долгового технологического процесса при раскрытии и подаче учебного материала. Выполнение этого требования позволяет достичь общепонятности обучающей программы. Шаговая учебная процедура - это технологический прием, означающий, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации и учебных заданий (отражающих определенную теорию усвоения знаний учащимися и способствующих эффективному усвоению знаний и умений). Совокупность информации для прямой и обратной связи и правил выполнения познавательных действий образует шаг обучающей программы. В состав шага включаются три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль. Последовательность шаговых учебных процедур образует обучающую программу - основу технологии программированного обучения. *Четвертый принцип* программированного обучения исходит из того, что работа учащихся по программе является строго индивидуальной, возникает естественное требование вести направленный информационный процесс и предоставлять каждому учащемуся возможность продвигаться в учении со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна, а в соответствии с этим возможность приспособлять и подачу управляющей информации. Следование принципу индивидуального темпа и управления в обучении создает для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и за разное время. *Пятый принцип* требует использования специальных технических средств для подачи программированных учебных материалов при изучении ряда дисциплин, связанных с развитием определенных черт личности и качеств учащихся, например, хорошей реакции, ориентировки. Эти средства можно назвать обучающими, так как ими моделируется с любой полнотой деятельность педагога в процессе обучения. Таким образом, обучающая программа выполняет ряд функций преподавателя:

1. служит источником информации;
2. организует учебный процесс;
3. контролирует степень усвоения материала;
4. регулирует темп изучения предмета;
5. дает необходимые разъяснения;
6. предупреждает ошибки;
7. обеспечивает обратную связь: внутреннюю (к обучаемому - он сразу видит, верно или неверно он усвоил материал) и внешнюю (к преподавателю - преподаватель получает обобщенную информацию о ходе усвоения материала каждым учащимся и группой в целом).

**Программированное обучение полезно в преподавании дисциплин, основанных на фактическом материале и повторяющихся операциях, имеющих однозначные, четкие формулы, алгоритмы действий. Главная задача программированного обучения - выработка автоматизированных навыков, крепких однозначных знаний и умений. Программированное обучение стимулировало развитие и применение**

**технических средств обучения. К техническим средствам обучения (ТСО) относятся различные приспособления, машины и системы в сочетании с учебно-дидактическими материалами,** используемыми с целью повышения эффективности учебного процесса. **Выделяют:** 1) информационные ТСО - технические средства предъявления информации (эпипроекторы, учебное кино, учебное телевидение и т. д.), 2) контролируемые ТСО, 3) обучающие ТСО, которые обеспечивают весь замкнутый цикл управления обучением, представленный обучающей программой, реализуют программное обучение. Автоматизированные обучающие системы (АОС) могут реализовать линейные, реже - разветвленные программы. Автоматизация обучения успешнее реализуется с помощью ЭВМ. АОС на базе ЭВМ ведет процесс обучения в диалоговом режиме, где ЭВМ реализует последовательность учебных доз, контрольных заданий, дополнительных пояснений в зависимости от анализа ответов учеников на контрольные вопросы.

### 1.2.1. Средства представления программы

Самым важным в программном обучении является текст (программа), разработанный в соответствии с требованиями, рассмотренными в предыдущем параграфе. Для реализации дидактических целей программу можно представлять двояко: с помощью учебников или с помощью машин.

Программированные учебники различаются между собой в зависимости от вида программы, представлению которой они и должны служить. В соответствии с этим можно говорить об учебниках с линейной, разветвленной и смешанной структурами. Примеры таких текстов приводились в предыдущем параграфе.

Разными бывают и машины, предназначенные для представления запрограммированных текстов. Наиболее часто в качестве основания деления используются их дидактические функции. Применительно к этому основанию выделяем:

- \* информационные машины, предназначенные для передачи учащимся новой информации;
- \* экзаменаторы, служащие для проверки знаний учащихся, а точнее -- для контроля и оценки знаний, которыми они овладели;
- \* репетиторы, предназначенные целью закрепления знаний;
- \* тренировочные машины, или тренажеры, используемые для формирования у учащихся необходимых практических умений, как, например, печатания на машинке, алгоритмизации поиска повреждений в технических устройствах, обслуживания машин и т. п.

Кроме перечисленных существуют также полифункциональные, универсальные машины, которые одновременно выдают определенную информацию, проверяют, усвоили ли ее учащиеся и в какой мере, формируют соответствующие теоретические и практические умения и т. д. Некоторые универсальные машины, называемые адаптивными, могут приспособлять темп обучения к индивидуальным особенностям учащихся, анализировать каждый ответ и на этой основе устанавливать очередные порции учебного материала, регистрировать ответы, увеличивать или уменьшать -- в зависимости от уровня трудности задаваемых вопросов -- время, необходимое для подготовки ответа учеником, словом, выполнять функции идеального репетитора.

Машина или программированный учебник? Эту проблему пока не удалось разрешить однозначно на основе проведенных эмпирических исследований. Программированные учебники значительно дешевле, но не так успешно предупреждают «списывание» учениками правильных ответов, как это делают машины. Последние дороги и в целом не обеспечивают лучших дидактических результатов по сравнению с учебниками, особенно с теми, что имеют разветвленную структуру. В связи с этим стоит еще раз подчеркнуть, что и учебники, и машины являются только средствами, служащими представлению программированных текстов. Их дидактическая полезность, следовательно, зависит от того, что образует существо программированного обучения, от программы. Поэтому ядром исследований по программированному обучению является работа, которая должна привести к созданию программ, оптимальных для данного учебного предмета и для определенных групп учащихся.

#### Общая оценка программированного обучения

Много надежд связывалось с программированным обучением в период его разработки как Б. Ф. Скиннером и его ближайшими сотрудниками, так и другими исследователями, причем не только американскими. Существовало даже мнение, что «новая технология учения» представляет собою в дидактике переворот типа коперниканского, - что она революционизирует не только традиционную организацию, но и методы дидактической работы на различных уровнях обучения и в преподавании разных учебных предметов.

Однако такой взгляд не получил эмпирического подтверждения со стороны исследований в области программированного обучения, которых, как мы об этом упоминали в начале данной главы, было очень много. В связи с этим можно сформулировать следующие выводы.

Во-первых, программированное обучение не является универсальным методом, который можно с успехом использовать вместо общепринятых методов и с помощью

которого удастся решить все дидактические задачи.

Следует отметить, что программированное обучение имеет право на существование в нашем образовании в качестве вспомогательного метода, причем наиболее эффективно его использование при решении следующих дидактических задач:

- \* ознакомление учащихся со знаниями пассивного характера, т. е. с информацией, требующей главным образом запоминания;
- \* закрепление пассивных знаний;
- \* контроль и оценка уровня овладения этими знаниями учащимися при значительной доле самоконтроля и самооценки;
- \* преодоление разнообразных видов отставания в учебе путем ликвидации недостатков и пробелов в знаниях учащихся.

Таблица 1

Дидактическая функция	Виды машин		
	Неадаптирующиеся	Частично адаптирующиеся	полностью адаптирующиеся
Представление материала (информации)	+	+	+

Требование ответа	+	+	+
Сравнение ответа учащегося с правильным ответом	-	+/-	+
Обратная связь	-	+/-	+
Регистрация сравниваемых ответов	-	+	+
Отбор материала (информации):	-	+	+
а) вперед -- стоп	-	+	+
б) в зависимости от характера ответа	+	+	+
Информационная память:	-	+	+
а) только основная	+	+	+
б) в зависимости от характера ответа	-	-	+
Программа:			
а) без возможности интерпретации (учащийся не решает, какой должна быть следующая рамка)			
б) с возможностью интерпретации			

Кроме того, некоторые методы дидактического программирования с успехом можно использовать при детальном анализе содержания обучения, например содержания школьных учебников.

Во-вторых, автоматизация обучения, вызванная введением в школьное обучение программированных учебников и машин, не превращает «конвенционального» преподавателя в фигуру второплановую, как это представляли максималисты. Оказалось, что на всех ступенях обучения программированное обучение без участия преподавателя не приносит хороших результатов. Полноценным «дидактическим средством» оно становится только в руках преподавателя, причем это должен быть преподаватель, хорошо подготовленный к использованию этого метода в различных дидактических ситуациях.

В-третьих, результаты проведенных исследований так же не подтвердили максималистского взгляда, согласно которому программированным обучением можно будет охватить в полном объеме все учебные предметы и все типы учебных заведений, начиная от детского сада и кончая вузом. В настоящее время очень отчетливо наметилась точка зрения, что даже в отношении предметов, «удобных» для программирования, какими, например, являются грамматика, физика, география, математика, реализация некоторых тем с помощью этого метода не дает ожидаемых результатов. В данном случае мы наблюдаем стремление к гармоничному объединению программированных и конвенциональных текстов в содержательно и логически единое целое. Одно из проявлений именно такой тенденции -- концепция блочной программы, описание

которой было помещено в разделе «Принципы и виды программированного обучения». В этой концепции выдвинуто также требование насыщения программированных текстов элементами проблемности, отсутствие которых неоднократно являлось причиной острой критики «классических» программ, особенно скиннеровских.

Таким образом, программированное обучение появилось в школьной практике и теории образования как точка пересечения трех главных тенденций эпохи ускоренного развития, называемой эпохой научно-технической революции. Эти три тенденции можно сформулировать следующим образом: связь науки с практикой, автоматизация некоторых действий, выполняемых прежде человеком, возрастание роли управления в современной организации разных аспектов жизни. Эти тенденции современной цивилизации, перенесенные в просвещение, привели в итоге к программированному обучению. В таком понимании оно является исторической закономерностью развития образования в период научно-технической революции. Не следует переоценивать программированное обучение, но не следует его и принижать. Этот метод является жизненным и динамично развиваемым.

Примером развития программированного обучения может служить, в частности, разработанная в середине 60-х годов нашего столетия концепция так называемых управляющих программ [Leitprogramme]. Согласно этой концепции, программированный текст в соответствии с названием выполняет управляющие функции. Он отсылает учащегося к учебникам, энциклопедиям и другим источникам информации; поручает ему проведение бесед, наблюдений и экспериментов; по результатам контроля и оценки эффективности обучения он устанавливает необходимость повторения материала; указывает способы использования приобретенных знаний на практике и т. д. Управляющие программы являются, таким образом, для учащегося своеобразным путеводителем на дороге, ведущей к приобретению знаний не только с помощью учения по программированному учебнику, как это обычно происходит в случае текстов, программированных классическими методами, но и с помощью других источников информации. Имея вид линейных или разветвленных программ, они служат формированию у учащихся интереса к учебе, приучая их к контролю и оценке хода и результатов учения, а также позволяя устранить возникающие в ходе этого процесса пробелы в знаниях.

## **5.Блочная система обучения. Технология модульного обучения.**

### **Модульная технология обучения**

Пути повышения эффективности обучения ищут педагоги всех стран мира. В нашей стране проблема результативности обучения активно разрабатывается на основе использования последних достижений психологии, информатики и теории управления познавательной деятельностью.

Как показывает анализ педагогической практики в современной средней школе, за последние годы четко обозначился переход на гуманистические способы обучения и воспитания детей. Но всё же в учебном процессе массовой школы сохраняются противоречия между фронтальными формами обучения и сугубо индивидуальными способами учебно-познавательной деятельности каждого ученика; между необходимостью дифференциации образования и единообразием содержания и технологий обучения, между преобладающим объяснительно-иллюстративным

способом преподавания и деятельным характером учения.

Одним из важных направлений разрешения названных проблем является разработка и внедрение новых педтехнологий, основным признаком которых можно считать степень адаптивности всех элементов педагогической системы.

Переход массовой школы от авторитарной педагогики к адаптивной предполагает два последовательно осуществляемых этапа:

1. внедрение лично ориентированных технологий обучения, обеспечивающих образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными способностями;
2. перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности.

За последние десятилетия отечественная наука значительно продвинулась в реализации проблем адаптивного обучения, внедрения новых психолого-педагогических технологий.

Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств. Б.Т. Лихачёв считает, что "она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса".

Перевод обучения на субъект-субъектную основу требует такой педтехнологии, которая бы обеспечила ученику развитие его мотивационной сферы, интеллекта, склонностей, самостоятельности, коллективизма, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. Модульное обучение позволяет практически решить эту задачу.

Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению. Оно вобрало в себя всё то прогрессивное, что было накоплено в педагогической теории и практике. Модульное обучение основывается на главном понятии теории поэтапного формирования умственной деятельности.

Модуль - это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. В состав модуля входят:

1. целевой план действий;
2. банк информации;
3. методическое руководство по достижению дидактических целей.

Модуль можно рассматривать как программу обучения, индивидуальную по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу деятельности ученика.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик самостоятельно достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Задачи учителя - мотивировать процесс обучения, осуществлять управление учебно-познавательной деятельностью учащихся через модуль и непосредственно их консультировать.

Технология модульного обучения открывает широкие возможности для

индивидуализации обучения. В дидактике принцип индивидуального подхода предполагает учёт таких особенностей учащегося, которые влияют на его учебную деятельность и от которых зависят результаты учения. К таким особенностям в первую очередь можно отнести обучаемость, учебные умения, обученность и познавательный интерес.

Реализация индивидуального подхода в модульном обучении возможна в нескольких направлениях.

Первое направление - поуровневая дифференциация обучения. Содержание обучения может быть представлено тремя уровнями сложности - А, В и С. Уровень А соответствует минимальному уровню усвоения учебного содержания, рассчитан на ученика с низкой обучаемостью, низким уровнем учебных умений, имеющего пробелы в знании пройденного материала. Уровень В для учащихся, которые при относительно невысокой обучаемости достигают хороших результатов в обучении, компенсируя недостаточное развитие способностей к отдельным мыслительным операциям прилежанием, организованностью, использованием рациональных приёмов в учении. Уровень С представляет собой углублённый вариант содержания материала, который рассчитан на учащихся с высокой обучаемостью, положительным отношением к учению и высоким уровнем самоорганизации.

Второе направление - учёт индивидуального темпа усвоения учебного материала. Учащиеся работают в индивидуальном темпе. При быстром усвоении тех или иных учебных элементов школьники могут свободно переходить от одного уровня сложности к другому, более высокому, в зависимости от самооценки своих возможностей. Это один из способов положительной мотивации учения.

Третье направление - индивидуализация через организацию помощи и взаимопомощи. В модульной программе предусмотрены задания, выполнение которых требует парной, групповой, коллективной форм организации деятельности, способствующей развитию коммуникативных умений.

Четвёртое направление - организация индивидуального контроля. Входной контроль определяет степень готовности ученика к работе на уровне А, В или С. Выходной контроль соответствует минимальному уровню усвоения знаний.

Одним из требований к модульному обучению с точки зрения его индивидуализации является разнообразие учебных элементов, предлагаемых ученику на каждом модульном уроке. Каждый вид учебных элементов призван активизировать определённые мыслительные механизмы: память, восприятие, мышление и т.д. использование табличных, иллюстративных, кино-видео УЭ позволяет построить зрительное представление об объекте или процессе. Текст, как носитель учебной информации, применяется наиболее часто как в традиционной школе, так и при модульном обучении. Строгая дозировка объёма текстового УЭ в модуле является его отличительной особенностью. Индивидуальный темп изучения материала учащимся обусловлен скоростью чтения и понимания прочитанного.

Словесные методы, преобладающие при традиционном учебном процессе, часто не используются в новационном обучении. Малая эффективность вербальных методов связана с тем, что мозг человека работает в 4-5 раз быстрее самой быстрой речи, поэтому слушатели время от времени "отключаются" - начинают думать о своём. На слух улавливается 40-50% информации. Частым повторением вопросов, отдельных

выводов и положений педагога отучают школьников слушать. Логика ребёнка такова: если это важно, то учитель повторит ещё раз. Модульное обучение, наоборот, приучает слушать, т.к. словесный УЭ имеет свои особенности. Во-первых, это установка: зачем даётся информация, какое задание последует далее на основе полученной информации. Во-вторых, информация будет получена, но повторения не будет, т.к. за информацией сразу следует выполнение задания.

### **Основы технологии модульного обучения**

Приступая к разработке модульного урока, необходимо помнить, что он должен занимать не менее 2 академических часов, т.к. на подобном занятии необходимо определить исходный уровень знаний и умений учащегося по изучаемой теме, дать новую информацию, отработать учебный материал и провести выходной контроль. Составлению модуля занятия может помочь следующий алгоритм:

1. определение места модульного урока в теме;
2. формулировка темы урока;
3. определение и формулировка цели урока (в данном случае эта цель - интегрирующая) и конечных результатов обучения;
4. подбор необходимого фактического материала;
5. отбор методов и форм преподавания и контроля;
6. определение способов учебной деятельности учащихся;
7. разбивка учебного содержания на отдельные логически завершённые учебные элементы (УЭ) и определение частной дидактической цели каждого из них;

Каждый учебный элемент - это шаг к достижению интегрирующей цели урока, без овладения содержанием которого цель не будет достигнута. Учебных элементов не должно быть очень много (максимальное количество - 7), но обязательны следующие:

УЭ-0 - определяет интегрирующую цель по достижению результатов обучения;

УЭ-1 - включает задания по выявлению уровня исходных знаний по теме, а также задания по овладению новым материалом;

УЭ-п - (п - номер следующего учебного элемента) включает выходной контроль знаний, подведение итогов занятия (оценивается степень достижения целей урока), выбор домашнего задания (выдаётся дифференцированно в зависимости от успешности работы учащегося на уроке), рефлексии (оценку себя, своей работы с учётом оценки окружающих).

8. составление модуля данного урока;
9. подготовка необходимого количества копий текста урока (разработка модульного урока должна быть у каждого учащегося).

Начиная работать с новым модулем, нужно проводить входной контроль знаний и умений учащихся, чтобы иметь информацию об уровне их готовности к работе. При необходимости можно провести соответствующую коррекцию знаний. Важно также осуществление текущего и промежуточного контроля после изучения каждого учебного элемента (самоконтроль, взаимоконтроль, сверка с образцом). Эти виды контроля позволяют выявить пробелы в усвоении знаний и немедленно устранить их. После завершения работы с модулем осуществляется выходной контроль, который должен показать уровень усвоения всего модуля и тоже предполагает соответствующую

доработку.

Важный критерий построения модуля - структурирование деятельности ученика в логике этапов усвоения знаний:

- восприятие;
- понимание;
- осмысление;
- запоминание;
- применение;
- обобщение;
- систематизация.

Введение модулей в учебный процесс нужно осуществлять постепенно. На начальном этапе можно использовать традиционную систему с элементами модульного обучения. В старших классах лекционная система вполне сочетается с модульной. Очень хорошо вписывается в модульное обучение вся система методов, приёмов и форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Словом, модули можно использовать в любой системе обучения и тем самым усиливать её качество и эффективность.

6. Гуманистические воспитательные системы: история и современность

А) личность в гуманистической воспитательной системе;

Б) структура воспитательной системы школы;

в) педагогические идеи, лежащие в основе различных воспитательных систем;

г) общешкольный коллектив-ядро воспитательной системы школы.

7. Анализ опыта создания воспитательных систем (В. Караковский, А. Захаров)

### ТЕСТОВЫЕ ВОПРОСЫ

1. К чему, согласно теоретическому обоснованию технологий уровневой дифференциации, прежде всего, сводятся различия учащихся по уровню обучаемости:

а) к способностям учащихся;

**б) ко времени, необходимому ученику для усвоения учебного материала;**

в) к индивидуальным особенностям учеников;

г) к условиям, в которых проходит обучение.

2. Каких принципов придерживается «технология обучения базису без отстающих»:

а) талантливость всего класса; личностное превосходство; неизбежность перемен в учебе;

б) индивидуальная талантливость; личное превосходство; постоянство в обучении;

в) всеобщая талантливость; взаимное превосходство; неизбежность перемен;

г) талантливость «отличников»; взаимное превосходство «хорошистов»; неизбежность перемен у «двоечников».

3. Что такое дифференциация:

а) организация и подбор специальных словий для обучения учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и личностных качеств ;

б) учет индивидуальных особенностей и личностных качеств учащихся в процессе обучения и воспитания;

в) разделение учащихся на группы по уровню обучаемости;

г) деление учащихся на «сильных», «средних», «слабых».

57. Каковы основные формы организации дифференцированного обучения:

а) комплектование классов гомогенного состава с начального этапа обучения, внутриклассная дифференциация в среднем звене, профильное обучение в основной школе и старших классах;

б) внутренняя внешняя;

в) одноуровневая и многоуровневая;

г) жесткая и гибкая.

58. Что такое коллективный способ обучения:

а) такое обучение, при котором ученики занимаются в постоянных парах;

б) такая организация обучения, при котором учитель направляет познавательную деятельность на укрепление воспитательных возможностей коллектива.

в) такое обучение, при котором учитель обучает учеников в коллективе;

г) такая его организация, при котором обучение осуществляется путем общения в динамических парах, каждый учит каждого.

59. В чем заключается специфика коллективных способов обучения:

а) наличие постоянный пар учащихся, контроль, управление со стороны учителя;

б) наличие сменных пар учащихся, их взаимообучение, взаимоконтроль, самоуправление;

в) наличие сменных пар учащихся, контроль, коррекция, управление со стороны учителя;

г) наличие постоянный пар учащихся, взаимообучение между парами, контроль со стороны других учащихся.

60. Какие формы обучения может включать организационная структура групповых форм обучения:

а) может содержать в себе только индивидуальную и парную формы обучения;

б) может содержать в себе различные формы: групповую, индивидуальную, парную;

в) не содержит в себе индивидуальную и парную формы обучения;

г) содержит в себе только групповую форму обучения.

61. Что можно отнести к групповым технологиям:

а) проведение олимпиад по школьным предметам, общетенно полезный труд, ролевые игры;

б) классно-урочную организацию, лекционно-семинарскую систему, дидактические игры, бригадно-лабораторный метод;

в) проблемное обучение, обучение в парах, семинарские занятия;

г) лекционные занятия, индивидуальная работа, самостоятельная работа, социальные игры.

62. Что относится к типам группового обучения:

а) обучение в парах; группа, сидящая вместе; маленькая команда; задание для всего класса;

б) обучение индивидуальное; обучение в паре «ученик-учитель»; типовые задания для данного ученика в соответствии с уровнем его познавательной активности;

в) обучение в постоянных парах; типовое задание для учеников в соответствии с уровнем их развития;

г) группа, сидящая вместе, типовое задание для каждого отдельного ученика.

63. Как происходит групповой опрос:

а) консультант в соответствии с перечнем собственно разработанных вопросов спрашивает каждого ученика в классе; ответы комментирует, оценивает;

б) консультант в соответствии с перечнем вопросов спрашивает каждого члена своей группы; ответы ученика комментируют, дополняют и совместно оценивают все члены группы;

в) консультант в соответствии с перечнем лично разработанных вопросов спрашивает каждого члена своей группы; ответы ученика комментируют, дополняют и оценивают лучшие учащиеся;

г) консультант в соответствии с перечнем предложенных вопросов спрашивает слабых учеников в своей группе; ответы комментирует, дополняет и оценивает.

64. Какие разновидности относятся к групповому способу обучения:

а) общественный смотр знаний, учебная встреча, диспут, нетрадиционные уроки, групповой опрос;

б) пресс-конференция, опрос по карточкам с дифференцированными заданиями, индивидуальный опрос, общественный смотр коллективной самодеятельности;

- в) встреча с известными и интересными людьми, родителями, учителями, индивидуальный опрос, дискуссия, традиционные уроки;
- г) ролевая игра, коллективное творческое дело, уровневая дифференциация по группам.
65. Когда возникло программированное обучение:
- а) в начале XX в.;      в) **в середине XXв.;**
- б) В начале XX в.;      г) в 1990-е гг.
66. Что понимается под программированным обучением:
- а) **управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства;**
- б) самостоятельное усвоение учебного материала по учебнику;
- в) управляемое усвоение учебного материала на основе компьютера;
- г) организация процесса обучения, при которой учащийся работает с учебной программой, составленной из модулей.
67. Кто из первых предложил повысить эффективность управления усвоением материала, построив его как последовательную программу подачи порций информации и их контроля:
- а) **Б.Скиннер;**      в) Н.Краудер;
- б) Н.Винер;      г) Е.И.Машбиц
68. Как называется порция учебной информации при программированном обучении:
- а) кадр;      **в) модуль;**
- б) параграф;      г) блок.
69. Что образует последовательность пошаговых учебных процедур при программированном обучении:
- а) **обучающую программу;**      в) учебный фильм;
- б) учебную презентацию;      г) программированный учебник.
70. Каковы виды обучающих программ:
- а) **линейные, разветвленные, адаптивные, комбинированные;**
- б) одноуровневые, двухуровневые, многоуровневые
- в) информационные, тренировочные, контролирующие;
- г) блочные, модульные.
71. Кому принадлежит ведущая роль в иерархической структуре технологии программированного обучения:
- а) компьютеру;      **б) учителю;**
- в) ученику;      г) программированному пособию.
72. Когда зародилось модульное обучение в своем первоначальном виде:
- а) в начале 50-х гг.;      **б) в конце 60-х гг.;**
- в) в начале 70-х гг.;      г) в конце 80-х гг.
73. Каковы функции педагога при модульном обучении:
- а) контроль деятельности учащихся;
- б) **от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих;**
- в) разработка модулей;
- г) управление познавательной деятельностью детей.
74. Какова ведущая идея гуманистической воспитательной системы?
- а) обеспечение права каждого человека на образование;
- б) **ориентация на личность ученика, на развитие его способностей на создание условий для саморазвития;**
- в) такая организация учебного процесса, при котором индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения становятся приоритетными;

г) оптимизация учебного процесса применительно к способным и одаренным учащимся.

## **ТЕМА 5. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ**

Ключевые слова: творческие способности, диагностика творческих способностей, технологии творческого развивающего обучения, технологии эвристического обучения, технология социального творчества, альтернативные педагогические технологии, технологии свободного труда, технологи педагогических мастерских..

### **Цели занятия:**

**1. Практическая цель** заключается в формировании умений, навыков операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром, в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности.

**2. Образовательная цель** заключается в формировании у студентов правильных представлений об особенностях и тенденциях реализации педагогических технологий.

**3. Воспитательная цель** решается параллельно с практической и образовательной и заключается в формировании у будущих педагогов педагогического мышления, что в частности предполагает:

- усвоение идеи уникальности и неповторимости каждого человека;
- отношение к личности как высшей ценности

**Предполагаемый результат:** *уровень научно-теоретической подготовки — знания:*

- закономерности целостного образовательного процесса, современные психологические и педагогические технологии;
- теоретические основы и технологию проектирования технологии творческого развивающего обучения, технологии эвристического обучения, технология социального творчества, технологи педагогических мастерских;
- современных исследований в области педагогических технологий творческого развивающего обучения, технологий эвристического обучения, технология социального творчества, альтернативных педагогических технологий, технологий свободного труда, технологий педагогических мастерских;

*готовность студента к продуктивной творческой деятельности и уровень владения современными формами и методами работы с детьми — умения и навыки:*

- грамотно применять различные элементы и ресурсы технологии творческого развивающего обучения, технологии эвристического обучения, технология социального творчества, альтернативные педагогические технологии, технологии свободного труда, технологи педагогических

мастерских в своей учебной, исследовательской и будущей профессиональной деятельности;

- самостоятельно выбирать и разрабатывать способы и формы технологии творческого развивающего обучения, технологии эвристического обучения, технология социального творчества, альтернативные педагогические технологии, технологии свободного труда, технологи педагогических мастерских в соответствии с выбранной гуманистической концепцией, особенностями группы, поставленными целями и задачами
- презентации ситуаций для осмысления проблемы исследования, способам самостоятельного обсуждения методов исследования в группах, выдвижения гипотез, а также формулированию аргументированных выводов, оформлению результатов проекта.

- работать над повышением своего профессионального и культурного уровня

**Форма проведения занятия:** фронтальная, представление творческих проектов, выполненных творческими микрогруппами по вопросам «Технологии, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся», «Технология свободного труда С. Френе», «Технология педагогических мастерских» тестовый (контрольный) опрос;

**Вид занятия:** изучение нового материала.

**Межпредметные связи:** с психологией, основами общей педагогики, методиками преподавания, философией.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Творческие способности личности и их развитие в целостном педагогическом процессе:
  - а) диагностика творческих способностей;
  - б) обучение учащихся творческой деятельности.
2. Технологии, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся:
  - а) технология творческого развивающего обучения;
  - б) ТРИЗ;
  - в) технология эвристического обучения;
  - г) технология социального творчества.
3. Сущностные характеристики альтернативных педагогических технологий.
4. Технология свободного труда С. Френе.
5. Технология педагогических мастерских.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Просвещение, 1989.
2. Давыдов В.К. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.
4. Маврин С.А. Образовательные и педагогические технологии: сущность понятий и классификационная характеристика // Понятийный аппарат педагогики и образования. Выпуск 2. С. 118 - 123.
5. Методические и справочные материалы по внедрению развивающих педтехнологий в профессиональное образование. / Под научной редакцией Н.Н. Михайловой/. ИРПО. М., 2000
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Уч.пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др. М.: Академия, 1999. 224 с.
7. Педагогические технологии. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушкина. Серия "Педагогическое образование". Ростов н/Д: Март, 2002. 320 с.
8. Питюков В.Ю Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие. М.:Тандем, 1997.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
10. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Пед.общество России, 1998. 250 с.
- 11.Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М.,1993.

#### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

1. Устный опрос.

2. Представление и коллективное обсуждение авторских проектов, разработанных студентами (защита проектов).

- Экспресс-анализ и оценка проектов.