

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Витебский государственный
университет им. П. М. Машерова»

КУРС ЛЕКЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

**«Педагогика детства. Педагогические системы и технологии:
профессиональный аспект»**

Автор-составитель: доцент Амасович Н.В.



Лекция 1. Технология активизации и оптимизации познавательной деятельности учащихся

Место и значение темы в системе целого курса: установочная

Литература по теме:

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
8. Павлова М... Проектный подход в обучении технологии // Школа и производство 2003 год с.11
9. Петрукович О.А. Проектированию надо учить // Школа и производство 2003 год с.48
10. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе 2000 год №2,3 с 3
11. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения // Завуч №6 2003 год. с.96-111
12. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике школы // Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М. ,1998, с.83-128

Цель лекции:

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

технологии 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;
- работать над повышением своего профессионального и культурного уровня

Форма проведения лекции: лекция-визуализация



Ключевые понятия лекции:

Игровые технологии - достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. функции игровой деятельности

Деловая игра— форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики.

Исследовательские технологии обучения - самостоятельная исследовательская деятельность учащихся в процессе обучения, моделирование или повторение процесса реального научного поиска и научного открытия

Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц – обучение на основе системы понятий, объединенных на основе их смысловых, логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации технологии проектов.



Учебные вопросы:

Вопрос 1. Игра. Функции игровой деятельности.

Игра – вид деятельности в условных ситуациях, направленный на воссоздание и усвоение социального опыта.

В отечественной психологии и педагогике проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, а также Г.П. Щедровицкий, А.А. Вербицкий, О.С. Газман, Н.П. Анисеева и другие.

Детская игра – вид деятельности детей, заключающийся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними, направленный на ориентировку и

понимание предметной и социальной действительности, одно из средств физического, умственного и нравственного воспитания детей.

В теоретической литературе игра рассматривается как:

- особое отношение личности к окружающему миру,
- социально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру),
- деятельность, в ходе которой происходит усвоение самого разнообразного содержания и развитие психики ребенка,
- социально-педагогическая форма организации детской жизни.

Анализ литературы свидетельствует об отсутствии четкого определения игры как научного феномена.

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.

♦ **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.

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.

Другие особенности игры: активность участников, занимательность, коллективность, моделирование, проблемность, творческий характер, эмоциональная окрашенность.

Функции игры (В.В.Петрушинский):

1. обучающая – закрепление знаний, формирование умений и навыков, в том числе общеучебных, развитие памяти, внимания, мышления;
2. развлекательная – создание благоприятной атмосферы на занятии;
3. коммуникативная – объединение коллектива учащихся, установление эмоциональных контактов;
4. релаксационная – снятие напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при обучении;
5. психотехническая – формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности

Вопрос 2. Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте: разыгрывание ролей, деловая игра, организационно-деятельностная игра, тренинговых игр, игр-шоу, дидактический спектакль, технология интерактивной игры.

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 условиями, 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.

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.

Классификации игр.

Группы игр, используемых в учебно-воспитательном процессе (О.С.Газман):

сюжетно-ролевые,
подвижные,
дидактические.

В.В.Петрушинский предложил классификацию игр, используемых в учебно-воспитательном процессе:

обучающие игры – это игры, способствующие усвоению текстовой информации, развитию умений и навыков, необходимых для оптимального обучения, развивающие восприятие, внимание, память;

игры подвижные в помещении и на воздухе – это игры для психофизиологической разгрузки, стимулирующие творческую активность, коллективную деятельность;

социально-психологический ролевой тренинг – игры, направленные на отработку навыков выполнения тех или иных социальных функций, социокультурных норм;

психотехнические игры – процедуры группового разучивания упражнений на развитие разнообразных психических функций: внимания, памяти, воображения, эмпатии.

Дидактическая игра – разновидность игры с правилами, специально созданными в целях обучения и воспитания детей. Дидактическая игра имеет педагогическую и игровую задачи, правил действия, результат. Дидактическая задача не выступает открыто, реализуется косвенным образом через игровую задачу, игровые действия и правила.

Дидактические игры по характеру используемого материала делятся на:

1. предметные (с дидактическими игрушками и материалами),
2. настольно-печатные, основанные на подборе картинок по принципу сходства (лото, домино) или по принципу сложения целого из частей (типа разрезных картинок),
3. словесные.

К дидактическим играм относят: игры на внимание, развитие чувства времени, тренировку наблюдательности, на быстроту реакции, развитие творческих способностей.

Дидактические игры по способу организации деятельности делятся на (А.И.Сорокина):

- игры-путешествия,

- игры-поручения,
- игры-предположения (что было бы, если... ?),
- игры-загадки,
- игры-беседы.

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 отрабатывать 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.

Структурными компонентами деловой игры являются (А.А.Вербицкий):

1. Имитационная модель: педагогические цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания.
2. Игровая модель: игровые цели, комплект ролей и функции игроков, сценарий, правила игры.
3. Методическое обеспечение: исходная информация об игре, методика подготовки и проведения игры (рекомендации преподавателям), набор различных форм бланковой и другой документации, необходимой участникам.

Техническое обеспечение: технические средства, компьютерные программы

Ролевая игра – имитация типичных и существенных черт профессиональной деятельности или социальных функций (продавец – покупатель, родители – дети, хозяин – гости и т.п.).

Собственно имитационная игра – имитация деятельности или отношений исторических личностей, литературных героев, зверей, предметов и т.п. (например, театральная постановка).

К имитационным играм относятся и игровые ситуации, например: «Вы – на необитаемом острове», «Вы – один в лесу», «Вы – на незнакомой планете».

Символическая игра – это искусственная результативная интеллектуальная игра, в которой основным средством игры являются знаки, символы и числа.

Учебная символическая игра – это игра, основные средства которой – конкретные знания в виде знаков, символов и чисел, а основные правила игры выполняются в строгом соответствии с законами и правилами конкретной научной дисциплины.

Процедура проектирования игры.

Структура игровой деятельности соответствует логике любой деятельности. В ней можно выделить три основных этапа:

1. Подготовка: выбор игры, постановка целей, разработка программы проведения.
2. Проведение: воплощение программы в деятельности, сама игра с учетом логики действий, правил, атрибутов и т.д.
3. Подведение итогов: анализ игры в целом, оценка действий каждого участника.

Если в процессе дидактического проектирования учитель выбирает в качестве оптимального технологического способа обучения игру, то последующая конкретизация игры может происходить следующим образом.

Процедура проектирования игры в учебном процессе:

1. анализ темы и содержания урока, конкретизация цели: определение педагогических и игровых задач,
2. выбор вида игры (ролевая, деловая игра, путешествие, аукцион, соревнование и т. п.),
3. разработка сюжета игры (например, для деловой игры - проблемная ситуация на предприятии и способы ее решения; путешествия - основные пункты маршрута и виды заданий и т.д.),
4. разработка способов установки на игру, постановки игровой задачи, приемов активизации деятельности учащихся,
5. разработка форм выдачи заданий,
6. определение принципа распределения ролей, объяснения правил,
7. разработка детального плана игры - алгоритма или сценария с подробным описанием всех этапов, видов деятельности участников, содержания заданий, графической модели взаимодействия участников,
8. прогнозирование результатов,
9. определение критериев и формы итоговой оценки (самооценка, взаимная оценка, шкала оценки), способа обобщения работы (систематизация, выделение главного, расстановка акцентов),
10. подготовка оборудования (демонстрационного, лабораторного), раздаточного материала, справочников, пособий и других необходимых средств,
11. организационная подготовка: знакомство участников с будущей игрой (при использовании имитационных игр).

Вопрос 3. Технология проблемного обучения. Целевые ориентации, концептуальные положения.

Проблемное обучение основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях.

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 форум 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.

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
I	2	1	Ставит проблему, формулирует ее	Решает проблему
II	1	2	Ставит проблему	Формулирует проблему, решает проблему
III		3	Проводит общую организацию, контроль и умелое руководство	Осознает проблему, формулирует ее, решает проблему

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 – *блоковый проблемный урок*.

Правила моделирования проблемно-блокового урока следующие:

1. При конструировании блокового урока содержание разбивается на 3-4 логические части.
2. К каждой логической части конструируется проблемный вопрос.
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. 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. В каждом блоке изменяется приём работы с источниками информации.
6. Важно в одном из блоков предложить работу с наглядностью как источником информации.
7. Сочетание приёмов работы с информацией зависит от содержания учебного материала и средств обучения, которыми располагает учитель.
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.

Вопрос 4. Исследовательские технологии обучения (Д.Брунер, В.Г. Разумовский).

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.

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. 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.

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.

Вопрос 5. Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц (В.Шаталов, П.Эрднев). Особенности содержания и методика.

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 Эрднеев** (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:

$$5 * 3 = 15$$

$$15 : 3 = 5 \text{ (второе уравнение в строчке – обратная задача)}$$

$$50 * 3 = 150 \quad 150 : 3 = 50$$

$$\begin{array}{r} 500 * 3 = \\ 1500 \end{array} \quad 1500 : 3 = 500$$

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 познавать объект в его развитии, противопоставить исходную форму знания видоизменённой.**

- Опорные сигналы и опоры.

Проанализируем образовательную модель В.Ф. Шаталова в соответствии с критериями технологичности образовательной модели (по Г.К. Селевко) 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.

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.

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».

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).

Смысловой 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**

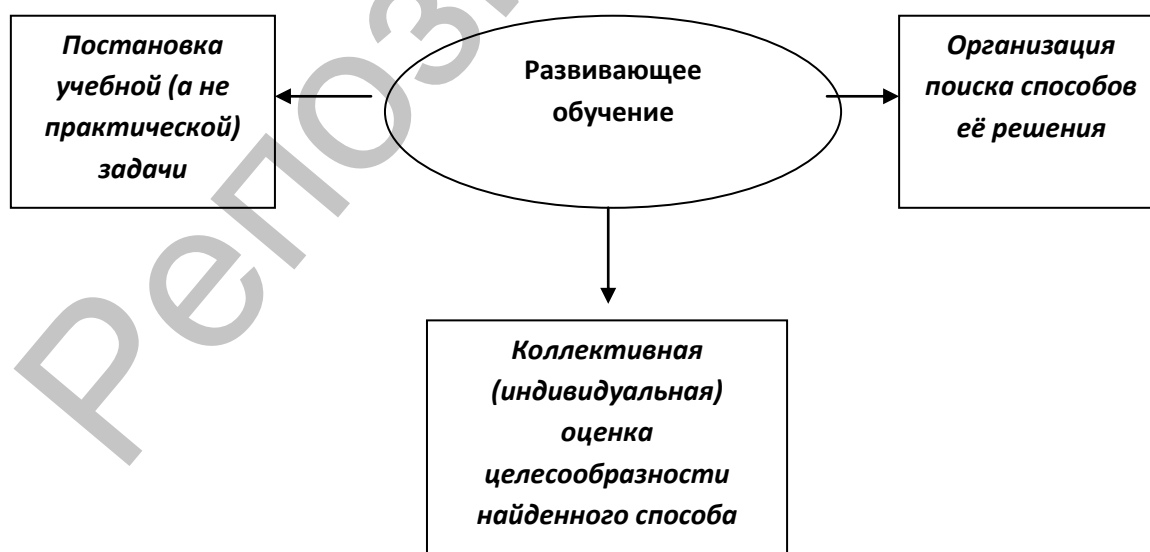
Вопрос 6.Технология проектов

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.



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.

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.

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:*

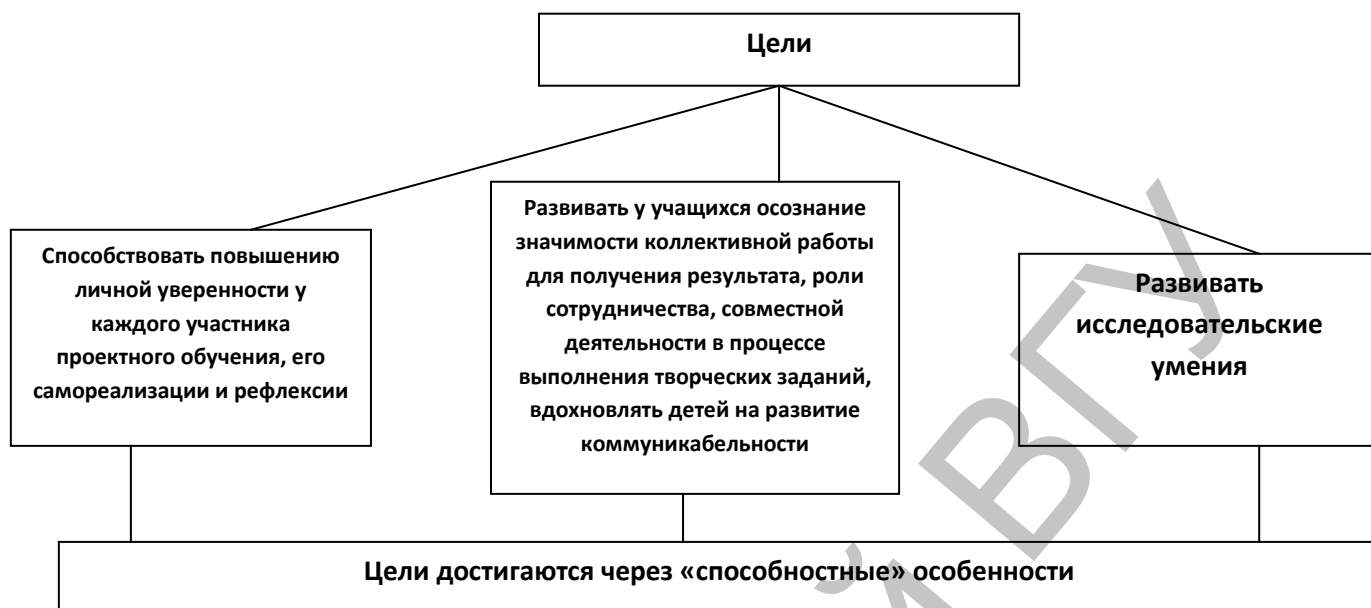
- концептуальная основа;
- содержательная часть обучения:
- ✓ цели (общие и конкретные) обучения;
- ✓ содержание учебного материала;
- ✓ содержание учебного материала;
 - процессуальная часть – технологический процесс:
- ✓ организация учебного процесса;
- ✓ методы и формы учебной деятельности школьников;
- ✓ 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>	✓ мотивация ✓ целеполагание	✓ осознание проблемной ситуации, выбор темы проекта ✓ постановка цели: выявление проблемы, противоречия; формировка задачи	Создание проблемно-мотивационной среды урока
<i>Концептуализация Программирование</i>	Проектирование	✓ построение ориентированной схемы действий; ✓ обсуждение вариантов решения; ✓ составление маршрута получения результатов;	Беседа, дискуссия, «мозговой штурм»
<i>Планирование</i>		✓ построение плана деятельности; ✓ обсуждение возможных вариантов исследования, выбор способов; ✓ продумывание хода деятельности; ✓ распределение заданий в работе с учётом выбранной позиции (роли); ✓ самообразование и актуализация знаний	Самостоятельная работа, групповая работа, семинар, «мозговой штурм», практикум
<i>Практический</i>	Получение продукта, результат проектной деятельности за счёт решения определённых задач	✓ исследование, решение отдельных задач, компоновка и т.д.; ✓ сбор и обработка данных; ✓ интерпретация результатов; ✓ графическое представление результатов	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.

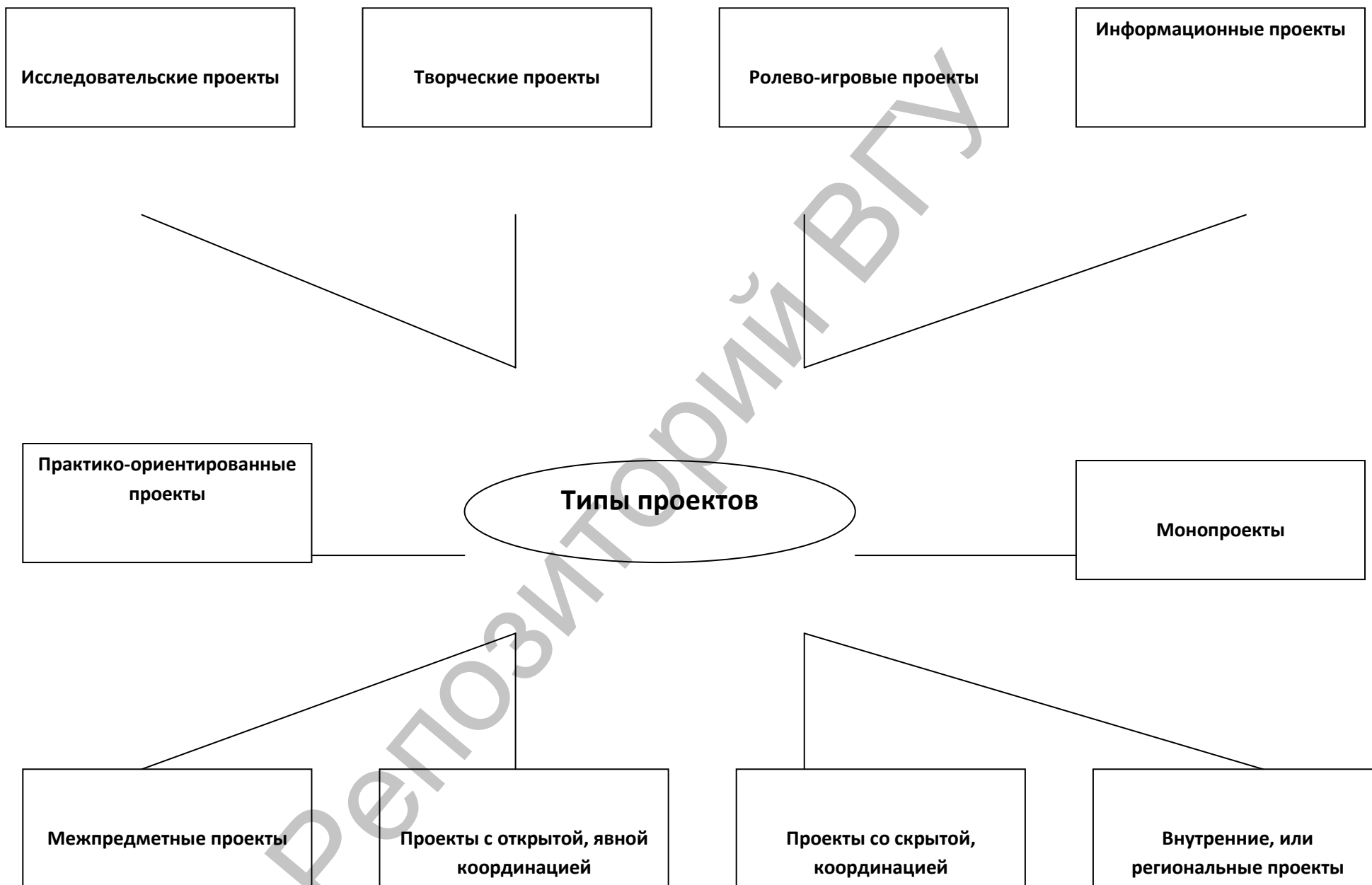
Основные требования к использованию метода проектов

(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





Учебные задания для самопроверки и обсуждения

- Какая педагогическая система имманентна игровым технологиям;
- Каковы функции игровой деятельности;
- Каковы способы создания игровых технологий;
- Каковы принципы реализации метода проекта



Задания на самостоятельную работу

Составить схему с краткими пояснениями «Технология активизации и оптимизации познавательной деятельности учащихся». В ходе обсуждения вопроса на семинарском занятии вносить дополнения и уточнения.



Лекция 2. Альтернативные технологии в зарубежной школе

Место и значение темы в системе целого курса: *мотивационная*

Литература по теме:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 1993
2. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии. Минск: «Сер-Вит», 2003
3. Колеченко И.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2001
4. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.
5. Степенова Г.В. Педагогические мастерские. Поиск. Практика. Творчество. - СПб.: «Петербургская новая школа», 2000.

Цель лекции:

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 альтернативных педагогических технологий.

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

Компетенции, формируемые у студентов в процессе лекции: *уровень научно-теоретической подготовки — знания:*

- целей функционирования системы образования Республики Беларусь и особенности развития образовательной системы в современных условиях;
 - обоснования понятий «мастерская педагогическая», «альтернативные технологии» «технология свободного труда»
 - теоретические основы и технологию проектирования технологии свободного труда, технологии педагогических мастерских;
 - современных исследований в области педагогических технологий технологии свободного труда, технологии педагогических мастерских;
 - общих идей обучения и воспитания по технологии свободного труда, технологии 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 свободного труда, технологии педагогических мастерских в своей учебной, исследовательской и будущей профессиональной деятельности;
- самостоятельно выбирать и разрабатывать способы и формы технологии свободного труда, технологии 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.

Организационная форма лекции: *лекция-визуализация*



Ключевые понятия лекции:

Мастерская педагогическая - это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия.

Альтернативными технологиями называются такие, которые пересматривают, изменяют концептуальные, то есть самые существенные (социальные, психологические, философские) основания традиционного педагогического процесса.

Технология свободного труда - это система взаимодействия с детьми, предполагающая всестороннее воспитание каждого ребенка.



Учебные вопросы:

1. Сущностные характеристики альтернативных технологий.

В современной педагогике альтернативными технологиями называются такие, которые пересматривают, изменяют концептуальные, то есть самые существенные (социальные, психологические, философские) основания традиционного педагогического процесса. В поисках путей развития системы образования в науке и практике предлагается немало вариантов решения различных проблем. Одни варианты представляют технологии на основе **модернизации** существующей традиционной системы, другие называются **альтернативными**.

Под альтернативными технологиями в широком смысле понимаются такие, которые отличаются от традиционной системы **по целям, содержанию, формам и методам, отношениям к ее участникам.**

С этой точки зрения всякая инновация (обновление, модернизация) может называться альтернативой.

2. Технология свободного труда С.Френе



Френе Селестен - виднейший французский педагог и мыслитель, сельский учитель из местечка Ване. Включившись в начале XX века в движение за новое воспитание, он создал и до конца жизни руководил экспериментальной сельской начальной школой, где и реализовал свою альтернативную технологию

Классификационные параметры технологии

По уровню применения: общепедагогическая.
По основному фактору развития: биогенная + социогенная.
По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная.
По ориентации на личностные структуры: СУД + ЗУН + СДП.
По характеру содержания: воспитывающая + обучающая, светская, гуманистическая, общеобразовательная.
По типу управления познавательной деятельностью: система малых групп
По организационным формам: альтернативная.
По подходу к ребенку: антропоцентрическая.
По преобладающему методу: проблемная, само развивающая.
По направлению модернизации: альтернативная.
По категории обучаемых: массовая.

Целевые ориентации

- Всестороннее воспитание.
- Концептуальные положения
- Обучение - процесс природосообразный, проходит естественно, в соответствии с развитием; учитываются особенности возраста и разнообразие способностей детей.
 - Отношения между детьми и ценностные ориентации в их сознании являются приоритетом учебно-воспитательного процесса
- Общественно-полезный труд на всех этапах обучения.
- Большое внимание школьному самоуправлению.
 - Целенаправленно побуждается эмоциональная и интеллектуальная активность детей.
 - Используются новые материальные средства обучения и воспитания .

Особенности организации в школе Френе:

- нет обучения, а есть разрешение проблем, пробы, экспериментирование, анализ, сравнение;
- нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы - дома, на улице, в школе;
- нет уроков от звонка до звонка;

- нет отметок, но отмечаются личные продвижения - через взаимооценивание детей и педагогов;
- нет ошибок - бывают недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми, можно их не допускать;
- нет программ, но есть индивидуальные и групповые планы;
- нет традиционного учителя, но учат сами формы организации общего дела, проектируемые педагогом совместно с детьми;
- педагог никого не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем; нет правил, но классом правят принятые самими детьми нормы общежития;
- нет назидательной дисциплины, но дисциплинирует самоощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения;
- нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая сообщество.

Особенности методики

Метод проектов. Группа выстраивает коллективные проекты, которые обсуждаются, принимаются, вывешиваются на стенах. Педагог вмешивается только тогда, когда проекты нарушают свободу других. В процессе выполнения проекта каждый ученик может выступить по отношению к другому в качестве учителя. Класс - открытая для общения и участия других система: дети приглашают к себе, сами ходят к другим, переписываются, путешествуют. Поощряются кооперация и сотрудничество, но не конкуренция и соревнование.

Самоуправление. В школе создается кооператив, во главе которого стоит выборный совет, руководящий самообразованием учащихся. Процедура подведения итогов опирается на ребячье самоуправление и самоорганизацию и происходит регулярно: у младших ежедневно, у старших - реже, по мере надобности.

Культ информации. Важно иметь знания, но еще важнее знать, где и как их добыть. Информация имеется в книгах, аудиовизуальных и компьютерных средствах, предпочтение отдается личному общению с владельцем информации.

Самовыражение личности ребенка также связано с информацией: дети пишут свободные тексты-сочинения, сами делают типографский набор, изготавливают клише, издают книжки.



Письменная речь и навыки чтения формируются на основе детских свободных текстов, которые каждый ребенок пишет и публично читает. Класс выбирает «текст дня», фиксирует его, и все переписывают этот текст, при этом каждый может внести свои дополнения и «редакторскую» правку.

Планирование. Учебники в школе заменены особыми карточками, содержащими порцию информации, конкретное задание или контрольные вопросы. Ученик выбирает для себя определенный набор карточек.

Френе создал прообраз программированного обучения – обучающую ленту, к которой прикреплялись последовательно карточки с информацией, с упражнением, вопросом или задачей и контрольным заданием. Каждый

составляет с помощью учителя индивидуальный недельный план, в котором отражаются все виды его работы. (Г.Селевко)



Учебная работа в школе Френе часто выглядит как цепь



творческих актов, что повышает самостоятельность и заинтересованность детей, прививает вкус к приобретению новых знаний, дает почувствовать радость открытия (Б.Вульфсон)

Предусматриваются следующие виды планов:

- 1) Общие планы на год, которые, хоть и в новой форме, в основном отвечают требованиям учебных программ для четырех классов начальной школы – подготовительного, начального, среднего и старшего.
- 2) Общие планы на месяц для каждого класса.
Эти планы составляют учителя.
- 3) Индивидуальные планы на неделю, которые составляются в понедельник утром в соответствии с годовыми и месячными планами.

Текст для набора и “комплекс интересов”

Итак, работа распланирована на всю неделю. Мы вывешиваем планы на фанерном стенде, прибитом к стене под книжными полками на такой высоте, чтобы каждый ученик мог по мере выполнения работы сам заштриховать соответствующие клеточки в своем плане. Начинается день с коллективной работы, находящейся, так сказать, в центре всей школьной жизни, – это текст для набора.

Методика этой работы: ученики читают тексты, которые они написали коллективно или каждый в отдельности, в школе или дома. Затем общим голосованием класс решает, какой из текстов достоин быть напечатанным.

Школьная типография помогает нам прочно внедрить эти формы работы в учебно-воспитательный процесс и утвердить таким образом центральное место, которое она быстро завоевала среди новейших методов и средств обучения.

Как же мы будем действовать?

(С.Френе)

Культ труда. В школе создается школьный кооператив, членами которого являются все учащиеся. В режиме дня предусмотрена работа в мастерских, саду, скотном дворе. Кооперативом руководит выборный совет, раз в неделю проходит общее собрание. Большое внимание уделено гласности. Каждый заполняет четыре колонки общего листа-газеты: «Я сделал», «Я хотел бы», «Я хвалю», «Я критикую».

Культ здоровья. Забота о здоровье ребенка включает занятия, связанные с движением, физическим трудом, вегетарианский режим, методики натуральной медицины; высшая планка здесь – гармония отношений с природой.

Примечание. Свои практические рекомендации С. Френе адресовал малокомплектной сельской начальной школе. Однако идеи, пафос борьбы с рутинной и косностью традиционной системы обучения делают технологию Френе актуальной для всех видов учебных заведений.

Вопрос 3. Технологии педагогических мастерских

В педагогических мастерских, как ни в какой, на наш взгляд, другой технологии, обеспечивается целесообразное сочетание технологичности действий учителя и свободы творчества, предоставляемой ученику. Не случайно, само **понятие «мастерская» пришло в педагогику из сферы творчества, изначально подразумевая место, где создается что-то новое, до сегодняшнего дня не существовавшее.** Задача педагога-мастера включить ребенка в процесс индивидуальной творческой познавательной деятельности, помочь ему совершить открытие, подарить радость создания нового, самостоятельно полученного знания.

Технология «Педагогические мастерские» создана во Франции в 20-х годах XX века психологами Полем Ланжевроном, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и др. С конца 90-х годов

прошлого века мастерские (в буквальном переводе с фр. «atelier» – ателье) начинают изучаться и использоваться отечественными педагогами. Представители «Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)» (французская группа нового образования (воспитания) – основатель Анри Бассис) занимаются ее разработкой и пропагандой в педагогическом сообществе.

Принципы построения мастерской отличаются, на первый взгляд, от принятых в традиционной педагогике, но ни в коей мере не противоречат основным положениям дидактики. Скорее можно говорить о совершенствовании и приведении традиционных постулатов в соответствие с изменяющимся обществом. Человек XXI века не только человек разумный, но и человек творческий, находящийся в постоянном поиске, готовый к самосовершенствованию. Поэтому и процесс образования должен строиться по-другому. Представители GFEN определяют процесс обучения как открытие учеником нового в себе, науке, мире. Поиск должен быть творческим и проходить в рамках взаимодействия детей друг с другом и с педагогом (задача которого провести ученика по пути от незнания к знанию, вместе с ним совершая «открытия»).

Важнейшие принципы «Я ищущу – значит, я обучаюсь, я ищущу – значит, я обучаю» и «Я исследую, ты исследуешь, мы исследуем» – определяют как позицию ученика, так и положение учителя в мастерской.

Атмосфера, создаваемая на занятии, построенном по данной технологии, безусловно, способствует и стимулирует творческое саморазвитие личности ребенка. **Постулаты «все способны», «каждый имеет право высказать свою точку зрения», «уважение мнения партнера», «отсутствие официального оценивания», «важно не только, что мы узнаем, но и какие чувства и эмоции мы при этом испытываем»** – с одной стороны создают условия для наиболее полного самовыражения школьника, с другой – требуют от педагога особого внимания к состоянию эмоциональной сферы ребенка, ведь основная задача мастера – подарить ученику радость открытия.

Очевидно, что процесс творческого освоения программного материала, обучение как открытие предполагает несколько иной взгляд на организацию деятельности участников мастерской, которая будет строиться как исследование. Д.Г. Левитес определяет основные черты содержания и способов взаимодействия мастера и ученика: интериоризация получаемого на занятии знания через личный опыт ребенка, заключающаяся в самостоятельном «открытии», исследовании его происхождения, изучении сущности системных связей и зависимостей; не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знаний учеником на основе критического отношения к существующим сведениям, информации, а также решения творческих задач; плюрализм точек зрения, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого.

Даже в рамках классно-урочной системы и необходимости реализации на занятии образовательного стандарта (на его содержание, по мнению представителей GFEN, также следует посмотреть по-новому) может быть создана эвристическая среда, одной из основных характеристик которой является свобода выбора для школьника характера, форм, способов включения в учебную деятельность. Хотя в мастерской участникам и предлагаются задания, постепенно подводящие их к осознанию познавательной проблемы, определяющие примерную последовательность движения к ее решению, каждый ставит для себя собственный, наиболее важный и актуальный на данном этапе саморазвития вопрос, подбирает соответствующие своим личностным особенностям варианты его разрешения. Таким образом, в мастерской каждый ученик проявляет индивидуальный стиль исследовательской, творческой деятельности, строит свой путь к

знаниям. Позиция педагога предполагает консультирование школьников, помощь им в организации учебной работы и осмыслении осваиваемых способов деятельности.

Вышесказанное обеспечивает введение ребенка в процесс познания, самостоятельного поиска новых знаний, практически исключает прямую передачу информации в готовом виде. В отличие от проблемного обучения в мастерских проблема не определяется для детей педагогом, он создает условия для того, чтобы ученики сами ее увидели и осознали, поставили необходимые для разрешения вопросы и попытались найти на них ответы. Так и происходит в мастерской формирование у школьника нового, самостоятельно выстроенного на основе личного опыта, знания, которое он активно и творчески будет в дальнейшем использовать в жизни.

Очевидно, что процесс познания индивидуален, поэтому нет единых требований к результатам и темпу решения учебных и творческих задач. В мастерской все могут проявить свои таланты, мастер предоставляет возможность ученику продвинуться к истине своим путем, ведь каждый ребенок обладает способностями практически ко всем видам человеческой деятельности: к овладению естественным и гуманитарным знанием, изобразительному искусству, музыке и т.д.

Задача мастера в рамках данной технологии обусловлена принципами и условиями организации мастерской и предполагает достаточно непривычную для массовой школы и традиционной педагогики позицию. Педагог реализует роль не учителя, не руководителя, а, скорее, «проводника», сопровождающего ученика по дороге познания. Основная цель мастера – обеспечение педагогического сопровождения самостоятельного творческого исследования, проводимого ребенком в рамках мастерской. Решить обозначенную проблему помогает: создание атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества в общении; включение эмоциональной сферы ребенка, обращение к его чувствам, пробуждение у него личной заинтересованности в изучении проблемы (темы). Изначально занимая равную с учеником позицию, мастер не торопится отвечать на вопросы, подает необходимую информацию малыми дозами только при возникновении потребности в ней, по возможности стараясь свести собственную информативную, просветительскую функцию к минимуму, отсылая ребенка за консультацией к первоисточникам (книгам, статьям, словарям, энциклопедиям), товарищам, дальше продвинувшимся в освоении вопроса. Атмосфера взаимопомощи, сотрудничества, взаимной поддержки, создаваемая в мастерской, позволяет через взаимодействие учеников с разным уровнем подготовки обеспечить взаимосвязь процессов самообучения, самовоспитания и взаимообучения, взаимовоспитания.

Ребенок с большим желанием включается в творческую деятельность, если не ощущает оценивающего взгляда со стороны преподавателя и не боится получить плохую отметку. В мастерской исключается официальное оценивание работы ученика (мастер его не хвалит, не ругает, не выставляет отметок в журнал), доминирующей является самооценка с последующей самокоррекцией через афиширование и работу в группах.

Технология «Педагогические мастерские» предполагает последовательную реализацию *семи технологических этапов*.

Первый этап мастерской – индукция (наведение), предполагает создание мотивационной базы для активной творческой и исследовательской работы ученика. Для решения вышеобозначенной задачи используется набор индукторов – индикаторов, которые «натолкнут» ребенка на осознание проблемы, помогут ему увидеть вопрос, заставят задуматься, заинтересоваться поисками вариантов ее решения.

Задача мастера при подготовке мастерской постараться подобрать как можно больше индукторов различного характера, чтобы воздействовать в комплексе на когнитивную, мотивационную, эмоциональную сферы личности ученика. Ребенок должен ощутить потребность в разрешении вопроса, испытать чувство нетерпения, желание сделать самостоятельно что-то новое, непохожее на виденные им ранее образцы, проявить себя, свою индивидуальность.

Включение в процесс творчества всегда предполагает переживание достаточно сильных эмоций, связанных со стремлением совершить «открытие», показать окружающим свою точку зрения, доказать ее правильность, проявить свое «Я». В качестве индуктора могут быть использованы совершенно разные явления – загадочно звучащее слово; стихотворение; неизвестное понятие, термин; изображение незнакомого предмета, животного, человека, памятника архитектуры, картины, исторического события; непривычный звук, шум, музыкальный отрывок; запах, цвет, графический знак, загадка; необычное задание.... Не зависимо от числа индукторов, все они должны подбираться с учетом содержания мастерской, соответствовать возрасту, особенностям детского восприятия.

Очевидно, что для ученика начальной школы и старшеклассника интересными и значимыми будут разные явления. Педагог сможет правильно реализовать данный этап только в том случае, если попытается взглянуть на проблему занятия глазами ребенка, понять, что может заинтересовать его, вызвать эмоциональные переживания, потребность включиться в исследование. По сути, данный этап технологии можно рассматривать как базовый, определяющий успех всей мастерской, так как именно он должен мотивировать участников мастерской на активную деятельность. Все последующие действия педагога будут направлены на поддержание возникшего интереса к проблеме и создание условий для ее творческого разрешения.

Самоконструкция, следующий этап мастерской, предполагающий переход от чувств, эмоций к реальным действиям, оформление ощущений в виде гипотезы, текста, рисунка, проекта. Поскольку переживания, испытываемые на этапе индукции, индивидуальны, осознаваемая проблема личностно значима, первоначально ребенок пытается ответить на вопрос сам, ориентируясь только на собственные мысли, точку зрения. Для развития творческого потенциала личности школьника важно формирование у него стремления найти решение проблемы самостоятельно, опираясь на имеющийся жизненный опыт, знания, умения. Задача мастера – не мешать ученику в самопроявлении, не смутить его неосторожным словом, замечанием, советом. После выполнения задания индивидуально, каждый сообщает свою точку зрения на вопрос, характеризует свое видение проблемы и варианты ее решения. Педагог должен обеспечить фиксацию высказываемых мыслей (на доске, плакате, в тетради), не выделяя верные или неправильные суждения.

На третьем этапе организуется парная работа, осуществляется **социоконструкция**. Формирование пар должно происходить на основе сходства точек зрения участников мастерской на рассматриваемую проблему. Объединение гипотез, взаимная оценка индивидуально созданных проектов, позволяет ученику сопоставить свои знания с опытом товарища, скорректировать их с учетом полученной в процессе взаимодействия информации, таким образом, происходит взаимообогащение субъективного опыта партнеров. Каждый участник может выбрать себе пару сам, мастер также участвует в работе и может стать напарником любого ученика. В конце этапа появившиеся идеи, гипотезы могут быть озвучены и зафиксированы.

На этапе социализации процесс рассмотрения гипотез, проектов, идей продолжается в малых группах, сформированных по желанию участников мастерской. Каждое объединение включает не более пяти человек. Обсуждение проблемы осуществляется на основе принципов толерантного отношения к мнению товарища, отсутствия доминирующей позиции и мнения кого-то из детей. Групповая работа обеспечивает интеграцию идей, вариантов, вопросов, проблем, оформление общего проекта, разработку модели, совместную корректировку гипотезы. Мастер следит за тем, чтобы не происходило подавление, игнорирование мнения, позиции отдельных учеников, поддерживает атмосферу сотрудничества, взаимопомощи. Творческий процесс в группе позволяет ребенку обогатить свой опыт за счет знаний, умений коллег, сопоставить точку зрения с мнением других, научиться корректировать свою работу с учетом сделанного товарищами, осознать преимущества совместного творчества.

Результаты работы групп предлагаются для рассмотрения всем участникам мастерской, организуется **афиширование** работ учеников и Мастера, «презентация» различных точек зрения на проблему в форме текстов, стихотворений, рисунков, схем, проектов... Основная задача этапа – обеспечить, в некотором смысле, «официальное» признание полученных результатов, взаимообогащение, формирование творческого коллективного опыта.

На шестом этапе каждый участник мастерской должен осознать разнообразие вариантов решения проблемы, необходимость получения дополнительной информации, которая позволит лучше вникнуть в суть вопроса, адекватно оценить разнообразие ответов на него, разобраться в калейдоскопе мнений, идей, точек зрения, упорядочить полученный опыт, дополнить его. **Разрыв**, так определяется суть данного этапа, предполагает возникновение у ученика в некоторой степени внутреннего противоречия, своеобразного эмоционального конфликта между имевшимися у него и новыми знаниями. Для того, чтобы разрешить несоответствие, ребенку требуется дополнительная информация, сверка с авторитетными источниками, поиск доказательств достоверности полученного в мастерской нового знания.

Таким образом, происходит осмысление полученного эмпирическим (на уровне интуиции) путем опыта через формулирование теоретических положений, установление причинно-следственных связей, обоснование сделанных выводов. Результаты совершенных учениками в мастерской «открытий» сопоставляются с системой научных знаний, анализируются, выдвигаются новые познавательные, исследовательские, творческие проблемы, требующие решения в дальнейшем.

Не стоит забывать, что одна из задач мастерской вызвать у ученика положительные эмоциональные переживания, чувство удовлетворения проведенной работой и полученными результатами, ощущение совершенного открытия, поэтому обязательно наличие **седьмого этапа – рефлексии**. Мастер создает условия для вербального оформления тех переживаний, которые сопровождали процесс творческой познавательной деятельности ребенка, предоставляя каждому возможность высказаться и рассказать о том, что для него на занятии было наиболее важным и значимым. Внимание к состоянию эмоциональной сферы ученика, информация, полученная в процессе рефлексии, поможет педагогу скорректировать свою дальнейшую работу в данном классе с учетом проявившихся индивидуальных особенностей школьников.

Вышеперечисленные этапы технологии «Педагогические мастерские» призваны обеспечить решение задач интеллектуального и творческого развития учеников, создают условия для самопроявления и самореализации ребенка в процессе индивидуальной, парной и групповой работы, формирования у него системы новых знаний, умений,

навыков за счет самостоятельной исследовательской и познавательной деятельности. Потенциал мастерской как средства воспитания и обучения достаточно велик, разнообразны направления применения технологии.



Учебные задания для самопроверки и обсуждения

- Определите принципиальное отличие альтернативных технологий от традиционного подхода к обучению и воспитанию;
- Перечислите методики, входящие в арсенал технологии свободного труда;
- Охарактеризуйте технологические этапы технологии педагогических мастерских;
- Раскройте сущность целевых ориентаций технологии свободного труда С.Френе



Задания на самостоятельную работу

Ознакомьтесь с одним из инвариантов С.Френе. Какую позицию разделяете Вы? Обоснуйте свой ответ.

Светофоры здравого смысла

Система Новой школы Френе подобна настоящей революции в воспитании, в связи с чем возникает вопрос о формировании воспитателей нового типа и переподготовке тех, кто многие годы придерживался традиционных методов в педагогике. В процессе поисков истины мы стремились установить новую систему школьных ценностей, руководствуясь собственным опытом и здравым смыслом. На основе принципов, признанных инвариантами, то есть истинными и не подлежащими пересмотру, был выработан определенный педагогический код.

Зеленый свет – методы и средства, которые полностью согласуются с данными инвариантами и, без всякого сомнения, могут применяться воспитателями, поскольку они успешно опробованы в прошлом.

Красный свет – методы и средства, которые противоречат данным инвариантам и от которых нужно избавляться как можно скорее.

Желтый мигающий свет – методы и средства, достаточно эффективные при некоторых обстоятельствах, но в то же время таящие в себе опасность и требующие особо осторожного обращения со стороны педагога, который должен четко сознавать их временный характер.

Прибегнув к такой системе индикации, мы сможем дать более конкретные практические советы, которые помогут вам прийти к цели с минимумом риска и блужданий.

Инвариант 4: Любой человек стремится к успеху. Неудача тормозит работу и лишает энтузиазма. Мы особо настаиваем на этом инварианте, вся система традиционной школы основана на неудаче.

Первые ученики хорошо учатся не только из-за своих способностей, но еще и потому, что они получают хорошие отметки и успешно выдерживают экзамены. Остальных школа подавляет, обрушивая на них лавину неудач и провалов – тут и плохие отметки, и красный карандаш, перечеркнувший сделанное задание, и записи типа “Переделать” или “Отвратительно ведешь тетрадь”... Такого рода замечания редко помогают добиться успеха. Обескураженный своими неудачами, ребенок ищет другие пути – обычно предвзятые, – чтобы хоть в чем-нибудь преуспеть.

Нужно всегда способствовать успехам детей. От этого непосредственно зависит

эффективность обучения.

Родители и учителя, конечно, скажут, что нельзя все же ставить хорошую отметку за неудовлетворительную работу или хвалить ученика за плохое ведение тетрадей. Но ведь мы и не призываем к этому. Наша педагогика позволяет детям добиться успеха другими способами – их работы, сделанные с любовью, получают всеобщее одобрение, они создают керамические изделия и картины, порой представляющие собой настоящие произведения искусства, готовят доклады, принимаемые аудиторией на ура. Нужно изменить саму модель школы и роль учителя, основной заботой которого должна стать не придирчивая проверка ученических работ, а всесторонняя помощь детям.

Тест:

Вы безоговорочно за педагогику успеха.

зеленый

Вы стараетесь, чтобы дети не испытывали неудач.

желтый

Вы за традиционную педагогику, ведущую к массовым неудачам.

красный



Лекция 3. Технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения.

Место и значение темы в системе целого курса: *мотивационная*

Литература по теме:

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. "Research on Cooperative Learning : an international perspective", Robert E. Slavin, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol.33, No.4, 1989.
15. А.А.Леонтьев Педагогическое общение. - М.,1996,с. 17.
16. Полат Е.С. Новые педагогические технологии - М., 1997

Цель лекции:

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.

Компетенции, формируемые у студентов в процессе лекции: *уровень научно-теоретической подготовки — знания:*

- целей функционирования системы образования Республики Беларусь и особенности развития образовательной системы в современных условиях;
- обоснования понятий «личностно-ориентированное обучение», «развивающее обучение», «педагогика сотрудничества»;
- 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
- презентации ситуаций для осмысления проблемы исследования, способам самостоятельного обсуждения методов исследования в группах, выдвижения гипотез, а также формулированию аргументированных выводов, оформлению результатов проекта.

Организационная форма лекции: лекция-визуализация



Ключевые понятия лекции:

Развивающее обучение - теория обучения, разработанная Д.Б.Элькониним и В.В.Давыдовым. Опорные точки этой теории: введение в обучение высших форм мышления, включая и теоретическое; реализация деятельностного подхода в целях саморазвития, реализации творческого потенциала учащихся, а также их умственного, эстетического, нравственного и физического воспитания; рефлексия — самопознание учащимися внутренних психических процессов и состояний, воображаемое воссоздание особенностей друг друга.

Личностно-ориентированное обучение — это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценку, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования

Педагогика сотрудничества — направление в педагогике, возникшее во второй половине XX в. как система методов, приемов обучения и воспитания, основанных на принципе гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Педагогика сотрудничества основывается не на классическом принципе «делай, как я сказал», а на «делай, как я».



Учебные вопросы:

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.

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 беззащитности 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. Понять это тем более важно, что именно учитель призван способствовать становлению школы XXI века: воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств.

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

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.

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:

1. *Гуманно-личностный подход к ребенку.*
2. *Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.*
3. *Концепция воспитания.*
4. *Педагогизация окружающей среды.*

1. Гуманно-личностный подход.

Гуманно-личностный подход ставит в центр школьной образовательной системы развитие всей целостной совокупности качеств личности.

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 самодеятельность 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, принимать, 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!».

2.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.

3.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.

4. 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**стно 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.

- Учение 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.

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.

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 (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 «профиля».

Технология личностно 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 личностно ориентированного процесса.

Основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно 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.Обоснование теории развивающего обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, Д.Б. Давыдов).

На сегодняшний день в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий развивающего обучения, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. С 1996 г. признано существование системы Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Остальные развивающие технологии имеют статус авторских, альтернативных

В начале 30-х годов XX в. Л.С. Выготский выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как на основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности. В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи предпринята Л.В. Занковым, который в 50-60-х годах разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы. В то время в силу известных обстоятельств она не была внедрена в практику.

Несколько иное направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым и воплощено в практике работы

экспериментальных школ. В их технологии основное внимание обращалось на развитие интеллектуальных способностей ребенка.

Термин «**развивающее обучение**» обязан своим происхождением В.В. Давыдову. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он довольно скоро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление столь разнообразно, что требуется уже специальное исследование для уяснения его современного значения. Понятие «развивающее обучение» может считаться содержательным обобщением. Его содержание, смысловое значение, взаимосвязи с основными психолого-педагогическими категориями раскрываются в данной главе в ряде определений-обобщений.

Обобщение 1. Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу

Развитие личности и его закономерности

Личность - динамическое понятие: она претерпевает в течение жизни изменения, которые называют развитием .

Развитие — это 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.

Термин «формирование личности» употребляется как:

- 1) синоним «развития», т.е. процесс внутреннего изменения личности;
- 2) синоним «воспитания», «социализации», т.е. создание и реализация внешних условий для развития личности.

Свойства и закономерности процесса развития. Развитие личности происходит согласно всеобщим диалектическим законам. Специфическими свойствами этого процесса являются следующие.

- Имманентность: способность к развитию заложена в человеке природой, она есть неотъемлемое свойство личности.
- Биогенность: психическое развитие личности во многом определяется биологическим механизмом наследственности.
- Социогенность: социальная среда, в которой происходит развитие человека, оказывает огромное влияние на формирование личности.
- Психогенность: человек - саморегулирующаяся и самоуправляющаяся система, процесс развития подвержен саморегуляции и самоуправлению
- Индивидуальность: личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития.
- Стадийность: развитие личности подчиняется всеобщему закону цикличности, претерпевая стадии зарождения, роста, кульминации, увядания, упадка.
- Неравномерность : индивид уникален, каждая личность развивается в своем темпе, испытывая случайно распределенные во времени ускорения и противоречия роста .
- Физический возраст определяет количественные и качественные возможности психического развития.

Обобщение 2. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума.

Обучение и развитие

Физическое развитие ребенка осуществляется весьма наглядно по генетической программе в виде роста размеров скелета, мышечной массы и пр. Также очевидно, что внешние условия определяют огромный диапазон результатов: ребенок может быть более или менее здоров, физически натренирован, вынослив.

Как же обстоит дело с психикой, с личностью? В какой мере развитие сознания зависит от обучения и социальных условий, а в какой - от естественного возрастного созревания? Ответ на этот вопрос принципиально важен: он определяет границы потенциальных возможностей человека, а следовательно, цели и задачи внешних педагогических воздействий.

В истории педагогики проблема представлена двумя крайними точками зрения. Первая исходит из жесткой предопределенности развития наследственными или исходящими от Всевышнего факторами. Сократ говорил, что учитель — повивальная бабка, он ничего не может дать, а только помогает родиться.

Вторая, наоборот, все результаты развития приписывает влиянию среды. Одиозный советский академик Т.Д. Лысенко писал: «Женщина должна нам дать организм, а мы из него сделаем советского человека».

Современной наукой установлено, что всякий акт психического развития связан с отражением в мозгу внешней среды, он есть присвоение, приобретение опыта познания и деятельности, и в этом смысле является обучением. Обучение - это форма психического развития человека, необходимый элемент развития. Всякое обучение развивает, обогащает банк памяти и условных рефлексов.

Обучение и развитие не могут выступать как отдельные процессы, они соотносятся как форма и содержание единого процесса развития личности.

Однако и здесь существуют две принципиально различные концепции.

Концепция обучаемого развития: ребенок должен пройти в своем развитии строго определенные возрастные стадии до того, как обучение сможет приступить к выполнению своих специфических заданий. Развитие всегда идет впереди обучения, а последнее надстраивается над ним, как бы «обучая» его.

Концепция развивающего обучения: решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению. Она утвердилась в XX веке благодаря трудам русских ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, Э.В. Ильенкова, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и др. В интересах общества и самого человека обучение должно быть организовано так, чтобы достичь за минимальное время максимальных результатов развития. Оно должно идти впереди развития, максимально используя генетические возрастные предпосылки и внося в них существенные коррективы. Это обеспечивается специальной педагогической технологией, которая и называется развивающим обучением.

Обобщение 3. В развивающем обучении педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.

Ребенок - субъект своего развития. В технологии развивающего обучения ребенку отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с окружающей средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности. Каждый из этапов вносит свой специфический вклад в развитие личности.

В деятельности целеполагания воспитываются: свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность.

При планировании: самостоятельность, воля, творчество, созидание, инициатива, организованность.

На этапе реализации целей: трудолюбие, мастерство, исполнительность, дисциплинированность, активность.

На этапе анализа формируются: отношения, честность, критерии оценки, совесть, ответственность, долг.

Позиция ребенка как объекта обучения лишает его полностью или частично действий целеполагания, планирования, анализа и приводит к деформациям и издержкам развития. Только в полноценной деятельности субъекта достигается развитие самостоятельности, положительной Я-концепции, нравственно-волевой сферы личности, происходит самореализация, самоизменение. Поэтому одной из основных целей развивающего обучения является формирование субъекта учения - учащего себя индивида.

Признание за обучаемым роли субъекта знаменует собой смену парадигмы психического развития: традиционные для XX века социологизаторские и биологизаторские теории обучения уступают место способам, основанным на субъектных, психогенных факторах развития.

Обобщение 4. В развивающем обучении ребенок является полноценным субъектом деятельности.

Чрезвычайно важной проблемой в этой гипотезе является мотивация деятельности ребенка-субъекта. По способу ее решения технологии развивающего обучения разделяются на группы, эксплуатирующие в качестве основы мотивации различные потребности, способности и другие качества личности:

- технологии, опирающиеся на познавательный интерес ,
- на потребности самосовершенствования ,
- на индивидуальный опыт личности ,
- на творческие потребности ,
- на социальные инстинкты .

Содержание развития

Современный этап педагогической практики это переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, формирующей

широкий спектр личностных качеств ребенка. Важными становятся не только усвоенные знания, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развитие познавательных сил и творческого потенциала учащихся.

Все группы качеств личности:

ЗУН - знания, умения, навыки;

СУД - способы умственных действий;

СУМ - самоуправляющие механизмы личности;

СЭН - эмоционально-нравственная сфера;

СДП - деятельностно-практическая сфера взаимосвязаны и представляют сложнейшую динамически развивающуюся целостную структуру. Индивидуальные различия определяют уровень развития той или иной группы качеств, тех или иных способностей. Стремясь развить индивидуальность, рассматриваемая технология не выделяет ни одной из перечисленных групп качеств личности, ориентирует на всестороннее их развитие.

Обобщение 5. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.

$PO = ЗУН + СУД + СУМ + СЭН + СДП$. С этой точки зрения развивающее обучение правильнее было бы называть развивающей педагогикой, или педагогикой развития.

Зона ближайшего развития

Л.С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Он выделял два уровня в развитии ребенка: 1) сферу актуального развития - уже сформировавшиеся качества и то, что ребенок может делать самостоятельно; 2) зону ближайшего развития - те виды деятельности, которые ребенок пока еще не в состоянии самостоятельно выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослых.

Зона ближайшего развития - большая или меньшая возможность перейти от того, что ребенок умеет делать самостоятельно, к тому, что он может, умеет делать в сотрудничестве.

Для развития чрезвычайно эффективно постоянно преодолевать грань между сферой актуального развития и зоной ближайшего развития - областью неведомой, но потенциально доступной для познания.

Существенным признаком развивающего обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, вызывает, побуждает, приводит в движение внутренние процессы психических новообразований.

Обобщение 6. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

Определить внешние границы зоны ближайшего развития, отличить ее от актуальной и недоступной зоны - задача, которая решается пока только на интуитивном уровне, зависящем от опыта и мастерства учителя.

Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития (по Л. С. Выготскому). Из всех технологий развивающего обучения наибольший интерес для эксперимента вызывают система Л. В. Занкова, технология Д. Б. Эльконина-В.В. Давыдова, технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко и система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности Г.С. Альтшуллера.

Ценность концептуальных дидактических положений Л. В. Занкова в системности и целостности содержания, обучении на высоком уровне трудности, быстром темпе продвижения, осознанной мотивации, вариантности, индивидуальности, применении индуктивного метода, проблематизации содержания и во включении в процесс обучения рационального и эмоционального мышления.

Технология Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова построена на "содержательных обогащениях", куда могут входить наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления (число, слово, энергия, материал), понятия, в которых выделены внутренние связи, теоретические образы, полученные путем абстракции. Акцент целей авторов указанной технологии:

- формировать теоретическое сознание и мышление;
- формировать не столько ЗУНы, сколько способы умственной деятельности - СУДы;
- воспроизвести в учебной деятельности логику научного мышления.

Особенностью данной методики является целенаправленная учебная деятельность, ЦУД, признаки которой суть познавательные-побуждающие мотивы, цель сознательного развития, субъект-субъектные отношения педагога и обучаемого, направленность на методологию формирования ЗУН и СУД, творческая рефлексия.

Данная методика может рассматриваться как целенаправленная учебная деятельность, в которой обучаемый ставит цели и задачи самоизменения и творчески их решает. Метод включает проблемное изложение материала, моделирование учебных задач. Проблемное изложение побуждает к коллективной мыслительной деятельности, диалогу-полилогу, формированию межличностных отношений в учебной деятельности.

Педагогам современной школы следует уделить пристальное внимание системам развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И. П. Волков, Г. С. Альтшуллер, И. П. Иванов). Акценты целей этих теорий следующие:

1. По И. П. Волкову - выявить, учесть и развить творческие способности; приобщить обучаемых к творческой деятельности с выходом на конкретный продукт.
2. По Г. С. Альтшуллеру - обучить творческой деятельности; ознакомить с приемами творческого воображения; научить решать эвристические (изобретательские) задачи.
3. По И. П. Иванову - воспитать общественно активную творческую личность, способную приумножить собственную культуру, внести вклад в построение правового демократического общества.

Вопрос 5. Гуманно-личностная технология 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:

Все положения личностного подхода педагогики сотрудничества.

Ребенок как явление несет в себе жизненную линию, которой он должен служить.

Ребенок - высшее творение Природы и Космоса и несет в себе их черты - могущество и безграничность.

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 действительности не отрицает предметного обучения, классно-урочной системы, но стремится обогатить учебную деятельность «Светом духовности и знаний», превратить урок в саму «Жизнь детей».

8. Гуманно-личностный подход к воспитанию в современной российской школе опирается на глубинную мудрость 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. Сухомлинского.



Учебные задания для самопроверки и обсуждения

- Определите принципиальное отличие обучения в сотрудничестве от традиционного подхода к обучению;
- Раскройте суть направления педагогики сотрудничества: *Дидактический активизирующий и развивающий комплекс;*

- Охарактеризуйте основные концептуальные положения технологии развивающего обучения;
- Раскройте сущность целевых ориентаций технологии Ш. А. Амонашвили



Задания на самостоятельную работу

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?***

Задание 2. Прием авансирования. *Расскажите более подробно о том, в чем состоит авансирование, особенно для неуверенных, сомневающихся 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.*

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: "Ребятки, 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?

Репозиторий ВГУ