

Г.Ж.Фахрутдинова, И.Т.Хайруллин

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие

Казань 2018

УДК 378
ББК 74.58
Ф 21

Печатается по решению
учебно-методической комиссии Ученого совета
Института психологии и образования
Казанского федерального университета

Фахрутдинова Г.Ж., Хайруллин И.Т. Теория и технологии обучения:
Учебное пособие по информационной поддержке образовательного
процесса.- Казань: Издательство ООО «ИПК «БРИГ», 2018.-172 с.
2018. – 167 с.

ISBN 978-5-98946-261-2

Данное учебное пособие обеспечивает информационную поддержку
студентам при изучении курса «Дидактика».

Учебное пособие адресовано бакалаврам, магистрам, аспирантам всех
факультетов и институтов университета, направления: Педагогическое
образование, программами которых предусмотрено изучение курса
«Дидактика», «Современные педагогические технологии» и др.

Рецензенты:

В.Г.Закирова, д-р пед.н., проф.(КФУ, Институт психологии и образования)

И.Т.Гайсин, д-р пед.н., проф.(КФУ, Институт управления, экономики и финансов)

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-98946-261-2

© Г.Ж.Фахрутдинова, И.Т.Хайруллин, 2018
© Казанский(Приволжский) федеральный университет , 2018
© Оформление Издательство ООО «ИПК «Бриг», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Тема 1. Процесс обучения и его место в структуре целостного педагогического процесса. Дидактика как наука об обучении и учении ...	5
Тема 2. Закономерности и принципы обучения.....	26
Тема 3. Содержание образования: его сущность и перспективы развития.	36
Тема 4. Методы обучения.....	44
Тема 5. Средства обучения.....	61
Тема 6. Мотивация учения.	71
Тема 7. Формы организации обучения.....	85
Тема 8. Контроль в системе учебной деятельности.....	101
Тема 9. Сущность современных образовательных технологий и их классификация.....	115
Тема 10. Технологии обучения.....	128
Тема 11. Технологии работы с информацией субъектов образовательного процесса.....	139
Тема 12. Технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса.....	147
Литература.....	168

Введение.

Предлагаемое учебное пособие представляет собой логичное и компактное изложение важнейшей для будущего учителя составной части педагогической науки – дидактики и способствует более обстоятельному осмыслению содержания теории обучения, облегчает овладение теоретическими, методологическими и технологическими основами педагогической деятельности.

Данное учебное пособие может использоваться:

- 1) Преподавателями педагогических дисциплин при построении учебных курсов, занятий, а также при организации самостоятельной работы студентов;
- 2) Студентами, изучающими дидактику, в качестве опорных направлений в качестве основы для самообразования, при подготовке к семинарским занятиям, зачетам и экзаменам;
- 3) Практическими работниками системы образования, у которых недостаточно времени для изучения большого объема соответствующей литературы.

В целях систематизации учебного материала использованы некоторые материалы по теории и технологиям обучения (Г.К.Селевко).

Назначение данного пособия облегчит работу по активному восприятию и повторению изучаемого материала с целью его прочного усвоения студентами как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Тема 1. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ И ЕГО МЕСТО В СТРУКТУРЕ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА. ДИДАКТИКА КАК НАУКА ОБ ОБУЧЕНИИ И УЧЕНИИ

- План: 1. Понятие о дидактике, ее предмет и функции.
2. Проблемы дидактики. Основные категории дидактики.
 3. Сущность процесса обучения. Структура процесса обучения.
 4. Общие закономерности процесса обучения. Движущие силы процесса обучения.
 5. Функции процесса обучения. Цели обучения. Обучение как двусторонний процесс совместной деятельности учителя и учащихся. Основные этапы процесса обучения.

1. Понятие о дидактике, ее предмет и функции.

Разделом педагогики является дидактика. Этот термин происходит от греческого слова "дидактикос", что означает "обучающий". Впервые обоснование понятия "дидактика" было дано в труде Ян Амоса Коменского "Великая дидактика" (1632 г.), где дидактика рассматривалась как "всеобщее искусство всех учить всему". Рассматривая проблемы воспитания, Коменский особое внимание уделил вопросу образования и обучения. Но лишь в первой половине XIX века, когда были раскрыты объект и предмет, цели и задачи, законы и закономерности, принципы и правила, научные факты и обобщения, идеи и теории, специфические методы исследования дидактики как науки, она приобрела статус раздела педагогики.

Дидактика - это теория обучения и образования, которая разрабатывает теоретические основы процесса обучения и исследует общие закономерности познавательной деятельности человека. Основным предметом исследования дидактики является сущность процесса обучения как двух взаимосвязанных

видов деятельности - педагогической деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся. Здесь на первый план выступает система отношений: учитель - ученик, ученик - учебный материал, ученик - другие ученики. Многообразие этих отношений влияет на сущность и характер обучения.

Выделяют две функции дидактики: теоретическую (диагностическую и прогностическую) и практическую (инструментальную). Если первая функция связана с описанием процесса обучения, его закономерностями, сущностью и т.п., то вторая функция - с конструированием проекта педагогической деятельности, которым будет руководствоваться педагог-практик в соответствии с целями образования. Обе функции неразрывно связаны между собой.

Дидактика отражает наиболее общие закономерности учебного процесса, осуществляемого в различных учебных заведениях при преподавании самых разных учебных дисциплин. Каждая учебная дисциплина имеет свою специфику, определяемую целью ее изучения, свои характерные особенности, закономерности, требует своих особых методов и организационных форм обучения. Этими вопросами занимаются частные дидактики, или методика преподавания дисциплин.

Дидактика как общая теория образования и обучения разрабатывает теоретические и методические основы обучения, связанные с целями, содержанием, принципами, методами, организационными формами, средствами и результативностью обучения.

Дидактика связана со многими науками, так как процесс обучения исследуют психология, анатомия и физиология, школьная гигиена, методики отдельных учебных предметов, а также соответствующие учебным дисциплинам науки.

2. Проблемы дидактики. Основные категории дидактики.

Все проблемы, решаемые дидактикой, носят исторический и классовый

характер. Основными проблемами современной дидактики являются:

1. Выбор целевого назначения образования, связанного с вариативностью обучения в школе. Здесь дидактика определяет цели и задачи обучения и образования.
2. Отбор материала для изучения в школе, т.е. проблема содержания образования. Здесь дидактика исследует педагогические основы содержания школьного образования.
3. Выявление сущности процесса обучения, связанной с исследованием закономерностей познавательной деятельности, влияющих на организацию, управление и технологию обучения.
4. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. "Под оптимизацией учебно-воспитательного процесса в современной школе понимается выбор такой методики его проведения, которая позволяет получить наилучшие результаты при минимально необходимых затратах времени и усилий учителей и учащихся" (Ю.К.Бабанский).
5. Создание проблемных ситуаций и применение на уроках методов и приемов проблемного обучения.
6. Усиление межпредметных и внутрипредметных связей, дающих возможность актуализировать опорные знания, учебные и практические навыки и умения.
7. Разработка системы общепедагогических методов обучения и условия их наиболее эффективного применения.
8. Исследование и разработка организационных форм учебно-воспитательного процесса, их классификация, структура и методика.
9. Изучение закономерностей познавательной деятельности учащихся и пути повышения развивающих функций этой деятельности (целенаправленность учения, мотивация, актуализация опорных знаний, познавательная активность, самостоятельность, творчество, личностная заинтересованность, оценочная деятельность, связь обучения с жизнью и т.д.).

Теория обучения оперирует свойственными ей понятиями. Наиболее часто используемыми терминами являются: обучение, образование, учение, принципы, содержание, методы обучения, формы организации обучения и др.

Образование - это процесс и результат обучения, связанный с усвоением учащимися знаний, умений и навыков, формированием мировоззрения, нравственных качеств личности, развитием их творческих сил и способностей. *Обучение* - это целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие учащихся. Обучение представляет собой единство процессов преподавания и учения. *Преподавание* - процесс деятельности преподавателя в ходе обучения. *Учение* - процесс деятельности ученика в учебном процессе.

Принципы обучения - важнейшие дидактические требования, которые обеспечивают эффективное функционирование учебного процесса.

Содержание образования - система знаний, умений и навыков, которые являются основой для развития и формирования личности человека.

Методы обучения - это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, воспитанию и развитию в процессе обучения.

Формы организации обучения - это особенности объединения учащихся для занятий с учителем, в процессе которых совершается учебно-познавательная деятельность.

3. Сущность процесса обучения. Структура процесса обучения.

В процессе обучения взаимодействуют: деятельность преподавания и деятельность учения. Такое отношение двух основных деятельностей является условием функционирования учебного процесса. Поставленная учебная задача и познавательная деятельность учащихся создают логику и обеспечивают самодвижение процессуальной стороны обучения.

Зависимость учебного процесса от общих закономерностей человеческого познания выражает сущность самого процесса обучения. Познание, являясь отражающей деятельностью, может воспроизводить окружающий мир в сознании человека с различной степенью адекватности. Это вырабатывает способность человеческого организма отвечать на любое воздействие избирательной реакцией, соответствующей особенностям источника.

В такой отражательной деятельности присутствует два противоположных процесса: **процесс интериоризации** (формирование внутренних структур человеческой психики в результате усвоения структур внешней социальной деятельности) и **процесс экстериоризации** (процесс перехода внутренних психологических структур во внешнюю социальную деятельность человека).

Эти два процесса составляют основу человеческого познания. А поскольку сущность процесса обучения вытекает из общего хода процесса познания и определяется его общими закономерностями, связанными с отражением окружающего мира в познавательной деятельности человека, постольку **целью учебного процесса является выработка у учащихся механизма в переходе психологических структур из внешнего плана во внутренний план и наоборот, т.е. формирование, отработка и развитие системного свойства сознания в активном отражении объективного мира, в построении этого мира и саморегуляция на этой основе своего поведения и деятельности.**

Системой условий для функционирования учебного процесса становятся все составляющие его компоненты (цель, содержание, методы, средства, организационные формы, деятельности преподавания и учения, результат).

Общим результатом процесса обучения выступают психические новообразования в любой сфере жизнедеятельности человека - познавательной, личностной, предметной, деятельностной.

Дидактика рассматривает обучение как сложную целостную систему, вбирающую в себя совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов). Процесс обучения - это сложная система, выражаемая бесконечным разнообразием состояний, отношений и связей ее функционирующих компонентов. В состав этой системы входят информационные компоненты, средства обучения, средства организации и управления.

П.И.Пидкасистый в своих исследованиях дает следующую структуру процесса обучения:

1. Цель обучения (цели и задачи обучения).
2. Деятельность преподавания.
3. Средства управления (содержание учебного материала, методы обучения, средства обучения, организационные формы обучения).
4. Деятельность учения.
5. Результат.

Все компоненты учебного процесса надо рассматривать в закономерной взаимосвязи и взаимовлиянии, поскольку они обеспечивают его функционирование, устойчивое единство и целостность.

Ю.К.Бабанский в своих исследованиях выделил следующие составные элементы процесса обучения:

1. Целевой компонент (цели и задачи обучения).
2. Стимулирующе - мотивационный компонент (интересы, мотивы учения).
3. Содержание обучения (учебный план, учебные программы, учебники).
4. Операционно-деятельностный компонент (методы, средства и формы организации обучения).
5. Контрольно-регулирующий компонент (контрольные, практические работы, опросы, зачеты, экзамены, самоконтроль).
6. Оценочно-результативный компонент (оценка, самооценка, коррекция).

4. Общие закономерности процесса обучения. Движущие силы процесса обучения.

Процессу обучения присущи определенные закономерности. Их исследованию посвящены работы Ю.К.Бабанского, М.А.Данилова, Б.И.Коротяева, М.Н.Скаткина и др. В книге "Дидактика средней школы" В.В.Краевский и И.Я.Лернер выделяют два вида закономерностей обучения: первые связаны с самой сущностью процесса обучения, они неизбежно проявляются независимо от характера деятельности учителя и ученика и содержания образования; вторые зависят от организуемой на занятии деятельности и используемых средств. В качестве примеров закономерностей первой группы авторы называют воспитывающий характер обучения, целенаправленное взаимодействие преподавателя, учащегося и изучаемого объекта; активную деятельность обучаемого; соответствие целей учащихся целям преподавателя. Ко второй группе отнесены восемь закономерностей, в частности такие как: зависимость прочности усвоения содержания материала от систематичности его повторения; зависимость обученности сложным способам деятельности от овладения простыми способами; зависимость уровня и качества усвоения от учета учителем степени значимости для учащихся усваиваемого материала.

По-иному формулирует закономерности Ю.К.Бабанский. Приведем некоторые из них: взаимосвязь обучения с процессами образования, воспитания и развития, входящими в целостный педагогический процесс; необходимость учитывать реальные возможности учащихся и внешние условия обучения; зависимость содержания обучения от его задач, отражающих в себе потребности общества, уровень и логику развития науки; выбор методов и средств организации и контроля учебной деятельности в зависимости от задач и содержания обучения; соответствие форм организации обучения от задач, содержания и методов обучения.

И.П.Подласый в учебнике "Педагогика" дает классификацию *всех имеющихся закономерностей*, действующих в учебном процессе. Эти

закономерности подразделены на две группы: на общие и частные. Общие закономерности охватывают процесс обучения в целом, тогда как частные закономерности связаны лишь с отдельными компонентами учебного процесса.

Общие закономерности процесса обучения (И.П.Подласый):

1. Закономерность цели обучения.

Цель обучения зависит от: а) от уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

2. Закономерность содержания обучения.

Содержание обучения (образования) зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей школьников; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

3. Закономерность качества обучения.

Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых в нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающихся; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения.

4. Закономерность методов обучения.

Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста учащихся; д) учебных возможностей (обучаемости) учащихся; е) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса.

5. Закономерность управления обучением.

Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий.

6. Закономерность стимулирующего обучения.

Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Знание этих закономерностей поможет учителям более эффективно планировать учебный процесс и управлять им.

Противоречия, возникающие в ходе учебного процесса, являются источником его движения и развития. Познание обусловлено внешними и внутренними противоречиями как проявление взаимозависимостей объектов. Внешние противоречия действуют как условия этих изменений, а внутренние являются их основой. В процессе учения внешние противоречия связаны с учебно-познавательной деятельностью учащихся и руководством этой деятельностью со стороны учителя, внутренние - с интериоризацией знаний, переводом их из внешнего во внутренний план школьников.

Важнейшим противоречием является противоречие, возникающее между постоянно возрастающими требованиями общества к знаниям учащихся и существующей практикой обучения. Также является противоречие между выдвигаемым ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития учащихся.

В.И.Загвязинский систематизировал важнейшие противоречия, разбив их на противоречия целей обучения (например, всестороннее общее развитие учащихся и углубленное развитие их специальных интересов и способностей); противоречия сущности учебного процесса (например, преподавание и учение); противоречия содержания изучаемого (растущий поток научной информации и ограниченные рамки учебной программы; соотношение абстрактных и конкретных элементов, фактического материала и обобщений и т.п.); противоречия методов обучения (скажем, руководящая роль учителя и развитие самостоятельности учащихся); противоречия организационных форм обучения (например, фронтальный способ обучения и индивидуальное овладение знаниями).

Основным *противоречием* процесса обучения обычно называют преодолеваемое в совместной работе ученика и учителя несоответствие между воплощенным в деятельности ученика достигнутым уровнем знаний, навыков, умений, развития, отношения к учению и требуемым уровнем, находящимся в ближайшей перспективе, закономерно вырастающим из достигнутого уровня. Здесь движущие силы развития заложены между достигнутым уровнем развития ученика и выдвигаемой ходом обучения учебной задачи.

В своем развитии основное противоречие в обучении проходит ряд *этапов*. Сначала оно возникает как противоречие между дидактическими задачами и уровнем знаний и развития школьников. Далее может возникнуть противоречие между принятыми учениками требованиями дидактической задачи и их потребностями и интересами. Наконец, возникает противоречие между появившейся установкой деятельности и конкретными результатами, которые школьнику удастся получить на том или ином этапе своего продвижения к цели.

Деятельность ученика всегда направлена на усвоение определенного конкретного содержания, поэтому важнейшей задачей обучения является устранение несоответствия между усвоенными и новыми знаниями, для понимания и объяснения которых полученных ранее знаний недостаточно.

К внешним противоречиям иногда относят противоречия между материальными предметами и схематическим их изображением в виде рисунка, схем, чертежей, между конкретными явлениями, происходящими в природе и обществе, и их описанием в учебнике или изложением учителя (неполным, нередко субъективным), между состоянием проблемы в науке и ее упрощенным толкованием в учебнике, между коллективным обучением в классе и индивидуальным характером усвоения знаний.

К внутренним противоречиям можно, например, отнести противоречия между требованием глубокого усвоения знаний и индивидуальными возможностями учащихся, познавательным характером усвоения и

способами овладения готовой информацией, желанием переключиться от учения на другие виды деятельности и чувством долга как мотива учения и т.п.

Все эти противоречия учитель должен учитывать и разрешать на уроке, руководя процессом учения школьников.

5. Функции процесса обучения. Цели обучения. Обучение как двусторонний процесс совместной деятельности учителя и учащихся. Основные этапы процесса обучения.

Процесс обучения осуществляет *образовательную, воспитательную и развивающую* функции. Обучение, развитие и воспитание тесно связаны между собой. Подобно тому, как личность целостна и едина, так и процесс ее обучения целостен и един. Формировать всесторонне развитую личность - значит обучать основам наук, общим методам познания, творческому мышлению и рациональному использованию знаний на практике, эмоциональному восприятию окружающей действительности. Процесс обучения предполагает и овладение учащимися специальными умениями и навыками.

Сложен вопрос о соотношении обучения и развития. Развитие, являясь результатом обучения, выступает как готовность личности к самостоятельной организации своей умственной деятельности в соответствии с возникшими или поставленными задачами разного уровня сложности. Признаками развития можно считать: дисциплинированность мышления, способность продуктивно усваивать новое, системность знаний, умение применять их в разнообразных условиях, способность переносить приемы умственной деятельности в новые условия, познание сущности явлений, теоретическое мышление и способность организовать свои действия. По ходу обучения необходимо развивать у учащихся восприятие, память, наблюдательность, мышление, речь, воображение. Эти качества личности формируются в процессе такого обучения, которое вовлекает учащихся в творческую систематическую самостоятельную работу.

Обучение выполняет и воспитывающую функцию. Воспитание осуществляется через содержание, формы и методы обучения. Огромное влияние на учащихся оказывает личность учителя. На каждом уроке решаются такие воспитательные задачи: формируются мировоззрение, нравственные, трудовые, эстетические, этические представления и взгляды, поведение и деятельность в обществе, система идеалов и потребностей.

Решение этих задач невозможно без усвоения знаний, определенных понятий, соблюдения требований, норм, традиций. Реализация воспитательной функции обучения и состоит в том, что оно придает формированию новых положительных качеств личности целенаправленный характер.

Системный подход является методологическим направлением научных исследований, ориентирующих ученых на изучение сложных систем не только как целостных объектов, но и отдельных элементов в их взаимосвязях и отношениях. В учебно-воспитательном процессе внутри одной учебной дисциплины также возможен системный подход.

В педагогике таким целостным объектом исследования является единство обучения, воспитания и развития учащихся. Имея данные о результатах системного исследования соответствующих объектов, учитель может успешно применять системный подход к учебно-воспитательному процессу.

Одним из определяющих компонентов процесса обучения является его цель. Цель обучения связывает воедино все основные компоненты процесса обучения, определяет его направление и в значительной степени детерминирует общий результат, эффективность педагогических воздействий.

В педагогической литературе отмечается многоуровневый характер педагогических целей. Так, Т.И.Ильина предложила три уровня педагогических целей:

- 1) цель, задающая общее направление деятельности всех учебно-воспитательных учреждений общества и определяющая характер педагогического воздействия; она соответствует представлению общества об идеале человеческой личности, выражает требования общества к человеку;
- 2) педагогические цели на определенном уровне формирования личности;
- 3) оперативные цели, которые ставятся при проведении отдельного занятия или какого-то иного мероприятия.

Реализация целей образования невозможна без постановки и решения главных и соответствующих частных целей. При определении конкретных целей обучения важно установить не только то, что должны, но и что реально могут достичь обучаемые. Четкая научная организация учебно-познавательной деятельности учащихся и предполагает осмысление конкретных целей и задач урока, которые ими будут решаться сознательно и последовательно в течение всего занятия.

Образовательные цели и задачи воспитания

Общие цели образования, воспитания и развития перед школой выдвигаются обществом и отражаются в государственных документах. Затем они конкретизируются в программах по отдельным учебным предметам, учебниках, методических пособиях для учителей, дидактических материалах для учащихся. Кроме общих целей и задач, к каждому занятию учитель формирует частные. Четкая постановка перед учащимися целей и задач обучения особенно важна в современной школе в связи с широким привлечением учащихся к самостоятельному приобретению знаний, овладению навыками и умениями, творческому применению их на практике. Так как обеспечить достижение этих целей и задач должен учитель, образовательная цель формулируется для него и учащихся. Образовательная цель определяет, какого учебного результата следует добиться школьникам под руководством учителя, каким объемом знаний, навыков и умений овладеть и на каком уровне (репродуктивном, творческом) их применять, какие требования будут предъявляться детям по окончании занятия.

Воспитательные цели и задачи воспитания

В процессе обучения задачи образовательные, воспитательные и развивающие решаются в неразрывном единстве. Они объединяются общей задачей всестороннего и гармонического развития учащихся. Всестороннее развитие личности означает рост ее духовных и физических сил, ее творческих способностей и индивидуальных дарований, формирование человека как гражданина, как нравственной и культурной личности. Как же осуществляется воспитание в процессе обучения? Нужно ли определять воспитательную цель занятий?

Как и обучение, воспитание является сложной педагогической деятельностью учителя, воздействующей на личность учащегося в соответствии с общими задачами школы. Воспитание как специфическая педагогическая деятельность имеет свои методы и приемы, принципы, средства воздействия на учащихся, общую цель и конкретные задачи. Но процесс воспитания длится долго, и ощутимые его результаты можно выявить нескоро. Чтобы успешно его решить, необходимо повышать воспитательный эффект каждого занятия.

Готовясь к уроку, учитель четко определяет, на формирование каких личностных качеств нужно акцентировать внимание, формулирует воспитательные задачи (но учащимся их не объявляет), тщательно продумывает методы, приемы и средства их решения. При этом он учитывает содержание учебного материала, возраст и поведение учащихся, их подготовку в образовательном и воспитательном плане, качества личности, которые уже выработаны и требуют закрепления в поведении и поступках детей, и те, которые нуждаются в дальнейшей работе по их формированию.

Учитываются и индивидуальные особенности школьников, требующие особого внимания в воспитании. Воспитательные цели и задачи учитель решает благодаря правильной организации учебно-воспитательного процесса в ходе выполнения дидактического плана. Учение как важнейший труд детей

дает возможность для формирования таких качеств личности, как настойчивость, инициативность, творческая активность, самостоятельность, честность, чувство долга и ответственности перед учителем и коллективом учащихся.

Цели и задачи развивающего обучения

Развитие человека, становление его личности - это целостный процесс, в котором взаимосвязаны разные его стороны и качества: физические, умственные, трудовые, эстетические, нравственные.

Физическое развитие личности характеризуется крепостью организма, совершенным функционированием нервной системы, мускульной и других систем, силой, скоростью, точностью, ловкостью, ритмичностью, грациозностью движений. Оно проявляется в хорошем здоровье, устойчивости организма, способности к физическому напряжению, в управлении человеком своим телом, стремлении поддерживать статус физической культурой, гимнастикой, спортом, а также в удовлетворении от мускульной активности, совершенством собственных движений.

Умственное развитие человека отражается в его высокой общей и специальной образованности, широком круге и системности знаний о природе и обществе, культуре речи, умении пользоваться знаниями, применять их в умственной и практической деятельности. Оно выступает в общих и специальных способностях личности: в любознательности, в стремлении к приобретению и обогащению знаний, самостоятельных решений новых познавательных задач, в удовлетворении своих познавательных интересов, в систематизации приобретенных знаний. Кроме этого, умственное развитие связано с владением приемами умственной деятельности, что предполагает способность выполнять умственные операции при решении новых задач, требующих переноса усвоенного способа деятельности в новые условия.

Умственное развитие осуществляется в процессе овладения новыми знаниями, навыками, умениями. Его эффективность зависит от содержания,

методов, средств и способов организации процесса обучения. Все методы способствуют умственному развитию в большей или меньшей степени. Это зависит в первую очередь от внутренней структуры методов обучения, от приемов активизации и характера заданий и способов их выполнения. Так, репродуктивные задания менее способствуют умственному развитию, чем эвристические, творческие.

Для всесторонне развитой личности важным является ее эстетическое отношение к действительности, выражающееся в восприятии и переживании красоты в природе, труде, произведениях искусства и в жизни, в стремлении к красоте в быту и в отношениях людей. Нравственная сторона развития личности завершает ее характеристику.

Образовательные, воспитательные и развивающие цели формулируются и реализуются в учебно-воспитательный процесс школы комплексно.

Обучение как двусторонний процесс совместной деятельности учителя и учащихся.

Обучение в дидактике трактуется как специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей (преподавание) и учеников (учение), направленный на достижение поставленных учебно-воспитательных задач. То есть обучение – это вид познавательной деятельности, где происходит взаимодействие двух познавательных процессов: деятельности преподавания и деятельности учения. Преподавание заключается как в передаче учащимся определенного объема знаний, так и в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся, их воспитанием и умственным развитием. Учение – процесс, в ходе которого на основе познания и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, связанные с формированием знаний, умений и навыков.

Признаки процесса обучения:

1. двусторонний характер;

2. совместная деятельность учителя и учащихся;
3. руководство со стороны учителя;
4. специальная организация и управление;
5. целостность и единство;
6. соответствие закономерностям возрастного развития учащегося;
7. развитие учащихся.

Целостную структуру совместной деятельности учащихся и учителя образуют "субъект-объектные" и "субъект-субъектные" отношения.

Отношение "субъект-объект" характеризует отношение ученика к изучаемому учебному предмету. Отношение "субъект-субъект" отражает отношение учащегося к учителю и другим ученикам. Система названных отношений может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение учащихся к целям и содержанию обучения, отношения учащихся между собой и к учителю; условия, в которых протекает учебная деятельность.

Преподавание и учение становятся внешней формой, в которой протекает познавательный процесс, называемый обучением. Обучение как совместный процесс деятельности преподавателя и воспитанников имеет определенную структуру, состоящую из следующих элементов:

1. Учитель, преподаватель - как носитель цели обучения, как источник информации, организатор учения и человек, осуществляющий контроль за успеваемостью, воспитанностью, обучаемостью, способный в то же время к самоконтролю, анализу своей деятельности.
2. Учащийся - субъект учения - обладает определенными свойствами: он одновременно выступает как объект и субъект воспитания, является носителем врожденного потенциала сил и способностей (задатки, особенности), приобретенного опыта, активным помощником педагога в учебной деятельности, организатором собственного развития (самообразование, самовоспитание).

3. Учебная деятельность - всесторонняя активность объекта при выполнении дидактических функций субъектом обучения. Это процесс, включающий в себя систему целей, операций, действий, отношений и конечный результат - обучаемость, воспитуемость, развитость, а также развитие сил и способностей всех участников преподавания и учения, связь образования и самообразования.

4. Учебный предмет и средства обучения, то есть содержание образования и средства его получения.

5. Условия обучения: материально-технические, гигиенические, организационно-методические, этико-психологические.

Данная структура обладает главным свойством: при взаимодействии всех элементов она развивается, совершенствуется, одновременно изменяя учителя и ученика. Особая роль в обучении отводится деятельности учения. Учение – это активная, созидательная и творческая деятельность ученика, связанная с системой познавательных действий. Позиция ученика в процессе обучения может выступать в качестве объекта и субъекта обучения. В учении присутствует синтез индивидуальных и коллективных действий, поскольку здесь представлена собственная деятельность ученика и классного коллектива. Результаты обучения находят отражение в качестве знаний, умений и навыков и формирующихся на их основе мировоззрения, жизненном опыте, познавательной и трудовой активности.

Учебная деятельность - это система познавательных действий учащихся, направленных на решение учебно-познавательных задач. Определяющими условиями обучения как деятельности являются его цели и задачи (образовательные, воспитательные, развивающие), содержание учебного материала и мотивы учебной деятельности школьников. Эти условия взаимосвязаны и взаимозависимы. Цели образования определяют его содержание. Мотивы учебной деятельности оказывают значительное влияние на активность учащихся, их отношения к учебному труду и, в конечном

счете, на результаты обучения. В свою очередь, мотивы формируются в процессе обучения, воспитания и развития учащихся, зависят от организации учебно-воспитательного процесса, методов и приемов обучения, средств и содержания учебного материала. Цели обучения и воспитания обуславливают характер деятельности учителя и учащегося, формы и методы обучения, определяют направление учебного процесса.

Основные этапы процесса обучения.

Познание - широкое понятие и включает в себя обучение. Обучение как отражательно-преобразовательная деятельность совершается по законам человеческого познания, конкретизирующимися в зависимости от предмета познания и индивидуальных особенностей человека. Процесс обучения представляет собой акт взаимодействия разных элементов, в ходе которого происходит передача и усвоение социального опыта. Здесь выделяют четыре основных этапа:

1. Восприятие материала, подлежащего усвоению.
2. Осмысление материала, образование понятий.
3. Закрепление и совершенствование знаний, образование умений и навыков.
4. Применение на практике усвоенных знаний, умений и навыков.

Первый этап

Восприятие - психический процесс, предполагающий отражение в сознании человека предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств, частей, связан с пониманием целостности отражаемого. В восприятие входят не только данные непосредственных ощущений, но и прошлый опыт, который, как правило, богаче непосредственных ощущений. Поэтому одна из задач обучения - активизировать имеющиеся знания, связать их со вновь изучаемым учебным материалом. Это способствует узнаванию нового, подключению к восприятию жизненных наблюдений и чувств учащихся; развивает умение выделить главное и существенное; активизирует усилия в изучении изучаемых проблем.

Понимание - мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности. Понимание осуществляется путем установления связей между уже известным и неизвестным, явлениями и процессами, путем сознания причин и следствий развития изучаемых объектов. Организуя восприятие нового материала, учитель предварительно ставит познавательные задачи: что надо усвоить? С какой целью? Затем раскрывает содержание учебной информации для создания общего о ней представления, направляет внимание учащихся на главное и существенное. Но восприятие и понимание еще не обеспечивают полного усвоения изучаемого. Они - суть основания для более глубокой и разносторонней обработки исходных данных в умственной деятельности.

Второй этап

За восприятием и пониманием следует осмысление, в ходе которого обогащается изучаемое (оно становится более полным, глубоким и разносторонним), формируются отношения к изучаемому, уверенность в справедливости определенных выводов, правильности информации, развиваются убежденность и умение отстаивать собственное мнение. Для эффективного осмысления используются разнообразные приемы умственной деятельности: сравнение, сопоставление, выделение главного и существенного, обобщение и т.д. На этом этапе формируются понятия, раскрывается сущность изучаемых предметов и явлений, происходит обобщение знаний как своеобразный результат обучающей и познавательной деятельности.

Образование понятий - сложный процесс. Здесь выделяются два пути(способа) формирования понятий: индуктивный и дедуктивный. Индукция - это способ рассуждения от частного к общему. Индукция начинается с накопления знаний о возможно большем числе в чем-либо однородных предметов и явлений, что дает возможность найти сходное и различное в предметах и явлениях и опустить несущественное и

второстепенное. Обобщая сходные признаки этих предметов и явлений, учащиеся делают общий вывод или заключение, устанавливают общее правило или закон.

Дедукция - это способ рассуждения от общего к частному. Дедуктивный способ формирования понятия дает ученикам знание о конкретных свойствах и качествах отдельного предмета на основе знаний общих законов и правил.

Третий этап

Восприятие и осмысление, которые способствуют формированию понимания и обобщения изученного, требуют закрепления, которое организуется, как правило, путем повторного осмысления, неоднократного воспроизведения учебного материала в полном объеме или в его существенно важных частях. Для закрепления требуется заучивание теорий, правил, законов, выполнение письменных и устных упражнений.

Необходимо подвести учащихся к пониманию изученного, а не к механическому усвоению. Полезно проводить закрепление на примерах, упражнениях, фактах, которые не были упомянуты при изложении нового материала. Такой подход способствует установлению новых связей усвоенного с ранее приобретенным опытом. Целесообразно организовать самостоятельную работу учащихся по составлению задач, нахождению причин и следствий изучаемых явлений и т.д. Такая организация закрепления углубляет знания, развивает способности учащихся.

Четвертый этап

Заключительный этап обучения - процесс применения знаний, умений и навыков на практике. Этот процесс осуществляется в самых разнообразных видах и во многом зависит от содержания, учебной дисциплины, специфики темы и мастерства учителя. Применение изученного можно организовать в заключительной части урока, на практических упражнениях и использовать при этом самые разные виды обучения - от конкретных индивидуальных заданий до коллективной мыслительной деятельности.

Все стадии процесса обучения существуют не изолированно, они протекают в диалектической связи и взаимозависимости. Так, уже во время восприятия развиваются элементы понимания, осмысления; тесно переплетены обобщение, закрепление и применение знаний.

Последовательность всех этапов усвоения не всегда одинакова. Изучение нового может начаться с решения конкретной задачи, а может и с представления общего и теоретического материала. Здесь нет единых правил.

Тема 2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

План: 1. Понятие о закономерностях обучения и их характеристика.

2. Сущность понятия принципов. Система принципов обучения и их характеристика.

1. Понятие о закономерностях обучения и их характеристика

Сущность процесса обучения – ни что иное, как закономерности процесса обучения, поэтому в структуре процесса обучения все связи носят закономерный характер, в сущности отражаются скрытые, глубокие процессы, внутреннее содержание, связи и отношения того или иного явления. Система целостна, если определены эти связи и отношения:

- между потребностями общества и целями образования;
 - между целями образования и содержанием образования;
 - между уровнем развития науки, экономики, техники и содержанием образования;
 - между деятельностью и общением;
 - между обучением и развитием;
 - между преподаванием и учением;
 - между деятельностью учителя и реальными возможностями обучающихся;
 - между коллективом и конкретной деятельностью;
 - между внутренними и внешними условиями развития;
- Между обучением и самообразованием.

С точки зрения качества все эти связи необходимые, закономерные, существенные, повторяющиеся. Они и составляют понятие закона.

Закон – это необходимые, устойчивые, повторяющиеся связи и отношения между элементами, обеспечивающие упорядоченное изменение.

Закономерность – совокупность взаимосвязанных по содержанию законов, обеспечивающих тенденцию или направленность в изменении системы.

Закономерности обучения реализуются через принципы обучения. Закономерность представляет собой объективную характеристику явления, а принципы – субъективную характеристику.

2. Сущность понятия принципы обучения. Система принципов обучения и их характеристика.

Принцип – основа, первопричина, положение, правило организации в целом деятельности ученика в учебном процессе, вытекающей из установленных дидактикой законов и закономерностей.

Принцип определяет общее направление движения к цели, действия и структуру деятельности.

Принципами обучения называют основные дидактические условия, определяющие педагогическую обоснованность всех действий по организации и проведению учебного процесса. Дидактические принципы отражают общие требования к формированию содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса - как в целом, так и в отдельных его звеньях. Структура дидактических принципов обусловлена структурой законов и закономерностей обучения.

Дидактические принципы в процессе обучения тесно взаимосвязаны. Обычно на отдельно взятом уроке может преобладать один или несколько принципов, остальные же могут играть дополняющую роль.

1) Принцип воспитывающего обучения.

Принцип воспитывающего обучения отражает закон единства обучения и воспитания.

Воспитание в процессе обучения осуществляется в первую очередь содержанием учебного материала. Изучение основ наук способствует формированию у учащихся научных понятий об окружающем мире, влияющих на развитие мировоззрения, научного понимания мира и его законов. Воспитывает учащихся также правильная организация учебного процесса. Четкое определение целей и задач урока, порядок на занятиях создают благоприятные условия для нравственного воспитания у детей сознательной дисциплины, трудолюбия, нравственных качеств.

Воспитательное влияние на учеников имеют методы, средства обучения, личность учителя, то есть все то, что окружает ребенка в школе. Успех и реализация принципа воспитывающего обучения в школьной практике зависит, прежде всего, от того, как учитель определяет цель воспитательной работы, как ее осуществляет.

2) Принцип развивающего обучения.

Принцип развивающего обучения требует создания оптимальных условий для всестороннего и гармоничного развития детей в процессе изучения учебных предметов.

Принцип развивающего обучения обеспечивается, прежде всего, содержанием образования. Чем глубже и прочнее учащиеся усваивают знания, тем многостороннее будет их общее развитие. Путем целенаправленного обучения учитель формирует у учащихся умения логически мыслить. Учащиеся в процессе учения овладевают приемами сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации, систематизации, анализа, синтеза. Важно научить школьников доказывать истинность выдвинутого положения, аргументировать тезисы, выделять главную мысль, различать существенные и второстепенные признаки, делать выводы на основе анализа фактического материала.

Общее развитие учеников происходит в процессе учебной деятельности при использовании различных методов и средств обучения. На умственное развитие учащихся влияют приемы и операции их мыслительной

деятельности в процессе применения знаний, умений и навыков на практике, при оптимальном сочетании творческих и репродуктивных методов.

3. Наглядность.

Обучение должно непосредственно основываться или опосредованно опираться на ощущения учащихся при восприятии ими реально существующего мира. В учебном процессе эта связь осуществляется путем реализации принципа наглядности (использование средств наглядности на всех этапах учебного познания). Однако обучение не может сводиться к ощущениям, а должно обеспечивать оптимальные взаимосвязи и единство чувственного и рационального, конкретного и абстрактного, эмпирического и теоретического.

Я.А.Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д.Ушинский утверждали, что эффективность обучения повышается с увеличением количества анализаторов (органов чувств), используемых учащимися в учении, что при изучении материала ведущую роль играет наглядность. Особенно этот принцип наиболее эффективен, когда он находится в органической связи с другими дидактическими принципами: самостоятельности и активности, сознательности и прочности, научности, связи теории с практикой, развивающего и воспитывающего обучения. На любом этапе эмпирических или теоретических обобщений наглядность может и должна быть основой или чувственной опорой усвоения знаний. При этом успешное наглядное обучение возможно лишь при сочетании наглядного обучения со словесным и практическим.

Виды наглядности:

1. Внешняя, объективная наглядность, действующая через разнообразные сигналы на органы чувств человека на уровне ощущений, восприятия и представлений:

а) зрительная наглядность (цвет, форма, величина, положение в пространстве);

- б) слуховая наглядность (виды звуков - шумовые и музыкальные; основные свойства звука - высота, длительность, громкость, тембр; виды слуха - звуковысотный, мелодический, гармонический, тембровый, речевой и т.п.);
- в) кожно-тактильная наглядность (качественные свойства объектов окружающего мира. Например, плотность, вес, температура, шероховатость и т.д.);
- г) вкусовая наглядность (сладкий, кислый, соленый, горький);
- д) наглядность обоняния (различение запахов);

2. Внутренняя, опосредованная наглядность, связанная с рациональными формами мышления - понятиями, суждениями, умозаключениями:

- а) мыслеформы, возникающие в сознании человека (воображение, фантазии, образные представления, грезы, мечта, идеал);
- б) символическая, знаковая наглядность, действующая в виде опорных сигналов, схем, моделей, систем (формулы, чертежи, карты, "язык" искусства. Например, лейтмотив в музыке несет в себе смысловую (понятийную) нагрузку; замещение в игре связано с условной подстановкой знаков, символов вместо реальных предметов (кукла, обозначающая ребенка); наглядная модель через условные заместители отражает - в объеме или на плоскости - предметы или явления окружающего мира (план комнаты).

В зависимости от влияния человека на окружающую природную и социальную среду, от его участия в этих процессах, наглядность бывает:

1. Естественная (натуральная) наглядность - связана с закономерным влиянием окружающего мира на органы чувств.

2. Экспериментальная (искусственная) наглядность – отражает целенаправленную поисковую деятельность человека на преобразование объектов и явлений окружающего мира (лабораторные опыты, упражнения).

Наглядные пособия по степени соответствия изучаемым предметом и явлениям *различаются*: а) натуральные - явления природы и реальные

предметы или их имитация; б) изобразительные (картины, иллюстрации, диапозитивы); в) схематические и символические (схемы, карты, графики). С повышением уровня теоретического обучения в школе все шире применяются учебные модели различной глубины проникновения в сущность изучаемых предметов и явлений (от натуральных до теоретических моделей).

По виду анализатора (ощущения) наглядные пособия до недавнего времени были преимущественно зрительными и слуховыми. Пособий, обеспечивающих опору на речедвигательные, тактильные органы, мало в современной школе.

Выбор вида наглядности зависит от ее функции и поставленных на уроке целей и задач.

4. Доступность.

Принцип доступности обучения предполагает, что содержание и методы обучения выбираются с учетом возрастных особенностей детей и возможностей их общего развития, т.е. чтобы сложность и трудность содержания образования возрастали постепенно, в соответствии с познавательными возможностями учащихся. Познавательные трудности должны быть такими, чтобы при напряжении умственных сил школьники смогли решить поставленные перед ними учебные задачи. Содержание образования нужно формировать так, чтобы создать условия для постоянного преодоления трудностей учащимися - во взаимосвязях обучения с их воспитанием и развитием. Принцип доступности в конкретной дидактической ситуации реализуются через методы обучения с учетом уровня подготовки к учению учащихся данного класса, их познавательных возможностей, общего развития и индивидуальных особенностей.

5. Систематичность и последовательность.

Принцип систематичности и последовательности отражает необходимость построения обучения в строгой логической последовательности таким образом, чтобы новые знания опирались на ранее

усвоенные и в свою очередь становились фундаментом для усвоения последующих знаний. Принцип требует усвоения знаний в системе, которая отображала бы в целостном виде изучаемые предметы и явления со всеми их связями и зависимостями. Дидактическая интерпретация этих связей - внутрипредметные и межпредметные связи, а их реализация – обязательное условие правильного и успешного обучения.

6. Научность

Принцип научности требует включения в содержание обучения научно достоверных знаний, которые соответствуют современному уровню развития науки и возрастным особенностям детей. При отборе содержания образования учитываются все принципы и закономерности дидактики, так как логика науки и логика отражающего эту науку учебного предмета не тождественны: у них не совпадают ни цели, ни пути их реализации.

Задачей учителей является реализация принципа научности в конкретной дидактической ситуации, с учетом возрастных и индивидуальных познавательных возможностей и уровня умственного развития школьников.

Учитывая то, что в стабильных учебниках зафиксировано состояние данной науки ко времени подготовки их к изданию, учитель должен следить за развитием научной мысли. Знакомство учащихся с новыми научными идеями (конечно, в популярном изложении) будет способствовать тесной связи обучения с жизнью, пробуждать у них познавательные интересы, воспитывать творческий подход к изучению любой науки.

7. Связь теории с практикой, обучения с жизнью.

Принцип связи теории с практикой, обучения с жизнью требует понимания учащимися значения теории в жизни, умелого применения теоретических знаний для решения практических задач. Любая информация должна иметь реальную, видимую для учащихся жизненную основу, и создаваться, исходя из опыта, или закрепляться в нем.

Связь теории с практикой сложная и разносторонняя. Выполняя практические задания перед изучением теоретического материала, учащиеся убеждаются в необходимости овладения определенными знаниями, без которых невозможно решить поставленные задачи. Выполнение практических заданий во время изучения теоретических вопросов способствует углублению знаний, осмыслению сущности изучаемых явлений и связей между ними. В таком случае практика является движущей силой в учебном познании. Выполнение практических заданий на основе усвоения теоретического материала убеждает учащихся в истинности усвоенного и формирует у них умения применять теоретические знания на практике.

8. Самостоятельность и активность учащихся в обучении.

Принцип самостоятельности и активности учащихся в обучении состоит в том, чтобы создать условия для проявления учащимися познавательной самостоятельности и творческой активности в процессе усвоения знаний, навыков и умений и применения их на практике.

Самостоятельная познавательная деятельность учащихся может быть репродуктивной (исполнительской) или поисковой (творческой). При этом самостоятельная учебная деятельность учащихся осуществляется под руководством учителя, в большей или меньшей степени влияющего на нее. Активность учащихся в обучении тесно взаимосвязана с их самостоятельностью; оба эти качества свойственны учебной деятельности, но проявляются в разной степени.

9. Сознательность и прочность усвоения знаний, навыков, умений.

Принцип сознательности и прочности усвоения знаний, навыков и умений состоит в том, чтобы обеспечить учащимся оптимальные условия для глубокого осмысления изучаемых фактов и обобщений, способов выполнения действий, для прочного усвоения основных понятий, законов, теорий, формирования навыков и умений для применения их на практике. Для сознательного усвоения знаний необходимо постепенно подводить учащихся к самостоятельному анализу фактов, установлению причин

наследственных, функциональных и других связей и взаимозависимостей между предметами и явлениями реального мира. Сознательно усвоенные знания - это обязательно научно обоснованные знания, добытые учащимися в процессе активной учебной деятельности. Важными способами обеспечения прочности знаний являются выделение главного в изучаемом материале, концентрация на нем основного внимания учащихся, осмысление его, раскрытие сути изучаемых явлений, заучивание, запоминание главного, как в развернутом виде, так и в виде схем, моделей, повторения, обобщения и систематизации знаний.

10. Целенаправленность и мотивация.

Принцип целенаправленности и мотивации обучения состоит в том, что учебно-воспитательный процесс как сложная взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся должен быть подчинен заранее определенным целям и мотивам, отражающим личностные устремления учащихся.

Перед учебно-воспитательным процессом стоят общие цели, определенные обществом и учебными программами, и конкретные цели, которые определяет учитель для каждого отрезка учебно-воспитательного процесса, ориентируясь на профиль образовательного учреждения. Важно, чтобы учитель мог правильно определить конкретные цели каждого вида занятий - обучающие, воспитательные, развивающие - и всю свою работу направлял на их достижение. Эта целенаправленность проявляется в выборе формы обучения, структуры занятия, содержание методов, средств обучения. Иначе говоря, весь учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на то, чтобы кратчайшим путем и при наименьшей затрате времени и усилий учителя и учащихся (т.е. оптимально) достигнуть поставленных целей.

11. Индивидуальный подход к учащимся.

Принцип индивидуального подхода к учащимся требует создания оптимальных условий для успешного обучения каждого учащегося в процессе организации фронтальной и групповой работы в классе. Для успешной реализации этого принципа учитель изучает индивидуальные

особенности каждого ученика, условия, в которых живет и работает, и учитывает их при организации учебно-воспитательного процесса.

Оптимальная организация творческого труда ученического коллектива создает важные предпосылки для широкого раскрытия индивидуальных особенностей каждого ученика. Кроме того, учитель должен разработать систему индивидуального подхода к каждому своему ученику в условиях самостоятельной и коллективной деятельности. Пример такой системы предложил В.А.Сухомлинский.

Дифференциация обучения предполагает уделять достаточное внимание тем учащимся, уровень и темп работы которых отличается от большинства. Ликвидация пробелов в знаниях отстающих учащихся, обучение их умениям учебного труда, а также углубленное изучение учебных предметов с учащимися, проявляющими успехи в обучении - все это дает возможность использование дифференцированного подхода в обучении.

12. Оптимизация учебного процесса.

Принцип оптимизации учебного процесса требует из ряда возможных его вариантов выбора такого варианта, который в данных условиях обеспечит максимально возможную эффективность решения задач образования, воспитания и развития школьников при рациональных затратах времени и усилий учителей и учащихся (Ю.К.Бабанский).

Основные критерии оптимальности таковы:

- достижение каждым учеником реально возможного для него в данный период уровня успеваемости, воспитанности и развитости, но не ниже удовлетворительного (по нормам оценок);
- соблюдение учениками и учителями установленных для них норм времени на урочную и домашнюю работу.

Чтобы определить конкретный оптимальный вариант обучения, нужно, во-первых, глубоко изучить особенности школьников данного класса, исходный уровень их воспитанности, обучения и развития. Комплексно это можно осуществить путем составления психолого-педагогической

характеристики каждого учащегося, анализа контрольных работ, опроса (самооценка учащихся, взаимооценка, оценка со стороны родителей и др.), педагогического консилиума. Следует изучить также условия обучения: возможности данной школы, данного учителя и др.

Во-вторых, избрать оптимальное содержание урока: выделить главное, существенное в учебном материале; определить межпредметные и внутрипредметные связи; привести содержание материала в соответствие с реальным уровнем развития и воспитанности учащихся класса, обеспечив при этом дифференцированный подход к слабоуспевающим и наиболее подготовленным учащимся; привести содержание урока в соответствие с необходимым и достаточным временем для обучения и т.д.

В-третьих, подобрать оптимальные методы, формы, средства обучения, которые соответствовали бы конкретным особенностям учеников и другим условиям, а также содержанию обучения, помогали бы успешно решить задачи воспитания, обучения и развития на данном конкретном их этапе.

В-четвертых, интенсификация обучения, повышение производительности труда обучающихся и обучаемых должны осуществляться за счет рациональной организации работы, внедрения новых и традиционных прогрессивных методик, что обеспечивает экономию времени и сил учащихся на уроке, устранению их перегрузки в классе и дома, а также экономию личного времени учителя.

В целом принцип оптимизации предполагает системный подход к организации обучения на современном уровне развития дидактики, частных методик, педагогической психологии, философии и других смежных наук в диалектическом единстве всех дидактических принципов.

Тема 3. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ЕГО СУЩНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

План: 1. Понятие о содержании образования.

2. Содержание учебных предметов.

3. Основные формы научных знаний.

1. Понятие о содержании образования.

И.Я.Лернер и М.Н. Скаткин раскрыли понятие содержания образования с культурологических позиций, то есть с передачей элементов культуры от одного поколения к другому. Культура, с педагогической точки зрения, - это совокупность процессов материальной и духовной деятельности людей, обусловленных историческими и социальными факторами в развитии.

Усвоение культуры общества представляет собой специально организованный целенаправленный процесс, обеспечивающий подрастающему поколению возможность овладения отдельными сторонами человеческого бытия: науки, искусства, труда, морали и т.д. Смысл обучения состоит в том, чтобы подготовить человека к жизни в данном обществе и обеспечить сохранение и дальнейшее развитие культуры. Но так как материальная культура, чтобы быть усвоенной, должна быть выражена: а) в знаниях о ней, б) в способах деятельности, в) должна предполагать систему отношений и г) иметь направленность к ее развитию, то в этом случае культура представляет собой социальный опыт, накопленный обществом, который подлежит воспроизведению его в опыте новых поколений.

Каждый из отмеченных видов социального опыта представляет собой специфический вид содержания образования:

1. Система знаний о природе, обществе, технике, мышлении, способах деятельности.
2. Система общих интеллектуальных и практических навыков и умений.
3. Опыт творческой поисковой деятельности.
4. Опыт эмоционально-волевого, ценностного отношения к миру.

Каждый вид содержания выполняет свою специфическую, не подменяемую другими функцию в формировании личности.

Предшествующие виды могут существовать отдельно от последующих, хотя каждый последующий невозможен без предшествующих: можно знать, но не уметь; можно знать, уметь выполнять известные способы деятельности,

но не быть подготовленным к творчеству; можно знать, уметь творить при разном отношении к этой деятельности. Все виды содержания образования взаимообусловлены. Их взаимосвязь выражается еще и в том, что усвоение каждого влияет на уровень и качество усвоения других.

Таким образом, образование - это сторона воспитания, которая состоит в овладении системы научных и культурных ценностей, накопленных человечеством; это процесс и результат усвоения систематизированных элементов культуры. Содержание образования является педагогической моделью социального заказа и выступает как содержательная сторона обучения в единстве с его процессуальной стороной. Обучение - есть процесс образования, направленный на усвоение определенных сторон социального опыта, накопленного человечеством; осуществляется через специально организованную познавательную деятельность (преподавание и учение); формирует у обучаемых уровень образования и воспитания.

Основанием для отбора содержания школьного образования служат принципы, определяющие подход к его конструированию, и критерии, выступающие в качестве определения конкретного содержания учебного материала в учебных предметах.

В.В.Краевский обосновал следующие принципы конструирования содержания образования:

1. Принцип соответствия содержания образования требованиям современного общества.
2. Принцип учета содержательной и процессуальной сторон обучения.
3. Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования.

Ю.К.Бабанский разработал общедидактическую систему критериев отбора содержания школьного образования:

1. Критерий целостного отражения в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности.

2. Критерий высокой научной и практической значимости содержания, включаемого в основы наук.
3. Критерий соответствия сложности содержания реальным возможностям школьников данного возраста.
4. Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.
5. Критерий учета международного опыта построения содержания среднего образования.
6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

Содержание образования - один из основных элементов в структуре процесса обучения. Чтобы этот процесс осуществлялся успешно, каждый учитель должен четко представлять, чему учить, какими знаниями, навыками, умениями должны овладеть учащиеся по каждому предмету в каждом классе. Содержание образования отражается в учебных планах, программах, учебниках, дидактических материалах для самостоятельной работы учащихся, наглядных пособиях. Учебные планы определяют, какие предметы и в какой последовательности изучаются, сколько времени выделяется на каждый из них в том или ином классе. Программы раскрывают содержание учебного материала по каждому предмету и устанавливают последовательность его изучения.

В школьном обучении учебные предметы представлены по циклам: а) гуманитарный, б) естественно-математический, в) художественно-эстетический, г) производственно-трудовой, д) физкультурно-оздоровительный.

2. Содержание учебных предметов.

Что такое знания? Каковы взаимосвязи между науками и соответствующими учебными предметами? Каковы различия между ними? Слово "наука" буквально означает "знания". Наука не простая совокупность знаний о фактах и законах, а совокупность знаний, приведенных в систему,

где эти факты и законы связаны между собой определенными отношениями и взаимно обуславливают друг друга. Наука включает в себя *фактические* знания, полученные в результате наблюдения, эксперимента; *теоретические* знания, являющиеся результатом обобщения фактического материала (понятия, законы, принципы, гипотезы, идеи, теории).

Учебные предметы представляют собой педагогически обоснованную систему научных знаний и практических навыков и умений, воплощающих основное содержание и методы определенной науки. Структура учебного предмета имеет много общего со структурой соответствующей отрасли знаний. Отличие учебного предмета от науки заключается в том, что в него входят только основные положения той или иной отрасли знаний, доступные для усвоения учащимися на определенной ступени обучения.

Кроме того, учебный предмет включает дидактические материалы, помогающие учащимся овладеть комплексом навыков и умений, необходимых для дальнейшего обучения. В этом плане обязательными для каждого человека являются следующие *категории* навыков и умений: практические, или трудовые, связанные с применением различных инструментов, приборов, орудий труда; учебные (письмо, чтение, вычислительные навыки и умения); мыслительные приемы или операции (анализ и синтез, сравнение и обобщение, конкретизация и абстрагирование, доказательство и опровержение); перцептивные действия (поиск, выявление свойств или выделение признаков предметов и явлений). В целях формирования у учащихся необходимого комплекса навыков и умений в состав учебного предмета включает научно разработанные системы упражнений, познавательных и практических заданий.

3. Основные формы научных знаний.

Содержание образования охватывает различные области знаний, представленных в виде научных фактов, понятий, правил, теорий, законов, терминов и т.д. Научные факты, представления и понятия:

Научные факты усваиваются на основе как непосредственного, так и опосредованного восприятия предметов и явлений (во время чтения учебника, устного изложения учителя, слушания музыки и т.п.).

Представления (конкретные) как чувственные образы предметов и явлений формируются на основе непосредственного их восприятия.

Представления (общие) возникают в результате анализа эмпирических материалов. Как конкретные, так и общие представления играют важную роль в процессе обучения в начальных классах. Они служат важной опорой для мыслительной деятельности - сравнения и обобщения, выделения общего и существенного в предметах и явлениях окружающего мира.

Человек мыслит понятиями. *Понятия* - основная форма знаний. Понятия отражают существенные, необходимые признаки и отношения предметов и явлений. Если ощущение, восприятие, представление возникают в сознании как чувственно-наглядные образы, то понятия отражают внутренние, недоступные для органов чувств объективные свойства и признаки, закономерные отношения между предметами и явлениями, благодаря чему понятия характеризуют не отдельный предмет, а целый класс предметов, объединяемых тем или иным признаком.

Логическую характеристику понятия составляют его содержание и объем. Содержание понятия - это совокупность существенных признаков, свойств и отношений предмета мысли, отраженных в понятии. Объем понятия - это множество предметов, каждому из которых принадлежат признаки, отраженные в содержании понятия.

Законы, закономерности и принципы

Закон определяется как необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями объективной действительности. Закон выражает существенную связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами предметов и свойствами внутри предмета. Различают *законы функционирования*, выражающие

существенную, необходимую связь между сосуществующими в пространстве предметами и явлениями (закон всемирного тяготения, закон естественного отбора), и *законы развития*, по которым общество закономерно развивается. Но если в природе законы реализуются как стихийная сила в результате объективного взаимодействия материальных тел, то в обществе социальные законы проявляются как объективная тенденция сознательных человеческих действий. При этом люди не создают сами социальные законы, а только ограничивают или расширяют сферу их действия в соответствии со своими потребностями и интересами. Сами же законы существуют объективно, независимо от сознания, как проявление необходимых, существенных внутренних отношений между свойствами вещей или различными тенденциями развития.

Закономерность означает, прежде всего, упорядоченность событий, относительное постоянство основных детерминирующих факторов, регулярность связей между определенными вещами. Закономерность представляет совокупность проявления многих законов, выражает систему существенных, необходимых всеобщих отношений, каждое из которых представляет собой отдельный закон. Поскольку программы естественных и гуманитарных предметов предусматривают изучение законов и закономерностей, проявляющихся как в природе, так и в обществе, уяснение сущности и специфики данных понятий приобретает особую значимость.

Теория и идея. Одной из важнейших форм знаний, усваиваемых в школе, является теория. *Теория* - это система знаний, которая описывает и объясняет совокупность явлений и сводит открытые в ней законы к обобщению. Теория опирается на результаты, полученные в результате исследований. Результаты упорядочиваются, сводятся в стройную систему, объединенную общей идеей, уточняются на основе введенных в теорию абстракций, идеализаций, принципов.

Познавать тот или иной объект учащиеся начинают с внешнего его описания, фиксации его отдельных свойств, сторон. Затем, углубляясь в

объект, раскрывая законы, которым он подчиняется, учащиеся могут перейти к объяснению его свойств, связать знания об отдельных его сторонах в единую, целостную систему, т.е. использовать знания не только внутри одного предмета, но свести знания в межпредметную систему.

Изучая какую-нибудь теорию как целостную систему знаний, учащиеся должны четко различать элементы изучаемой системы и знать, что такое научные факты, основные понятия, гипотезы, постулаты, следствия и структурные связи между ними.

Переходить в практике от одних предметов к другим, создавая мысленные формы будущих предметов, помогает идея. *Идея* - это высшая форма познания внешнего мира, не только отражающая объект, но и направленная на его преобразование. Этим идея отличается от других форм мышления: понятия, теории, в которых отражен объект, но еще не выражен способом практической реализации знания о нем. В содержание идеи входит определение цели и способов практической деятельности человека.

Осуществляя идею, человек на основе теоретического отражения мира создает то, чего раньше в готовом виде не было (машины, новые материалы, произведения искусства), изменяет мир практическими действиями (моделирование, конструирование). В идее предмет отражается идеальным, т.е. не только таким, каким он является, но и каким должен стать.

Методы и правила. *Метод* (с греч. "методос" означает путь, способ познания) направлен на достижение поставленной цели, способ практического или теоретического действия человека, решение определенной задачи.

Особое место в учебном процессе занимают правила. Они широко представлены в программах и учебниках по всем учебным предметам. Правило понимают как положение, выражающее закономерность для той или иной системы действий определенного процесса. *Правило* - руководство к мнемоническим, перцептивным, мыслительным, физическим и учебным действиям. Например, в математике - это правило нахождения наибольшего

общего делителя или наименьшего кратного нескольких чисел, правило умножения чисел в столбик, в языке - правила орфографии и пунктуации и т. Все эти правила называют дидактическими, т.е. такими, которые учащиеся должны усвоить процессе обучения. Этические правила устанавливают нормы поведения в обществе (например, правила для учащихся).

Определенный порядок устанавливают правила пользования нагревательными приборами, инструментами и измерительными приборами на уроках трудового обучения. В структуре учебного предмета правила являются компонентами системы способов выполнения действий, обогащающими и теорию и метод.

Тема 4. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

- План: 1. Сущность методов.
2. Классификации методов.
3. Различные виды методов обучения.
4. Выбор методов обучения.

1. Сущность методов.

Методы обучения - это пути, способы достижения определенной дидактической цели (например, усвоить понятие, теорию, сформировать умение или навык). Они определяются способами работы учителя (способы преподавания) и способами познавательной деятельности учащихся (способы учения). В реальном учебном процессе методы преподавания и методы учения находятся во взаимосвязи, в единстве, поскольку, обеспечивая реализацию педагогических целей обучения, находятся в системе упорядоченных и целенаправленных взаимодействий между учителем и учащимися.

Изучение существенных отношений между целью, средствами педагогического воздействия и их результатами - одна из важнейших задач педагогической теории. Подчеркивая это, А.С.Макаренко сформировал ставшие общепризнанными следующие положения:

- каждое педагогическое средство может быть полезным или вредным, слабым или действенным в зависимости от конкретных условий;
- осуществлению педагогической цели служит система педагогических средств; она не может быть установленной раз и навсегда, она изменяется и развивается;
- вся педагогическая работа должна представлять собой активное, настойчивое, решительное устремление к поставленной цели;
- если частная цель несовместима с главной целью, следует пожертвовать второстепенным, чтобы выиграть в основном и решающем.

Функции методов. Выделяют следующие общепедагогические функции методов обучения: образовательная, воспитательная, развивающая.

Образовательная функция методов обучения заключается, прежде всего, в том, чтобы оптимально способствовать гармоническому развитию личности - человека образованного, воспитанного, развитого, способного самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания и творчески применять их в жизни. Эта функция наиболее успешно осуществляется в условия целенаправленного обучения, при оптимальном выборе методов и приемов обучения, их дидактических структур и средств, с учетом содержания учебного материала, цели обучения, уровня воспитания и развития учащихся.

Воспитательная функция методов обучения неотделима от образовательной. Она присуща каждому методу обучения. Задача учителя - определить, какими приемами ее легче всего обеспечить. Здесь особенно важны приемы, акцентирующие внимание учащихся на основных воспитательных идеях, на оценке изучаемых природных и общественных явлений, нравственных и эстетических качествах личности. С одной стороны, воспитательная функция методов обучения должна активизировать познавательную деятельность школьников. С другой стороны, применение методов обучения способствуют организации правильных взаимоотношений между учащимися и учителями и между самими школьниками.

Развивающая функция метода обучения тесно связана с образовательной и воспитательной функциями. Нет специальной развивающей деятельности и развивающих методов, каждый метод осуществляет развивающую функцию, одни больше, другие меньше. *Структура методов.* Методы имеют разнообразную структуру, элементами которой являются дидактические приемы, действия, операции и средства обучения. Прием называется такой составной компонентом метода, который направляет учащихся на решение частичных дидактических задач. Дидактический прием включает действия. Действие - это акт целенаправленной деятельности, характеризуется осознанием результата, условий и путей его достижения. Действие определяется целью, на достижение которой оно направлено, и мотивом, побуждающим человека стремиться к ним. Действие включает в себя ряд операций, с помощью которых оно осуществляется. Метод призван решать основные дидактические задачи, а приемы, действия, операции - конкретные задачи, которые ведут к достижению основной цели. Для достижения оптимальных результатов обучения и развития учащихся недостаточной значимости, какие методы лучше использовать для этого. Нужно изучить рациональную структуру каждого из них, их возможности, разновидности и условия целесообразного использования, т.е. знать, какие компоненты (приемы, действия, операции) включаются в тот или другой метод и в какой последовательности.

Эти компоненты неодинаково актуальны для всех методов обучения. В зависимости от цели и задачи урока одни компоненты занимают в нем ведущее место, другие - второстепенное, а некоторые совсем выпадают. Следовательно, каждый метод обучения определяется своеобразной комбинацией дидактических компонентов, которые обеспечивают оптимальное функционирование применяемой системы.

Готовясь к уроку, учитель подбирает такие методы и его составные, которые наиболее соответствуют дидактическим целям урока и конкретным задачам каждого его этапа. Без такого рационального выбора и сочетания

методов и их компонентов ни один из методов не даст соответствующих результатов. Учитель может четко представить, что и как будет делать он сам, как будут действовать учащиеся в определенных учебных ситуациях, умеют ли они применять приемы, действия и операций, нужные для решения поставленных задач, как их этому научить, какие приемы мотивации целесообразно применять в тех или иных условиях. Все эти и многие другие вопросы возникают перед учителем, и их нужно решать, определяя структуру каждого метода.

Основной критерий выбора структуры метода обучения – его педагогическая эффективность, т.е. количество и качество усваиваемых знаний с учетом затрачиваемых учителем и учащимися усилий, средств и времени. Выбор структуры методов обучения, как правило, определяется следующим:

- целями учебно-воспитательного процесса, реализуемыми в ходе изучения того или иного предмета, местом этого предмета в системе других дисциплин;
- целями учебного занятия, на котором применяется метод обучения, его функциями;
- характером учебного предмета;
- характером содержания учебного материала;
- организационными формами работы, в рамках которой должен быть использован метод;
- видом, характером, комплексностью и сложностью учебных пособий и дидактических средств, используемых при обучении;
- наличием в школе материально-технической базы, возможностей ее использования;
- физиологическими и психологическими возможностями учащихся, обусловленными не только их индивидуальными особенностями, но и конкретными условиями процесса обучения.

Выбор структуры метода обучения зависит и от особенностей самого

учителя как специалиста и педагога. Поскольку универсально оптимального метода, который можно было бы использовать всегда и всюду, не существует, каждый учитель самостоятельно выбирает метод обучения, определяет конкретную область его применения. Чем лучше он знает учебные предметы, владеет педагогическими и психологическими закономерностями процесса обучения, тем больше вероятность того, что он выберет наиболее эффективную в педагогическом отношении структуру метода обучения.

2. Классификация методов.

Основные подходы к классификации методов обучения в отечественной школе. Существующая многомерность классификаций методов обучения является одной из проблем в современной дидактике. Наиболее простая классификация разделяет методы обучения на методы работы учителя (рассказать, объяснить) и методы деятельности школьников (понять, запомнить, воспроизвести учебный материал).

Другая классификация просматривает методы обучения по видам умозаключения: а) индуктивные, б) дедуктивные.

Известны две классификации методов по ведущим дидактическим задачам.

Первая: 1) изложение новых знаний;

2) закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков;

3) применение знаний;

4) их проверка.

Вторая: 1) методы стимуляции, мотивации учения;

2) методы оценки и контроля;

3) методы разъяснений.

Наиболее распространенной в прошлые годы была классификация их по источникам знаний (словесные - рассказ, объяснение, лекция, работа с учебником; наглядные - наблюдения, иллюстрации, демонстрации;

практические - упражнения, задача, лабораторные опыты, практические работы). Сторонниками такой классификации были отечественные дидакты, в частности Д.О.Лордкипанидзе, Н.М.Верзилин, Е.Я.Голант, Е.И.Перовский.

Однако в 50-е годы, когда общество поставило перед школой требование подготовки учащихся к жизни, к производительному труду, ярко проявился главный недостаток названной классификации - ориентация на словесные формы обучения и слабое развитие творческого мышления у учащихся.

Поиски ученых, методистов и учителей показали, что наиболее приемлемым для решения поставленной перед школой задачей оказалось проблемное обучение. Идеи проблемного обучения и сейчас поддерживаются преобладающим большинством дидактов и методистов. Но подходы к этому вопросу разработаны неодинаково.

И.Я.Лернер разработал и научно обосновал систему методов обучения, которая обусловлена *характером познавательной деятельности учащихся*, зависящим от вида содержания образования. Он выделил такие четыре вида: знания о мире и способах деятельности; опыт осуществления деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг к другу. В соответствии с этой концепцией выделяются следующие методы обучения: репродуктивные (информационно-рецептивный и репродуктивный); продуктивные (проблемного изложения, эвристический и исследовательский). Каждый метод данной классификации применяется в форме изложения, наблюдения, лабораторного опыта и др. При этом проблемное изложение автор считал промежуточным методом между репродуктивными и продуктивными методами.

В.А.Сухомлинский обосновал классификацию методов обучения *по способам организации учебно-познавательной деятельности*:

- 1) методы, обеспечивающие первичное восприятие учебного материала;
- 2) методы осмысления, развития и углубления знаний, умений и навыков.

М.А.Данилов и Б.П.Есипов исходили из того, что если методы обучения выступают как *способы организации упорядоченной деятельности учащихся по решению дидактических целей и задач*, то, следовательно, их можно подразделить на следующие группы:

- 1) методы приобретения новых знаний;
- 2) методы формирования умений и навыков и применения знаний на практике;
- 3) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин в 1965 году разработали новую систему классификации методов обучения и предложили их делить *по характеру мыслительной деятельности и познавательной активности*. Исходя из характера учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом, были выделены следующие группы методов:

- а) *объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный (рецепция - восприятие)*. Суть метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сюда относятся такие методы как рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и видеофильмов и т.д.;
- б) *репродуктивный*. Заключается в воспроизведении учеником учебных действий по заранее определенному алгоритму; используется для приобретения учащимися умений и навыков: воспроизведение действий на практике, деятельность по алгоритму, программирование;
- в) *проблемное изложение изучаемого материала*. При работе по этому методу учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает пути ее решения, вскрывая возникающие противоречия;
- г) *частично-поисковый (эвристический) метод*. Суть заключается в том, что учитель расчленяет учебную проблемную задачу на подпроблемы, а ученики осуществляют отдельные шаги поиска ее решения;

д) исследовательский метод, при котором учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого методы и приемы.

Интерес представляет классификация методов обучения С.П. Баранова по соотношению модели и оригинала в учебном процессе:

- 1) методы изучения оригинала - изучение объекта в реальных условиях;
- 2) методы изучения модели - изучение материала, выраженного в учебниках и книгах;
- 3) методы изучения модели и оригинала - связь учебного материала с представлениями реальных объектов.

М.И. Махмутов за основание классификации методов преподавания и учения принял *уровень проблемности усвоения знаний и уровень эффективности учения* (отсюда название - бинарные методы), и соответственно выделил методы преподавания и методы учения. Ю.К.Бабанский на основе целостного подхода к процессу обучения (организационная классификация) выделил три группы методов.

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные, наглядные и практические (аспект передачи и восприятия учебной информации); индуктивные и дедуктивные (логический аспект); репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления); самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления учением).
2. Методы стимулирования и мотивации: интерес к учению; долг и ответственность в учении.
3. Методы контроля и самоконтроля в обучении: устный, письменный, лабораторно-практический.

Большое количество подходов к данному вопросу объясняется объекта исследования. Каждая классификация имеет определенное основание и позволяет не только осмысливать сущность методов обучения с различных

сторон, но и создает возможность исследовать процесс обучения под определенным углом зрения .

А как быть учителям? Какой классификации следует придерживаться в педагогической деятельности? Учитель может пользоваться той концепцией и соответствующей классификацией, которая наиболее соответствует его методическим замыслам.

Различные виды методов обучения.

В учебно-воспитательном процессе начальной школы можно встретить многообразие педагогических методов, например, устное изложение новых знаний (проблемное и непроблемное), беседа (репродуктивное, проблемное или эвристическое), решение проблемных заданий и познавательных задач на основе работы с картами, схемами, таблицами, другими дидактическими средствами и текстами учебника. Обратимся к некоторым из методов обучения.

Устное изложение учителя

Устное изложение учителя позволяет за короткое время передать учащимся большой объем учебной информации. Эмоциональный характер изложения влияет на чувства детей, повышая воспитательный эффект обучения. Устное изложение является наиболее целесообразным методом обучения в начальной школе, на основании которого обеспечивается восприятие, первичное осознание и осмысливание учащимися учебного материала. Устное изложение вызывает интерес к теме, проблеме, к работе над новым материалом, потребность в овладении знаниями, навыками, умениями. Но оно имеет существенный недостаток: во время устного изложения учителем мыслительная активность учащихся недостаточно высока. Ученики слушают и запоминают учебный материал, т.е. основная нагрузка приходится на память, а не на мышление. Это снижает качество усвоения и развивающий эффект обучения.

Элементарная структура устного изложения включает следующие элементы: постановка цели и задач изложения - сообщение плана содержания

учебного материал - устное изложение в сопровождении иллюстраций и демонстраций - восприятие и запоминание его учащимися - контроль за восприятием материала учащимися и коррекция их знаний - закрепление.

С целью усиления развивающегося характера обучения в структуру изложения, где это целесообразно, включаются проблемные вопросы и задания, создаются проблемные ситуации. Иногда применяется проблемное изложение, которое в соответствующих педагогических ситуациях заметно повышает качество усвоения учащимися нового материала. Для усиления познавательной активности учащихся устное изложение сочетают с другими методами и приемам обучения: с элементами беседы (эвристической, репродуктивной), чтением учащимися отдельных текстов из учебника (вслух или про себя), отрывков из художественной литературы, формулированием законов, правил.

Беседа. В педагогической литературе беседа определяется как диалогический вид общения, при котором один из участников общения спрашивает, другой отвечает. Вопросы может ставить и учитель (ученик отвечает), и ученик (отвечает учитель или другой ученик). Но в большинстве случаев в беседе участвуют все учащиеся класса (так называемая фронтальная беседа). В зависимости от уровня творческой познавательной деятельности учащихся выделяются следующие разновидности беседы: репродуктивная и эвристическая.

Репродуктивная беседа направлена на воспроизведение изученного материала. В начале урока с помощью вопросов учителя учащиеся воспроизводят опорные знания и чувственные представления, необходимые для успешного восприятия и понимания нового учебного материала.

Беседа эвристическая (от слова "эврика" - я нашел) требует активных размышлений, направленных на создание проблемных ситуаций, которые следует решить на основе всестороннего анализа этих ситуаций, выдвижения предложений, сравнений, сопоставлений и т.п. Эвристическая беседа применяется главным образом на этапе осмысления нового материала. На

основе вопросов этого вида беседы учащиеся устанавливают внутренние объективные связи между самими объектами. Значительное место занимает эвристическая беседа в процессе обобщения и систематизации знаний.

Наблюдение. Наблюдением называется длительное целенаправленное восприятие определенных объектов (явлений) с фиксацией тех изменений, которые в них происходят, и на основании этих изменений выявление внутренних объективных связей и зависимостей, раскрытие сущности явления. В программах по разным предметам, начиная с первого класса, предусмотрены задания для наблюдения за явлениями природы (погода, растения, животные), изменениями в обществе (жизнь, быт, труд людей). Наблюдения - эффективное средство накопления фактов и формирования у учащихся конкретных представлений, служащих опорой для необходимых обобщений.

Наблюдение как метод обучения является системой различных приемов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. Главную роль в нем играет познавательная деятельность учащихся.

В соответствии с требованием к школе структура наблюдения как метода познания в общем виде включает следующие элементы: сообщение темы, целей и задач наблюдения - мотивация - воспроизведение опорных знаний и умений учащихся - их коррекция - формирование необходимых навыков и умений - постановка проблемы и поиски путей ее решения - дополнительный инструктаж - рассматривание объекта, анализ, обобщение наблюдаемых факторов - установление связей и отношений - формулирование выводов - интерпретация фактов в свете изучаемых научных положений.

Работа с наглядными пособиями. Наглядные пособия применяются на различных этапах процесса обучения в соответствии с их целями и задачами. В начале занятия они служат наглядной опорой для проверки домашних заданий и актуализации опорных знаний, навыков и умений в процессе

изучения нового материала - источником знаний и опорой для их осмысления, применения, обобщения и систематизации.

Наиболее общие методические рекомендации к применению наглядности заключаются в следующем: учитель показывает объект (картину, натуральный предмет или его изображение), называет его и предлагает вопросы для анализа.

Для повышения эффективности работы с раздаточными наглядными материалами нужна, прежде всего, четкая целенаправленность деятельности учащихся, которая обеспечивается определением целей и задач работы. Эта цель может быть узкой, для каждого этапа урока своя, соответствующая структуре деятельности учителя и учащихся.

Раздаточные материалы в процессе объяснения можно применять для иллюстрирования общих положений конкретными примерами или фактами. Основным методический прием при этом - постановка познавательного задания в соответствии с целью урока. Если возможно, познавательные задания формулируют в виде проблемы, создающей проблемную ситуацию. Такой прием заставляет учащихся более внимательно присматриваться к объектам, обращать внимание на неприметные с первого взгляда признаки и детали, анализ которых способствует осмыслению изучаемого материала. Цель работы с раздаточными материалами после предварительного изучения новой темы заключается в том, чтобы обеспечить осмысление внутренних связей и отношений в предметах и явлениях, усвоение понятий, законов, принципов, ведущих идей, обобщение и систематизацию знаний. Вопросы и задания в этих случаях должны направлять учащихся на раскрытие связей и отношений. Структура методов включает следующие элементы: определение целей и задач работы - воспроизведение опорных знаний и умений - коррекция их - предварительное ознакомление учащихся с необходимым содержанием материала - постановка познавательных заданий или проблемы - рассмотрение объектов, решение проблемы или познавательных заданий - раскрытие связей и отношений - контроль учителя за работой учащихся и

оказание им необходимой помощи - отчет учащихся о выполненном задании - коррекция учителем знаний учащихся - выводы – теоретическая интерпретация полученных результатов.

Применение демонстрационного эксперимента. Демонстрационный эксперимент применяется главным образом при изучении природных явлений и проводится учителем так, чтобы изучаемое явление и изменения в нем могли наблюдать все учащиеся. Место, задачи и функции демонстрационного эксперимента разнообразны. Его можно применять перед объяснением нового материала с целью мотивации обучения, создания проблемной ситуации, постановки проблемы или познавательного задания, накопления в памяти учащихся фактов, необходимых для усвоения нового материала, образования конкретных представлений, воспроизведения опорных знаний. Во время изучения нового материала демонстрационный эксперимент применяется как источник знаний, наглядная иллюстрация к изучению научно-теоретических положений или же как опора для выявления признаков и свойств предметов и явлений. После изучения нового материала демонстрационный эксперимент проводится с целью осмысления учащимися внутренних связей и отношений, творческого переноса усвоенных знаний в новые ситуации. Во время тематического или итогового повторения комбинированные демонстрационные эксперименты могут способствовать обобщению и систематизации знаний.

При таком диапазоне применения демонстрационный эксперимент может иметь следующую структуру: определение цели и задач эксперимента - воспроизведение и коррекция опорных знаний учащихся - мотивация учения - постановка проблемы или познавательного задания - демонстрация явления учителем и восприятие его учащимися - анализ фактов - установление связей и отношений - решение проблемы или познавательной задачи - выводы - теоретическая интерпретация наблюдаемых фактов (явлений). Это наиболее

общая структура. В каждом отдельном случае она может изменяться. Основное ее отличие от традиционной в том, что она способствует активной познавательной деятельности учащихся.

Кроме указанных выше методов в школе могут найти применение лабораторные, практические работы, упражнения, структура которых также имеет сложный вид.

Лабораторные работы. Применяются на уроках труда, математики, природоведения, во внеклассной работе. Лабораторные работы являются средством приобретения знаний, источником получения фактов, на основе которых раскрываются важные закономерности. В основе их структуры – проведение эксперимента, который предусматривает необходимость приготовления оборудования, разработку гипотезы и ее проверку, фиксацию результатов, их анализ и синтез. Лабораторные работы на разных этапах учебного процесса выполняют различные функции и имеют неодинаковую структуру. Перед изучением нового материала лабораторная работа проводится в целях накопления в памяти учащихся конкретных фактов, необходимых для сознательного усвоения теоретического материала. Лабораторная работа может проводиться в процессе изучения нового материала. Основная функция такой работы - иллюстративная. После изучения теоретического материала лабораторные работы проводятся с целью комплексного применения знаний, умений и навыков, их обобщения и систематизации.

Практические работы. Они рассчитаны на применение комплекса знаний и навыков в ситуациях, приближенных к жизненным условиям. Практические работы по дидактической цели разделяются на пропедевтические, иллюстративные, обобщающие, познавательные, контрольные.

Практические работы можно проводить перед изучением новой темы с целью актуализации опорных знаний и умений; в процессе изучения нового

материала они могут стать источником знаний, опорой для решения познавательных задач; после изучения нового материала практические работы способствуют закреплению знаний, навыков и умений, их обобщению и систематизации.

Упражнения. Под упражнениями обычно понимают повторение определенных действий или операций с целью усвоения учащимися навыков и умений. Но эти повторения осуществляются не механически. Они представляют собой систему заданий, предполагающую постепенное нарастание творческой самостоятельности учащихся, сложности и трудности самих упражнений и задач. Школьные упражнения бывают: вводные упражнения, вводящие в изучаемую проблему; пробные упражнения, которые являются первыми заданиями по применению знаний в практике. Применяются предупредительные, объяснительные, комментированные упражнения. Тренировочные упражнения направлены на образование и закрепление навыков, вводятся по степени нарастания сложности и трудности заданий; сначала выполнение задания по образцу, по инструкции, а затем по заданию.

В меру развития навыков и умений учитель подключает учащихся к выполнению творческих (проблемных) заданий. Завершается эта система контрольными заданиями (устными или письменными).

Задачи. Познавательные задачи применяются на уроках математики, труда, природоведения и др. По мнению И.Я.Лернера, задача - это задание, путь решения или результат которого (или то и другое) неизвестен. Задачи делятся на непроблемные и проблемные. Непроблемные задачи характеризуются тем, что принципиальный способ их решения известен. Если же известные способы решения непригодны и необходимо найти новый способ, то это - проблемная задача. В зависимости от характера деятельности учащихся задачи делят на стандартные и творческие. Стандартные задачи решаются на основе определенных алгоритмов, творческие задачи требуют эвристического подхода.

Выбор методов обучения.

При планировании урока перед учителем встает целый ряд вопросов. Какие методы выбирать для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач урока? Как сочетать различные методы? Будут ли эти методы оптимальными в данных педагогических условиях? Выбор методов обучения определяет множество факторов: общие цели образования, воспитания и развития, особенности предмета и учебного материала, цели и задачи урока, реальные учебные возможности школьников, комплекс психологических и гигиенических факторов, имеющиеся средства обучения и время, мастерство учителя. Этот выбор может быть обозначен триадой: учитель - учебный материал - ученик. Особенности предмета и содержание учебного материала предопределяют выбор методов и средств обучения в первую очередь. Так, сложный теоретический материал, не имеющий опоры в прошлом опыте учеников, лучше изучать репродуктивными методами в их системно- структурном варианте; менее сложный теоретический материал, который ученики частично знают, позволяет формулировать проблемы и создавать проблемные ситуации, привлекать к их разрешению учеников. Для формирования умений и навыков больше подходят различные методы самостоятельной работы учащихся.

Выбор методов зависит и от характера связей элементов учебного материала. Если новое знание связано с прежними опосредованно и может быть выведено через цепочку рассуждений, можно применить методы более высоких уровней проблемности, включая и исследовательский. Решив вопрос о возможности применения репродуктивных или проблемно-поисковых методов, нужно проанализировать целесообразность их применения.

При выборе методов имеет значение и фактор времени. При большом промежутке времени, отделяющем изучение старых и новых знаний, целесообразнее выбрать проблемное изложение или решение познавательных задач. Организация проблемного обучения на первых порах

требует больше времени, но, по мере овладения опытом творческой деятельности, учащиеся "проходят" этапы проблемного поиска все быстрее, а их знания становятся более осознанными и действенными.

Дидактическая игра на уроках также позволяет в единстве реализовать образовательные, воспитательные и развивающие задачи урока, сильнее всего образом способствует мотивации, позволяет контролировать учебно-познавательную деятельность в ее "открытом" выражении, но требует больше времени, чем объяснение или работа с учебником.

Особое внимание учитель уделяет общей цели и задачам конкретного урока. Общая цель определяет необходимость ставить не только узкоприкладную, образовательную цель, но и цели развития и воспитания. Поэтому, когда позволяет материал, лучше определять не отдельные три цели, а комплексную цель в единой формулировке, так как воспитываются и развиваются не отдельные психические функции, а личность в целом.

Ярко выраженной чертой современного учебного процесса является установка на развитие творческих сил и способностей школьника. И эту задачу должен помнить учитель, выбирая методы и приемы обучения. Глубокое знание реальных учебных возможностей школьников позволяет научно планировать выбор методов и средств обучения.

На выбор и сочетание методов обучения влияет качество учебников и учебных пособий, а также технические возможности средств обучения (компьютер). Все это расширяет возможности формирования мышления и мировоззрения учащихся. Однако наличие современных средств обучения само по себе не решает задачи повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Только через личность учителя, владеющего современной методикой использования методов, форм и средств обучения, реализуются заложенные в них возможности. Только уровень мастерства учителя (знание предмета и учащихся, системы и структуры методов и средств обучения), влияет на успех обучения, воспитания и развития школьников.

Тема 5. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

План: 1. Сущность понятия средства обучения. Основные принципы применения средств обучения.

2. Учебник. Модели. Наглядные пособия. Аудиовизуальные средства (ТСО).

1. Сущность понятия средства обучения.

Средства обучения - компонент процесса обучения, представляют собой орудие деятельности учителя и ученика. Средства обучения как инструмент учебного познания очень специфичны. Их делят на: а) материальные средства обучения (книга, ТСО, компьютер) и б) духовные средства учебного труда (знания педагога, виды деятельности, способы сотрудничества).

С помощью средств обучения в учебном процессе решаются следующие задачи:

- повышение информативной емкости содержания образования;
- повышение эффективности процесса обучения;
- расширение возможности проникновения в различные области научного знания;
- ускорение передачи научной информации, связанной с интенсификацией процесса обучения;
- влияние на развитие учащихся.

Применение средств обучения повышает наглядность в обучении.

Доказано, что только 15% информации запоминается при слуховом восприятии, 25% - при зрительном и 65% - при одновременно слуховом и зрительном. Более 85% детей обладают преимущественно зрительной памятью. Активный объем памяти используется только на 4-5%. В учебном познании учитель обязан дать детям возможность чувственного восприятия содержания образования. При помощи средств обучения он воспроизводит окружающий мир опосредованно через схему, модель, рисунок, картинку и т.д. Поскольку чувственно-наглядный образ - образ субъективный, в котором отражается лишь внешняя сторона объекта или явления, то задача обучения

заключается в том, чтобы, отталкиваясь от чувственно-наглядного образа, подвести учащихся к глубинной сущности изучаемого объекта или явления. Этот переход связан с абстрактным мышлением, с введением и использованием абстрактных понятий. При этом наглядные образы обеспечивают постоянную связь мышления с изучаемым объектом и явлением, поставляя мышлению необходимый информационный материал. Средства обучения, поставляя наглядные образы в учебное познание, выполняют три основные функции:

- 1) познавательную, обогащая процессы восприятия, мышления и практической деятельности многими деталями и помогая раскрыть внутренние свойства изучаемого объекта или явления;
- 2) организационную, связанную с управлением познавательной деятельностью учащихся, контролем и корректировкой учебного процесса;
- 3) воспитательную, связанную с комплексным воздействием на умственную, эмоционально-волевою, личностную и деятельностьную сферы учащихся.

Материальные средства обучения обычно располагают в следующем порядке:

1. Учебники и учебные пособия.
2. Модели. Наглядные пособия.
3. Аудиовизуальные средства (ТСО).
4. Приборы и приспособления для практических и лабораторных работ.
5. Специальное оборудование (кабинетная система в школе).
6. Устройства для передачи информации, контроля и коррекции (компьютер, технические средства программированного обучения).

Основные принципы применения средств обучения

В своем творческом подходе к применению средств обучения необходимо опираться на общие принципы.

1. Мотивированность использования средств обучения. Их применение должно быть методически обоснованно. При использовании обучающих средств учитель должен принимать во внимание целый ряд факторов, в том

числе интересы детей, уровень их подготовки, специфику предмета, изучаемого учебного материала, материально-техническую базу школы, закономерности учебного процесса. Важный критерий мотивированности использования средств обучения - их влияние на усвоение материала в конкретных условиях.

2. Целенаправленность и функциональная определенность применения средств обучения. В каждом конкретном случае должна быть определена цель применения обучающих средств, которая может быть как общего характера (информационно-познавательная или психолого-педагогическая), так и дидактическая (ближайшие дидактические цели обучения).

Функциональная определенность требует четкого выявления назначения определенных средств обучения в том или ином случае.

3. Использование средств обучения - органическая составная часть урока. Обучающие средства должны органически вписываться в систему построения урока. Поэтому необходимо учесть их влияние на структуру урока, методику изложения учебного материала и т.д. Следует четко определить их место на уроке, продумать возможность органического включения в деятельность и учителя, и учащихся.

4. Активная переработка учебного материала после предъявления (использования) средств обучения. Способы переработки материала могут быть разнообразными, должны находиться в соответствии с содержанием, формой преподнесения материала, ближайшей дидактической целью.

5. Системность в применении средств обучения. Эпизодическое использование средств обучения, как правило, не дает нужного результата.

Поэтому должна быть разработана система их применения. Эта система имеет два аспекта: организационно-педагогический и методический.

Организационно-педагогический аспект предполагает проведение анализа всех тем по определенному учебному предмету и распределение средств обучения по темам, т.е. создание системы включения средств обучения как составного элемента при изучении материала. Методический

аспект заключается в разработке и создании определенной методической системы применения средств обучения, которая может быть индивидуальной, но обязательно должна базироваться на общих принципах применения обучающих средств на уроке.

Учебник. Учебник - это основная учебная книга по определенному предмету, созданная для обучения, воспитания и развития учащихся определенного возраста. Учебник несет в себе информационную нагрузку, связанную с определенным объемом материала, основными понятиями и ведущими идеями по изучаемым учебным предметам. Учебник приучает школьников к самостоятельной работе с учебными книгами, вырабатывает навыки самообразования, развивает умение учиться, формирует определенные личностные качества. Поэтому учебники становятся многофункциональными.

Так, образовательная функция учебника обеспечивает движение познания ученика от незнания к знанию, от простого к сложному на основе относительно точного отражения предметного содержания образования и видов деятельности, которые должны быть сформированы у школьников. Содержание учебника определяется программой и обязательно для усвоения каждым учащимся соответствующего возраста. Система упражнений, заданий и задач, являющаяся составной частью содержания учебников, позволяет формировать необходимые умения и навыки учащихся. При этом объем знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в каждом классе по каждому предмету, периодически уточняется в соответствии с вариативностью программ и направлений в диверсификации образования.

Развивающая функция учебника состоит в том, что он не только вооружает системой знаний, но и способствует общему развитию учащихся - развитию мотивов учения, памяти, мышления, воображения, речи и других способностей, умений анализировать, обобщать, выделять главное, а также

навыков планирования, самоконтроля. Среди общеучебных навыков и умений первостепенными являются навыки быстрого чтения, письма, счета и выделения главного. Рекомендации по формированию таких умений и навыков есть в ряде учебников, что дает учителю возможность более эффективно управлять развитием учащихся в процессе обучения.

Воспитывающая функция учебника состоит в его влиянии на мировоззрение учащихся, развитие их способностей, личностных качеств, формирование эмоциональной сферы и т.д. В частности, учебник способствует развитию мышления, творчества, влияет на формирование организованности, дисциплинированности и т.п.

Таким образом, учебник, реализуя в первую очередь содержание образования, призван максимально способствовать успешному обучению, воспитанию и развитию учащихся. Эффективность усвоения учащимися учебного материала во многом зависит от структуры учебника. Типичной является такая структура учебника:

1. Тексты: основной, дополнительный, пояснительный;
2. Вне-текстовые компоненты: а) аппарат организации усвоения: вопросы и задания; инструктивные материалы (памятки, образцы решения задач, примеров); таблицы; подписи - объяснения к иллюстративному материалу; упражнения;
- б) иллюстративный материал (фотографии, рисунки, планы, карты, чертежи, схемы и др.);
- в) аппарат ориентирования (вступление, содержание, библиография).

Это общедидактическая структура школьного учебника. Особенности каждого учебного предмета определенным образом отображаются и в структуре учебников.

Учебники различаются и по другим признакам: по характеру изложения материала (академический, прикладной), по ведущим методам изложения материала (информационный, проблемный, программированный, комплексный).

Наиболее распространен тип учебника, в котором дается готовая информация посредством слова, иллюстраций, графических и символических изображений, дополненных элементами проблемности. Методологической основой такого учебника служат идеи объяснительно-иллюстративного вида обучения, при котором познавательная деятельность учащихся имеет в основном репродуктивный характер: школьники воспринимают текст учебника, осознают его, стремятся подробно запомнить. Умения и навыки формируются главным образом на основе конкретных правил, готовых образцов. Преимущества такого типа учебника - передача в сжатом виде значительного объема научной информации. Однако возможности научить учащихся самостоятельно приобретать знания, формировать продуктивное мышление, готовность к самостоятельному творческому труду, т.е. развивающая и воспитательная функции таких учебников ограничены.

Центральная идея развивающего обучения - "мышление начинается с проблемы" - является методологической основой при создании проблемных учебников. Разумеется, определение "проблемный учебник" условно. В подобных учебниках тесно взаимодействуют информационная основа, проблемное изложение, познавательные задания, обобщения.

Проблемные учебники строятся по-разному. Так, в учебниках по гуманитарным предметам применяется проблемное изложение: в начале статьи формулируется проблема, затем последовательно раскрывается противоречивый путь ее развития. Учащиеся задумываются, с интересом следят за ходом мыслей автора, волнуются и сопереживают, определяют свое отношение к ходу событий, прогнозируют дальнейшее их развертывание. В учебниках по языку применяется система познавательных заданий, которые актуализируют опыт учащихся, вовлекают их в процесс самостоятельного решения проблемы; после задания даны вопросы, направляющие деятельность учащихся на формулирование правила. В учебниках природоведческого цикла также предлагаются задания исследовательского характера, выполняя которые учащиеся открывают новые, еще неизвестные

им факты. Это несложные опыты, практические и лабораторные работы, выполняемые в классе и дома; результаты их затем обсуждаются под руководством учителя. Вопросы-задания заставляют учеников активно работать над текстом, размышлять, делать выводы.

В России и за рубежом накоплен определенный опыт создания программированных учебников, содержание материала в которых представлено порциями, а усвоение каждого "шага" информации проверяется контрольными вопросами. Есть попытки создания комплексных (проблемно-программированных) учебников, которые содержат определенные дозы информации, необходимые учащимся для понимания проблемы; проблема же решается в логике проблемного изучения материала, а весь необходимый для усвоения материал закрепляется и проверяется программированными дозами.

Учитывая отличительные особенности конкретных типов учебников, авторы и составители учебных книг помнят, что все они имеют общие структурные элементы: текст, вопросы и задания, иллюстрации.

Большое практическое значение имеет издание комплектов по каждому учебному предмету: учебники, методические пособия для учителей по каждому предмету, набор таблиц и карточек для самостоятельной работы учащихся, различные средства обучения, способствующие оптимизации учебно-воспитательного процесса.

4. Модели. Наглядные пособия.

Модель - это мысленный или реальный образ объекта, который отображает систему внутренних связей, определяющих режим функционирования этого объекта. Модель дает сущностную информацию и новые знания. В модели объект упрощается. Абстрагируясь от второстепенного, в ней можно выделить существенные связи и отношения. В процессе исследования в модели раскрываются новые связи, которые затем переносятся на реальный объект. В этом и заключается эвристическая функция модели.

Модели делятся на физические, или предметные (например, макеты), графические (схемы, графики, чертежи), знаковые и логико-математические (формулы, уравнения). Иногда модели делят на две группы: наглядные (физические или предметные) и графические (формулы, уравнения).

Моделирование - это познавательная деятельность, направленная на выявление структуры, системности режима функционирования объекта познания. Моделирование играет роль дидактического приема, входящего в структуру различных методов обучения, в соответствии с целями урока. Моделирование способствует раскрытию внутренних связей и отношений в объектах изучения и выявлению на этой основе законов и закономерностей развития природы и общества.

Являясь опорой для выполнения умственных операций и познавательных заданий, моделирование способствует формированию у учащихся абстрактного мышления и повышению теоретического уровня в обучении. Особенно важное значение имеет моделирование при системном подходе к изучению сложного теоретического материала. Целесообразно объяснить учащимся в доступной форме понятие "модель", сначала на примере предметных моделей (глобус, модель, цветка), а затем постепенно перейти к более сложным графическим, знаковым, логико-математическим. При этом учащимся следует подвести к пониманию, что модель является заместителем объекта (реального предмета или явления). Ряд признаков и особенностей предмета в ней выпал, остались наиболее существенные признаки, по которым устанавливают объективные связи и отношения между элементами структуры модели, переносимые затем на реальные объекты и между моделями и соответствующими предметами. В средних и старших классах, кроме предметных моделей, применяются графические и знаковые.

Применение моделей различных видов и уровней способствует органическому переходу учащихся от наглядно-чувственного к абстрактному познанию, от эмпирического к теоретическому, позволяет усилить научно-теоретический уровень знаний.

Наглядные пособия. Наглядные пособия являются средством для создания новых и воспроизведения имеющихся чувственных образов в сознании ученика.

Обычно придерживаются классификации наглядных пособий по признаку внешней и внутренней структуры:

1. Натуральные предметы и явления (объект природного и социального окружения). Натуральный предмет становится наглядным пособием, если: а) изолируется (мысленно или предметно) от реальных условий своего бытия и б) используется в учебном процессе.
2. Препарированные и консервированные предметы (чучела птиц, зверей, гербарии растений, заспиртованные существа и их отдельные органы, препараты для микроскопов и др.)
3. Плоскостная наглядность с реальными изображениями природы и общественных процессов (иллюстрации, фотографии, рисунки, картины).
4. Объемная наглядность с реальными изображениями (муляжи, макеты, модели, панорамы, геометрические фигуры).
5. Схематическая и символическая наглядность (карты, чертежи, схемы, опорные сигналы, диаграммы). Она используется для лучшего понимания и усвоения математических, грамматических, исторических и других закономерностей, теорий.

Отдельную группу наглядности представляют аудиовизуальные средства.

Аудиовизуальные средства (ТСО). Технические средства обучения (ТСО) представляют собой совокупность дидактических материалов и технических устройств, используемых для передачи информации, контроля и обучения. Информационные ТСО предназначены для обеспечения канала прямой передачи; контролирующие - для обеспечения канала обратной связи (контроля); обучающие – для учебного процесса, обеспечения замкнутого цикла управления.

С помощью ТСО наиболее целесообразно решать следующие задачи:

- повышение эффективности процесса обучения;
- расширение возможности проникновения в различные области научного знания;
- получение информации об изучаемом явлении, процессе, объекте;
- ускорение передачи научной информации;
- оказание помощи учителю в интенсификации процесса обучения за счет сокращения времени на раскрытие, сложных явлений, изложения трудного учебного материала;
- повышение наглядности, обеспечение лучшего, более глубокого усвоения предмета, развитие познавательной активности учащихся.

Применение ТСО улучшает дидактические условия процесса учения, расширяет дидактический инструментарий, с помощью которого учитель управляет процессом обучения, усиливает его информативность. Одна из главных предпосылок успешности применения ТСО – соответствующие условия организации учебного процесса, навыки и умения обучающихся.

Информационные технические средства в зависимости от того, какие органы чувств включаются в восприятие информации, подразделяются на несколько групп:

- 1) визуальные, или зрительные, к которым отнесены машины, устройства, статические и подвижные модели, цветные и черно-белые схемы и т.п.;
- 2) аудиальные или слуховые (магнитофонные ленты, кассеты вместе с устройствами для пользования ими, радиоаппаратура);
- 3) аудиовизуальные, или зрительно-слуховые, - телевизионные аппараты, кинопроекторы, компьютеры.

Наиболее предпочтителен, как показывает практика, аудиовизуальный способ предъявления и восприятия учебной информации. Значительная информационная емкость, разнообразие содержания, построения и форм предъявления учебной информации, а также широкие дидактические функции и разнообразие методических приемов использования - все это

позволяет применять аудиовизуальные материалы как высокоэффективные средства обучения. Аудиовизуальные средства вводятся в учебный процесс в качестве иллюстрации к слову учителя, как источник зрительной и слуховой, научной и учебной информации, как зрительно-слуховая опора при изучении учебного материала, как средство актуализации учебного материала, как пособие для самостоятельной работы учащихся на уроке повторения, обобщения и систематизации знаний и для инструктирования учащихся.

Аудиовизуальные средства открывают новые пути для наблюдения и обобщения фактов, активизации познавательной деятельности учащихся. При использовании аудиовизуальных средств важно предусмотреть определенные методические требования: разъяснять учащимся познавательную цель и задачи применения аудиовизуальных средств (или комплекс); актуализировать опорные знания, возбудить интерес к предстоящему изучению учебного материала; обсудить с учащимися способы решения учебной задачи, поставленной проблемы; предложить учащимся вопросы, на которые необходимо дать ответ после демонстрации (прослушивания), либо определить задания для самостоятельного усвоения содержания аудиовизуальных пособий. После применения аудиовизуальных средств следует провести беседу, подвести учащихся к самостоятельным выводам, организовать выполнение разнообразных творческих заданий.

Тема 6. МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ.

План: 1. Понятие мотива и мотивации. Учебная мотивация.

2. Методика учебной мотивации. Мотивация учения школьника.

1. Понятие мотива и мотивации.

Мотив - это внутреннее побуждение к действию, "нужда" организма в чем-то. Функция мотивов состоит в том, что они придают жизненное значение тем объективным обстоятельствам, к которым стремится и в которой действует человек. Мотивы многообразны, отличаются между собой

видом потребности, которой они отвечают. Мотивы проявляются в различных формах: переживание, интерес, идеал, желание и т.д.

Мотивацией (поведения, деятельности) называется совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность человека. Мотивация - сложное структурное образование, в котором различные мотивы выступают в единстве и взаимозависимости. Развитие и формирование мотивации осуществляется через соответствующую организацию и содержание деятельности. Если мотив отражает психическое состояние, то мотивация - это процесс, в результате которого любая деятельность приобретает для человека известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешние заданные цели деятельности во внутренние потребности личности. Мотивы и мотивация - это внутренняя движущая сила действий и поступков человека.

Психические основы мотивации. К.Д.Ушинский очень верно заметил, что внимание - это дверь, через которую проходит все, что входит в душу человека из внешнего мира.

Внимание проявляется в конкретных психических процессах: ребенок всматривается, вслушивается, рисует, читает книгу. Полученная информация на уровне мышления осознается и понимается, что связано с личностной оценкой и мировоззренческим отношением человека к объекту познания (рациональная сторона мотива). Затем "обработка" информации связана с уровнем эмоциональной сферы. Здесь дается чувственно-эмоциональный аспект личностного отношения человека к изучаемой информации (эмоциональная сторона мотива). Причем спектр эмоциональных чувствований связан со всем богатством душевной организации человека, всеми оттенками его души. Часто личностная оценка рациональной стороны мотива и личностное чувство эмоционального аспекта мотива не совпадают по своей значимости. Например, установка, понятие, идеал, намерения, убеждения, направленность, мечта не совпадают с чувствами, интересом, влечением, нуждой, желаниями и т.д. Если в детстве

преобладает сила эмоционального начала ребенка, то взрослый человек руководствуется своим мировоззрением и обстоятельствами.

По степени проявления мотивы могут быть сильно или слабо выраженными. Преобладающая сила одного из мотивов может определить будущий характер действий человека.

Полученная суммарность различных мотивов, обобщаясь и дифференцируясь в мыслительной деятельности, выявляет свою действенность на уровне волевой сферы. Здесь возникает волевое психическое состояние (активность), связанное с готовностью выполнять конкретную деятельность. Поэтому активность проявляется и как устойчивое образование личности, и как компонент деятельности. Активность как результативный процесс обусловлена условиями функционирования (возможностью осуществлять деятельность), отношениями (мерой готовности к деятельности) и побуждениями к действию (способностью к предстоящей деятельности).

Особенность человеческой психики заключается в том, что мотивы, активность, поступки людей бывают различными по своей осознанности: от глубоко осознанных (рациональных, целенаправленных) до неосознанных (импульсивных, произвольных).

Мотивы активизируют все психические процессы личности, вносят познавательное начало в процесс любой деятельности. Мотивы "движут" человеком, являются источником познания. Нет мотивов - нет развития. Главная цель воспитания - оказать помощь детям в формировании личностных установок. Главная цель педагогического воздействия - возбудить источник активности личности.

Отдельные характеристики мотивов. Познавательный интерес - представляет собой сплав важнейших для развития личности психических процессов:

- активный поиск;
- догадка;

- исследовательский подход;
- готовность к решению задачи.

Эмоциональные проявления, сопутствующие познавательному интересу:

- эмоции удивления;
- чувство ощущения нового;
- чувство интеллектуальной радости;
- чувство успеха.

Интеллектуальная, волевая и эмоциональная стороны познавательного процесса составляют единое целое. Ядром познавательного интереса являются мыслительные процессы. По выражению К.Д.Ушинского, это интерес, полной мысли. Поэтому процесс учения носит не созерцательный, а целенаправленный характер. Устойчивые и глубокие познавательные интересы могут перерасти в познавательную потребность, становясь свойством личности.

Познавательный интерес рассматривают в различных аспектах, как: средство обучения, мотив учебной деятельности, качество личности.

Удивление - это психическое состояние, для которого характерны:

- неожиданность;
- новизна;
- необычность;
- странность;
- несоответствие прежним представлениям.

Удивление - важный внутренний стимул познавательного интереса.

Эмоциональная восприимчивость характеризуется такими показателями, как:

- чувствительность: развитие цветовой гаммы, слуха, осязания, обоняния;
- особенности восприятия пространства, времени, движений (точность, сила);
- наблюдательность: направленность, точность, осознанность;

- эмоциональная настроенность (доброжелательность, чуткость, общительность или отчужденность, замкнутость, недоверчивость или осторожность, доверчивость);
- чувство красоты (понимание, принятие и усвоение прекрасного в природе, людях, искусстве);
- чувство новизны: особая восприимчивость к новым событиям, явлениям, ко всему необыкновенному.

Любознательность - включает в себя заинтересованность в новой или полезной информации, устойчивый интерес к делу, к изучению, к деятельности, к себе и людям. Признаками любознательности выступают:

- интерес к учению и знаниям;
- культура учебного и умственного труда;
- стремление применить знания на практике;
- потребность в обмене информацией, общении с интересными людьми;
- потребность в самообразовании;
- объективная самооценка знаний, своей духовной культуры.

2. Учебная мотивация. Учебная мотивация — это направленность учащихся к различным сторонам учебной деятельности. Учебная мотивация превращает внешние заданные цели деятельности во внутренние потребности личности.

Психологические образования, выступающие в качестве мотивов. Во внешнем плане мотивация проявляется в прилежании, внимании и усидчивости детей. Показатели, по которым можно выявить отдельные элементы мотивации:

1. Проявление мыслительной активности: через а) вопросы учащихся, б) участие учащихся в обсуждении вопросов, в) произвольное внимание, г) характер процесса деятельности (как принимается задание - безразлично или с готовностью).

2. Эмоциональные проявления учащихся.

3. Избирательная направленность чтения, участие по свободному выбору в различных формах и видах внеклассной работы.

Классификация мотивов обучения.

Учебные мотивы многообразны, отличаются между собой видом потребности, которой они отвечают. Мотивы делят по уровням, направленности, содержанию. Мотивы также бывают естественные (материальные) и высшие (духовные) мотивы. Мотивы также определяют по двум типам: внешние и внутренние.

Внешние мотивы - наказание, угроза, необходимость, требование и т.д. Учение носит до некоторой степени вынужденный характер и выступает как препятствие, которое надо преодолеть на пути к цели. Это требует психического напряжения, а иногда и борьбы ученика с самим собой. При большой остроте конфликта возникают тенденции "выйти из ситуации" (отказ, обход трудностей или невроз). Часто основным внешним стимулом, становится отметка.

Внутренние мотивы побуждают человека к учению как к своей цели (интерес, любознательность, желание). Здесь также требуются волевые усилия, которые вязаны с трудностями учения, с внешними препятствиями, но только не борьба с самим собой.

Объектом познавательных интересов в школе является содержание учебных предметов, овладение которыми составляет основное назначение учения. Поэтому в сферу познавательного интереса включаются не только приобретаемые школьником знания, но и сам процесс овладения знаниями, процесс учения в целом. Поэтому учебно-познавательные мотивы отличаются от познавательных интересов тем, что они направлены не на простое приобретение информации, а на усвоение способов действий в конкретной области изучаемого учебного предмета. И ученик выступает здесь как исследователь.

Отрицательная мотивация. Мотивация учения обычно связана с возможностью получения награды или избегания наказания. И поощрение, и наказание получают самые разнообразные конкретные формы и фиксируются в основном в отметках.

Часто в учении ведущим мотивом является *мотив необходимости*. Скука в школе происходит главным образом от пассивности: слушать скучное объяснение учителя и неудачные ответы учеников.

Если ученик знает материал, ему очень хочется ответить. Л.Н. Толстому удавалось дать высказаться каждому ученику, поочередно они были то слушателями, то рассказчиками. Поэтому в современной школе невозможность ученика ответить, когда он выучил, становится одной из причин нежелания учиться.

Учителю часто не хватает терпения выслушать ученика, он начинает подсказывать или перебивать. Ученик пассивен, когда плетется за учебным ритмом в классе, если его "темп думания" отстает от фронтального опроса. Интерес пропадает, если урок перегружен новыми сведениями или страдает от "информационного голода" (особенно русский язык, на котором вся новая информация может свестись к "жи, ши пишутся через и").

Если ребенок прекращает получать удовольствие от вида деятельности, то это выражается: легким выбором решения задачи, боязнью перед неудачей, желание скорее переключиться на другую деятельность. Обученная беспомощность - это состояние человека, что задачу он решить не сможет в силу предыдущих неудач, и что это не под силу только ему. Такая позиция приводит к отставанию по различным дисциплинам и к неспособности преодолевать жизненные трудности (учитель еще добавляет: "Ты все равно никогда больше "двойки" ("тройки") иметь не будешь").

Негативные тенденции, способствующие угасанию познавательных интересов:

1. Бедность сообщаемого материала.
2. Несоответствие содержания обучения опыту учащихся.
3. Слабость познавательной нагрузки.
4. Слабая организация самостоятельной работы учащихся.
5. Отрицательный эмоциональный фон.

6. "Смысловой барьер" между учителем и учениками. "Смысловой барьер" - ученик не выполняет требования учителя, поскольку они противоречат его направленности личности:

1 тип. Различное понимание смысла требований со стороны учителя и ученика (нельзя подсказывать, хотя необходимо помогать товарищу в беде; нельзя драться, хотя драка понимается учеником как проявление мужества и храбрости).

2 тип. Неприятие ребенком форм предъявления требований взрослого (вполне разумные требования учителя, но в грубой или унижительной форме дают психологический барьер и воспринимаются в "штыки").

3 тип. Неприятие ребенком личности взрослого. Причины возникновения "смыслового барьера":

1. Неумение учителя выявить истинные мотивы поведения ученика, неверное реагирование учителя на эти поступки.

2. Постоянное применение учителем одних и тех же приемов в учебной работе, особенно если эти приемы не дают положительного эффекта (нотации, выговоры, "двойки").

3. Отрицательное эмоциональное переживание ученика вследствие незаслуженного (с его точки зрения) наказания или несправедливости.

4. Сложившееся мнение об учителе в окружающей среде.

5. Противоречие требований со стороны семьи и школы.

3. Методики учебной мотивации.

Основным требованием к организации обучения школьников является формирование учебной мотивации.

Любое внешнее воздействие имеет должный эффект, когда оно соответствует потребностям детей, когда внешние задачи были внутренне приняты, приобрели значимость, нашли отклик и опорную точку в переживаниях учащихся.

Потребность - это особая программа жизнедеятельности человека. Потребности меняются, влияют на постоянное развитие деятельности и

облик человека. Поэтому задачу формирования человеческой личности необходимо рассматривать как задачу развития ее потребностей, а организация воспитательного процесса является организацией жизни и деятельности воспитуемого. В.А.Сухомлинский главной задачей педагога считал воспитание желаний, т.е. потребностей. И главная роль в этой педагогике отводится самовоспитанию ребенка. Мотивация не возникает произвольно, а служит показателем мастерства учителя.

Наиболее простая методика мотивации - это создание занимательности занятий в классе или текста учебника. Однако занимательность лишь способствует поддержанию интереса в обучении, а не созданию исходной мотивационной установки на учебную работу. Еще И.Гербарт подметил, что интерес учащихся к учебной работе - это своеобразный психологический процесс. Интерес не может быть постоянной опорой в обучении из-за быстро наступающего пресыщения.

Более эффективна методика создания мотивационно-проблемных ситуаций или постановки специальных познавательных задач, в которых отражается практический смысл изучения данного предмета. Учитель подбирает по содержанию темы предмета острую жизненную ситуацию, разрешение которой было бы возможно только при хорошем знании и понимании предмета.

Еще более результативна такая методика мотивации, при которой учитель обращается к формированию представлений учащихся о роли данного предмета в его деятельности, убеждения учащихся о роли предмета в будущей профессии и в оценке личности окружающими ее людьми. Это ведет к правильному формированию позитивных ценностных ориентаций детей по отношению к учебной работе.

При подготовке и проведении урока учитель не должен забывать, что не отдельные элементы урока должны быть для учащихся интересными, а необходимо в течение урока усложнять, наращивать трудности, требующих

постепенного возрастания работы мысли, усилий воли, эмоционального заряда большей силы от начала до конца урока. При рыхлости урока, со снижением интереса к отдельным его элементам, теряется привлекательность к теме занятия и слабеет познавательный интерес. Поэтому необходима система стимулов, постоянно поддерживающая и укрепляющая познавательный интерес как мотив учения.

Исследования показали, что критериями интереса школьников к содержанию материала являются: а) новизна, б) значимость материала, в) связь с жизнью.

Для формирования положительного отношения к учению ребенок должен знать "вкус к успеху" (В.А.Сухомлинский). Для этого в школе Сухомлинского не ставили плохих отметок, а иногда ставили завышенную, чтобы ребенок делал все возможное, чтобы эту отметку оправдать и заслужить. Необходимо замечать любой успех ученика и обязательно поощрять (Ш.А.Амонашвили).

Если человек считает себя самого повинным в своих неудачах, отказ от поиска подрывает готовность к активному поведению, к снижению самооценки. Поэтому необходимо учителю в своем поощрении "перегнуть палку".

В работе с отстающими детьми В.А.Сухомлинский считал, что развитие невозможно без гармонического влияния на всю психофизическую, духовную жизнь человека. При этом необходимо воздействовать на личность ученика в целом, отдавая себе ясный отчет о том, в каком сочетании находятся различные свойства его личности и какие изменения происходят под влиянием педагогических воздействий.

Условия возникновения и развития интереса к учению:

1. Организация обучения должна способствовать вовлечению ученика в процесс самостоятельного поиска и "открытия" новых знаний (проблемного характера).
2. Учебный труд должен быть разнообразен.

3. Необходимо осознать учеником и понять нужность, важность и целесообразность изучения данного предмета.
4. Новый материал должен быть связан с усвоенными ранее знаниями.
5. Обучение должно быть трудным, но посильным.
6. Чем чаще проверяется и оценивается работа школьника, тем интереснее ему работать.
7. Яркость, эмоциональность учебного материала, личность самого учителя оказывают влияние на интерес к обучению.
8. Интерес связан с игрой.

В процессе игры или смоделированной жизненной ситуации интеллектуально пассивный ребенок способен выполнить необычный для него объем умственной работы.

Уровень мотивации зависит от четырех факторов:

1. Значимость достижения успеха.

Например, какое значение придает ребенок своему успеху в обучении, если он ориентируется на мнение учителя и родителя. Или он получит моральное или материальное вознаграждение и т.д.

2. Надежда на успех.

Собственные представления о своих способностях, прошлый опыт успеха или неудач. Те дети, которые рассчитывают на успех, справляются с заданиями лучше.

3. Вероятность достижения успеха.

Дети по-разному понимают, что лежит в основе успеха или неудач. Представление человека о причинах успеха и неудач может влиять как на уровень ожидания, так и на способы деятельности. Причины: а) способности или их отсутствие; б) упорство или его отсутствие; в) трудность или легкость задания; г) везение или его отсутствие. Эти все причины зависят от внешних и внутренних воздействий.

4. Эталоны достижений.

Если в сравнение идет собственный опыт, то это автономный эталон; если достижения других детей - то это социальное сравнение. Учителю необходимо знать внешкольные интересы и увлечения детей и опираться на них при освоении учебного материала. Чем теснее связан материал уроков с любимыми детскими фильмам, книгами, играми, тем больше вероятность попадания в сферу интересов каждого ученика.

Существуют три вида стимулирования познавательных интересов:

- 1) при помощи содержания учебного материала;
- 2) в ходе организации учебной деятельности (методы, средства и т.д.);
- 3) на основе отношений.

Активизация класса осуществляется через методы управления:

1. Метод хоровых ответов (вовлечение количества).
2. Метод рецензирования ответа ученика.
3. Метод "закрытой доски".
4. Припоминание пройденного материала лучше делать с помощью учеников, а не самим учителем.

В начале каждого урока учитель должен выделять мотивационный этап, который позволяет быстрому включению учащихся в познавательную деятельность. Поддержание этой деятельности на необходимом уровне активности целиком зависит от способов ее организации, от того, насколько она будет посильна для учащихся, понятна им и каковы ее результаты, т.е. качество усвоения.

Ученик, получивший задание работать с максимальной скоростью, в присутствии "соперника" начинает работать еще быстрее (стимулирование деятельности). Поэтому в классе работа продуктивнее, чем дома. Однако это подходит лишь только для простых видов деятельности, для решения однотипных задач по алгоритму, тогда как для творчества требуется работа только дома: урок здесь будет оказывать тормозящее воздействие.

Присутствие наблюдателя либо ускоряет, либо замедляет выполнение

задачи учениками, может подстегивать или угнетать. Такой процесс наблюдается в классе, когда в нем появляется новичок. Часть детей под влиянием наблюдателя может стать неуправляемой или наоборот преуспеть в обучении. Аналогичное действие оказывает и учитель. Под влиянием личности "яркого" учителя дети повышают работоспособность и качество обучения, а "серый учитель - это почти всегда серый ученик". Поэтому учителю надо быть всегда такой личностью, чтобы запечатлеться в личностной структуре ученика и быть бессмертным в своих учениках.

4. Мотивация учения школьника.

С первых дней пребывания детей в школе у учащихся необходимо развивать любознательность и наблюдательность, которые становятся основой будущих познавательных интересов. Для детей интересно, прежде всего то, что составляет предмет их основного дела - учение. Учение постепенно становится смыслом их жизни и не только с внешней стороны (тетради, портфель), но и со стороны содержания школьных предметов. Развитие интереса к учебной деятельности возникает с начала к отдельному предмету, к его содержательной стороне. Потом становится все более широким и устойчивым, приобретает силу. Здесь желательно углубить этот интерес к выбранному предмету, формируя на этой основе умения учиться (учебная деятельность). Приобретая навыки учебного труда, ученик постепенно переводит их и на другие дисциплины, применяет в них освоенные приемы учебной деятельности.

Мотивация учения в школьном возрасте развивается в нескольких направлениях:

- а) широкие познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут преобразовываться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний);
- б) мотивы самообразования представлены интересом к чтению дополнительных книг;

в) широкие социальные мотивы развиваются к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, получить одобрение со стороны учителя (прежде всего) и родных;

г) развивается целеполагание в учении через понимание и принятие цели учителя, выполнение действий по инструкции, т.е. формируются основы учебной деятельности.

Известно, что успех обучения во многом зависит от эмоционального состояния ребенка. Для того, чтобы ребенок захотел учиться, он должен быть уверен, что сможет хорошо учиться. Как писал В.А.Сухомлинский, душа ребенка может давать ростки любви к знанию лишь в атмосфере радости и успеха. Недаром старинная мудрость гласит: "В радости человек становится совершенней".

Основная задача учителя состоит в том, чтобы постоянно поддерживать и развивать желание детей учиться, активизировать познавательную деятельность, используя в этих целях и возрастные особенности детей, и вид ведущей деятельности, и специфику предмета.

Как показали исследования, связанные с выявлением уровня мотивации учения, к концу начальной школы детей делят на 4 группы: 1) с аморфными интересами; 2) с широкими интересами; 3) со стержневыми интересами; 4) учащиеся, не имеющие интереса к учению.

Результатом обучения в школе является появление такого психического новообразования, как увлеченность. Увлеченность - качество личности, проявляется в следующих признаках:

- добровольность занятий любимым делом (учение);
- восхищение процессом труда и его результатами;
- устойчивый интерес к делу, несмотря на неудачи, трудности;
- оптимальное использование в деятельности своих возможностей и способностей;
- проявление трудолюбия и терпения в качественном выполнении задуманного дела.

Тема 7. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

План: 1. Формы организации обучения, их сущность и виды.

2. Требования к уроку. Типология и структура уроков.

3. Экскурсия как форма организации учебных занятий.

4. Домашняя учебная работа школьников.

5. Методические рекомендации учителю.

1. Формы организации обучения, их сущность и виды.

Типы и виды форм обучения.

Форма - это конструкция процесса обучения, внешний вид организации во взаимодействии учителя и учащихся для решения учебно-познавательных задач. Форма обучения является способом управления познавательной деятельностью детей, обусловленной содержанием и системой внутренних устойчивых связей, отношений и закономерностей.

Методы и формы обучения взаимосвязаны: методы реализуются в формах; формы обеспечивают организацию и существование методов. Другими словами, форма обучения представляет собой построение способов общения учителя и учащихся по овладению содержанием образования. Каждая из форм обучения характеризуется своей структурой, принципом упорядочения ее элементов, совокупностью признаков. К общим структурным элементам этой системы следует отнести: цель, содержание, средства, методы, количество учащихся, место обучения и др. (Например, для урока характерны такие признаки: дидактическая цель, определенный объем учебного материала, постоянный состав одинаковых по возрасту детей, руководство со стороны учителя деятельностью учащихся с учетом их индивидуальных возможностей, последовательность разных видов деятельности учителя и учащихся в зависимости от типа и структуры урока, овладение всеми учащимися знаниями, умениями и навыками, которые должны быть усвоены, регламентированное время (45 или 35 минут), четко определенное место и время проведения по расписанию). Вариативность признаков той или иной формы приводит к ее качественным изменениям.

Каждая из форм обучения входит в общую систему учебно- воспитательной работы как составная часть, неся в себя определенную дидактическую нагрузку. Все формы имеют свои сильные и слабые стороны, специфические особенности и сферы наилучшего применения. Таким образом, качество обучения зависит не только от содержания обучения, от использованных методов, но и в определенной мере от применения тех или иных форм учебной работы.

Особенности форм организации обучения:

1. Первая особенность состоит в характере внешнего проявления функций учителя и учащихся в соответствии с определенным распорядком - фронтальное слушание рассказа, групповая или индивидуальная работа по заданиям учителя и т.д.
2. Вторая особенность заключается в режиме, временном и организационном, которому подчиняется та или иная форма. Так, занятие может длиться 45 или 35 минут, быть сдвоенным. Состав учащихся может быть постоянным (класс на уроке), изменчивым (при групповой работе в классе).
3. Третья особенность: поскольку взаимодействие учителя и учащихся осуществляется в виде непосредственного или опосредованного общения, то форма организации обучения является и определенным порядком построения общения указанных субъектов.
4. Четвертая особенность: организационные формы не связаны непосредственно с характеристикой процесса обучения, его основных закономерностей. Они влияют на конкретный ход обучения, обуславливая, к примеру, возможность проявления индивидуального темпа учебной работы; они влияют на общий ход и результат учебного процесса, содействуя его успешности. Поэтому форма организации обучения рассматривается как взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом.

При любой форме проявляются одни и те же основные закономерности усвоения и обучения в целом: зависимость воспитания от целенаправленного

учета учителем потребностей учащихся, уровня их эмоционально-ценностной подготовки, значимости изучаемого материала; зависимость характера активности учащихся от вида деятельности, организуемой учителем в соответствии с видом содержания образования и способом его усвоения и т.д.

Формы организации обучения оказывают заметное влияние на многие стороны учебного процесса:

- 1) формируют определенную часть содержания образования;
- 2) при групповой работе вырабатывают элементы организационной деятельности и социального опыта;
- 3) самостоятельно выполняют и немалую воспитательную функцию.

В условиях начальной школы применяются следующие формы обучения: урок, практическое занятие, учебная экскурсия, внеклассные учебные мероприятия (предметный кружок, конкурс, олимпиада, дополнительное занятие, внеклассное чтение, домашняя работа и т.п.).

2. Требования к уроку.

В педагогике общепринято положение, что урок - это основная, испытанная временем форма обучения и воспитания детей в школе.

Характерными признаками классно-урочной системы являются:

- 1) постоянный состав учебных групп учащихся;
- 2) учебные планы и программы, определяющие содержание обучения в каждом классе;
- 3) строго определенное расписание учебных занятий;
- 4) сочетание индивидуальной и коллективной форм работы учащихся;
- 5) ведущая роль учителя - организатора учебно-воспитательной работы;
- 6) систематическая проверка и оценка знаний учащихся.

Урок можно рассматривать двояко: а) как организационную форму обучения наряду с другими формами, б) как отрезок процесса обучения, способного отразить все его особенности.

Ни один урок не может решать всех задач обучения. Он является частью темы, учебного предмета. Поэтому важно всегда сознавать, какое место он занимает в системе учебного предмета, темы, программы, каковы его дидактические цели, соотнесенные с учебно-воспитательными задачами всего учебного процесса.

Урок является структурным компонентом содержания образования. Поэтому отвечает всем целям обучения, воспитания и развития школьников. И.Я.Лернер, исходя из четырех элементов человеческой деятельности, т.е. компонентов содержания образования, вывел следующие цели обучения на уроках: 1) знания о действительности; 2) осуществление известных способов деятельности на их базе, т.е. навыки и умения; 3) творческая деятельность, т.е. формирование приемов для разрешения проблем; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Первые цели - обучающие, вторые и третьи - развивающие, четвертые - воспитательные. Поэтому четыре элемента знаний представлены на уроке в системе: "знать, уметь, творить, хотеть".

Урок является логической единицей темы, раздела программы, курса. Имеет свою внутреннюю логику, определяемую целями, содержанием, средствами, методами, приемами и средствами обучения. Урок – это педагогическое произведение, и поэтому он должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся. Это и обеспечивает управление познавательной деятельностью учащихся.

Ю.К.Бабанский сформулировал основные требования к оптимально организованному уроку:

- 1) мотивация учения школьников на всех его этапах;
- 2) четкость, нацеленность на конечные результаты в образовании, воспитании и общем развитии учащихся;
- 3) акцент на главное в содержании, активная работа с учеником на уроке;
- 4) выбор оптимальных для данного класса методов, форм, средств обучения;

- 5) дифференцированный подход к слабо успевающим и наиболее подготовленным ученикам;
- 6) повышение информативной емкости содержания уроков при сохранении его доступности для учеников;
- 7) ускорение темпа выполнения учебных операций до реально возможного в каждом возрасте;
- 8) внедрение межпредметных связей;
- 9) создание морально-психологических и школьно-гигиенических условий для обучения;
- 10) строгое нормирование домашних заданий.

К организации урока в начальных классах предъявляются следующие требования:

1. Обращать внимание на мотивы учения у школьников.
2. Опора на личный опыт школьников.
3. Умелое сочетание индивидуальной работы с коллективной.
4. Получение обратной связи с анализом результатов учебной деятельности.
5. Частая смена деятельности как предупреждение утомляемости.
6. Строгое соблюдение санитарно-гигиенических требований.
7. Наличие физкультпауз на уроке.
8. Включение в урок игровой деятельности.
3. Типология и структура уроков.

Типология уроков имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Невозможно четко организовать учебный процесс, не выделив типы уроков. Одной из наиболее распространенных в педагогической теории и практике является классификация уроков по основной образовательной (учебной или дидактической) цели занятий.

Типология уроков

1. Урок усвоения новых знаний.
2. Урок усвоения навыков и умений.

3. Урок обобщения и систематизации знаний.
4. Урок проверки и коррекции знаний, навыков и умений.
5. Комбинированный урок.
5. Нестандартный (нетрадиционный) урок.

Классификация уроков по основной дидактической цели наиболее удобна для практического применения. Составляя календарный или тематический план, учитель распределяет уроки по отдельным разделам и целям в соответствии с дидактическими целями. Если изучаются понятия, законы, теории и ставится задача (цель) - сознательное и прочное усвоение их учащимися, то такие занятия относятся к урокам усвоения новых знаний. Если предусматривается выработка у учащихся навыка (по математике, русскому языку), то такие занятия следует отнести к урокам усвоения навыков и умений. Для формирования умений творческого применения знаний, навыков и умений в комплексе в ситуациях, приближающихся к жизненным условиям, проводятся уроки применения знаний, навыков и умений. После изучения крупных разделов и важных тем вводятся уроки обобщения и систематизации знаний. Отдельные уроки могут быть комбинированными (например, урок усвоения новых знаний и проверки ранее изученного, урок усвоения новых знаний и применения ранее приобретенных навыков и умений). Комбинированные уроки планируются, когда необходимо достичь две или несколько равноценных дидактических целей.

Структура уроков

Для четкой организации учебного процесса на уроке важно правильно определить структуру уроков каждого типа. Структура урока может быть гибкой, способствующей творческому подходу учителя к решению стоящих перед ним педагогических задач.

Структура урока состоит из его этапов, предлагает их последовательность и связи между ними. Характер этапов урока определяется основной дидактической целью и задачами, которые следует

решить на уроках определенного типа, чтобы успешно и наиболее кратким путем достичь этой дидактической цели. Характер и последовательность этих задач зависят от логики учебного процесса, который осуществляется на уроке определенного типа.

В структуре урока можно выделить следующие элементы: внешние постоянные (этапы урока) и внутренние изменяющиеся (методы, приемы, средства обучения). Урок не представляется собой дидактическую форму, раз и навсегда заданную. Поэтому элементы структуры уроков соответствующих типов будут различными.

Каждый тип уроков в соответствии с основной дидактической целью имеет свою, только единственную макроструктуру, которая в зависимости от содержания учебного материала, возраста и подготовки учащихся, особенностей учебного оборудования и т.п. может частично меняться.

Основные компоненты урока.

В микроструктуру урока каждого типа входят методы, приемы и средства обучения в их комплексе, предусматривающем рациональную последовательность взаимосвязанных педагогических целей учителя и учебно-познавательных действий учащихся. Эта последовательность может быть различной, что влияет на качество усвоения знаний. Поэтому эффективность урока зависит от удачного или неудачного определения его микроструктур. Планируя микроструктуру урока, учитель исходит из дидактической цели и задач урока, уровня знаний, познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Урок усвоения новых знаний. Урок усвоения знаний предполагает следующую примерную структуру: 1. Проверка домашнего задания, актуализация и коррекция опорных знаний; 2. Сообщение темы, цели, задач урока и мотивация учебной деятельности; 3. Восприятие и первичное осознание нового материала, осмысление связей и отношений в объектах изучения; 4. Обобщение и систематизация знаний, применение их в различных ситуациях, приближенных к жизненным условиям; 5. Подведение

итогов урока и домашнее задание.

Урок усвоения навыков и умений. Наиболее общая структура урока усвоения навыков и умений такова: 1) проверка выполнения домашнего задания, актуализация и коррекция опорных знаний и практического опыта учащихся (подготовительные задания); 2) сообщение темы, цели и задач урока и мотивация школьников; 3) изучение нового материала (вводные упражнения); 4) первичное применение приобретенных знаний (пробные упражнения); 5) применение учащимися знаний и действий в стандартных условиях с целью усвоения навыков (тренировочные упражнения); 6) творческий перенос знаний и навыков в новые или измененные условия с целью формирования умений (творческие упражнения); 7) итоги урока и сообщение домашнего задания.

Урок применения знаний, навыков и умений. Структура урока зависит, прежде всего, от особенностей формирования у учащихся творческого подхода к решению нестандартных заданий:

1. Проверка домашнего задания, воспроизведение и коррекция опорных знаний, навыков и умений, необходимых учащимся для самостоятельного выполнения практического задания.
2. Мотивация учебной деятельности школьников (осознание учащимися практической значимости применяемых знаний, навыков и умений), сообщение темы, цели и задач урока. Учитель объясняет, какой характер имеет самостоятельное задание, как подходить к его выполнению, какие результаты должны быть получены. Учащиеся усваивают содержание работы, последовательность выполнения действий, анализируют и обобщают исходные положения, на которых основывается задание.
3. Осмысление содержания и последовательности применения практических действий: что в них известно, знакомо, что необходимо решить творчески, по-новому, какие обобщенные способы выполнения действий можно применить в данной ситуации в несколько измененном виде.

4. Самостоятельное выполнение учащимися задания под контролем и с помощью учителя.
5. Обобщение и систематизация учащимися результатов работы.
6. Отчет учащихся о способах и результатах выполненной работы и теоретическая интерпретация полученных результатов.
7. Итоги урока и домашнее задание.

Урок обобщения и систематизации знаний. Структура урока:

1. Сообщение темы, цели, задач урока и мотивация учебной деятельности школьников.
2. Воспроизведение и коррекция опорных знаний.
3. Повторение и анализ основных фактов, событий, явлений.
4. Обобщение и систематизация понятий, усвоение системы знаний и их применение для объяснения новых фактов и для выполнения практических заданий.
5. Усвоение ведущих идей и основных теорий на основе широкой систематизации знаний.

Урок проверки и коррекции знаний, навыков и умений.

Структура урока:

1. Мотивация учебной деятельности школьников и сообщение темы, цели и задач урока (показ необходимости широкого и свободного использования в жизненных ситуациях приобретенных в школе знаний, навыков и умений; сообщение о характере заданий на уроке, о последовательности и способах их выполнения и оформления результатов самостоятельной работы);
2. Проверка знаний учащимися фактического материала и их умений раскрыть элементарные внешние связи в предметах и явлениях (устная фронтальная беседа; устный индивидуальный опрос);
3. Проверка знаний учащимися основных понятий законов и их умений объяснять их сущность, аргументировать свои суждения и приводить примеры (письменная работа - 8-10 минут, индивидуальный опрос);
4. Проверка глубины осмысления учащимися знаний и степени их обобщения (письменный опрос, самостоятельное составление или заполнение обобщающих таблиц);

5. Применение учащимися знаний в стандартных условиях (письменное решение задач - вычислительных, качественных или познавательных; выполнение самостоятельных практических заданий по готовым данным, сформулированным вопросам и известным способам выполнения действий);
6. Применение знаний в измененных (нестандартных) условиях (выполнение комплексных творческих письменных работ, требующих переноса усвоенных знаний и способов выполнения действий в новые условия; выполнение комплексных творческих практических заданий);
7. Сбор выполненных заданий, их проверка, анализ и оценка;
8. Итоги урока и сообщение домашнего задания.

Комбинированный урок. Имеет две или несколько приблизительно одинаковых по своему значению дидактических целей. Например: проверка ранее усвоенных знаний и усвоение новых, обобщение и систематизация знаний и усвоение навыков и умений, проверка знаний, навыков и умений и применение их на практике в нестандартных ситуациях и т.п. Таких комбинаций может быть много.

Иногда трудно расчленить изучение темы на уроки различных типов, и усвоение нового материала сливается с применением, обобщением и систематизацией знаний. Если планируется проведение комбинированного урока, необходимо четко установить, какие типы уроков и их структурные элементы комбинируются. При этом одни из этапов могут выпадать из структуры комбинированного урока, другие объединяться или совершенствоваться. Важно при этом учесть, что изменяться могут отдельные этапы комбинированного урока, но сама идея и закономерности учебного процесса остаются неизменными.

Таким образом, в отличие от традиционной структуры комбинированного урока, могут применяться различные комбинации структурных элементов известных типов уроков. Например, урок проверки ранее усвоенного материала и усвоения новых знаний (две дидактические цели) может иметь структуру:

1. Проверка выполнения учащимися домашнего задания практического характера (проверка наличия, правильности, полноты и аккуратности выполнения; проверка содержания и результатов выполненных заданий методом чтения числовых результатов или взаиморецензирование заданий);
2. Проверка ранее усвоенных знаний методом: а) фронтальной беседы; б) индивидуального устного опроса или кратковременной письменной работы с тестовыми заданиями;
3. Мотивация учения школьников и сообщение темы, цели и задач урока;
4. Восприятие и осознание учащимися нового учебного материала;
5. Осмысление, обобщение и систематизация знаний;
6. Подведение итогов урока и обобщение домашнего задания.

Общие структурные компоненты комбинированного урока.

Нетрадиционные уроки. Имеют самую разнообразную структуру.

Данная структура определяется исключительно целью урока. Формы нетрадиционных уроков в начальной школе:

- Урок-"Эврика",
- Урок-сочинение,
- Урок-аукцион,
- Урок-деловая игра,
- Игра-обобщение,
- Урок-пресс-конференция,
- Урок-диспут,
- Уроки-творчества,
- Урок-творческий отчет,
- Урок-"общественный смотр знаний",
- Урок-соревнование,
- Урок-соревнование,
- Урок-турнир,
- Урок типа "КВН",
- Урок "Что? Где? Когда?",

- Урок-эстафета,
- Урок взаимообучения учащихся,
- Уроки, которые ведут ученики,
- Урок-экскурсия,
- Урок-заочная экскурсия,
- Урок-консультация,
- Компьютерные игры,
- Групповой урок внеклассного чтения,
- Конференция старшеклассников,
- Урок-семинар,
- Урок-бенефис,
- Уроки книжной панорамы,
- Уроки обобщения (ролевая игра, устный журнал),
- Уроки решения задач,
- Урок-эссе,
- "Атака мыслей",
- Консультанты на опросе,
- Круглый стол,
- "Определение понятий",
- Проблемное изложение,
- Методика поабзацной проработки текста,
- "Синтез мыслей",
- Лекция "Улучшить и повторить",
- Конференция однородных групп,
- Урок-лабиринт,
- Урок-путешествие,
- Интегрированный урок,
- Обобщающий урок,
- Зачет-игра,
- Интегративные уроки и др.

4. Экскурсия как форма организации учебных занятий.

Экскурсия - это поездка или прогулка с образовательной, научной, спортивной или увеселительной целью.

Учебная экскурсия - это проведение учебного занятия в условиях производства, природы, музея с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности. Отсюда характерный признак занятия: изучение объектов связано с передвижением учащихся, с их мышечными усилиями.

Являясь самостоятельной формой обучения, экскурсия входит важной составной частью в систему учебно-воспитательной работы в школе, поскольку связывает учебный материал с природными и общественными явлениями.

Учебные экскурсии.

Перед экскурсиями ставятся такие задачи: обогащать знания учащихся (на основе непосредственного восприятия, накопления наглядных представлений и фактов); устанавливать связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами; воспитывать любовь к природе и т.д. Длительность учебной экскурсии (от 40 до 90 минут) определяется в зависимости от учебных задач, конкретных условий проведения, возраста учащихся.

Каждая экскурсия связана с учебным материалом разных предметов, однако она в большей степени, чем какая-либо другая форма обучения, способствует реализации межпредметных связей. На экскурсии учащиеся не только усваивают новые знания или углубляют, расширяют имеющиеся, но и приобретают умения и навыки их применения.

В педагогике учебные экскурсии разделяют по разным основаниям и признакам. По отношению к учебным программам экскурсии делят на программные (рекомендуются учебными программами) и внепрограммные (выходят за рамки программы).

По содержанию учебные экскурсии подразделяются на тематические (однотемные и многотемные) и комплексные (межпредметные, обзорные).

По времени проведения относительно изучаемых на уроках тем какого-либо раздела различают вводные, сопутствующие и заключительные экскурсии.

Существенным моментом при проведении экскурсии по природоведению, чтению, музыкальному воспитанию является время года, поэтому природоведческие экскурсии в методике разделяют на осенние, зимние, весенние, летние.

5. Домашняя учебная работа школьников.

Доля умственных занятий в человеческой деятельности непрерывно возрастает. Поэтому приучение детей к систематическому умственному труду делает необходимыми домашние учебные занятия. Их характер, объем, сложность должны быть научно обоснованы. Исследователи на основе практического опыта вывели нормы времени выполнения школьниками домашних заданий. Нормы эти таковы: в 1 классе - до 1 часа; во 2-м - до 1,5 часа; в 3-4-м - до 2 часов; в 5-6-м классах - до 2,5 часа; в 7-8-м - до 3 часов; в 9-11 - до 4 часов. По объему домашняя работа не должна превышать одной трети того, что сделано на уроке в 1-9-м классах, и половина - в 9-11-м классах. На выходные и праздничные дни домашние задания не даются, хотя, к сожалению, дети перегружены и в эти дни.

Домашняя учебная работа в начальных классах служит (задачи):

- а) углублению в усвоении и закреплении знаний, умений и навыков;
- б) формированию самостоятельности в учебно-познавательной деятельности;
- в) воспитанию, развитию;
- г) стимулированию интереса к учению;
- д) сближению обучения и самоуправления;
- е) воспитанию волевых качеств школьников;
- ж) способствует творческому отношению к делу;
- з) обобщению, систематизации знаний для подготовки учащегося к усвоению нового материала.

По методам домашняя работа бывает:

- работа с книгой (чтение, осмысление, заучивание текста),

- устные упражнения,
- письменные упражнения,
- учебно-практические задания,
- творческие работы.

Требования к домашнему заданию:

1. Домашние задания в 1 классе не задаются, практикуются устные и творческие работы.
2. Домашние задания должны быть небольшими, но содержательными, направленными на усвоение, закрепление и повторение. Нельзя допускать перегрузок.
3. Домашние задания должны быть более просты и понятны, чем классная работа.
4. Домашние задания полезно связывать с непосредственными наблюдениями и впечатлениями детей.
5. Учителю необходимо давать инструкцию о выполнении домашнего задания для предупреждения возможности механического копирования классной работы.
6. Полезно индивидуализировать домашние задания в соответствии с познавательными возможностями ученика.
7. Домашнее задание должно быть проверено учителем, что формирует ответственность и дисциплину у школьника.
8. Учитывать формы помощи родителей.
6. Методические рекомендации учителю.

При подготовке учителя к конкретному уроку можно пользоваться следующей схемой:

Форма конспекта урока.

При подготовке учителя к уроку центральное место занимает тематическое планирование. Форма примерного тематического планирования может быть различной.

Приведем примерный вариант тематического планирования:

Форма тематического планирования (Килина Н.Г.):

Номера уроков

I. Название темы

Общая дидактическая цель системы уроков по теме

Тип урока

Общие методы обучения

Оборудование и основные источники информации

II. Актуализация знаний

Опорные знания и способы действий

Источники повторения

Типы самостоятельных работ

III. Формирование новых понятий способов действий

Новые понятия и способы действий

Основные типы самостоятельных работ по формированию новых понятий

IV. Применение

Типы самостоятельных работ

Межпредметные связи

Приведем также примерную схему анализа урока:

1. Школа, класс, предмет, фамилия учителя
2. Тема, образовательно-воспитательные задачи урока, последовательность изложения, средства обучения,, организация обучения
3. Организационное начало урока
4. Организационная структура урока
5. Анализ содержания учебного материала урока
6. Общепедагогические и дидактические требования к уроку и их выполнение
7. Деятельность учителя
8. Деятельность учащихся
9. Общая оценка урока

10. Выводы.

Тема 8. КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. План. 1. Сущность контроля обучения как дидактического понятия.
2. Оценка результатов обучения.
3. Методы контроля знаний и умений учащихся в начальных классах.
4. Педагогическая оценка в практике обучения.

1. Сущность контроля обучения как дидактического понятия.

Систематическое получение учителем объективной информации (обратной связи) о ходе учебно-познавательной деятельности учащихся связано с процессом контроля, осуществляемого учителем. Контроль означает систему выявления, установления и оценивания знаний учащихся, т.е. определение объема, уровня и качества усвоения учебного материала, выявление успехов в учении, пробелов в знаниях, навыках и умениях у отдельных учеников и у всего класса для внесения необходимых корректив в процесс обучения, для совершенствования его содержания, методов, средств и форм организации. Составной частью контроля выступает *проверка*, задача которой - выявить знания, навыки и умения учащихся и сравнить их с требованиями, определенными учебными программами. В этом случае контроль (проверка) осуществляется при помощи деятельности *оценивания* (оценки) знаний, навыков и умений учащихся с выставлением учителем определенной отметки. Завершается акт контроля итогом в развитии учебной деятельности, что требует *учета* результатов обучения. Под учетом понимается обобщенный итог работы учителя и учащихся за определенный период обучения. Он служит средством контроля, средством обучения, определяет готовность школьников к дальнейшему обучению, связанную с прогнозированием и корректировкой учебного процесса.

Таким образом, контроль учебной работы учащихся (проверка, оценивание, учет результатов) является компонентом процесса обучения, обеспечивая нормальный ход педагогического процесса. Поэтому контроль является важной и необходимой частью обучения и предполагает

систематическое наблюдение учителя за ходом учения на всех этапах учебного процесса.

Основными задачами контроля являются:

1. Выявление у школьников уровня знаний, навыков и умений, которые при этом дополнительно закрепляются, уточняются, конкретизируются и систематизируются.
2. Получении информации о характере познавательной деятельности, связанной с уровнем самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе.
3. Определение эффективности методов, форм и способов учения.
4. Выявление качества решения задач обучения, связанных с выявлением типичных недостатков и затруднений школьников, а также успехов в обучении.
5. Формирование мотивации учения.

Функции контроля

1. Функция руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся - связана с диагностикой, организацией, регулированием, коррекцией и прогнозированием процесса обучения.
2. Обучающая функция - отражается в сущности процесса обучения и его результатах.
3. Развивающая функция - определяется умственным потенциалом, психологическими показателями и уровнем обученности школьников.
4. Воспитывающая функция - связана с личностными показателями и уровнем воспитанности школьников.

К организации контроля за учебной деятельностью учащихся предъявляются следующие дидактические *требования*:

- направленность на результаты обучения, воспитания и развития школьников;

- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, побуждающая детей к активизации познавательной деятельности;
- всесторонность, заключающуюся в том, что контроль должен охватывать все стороны учебной деятельности школьников, обеспечивать осмысленность, системность, прочность и действенность знаний, навыков и умений;
- разнообразие видов и форм контроля;
- объективность контроля, исключающую преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения учителя, основанные на недостаточном изучении детей или предвзятом к ним отношении;
- дифференцированный подход, учитывающий особенности и характер познавательной деятельности учащихся;
- индивидуальный характер контроля, предполагающий выдачу индивидуальных заданий учащимся и такую организацию контроля, которая бы учитывала специфические личностные, умственные, психофизические особенности каждого ребенка;
- гласность результатов, мотивированность оценок в суждениях учителя;
- оптимальность проведения контроля.

Основные виды контроля успеваемости учащихся

На различных этапах учебного процесса применяются разные виды контроля знаний, умений и навыков учащихся: текущий, периодический (тематический) и итоговый.

Виды контроля знаний.

Текущий контроль. Непосредственно связан с управлением процесса усвоения знаний и выполняет в нем функцию обратной связи. Осуществляется через систематическое наблюдение учителя за учебно-познавательной деятельностью учащихся на каждом уроке. Главное его назначение - оперативное получение объективной информации об уровне знаний учеников и качестве учебно-воспитательной работы. На основании

текущего контроля учитель корректирует процесс обучения, оценивает степень восприятия учебного материала. Можно сказать, что текущий контроль решает задачи руководства учебным процессом.

Периодический (тематический) контроль. Проводится для оценки хода изучения определенной темы или раздела учебной программы. Периодический контроль выявляет и оценивает знания и умения учащихся не на одном, а на нескольких уроках. Его цель - установить, насколько успешно ученики владеют системой определенных знаний, каков общий уровень их усвоения, отвечает ли он требованиям программы. Периодический контроль проводится, как правило, после изучения логически завершенной части учебного материал - темы, подтемы, нескольких тем (раздела).

Тематический контроль проверяет материал по системе уроков, которая охватывает определенную тему. Его задача - проверить и оценить знания учеников по каждой теме учебного предмета, выяснить, как усвоены понятия, положения, существенные связи и отношения между явлениями и процессами, охваченными одной темой. Тематический контроль, являясь разновидностью периодического, особенной его формой, представляет собой качественно новую систему проверки и оценки знаний, тесно связанную с проблемным обучением.

Итоговый контроль. Усвоение знаний и умений учащихся можно (в отличие от периодического контроля) проверять за более длительный период обучения: за четверть, полугодие, год. Цель его установить - систему и структуру знаний учащихся. Разумеется, итоговый контроль учитывает результаты текущего, тематического и периодического видов контроля. В деятельности учителя нередко также применяют предварительный контроль, который предполагает получение сведений об исходном уровне знаний учащихся. Проверка проводится в основном с диагностирующей целью перед изучением новой темы или в начале года, четверти. Цель ее - ознакомиться с общим уровнем подготовки учащихся по предмету. В ходе такой проверки проверяется уровень овладения учащимися исходными категориями

предмета (или отдельной темы, раздела), устанавливаются объем и уровень знаний учащихся. На основе полученных результатов учитель планирует, если необходимо, повторение (объяснение) материала; учитывает эти результаты в дальнейшей организации учебно-познавательной деятельности школьников.

Формы контроля

Формы организации контроля учебной деятельности учащихся соответствуют: а) массовым формам обучения (в них выделяют групповую и фронтальную формы контроля) и б) индивидуальным формам обучения.

Формы контроля:

- фронтальный,
- групповой,
- индивидуальный,
- комбинированный (уплотненный),
- самоконтроль (самопроверка, самооценка).

Формы контроля.

Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени, места и условий обучения. Например, устный опрос позволяет выявить не только знания, но и владение устной речью, может помочь исправить ошибки речи. Письменные работы дают возможность документально определить уровень усвоения материал, но требует больших затрат времени учителя.

Методы контроля знаний и умений учащихся

Методы контроля - это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической работы учителя. Методы контроля:

1. Устный контроль (индивидуальный и фронтальный): опрос, беседа, чтение текста, пересказ. В старших классах - коллоквиум, собеседование, семинар.
2. Письменный контроль (фронтальный, дифференцированный, индивидуальный): диктант, контрольная работа, письменные упражнения,

изложение. В старших классах - сочинение, реферат, выполнение практических, лабораторных, графических заданий, письменный отчет.

3. Практический контроль: практические работы с физическими объектами. В старших классах: лабораторные опыты, эксперимент.

4. Программированный контроль.

5. Тестовый контроль.

6. Систематическое наблюдение за работой учеников в обучении ("поурочный балл").

7. Система итогового (заключительного) контроля: контрольная работа, опрос. В старших классах - зачет, экзамен, отчет, реферат.

2. Оценка результатов обучения.

Итоги контроля являются основой оценки успеваемости учащихся. Оценка - один из существенных показателей, определяющих степень усвоения учащимися учебного материала, развития мышления, самостоятельности. Оценка выражена через систему определенных показателей, где учитывается *объем, уровень и качество* овладения знаниями, умениями и навыками. *Объем* знаний по определенному учебному предмету - это перечень ведущих понятий, законов, идей, теорий, т.е. обобщенного опыта человечества, которые лежат в основе данной науки и интегрируются в школьных программах. В учебных программах отсутствует содержательное описание качеств конкретных знаний, с помощью которых можно было бы судить об уровне владения этими знаниями. В педагогической литературе указываются такие параметры знаний: прочность, полнота, глубина, действенность, осознанность, конкретность и обобщенность, оперативность, гибкость, систематичность и системность и др.

Овладение объемом ведущих теоретических знаний предшествует формированию у учащихся определенных целенаправленных действий: действия по образцу в стандартных условиях или решение сложных мыслительных задач в новой ситуации. Все это и задает тот или иной уровень усвоения знаний, т.е. характер применения усвоенных знаний,

обеспечивающий ту или иную степень мыслительных усилий. Уровни мыслительной деятельности:

1. Репродуктивный - знания учащихся выступают как осознанно воспринятые зафиксированные в памяти и воспроизводимые во внешней деятельности, аналогичные предмету познания.

2. Реконструктивный - знания учащихся проявляются в готовности и умении применять их в сходных стандартных или вариативных условиях (выполнение заданий на усвоенные правила, решение задач и примеров по образцу, изложение, практические работы).

3. Творческий - учащиеся продуктивно применяют знания и усвоенные способы действий в нетипичных, нестандартных ситуациях (написание сочинения, решение проблем, составление рассказа, сочинение сказки).
Различные уровни усвоения знаний определяются его качеством, под которыми в педагогике подразумеваются определенные параметры, характеристики усвоенных знаний, умений, навыков:

1. Глубина ума - степень проникновения в суть познаваемой действительности, высота формируемых обобщений и закономерностей. Чем глубже ум, тем короче путь к абстрагированию признаков, выше уровень их обобщения, шире перенос знаний в новые ситуации. Развитие теоретического мышления - одна из важнейших задач современного образования.

2. Гибкость ума - проявляется: в степени изменчивости мыслительной деятельности; в поисках оригинального подхода к проблеме; в совершенствовании, в переосмыслении данных, в легкости преодоления "барьера прошлого опыта". Гибкость является одним из наиболее значимых показателей творческого мышления.

3. Устойчивость ума - проявляется через целесообразность в изменении в зависимости от изменения внешних воздействий и образование целесообразных связей в выработке понятия, закономерности (выработка алгоритма).

4. Осознанность ума - проявляется в возможности дать словесную характеристику и определяется спецификой интуитивно-практического и словесно-логического компонентов мышления. Большое значение здесь отводится интуиции.

5. Самостоятельность ума - мерилom является уровень проблемности, доступности для учащихся:

I уровень - учитель ставит проблему и помогает найти ключ к ее решению;

II уровень - учитель ставит проблему, а ученик решает ее сам;

III уровень - ученик сам ставит проблему и ищет пути к ее решению;

IV уровень - видение проблемы, оптимизация путей к ее разрешению, нахождение общего метода для решения целого класса задач.

Критерии оценки

Оценка в начальных классах школы - это система определенных показателей, куда могут входить: устное комментирование учителя, характеристика (письменная, устная), замечания, советы, указания, поощрение, наказание, отметка и т.д. Таким образом, оценка - это процесс деятельности учителя по оцениванию продукта учения. (Отметки в первом классе противопоказаны.)

Важная проблема учета знаний заключается в определении критериев оценок. За какие ответы учащихся ставить высший балл или неудовлетворительную оценку - вопрос сам по себе нелегкий. В школьной практике существуют общепедагогические приемы оценки, отражающие определенный уровень качества знаний и практической подготовленности учащегося, т.е. пятибалльная система оценок.

Педагогическая оценка включает в себя отметку (балл), т.е. цифровую или другую символическую форму выражения и фиксации оценивания успеваемости, и оценочное суждение - короткую характеристику(аннотацию) результатов учения, их положительных моментов и недостатков. Критерии педагогической оценки, выраженной в отметках, определяют исходя из приведенной выше системы параметров знаний (глубина ума, гибкость, устойчивость и т.д.). То есть критерий оценки как меры качества усвоенных

знаний включают эти параметры, а как меры уровня знаний - учитывает разные стороны их применения. При оценивании знаний необходимо определить объем, параметры и уровень усвоения знаний.

Отметка "5" ("отлично") выставляется ученику за полный, правильный и обоснованный ответ в письменной или устной форме. Полным ответом считается теоретически правильный и логически обоснованный ответ, в котором ученик использовал полно и глубоко известные ему фактические знания, выявил способность самостоятельно выполнять операции сравнения и анализа выученных положений, делать выводы и обобщения с четкой их формулировкой, показал умение уверенно использовать усвоенные способы действия в новых ситуациях - типичных, вариативных или нестандартных.

Отметка "4" ("хорошо") - показатель хорошей успеваемости. Ее выставляют за правильный, обоснованный ответ, из которого видно, что ученик понимает теоретический материал (его полноту, глубину, систематичность, системность и др.) и владеет навыками и умениями самостоятельной учебно-познавательной деятельности, допуская при этом некоторые несущественные неточности.

Отметка "3" ("посредственно") - показатель удовлетворительной (посредственной) успеваемости. Она свидетельствует о том, что знания имеют разрозненный, фрагментарный характер, что учащийся способен воспроизвести определенную сумму фактических знаний (иногда не осознавая в целом их глубины, системности, обобщенности) и применять усвоенные способы действий в стандартных условиях по образцу.

Отметка "2" ("плохо") выставляется за неправильный ответ, который не отвечает содержанию выученного материала и свидетельствует о непонимании его основных положений.

Отметка "1" ("очень плохо") выставляется ученику, отказавшемуся отвечать. Такая характеристика системы оценивания носит общедидактический характер. На ее основе разработаны конкретные критерии оценок по каждому

учебному предмету (примерные нормы оценок), которые учитывают и отображают содержание и специфику предмета. Эти примерные нормы оценок основных знаний, умений и навыков включены в содержание учебных программ.

3. Методы контроля знаний и умений учащихся в начальных классах. Методы контроля - это способы получения обратной информации о содержании, характере и достижениях учебно-познавательной деятельности учащихся, об эффективности работы учителя. Они призваны определить результативность преподавания и учения на всех этапах учебного процесса.

В практике работы начальной школы применяются такие методы контроля знаний, навыков и умений: устный и комбинированный опрос, проверка на основе письменных, практических, графических работ, текстовая проверка, систематическое наблюдение за работой учеников в обучении.

Устная проверка знаний учащихся

Устный опрос самый распространенный и один из наиболее эффективных методов контроля знаний учащихся. Применяется при изучении почти всех предметов и на всех этапах обучения. Суть его состоит в выявлении уровня знаний ученика путем прямого контакта с ним во время проверочной беседы (индивидуальная, групповая или фронтальная форма опроса).

В педагогической литературе выделяются следующие *этапы* устного опроса: постановка учителем вопросов (заданий) с учетом специфики предмета и требований программы (предлагаются как отдельному ученику, так и всему классу); подготовка ученика к ответу и изложение им своих знаний; коррекция и самоконтроль изложенных знаний по ходу ответа; анализ и оценивание ответа. Результативность опроса зависит от рационального осуществления каждого из указанных этапов.

Важный этап устного вопроса - подготовка ученика к ответу и изложению им своих знаний. Этот компонент включает в себя восприятие учеником цели проверочно-познавательной деятельности и планирование

путей ее достижения (технология ответа). Осознав цель, ученик актуализирует текущие знания (представления, факты, понятия, законы) и способы действий (разные по содержанию и характеру навыки и умения).

Важные факторы составления ответа - внимание, которое концентрирует интеллектуальные и практические действия учения вокруг основной цели деятельности, и воля, которая обеспечивает высокий уровень целенаправленной познавательной активности. Неотъемлемым является также и оценочный компонент - внутренняя обратная связь, т.е. самоконтроль ученика, в ходе которого совершается саморегуляция его деятельности - соотношение полученной в процессе решения проверочного задания информации с тем опытом, которым уже владеет ученик. Таким образом, ответ ученика - это не только результат, но и сложный процесс, напряженный умственный труд.

Стремясь к разнообразию и определенной рационализации опроса учащихся, учителя часто применяют систему приемов уплотненного (комбинированного) опроса. Это одна из форм групповой проверки, когда учитель опрашивает четыре-пять учеников. Каждому ученику предлагается карточка с заданием и вопросом. Два-три ученика решают эти задания на классной доске, остальные за отведенными для этого партами выполняют задания на листах бумаги. В это время ученики всего класса выполняют это задание в тетрадях, либо учитель проводит фронтальный опрос или использует это время для проверки домашнего задания.

Письменная проверка знаний учащихся

Сущность письменной проверки заключается в выявлении знаний и умений учеников с помощью самостоятельных письменных или графических работ. Виды и характер письменных работ, их разнообразие зависят от содержания и специфики учебного предмета. В учебных программах определено количество письменных проверочных работ.

Для письменных проверочных работ важно, чтобы система заданий предусматривала как выявление знаний фактического материала по

определенной теме или разделу, так и понимание сущности изучаемых предметов и явлений, их закономерностей, умений учеников думать самостоятельно, делать выводы, решать проблемы, творчески использовать знания и навыки.

С целью предупреждения перегрузки учащихся необходимо составлять график проведения письменных работ всех видов для каждого класса и на каждую четверть. При этом нужно следить, чтобы письменные работы охватывали все предметы, равномерно распределялись на протяжении четверти, а не проводились только в ее конце.

Графическая проверка знаний учащихся

Важным и интересным видом проверочных заданий являются графические задания. Ответом ученика в этом случае служит составленная им обобщенная наглядная модель, которая отображает определенные отношения, взаимосвязи в изученном объекте или их совокупность. Это может быть графическое изображение условия задачи, рисунки, чертежи, схемы, таблицы. Эффективность метода графической проверки зависит от правильной постановки соответствующих заданий перед учащимися.

Наибольшее значение имеют схемы и схематические рисунки. Их специфика заключается в выделении и графическом представлении самых существенных особенностей изученных объектов, в обобщении их путем создания наглядного образца. Графическая проверка может выступать как самостоятельный вид и может входить как органичный элемент в устную или письменную проверку.

Проверка знаний учащихся с помощью практических заданий

Практические задания направлены на проверку умений и навыков учащихся проводить определенные исследования, наблюдать процессы, производить измерения с помощью различных приборов, практически выявлять свойства и признаки предметов, выполнять соответствующие трудовые операции с материалами, аппаратами, инструментами. Конкретная работа с предметами

и объектами материального мира стимулирует интерес учеников к знаниям, и контроль не вызывает при этом особых волнений, переживаний.

Практические умения и навыки проявляются в любых учебных действиях школьников. Поэтому установить качество их усвоения можно не только по результатам практических работ, но и постоянными наблюдениями учителя за выполнением учебных действий и операций. Форма практической проверки может быть индивидуальной или фронтальной.

Формирование самоконтроля и самооценки

Самоконтроль с процессе проверки знаний и умений школьника означает осознанную регуляцию им своей деятельности с целью обеспечения таких результатов этой деятельности, которые соответствовали бы поставленным целям, предъявленным требованиям, нормам, правилам, образцам. Цель самоконтроля состоит как в предотвращении ошибок, так и в их исправлении. Обязательный компонент учебной деятельности - контрольные действия, с помощью которых ученик сопоставляет процесс и результат своей деятельности с ее оценками и требованиями к ней.

Важным показателем сформированности контрольных действий, значит, и самоконтроля является осознание учащимися правильного плана деятельности (стратегии решения задания) и ее операционного состава, т.е. способа реализации этого плана. Здесь применяют коллективные(фронтальные) проверки в сочетании с контролем со стороны учителя. В таких условиях под руководством учителя осуществляется разбор выполненного на доске упражнения, решенной задачи, выявляются допущенные при этом ошибки, осуществляется коллективное их исправление.

В процессе обучения очень важно знакомить учащихся с целью предстоящей работы, требованиями к ней, способами ее выполнения, приемами самоконтроля и путями их совершенствования. Следует при этом учитывать, что если каждый раз указывать на типичные ошибки, то учащиеся

перестанут различать правильные и неправильные образцы, особенно на первых порах обучения.

Важную роль в процессе самоконтроля играют педагогическая оценка и самооценка. От адекватности последних зависит способность ученика находить ошибочные действия, предупреждать их появление и таким образом повышать результативность самоконтроля.

Самооценка ученика в учебно-познавательном процессе – это критическое отношение его к своим способностям и возможностям и объективное оценивание собственных успехов в учебе. Самооценку следует ставить в прямую зависимость от возрастных изменений учеников. Так, младшие школьники чаще оценивают не столько результаты своей деятельности, сколько другие свои заслуги, достоинства (внешний вид, отношение учителя к себе, аккуратность, старательность и др.). С возрастом они с большей определенностью различают свои действительные успехи и те, каких могли бы достичь. Таким образом, самооценка ученика поддается влиянию, коррекции и изменению, она может формироваться извне.

При формировании самооценки необходимо исходить из того, что она складывается постепенно, под влиянием двух основных *факторов*: оценивания учителем успехов учебной работы учащегося и сопоставлении результатов его собственной деятельности с результатами деятельности товарищей.

По убеждению В.А.Сухомлинского, жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости и бодрости. Ни в коем случае нельзя держать ребенка в состоянии страха перед отметкой, учителем, классом и родителями. Под влиянием страха он в течение нескольких лет не может нормально развиваться. Так отметка становится для него или радостью, или горем.

Выставляя отметку, учитель должен помнить о динамике развития ребенка. Каждый ребенок - неповторим. Основным принципом оценивания

является принцип индивидуального развития. Известное правило И.Г.Песталоцци гласит: "Никогда не сравнивайте ребенка с другим; сравнивать следует каждого ребенка с самим собой".

Основной оценкой деятельности учителя В.А.Сухомлинский считал успех, достигнутый в учении. "Есть успех - есть и желание учиться", - вот формула любого обучения.

Ш.А.Амонашвили создал такую организацию обучения, при которой необходимость в оценке отпала. Исследования Ш.А.Амонашвили доказали, что отношение учащихся к учению зависит от характера процесса обучения, от отношений между педагогом и учащимися, от способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности школьников. На этой основе разработана оценочная система, при которой содержательная оценка включается в учебную деятельность школьника как ее регулятор. Содержательная оценка предлагает: 1) во всех случаях доброжелательное отношение к ученику как к личности; 2) положительное отношение к усилиям ученика, направленным на решение задачи (даже если они не дали положительного результата); 3) конкретный анализ трудностей, вставших перед учеником, и допущенных им ошибок; 4) конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат.

Учителю надо помнить всегда: его оценка является для школьника регулятором личной и социальной жизни!

Тема 9. СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

План. 1 Актуальность разработки новых технологий.

2. Метод. Методика. Технология

3. Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования.

4. Отличительные признаки образовательных технологий.

5. Классификация образовательных технологий

1.Актуальность разработки новых технологий.

Педагогические технологии, как одно из важнейших направлений в педагогике, появились, когда наряду с вопросами «чему учить?», «зачем учить?» и «как учить?», всё чаще ставится вопрос «как учить результативно?», т.е. превратить обучение в производственно-технологический процесс с гарантированным результатом.

Массовая разработка и внедрение педагогических технологий началась в 50-х годах, технологический подход к построению обучения возник в начале в американской и в европейской школе. Первоначально это направление стало фундаментом для программированного обучения. Дальнейшее развитие исследований в области педагогической технологии расширило ее понимание, что отразилось в различных определениях этого понятия известными педагогами и методистами.

Любая теория без практического подтверждения нежизнеспособна. Педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой, направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике.

Педагогическая технология – продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Данная технология предполагает реализацию идеи полной управляемости учебным процессом.

Технологический подход открывает новые возможности для освоения различных областей образовательной и социальной действительности, что позволяет:

- с большой определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;
- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;

- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности;
- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;
- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;
- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

2. Метод. Методика. Технология

Для того чтобы оптимизировать процесс достижения конкретной цели в условиях образовательного процесса на уровне деятельности педагога, повысить эффект от их применения, ученые и специалисты сферы образования обратились к феномену «технология» и объяснению отличий этого термина от традиционно употребляемых — «метод» и «методика».

Метод (проблемный метод, метод диалога, метод сотрудничества, тренинг и пр.) может определять форму организации деятельности субъектов образовательного процесса в рамках создаваемой и применяемой технологии для тех или иных целей (обучения, общения, развития и т.д.).

Методика выступает организующим началом в построении профессионально-педагогической деятельности педагога. Она описывается, как правило, без учета механизмов и закономерностей, лежащих в основе достижения цели с ее помощью. Источником появления новой методики чаще всего является обобщение положительного инновационного практического опыта конкретных носителей того или иного способа педагогической деятельности. Зачастую методическое описание принимается на веру на основании профессионального авторитета создателей (носителей) без научного обоснования или объяснения его создания, специфики и эффективности, например методика работы известных педагогов-новаторов конца XX в. (В.Ф. Шаталов и др.). Если технология предстает как факт

педагогической культуры сообщества педагогов-профессионалов, то методика отражает опыт конкретного субъекта, являясь достоянием локальной культуры отдельных педагогов и фактом педагогического мастерства и творчества в решении определенного типа педагогических задач. Лишь на уровне постепенного обобщения этого опыта методика приобретает широкое применение и известность.

В понимании *технологии* также до сих пор нет единой точки зрения, а различные аспекты отражены в следующих определениях:

С учетом сказанного в самом широком значении под *технологией* понимается поэтапная реализация того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы. При одном и том же принципе могут быть разные технологии его реализации.

Признаки технологий, применяемых в сфере образования:

- *Концептуальность* — опора на научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование способов достижения образовательной цели.

- *Системность* — логика процесса достижения цели, взаимосвязь его частей, обеспечение целостности и цикличности действий.

- *Управляемость* — возможность проектирования и корректирования.

- *Воспроизведение системы действий* — возможность применения другими субъектами в других однотипных условиях учебных заведений или образовательной среды.

- *Эффективность* в достижении образовательной цели — действительность.

Рассматривая соотношение метода, методики и технологии, отметим, что все они обладают свойством системности:

- метод, лежащий в основе той или иной технологии, раскрывает структурный аспект всех выполняемых действий;

- методика реализуется в образовательной практике с помощью определенной системы методов и приемов;

-технология обладает определенной системой предписаний, гарантированно ведущих к цели, т.е. инструментовкой всех действий для ее достижения.

3. Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования

В теории и методике образования подход чаще всего рассматривают как ведущую научную идею, лежащую в основе организации образовательного процесса, идею, которую исследователь развивает, объясняя возможные способы ее реализации на практике.

Технологический подход в образовании будем понимать как путь проектирования и применения технологий для решения разного рода образовательных задач.

Основными функциями технологического подхода, на котором базируется проектирование и применение технологий в образовательной практике, являются следующие:

- гностическая (познание отличительных свойств и признаков образовательных технологий);
- концептуальная (раскрытие сущности и определение специфики образовательных технологий);
- конструктивная (конструирование и создание новых технологий для образовательной практики);
- прогностическая (различные стратегии, направления, способы и методы применения технологий в образовательной практике).

Стремительное внедрение новых технологий в систему отечественного образования позволило выявить ряд проблем и трудностей, что говорит о сложности применения технологического подхода и возможностях разных путей и способов его реализации в образовательной практике.

Технологически можно провести экспертизу и реализовать всю образовательную программу на уровне учебного заведения. В этом случае говорят о технологии организации учебного процесса и самостоятельной

образовательной деятельности, технологии проведения консультаций и контрольно-оценочных мероприятий, связанных с подведением итога усвоения этой программы всеми его участниками, технологии оценки качества преподавания в рамках этой программы. На уровне конкретной учебной дисциплины можно говорить о технологии экспертизы и реализации учебной программы, технологии организации сотрудничества и групповой работы, развития критического мышления и самостоятельности учащихся, технологии чтения лекции или проведения урока.

На уровне взаимодействия в образовательной среде в пространстве социальных отношений можно говорить о целесообразности того, чтобы все субъекты владели коммуникативными технологиями и технологиями сотрудничества.

На уровне деятельности каждого субъекта образовательного процесса важно, чтобы он владел технологиями самооценки, технологиями выбора и принятия решений, самопрезентации и саморазвития.

Любая технология, применяемая в образовательной практике, как проект действий субъектов образовательной среды (теоретическая информация о способе достижения образовательной цели) строится на какой-то теоретической основе (подходе, концепции, методе), а при описании такой системы раскрываются принципы ее построения. Это значит, что технологический подход к развитию образования связан с развитием прикладной области теоретического знания, описывающего закономерности и правила построения процедур преобразующего взаимодействия педагога с объектами различной природы (учебной и научной информацией, учебными программами и учебниками, наглядными и техническими средствами, экспериментальным оборудованием и пр.) и субъектами образовательного процесса.

Технологии, применяемые в образовательной практике, могут быть описаны на разном уровне:

- концептуальном (система идей и положений, которая лежит в основе построения и применения технологии);

- проектном (перевод ведущей идеи или принципа в логику и этапы действий, необходимых и достаточных для достижения поставленной цели, определение состава действий и структуры управления ими);

- процедурном (действия, способы, операции, приемы, используемые субъектами для каждого этапа процесса достижения цели);

- техническом (инструментально-техническое обеспечение всех процедур каждого этапа и конкретных действий субъектов).

Системный характер описания технологии, рекомендуемой и применяемой в образовательной практике, как правило, включает все четыре уровня, а именно:

- формулировку идеи эффективного достижения цели субъектами образовательного процесса, принципа организации процесса ее достижения, основной метод и условия, которые требуется учитывать для большего эффекта от применения технологии;

- конкретный проект действий субъектов;

- нормативное представление о характере деятельности субъектов;

- описание цикла (алгоритма, системы) и содержательную иллюстрацию практических действий субъектов на конкретном примере.

Глубинный смысл применения современных технологий в образовательной практике состоит в повышении эффективности затрачиваемых сил и ресурсов на достижение целей, оптимальности выбираемых для этого методов и средств.

Подчеркнем, что активное и широкое применение технологий в образовательной практике — не самоцель, а средство повышения педагогического мастерства педагогов и эффективности деятельности учащихся или студентов в достижении более высоких образовательных результатов, расширения возможностей для выбора более эффективных

способов решения образовательных задач и оптимального использования ресурсов.

4. Отличительные признаки образовательных технологий

- Понятие «образовательные технологии» многозначно по своей сути. Это означает, что оно объективно имеет несколько значений и смыслов, и в разных контекстах может быть понято в зависимости от того, в каком значении и смысле употребляется.

Педагогическая технология – процесс поэтапного и воспроизводимого процесса достижения поставленной педагогической цели.

Понятие педагогической технологии связано с определенными профессиональными действиями педагога (учителя или преподавателя), осознанно включающими известный ему и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задачи.

Технология обучения - процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы. В проекте реализации дидактической системы должны быть технологично заданы цели обучения, структурно представлено содержание, логика применения методов обучения в рамках конкретной организационной формы и способа действия субъектов учебного процесса, определена последовательность оценки результатов усвоения учебной информации с набором методического инструментария в рамках конкретной формы контроля.

Термины «педагогическая технология» и «технология обучения» близки по смыслу к термину «образовательная технология», но не являются синонимами.

Образовательная технология – вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на дисциплинарном образе определенной отрасли знаний, организационной структуре учебного процесса, характеристике деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия. То есть

образовательные технологии рассматривают в связи с конструированием образовательного процесса и реализацией этого проекта в образовательной практике.

Словосочетание «образовательные технологии» используется как собирательный термин, не соотносимый с каким-то конкретным видом продуктивной и эффективной деятельности, допуская возможность технологий в деятельности педагогов и других субъектов (учеников, студентов, аспирантов, администрации). То есть если фиксируется специфика продуктивной организации конкретного вида деятельности в образовательной практике, то используется термин «технология»: технология обучения, технология воспитания, технология управления, технология организации самостоятельной деятельности, технология общения, технология проектирования и чтения лекции и т.д.

Понимание образовательной технологии как системы действий субъектов, связанных с достижением поставленной образовательной цели расширяет возможности их применения — не обязательно в условиях учебной среды, а, возможно, в библиотеке, лаборатории, домашних условиях или на полевой или производственной практике. По этой же причине к образовательным технологиям относят технологии слушания и аргументации, поиска научной и учебной информации, компьютерной переработки или систематизации учебной информации, проектирования или экспертизы образовательной программы или учебника, организации производственной практики, написания и защиты дипломного проекта, профессионально-личностного развития, оценки качества овладения социальными, исследовательскими или профессиональными компетенциями и пр.

5. Классификация образовательных технологий

Актуальным в теоретическом и практическом отношении является вопрос о классификации технологий, применяемых в образовательной

практике. В литературе он недостаточно освещен, и на данный момент нет единого подхода.

По *новизне* в образовательной практике выделяют традиционные и инновационные технологии, интерактивные технологии, новые информационные технологии, новые коммуникативные технологии, новые гуманитарные технологии.

Традиционные и инновационные технологии, направленные на передачу и усвоение знаний, умений и навыков по конкретной учебной дисциплине (лингвистике, психологии, математике, философии и др.), развитие мышления и личности. К какой группе можно отнести, например, технологию «полного усвоения» учебной программы, технологию уровневой дифференциации, технологию интенсивного обучения, задачные технологии.

Под *информационными технологиями*, применяемыми в образовательной практике, понимают следующие средства:

- технические средства для самостоятельной работы с любой информацией (научной, профессиональной, технической и пр.), необходимой ученику или студенту, учителю или преподавателю как ученому и педагогу, – ее поиск, переработка, сохранение, передача и др.;

- педагогические средства, благодаря которым можно оптимизировать профессионально-педагогическую деятельность школьного учителя или преподавателя непосредственно в образовательном процессе и за его пределами в решении образовательных задач (учебно-познавательных, научно-исследовательских, учебно-профессиональных) и задач подготовки к профессиональной деятельности;

- помогающие средства в решении конкретных научных задач преподавателям и студентам – моделирование эксперимента, разработка проекта, обработка экспериментальных данных и пр.

Информационные технологии способствуют формированию особой информационной среды в образовательном учреждении, интенсифицируют коммуникативные связи субъектов образовательного процесса, дополняют

непосредственное общение опосредованным взаимодействием с помощью современной техники. Значение современных информационных технологий в образовании связано с изменением представления субъектов о степени доступности разной информации и возможности ее иметь как в условиях образовательного учреждения, так и за его пределами (дома, в библиотеке, в сельской местности или другой стране и т.д.

Новые коммуникативные технологии направлены на совершенствование способов взаимодействия с людьми и связаны с организацией парной, групповой, коллективной или индивидуальной работы. К таким технологиям можно отнести диалогические технологии, технологии организации групповой и коллективной деятельности, тренинг общения и др.

Новые гуманитарные технологии – это такие технологии, которые:

- выступают средствами создания условий для определения личностного смысла всех видов деятельности и взаимоотношений в образовательном пространстве, создании возможности для актуализации потенциала и реализации человеческого (духовно-нравственного, интеллектуально-творческого, организационно-коммуникативного) ресурса;

- способны обеспечивать многообразие и полноту ощущения, восприятия и понимания ценности учебной информации, предлагаемой на учебных занятиях, науки, культуры и будущей профессиональной деятельности человека и своего потенциала для успешности обучения и будущей жизнедеятельности;

- обеспечивают возможность проявить каждому субъекту свою индивидуальность и позицию, оценить жизненное значение для себя получаемых знаний и умений, осознать личностный смысл обучения;

- направлены на актуализацию и обогащение духовной сферы субъектов образовательного процесса (идеалы, жизненные и профессиональные ценности, социальные ориентиры, честь, достоинство и др.);

В соответствии со **структурой образовательного процесса** выделяют следующие технологии:

- диагностики;
- целеполагания;
- управления процессом освоения учебной информации, применения знаний на практике, поиска новой учебной информации (информирования, передачи, трансляции, обмена учебной информацией и пр.);
- организации совместной и самостоятельной деятельности субъектов (учебно-познавательной, научно-исследовательской, частично-поисковой, репродуктивной, творческой и пр.);
- контроля качества и оценивания результатов образовательной деятельности (технология оценки качества знаний, рейтинговая технология оценки знаний и др.).

По основным формам организации образовательного процесса (например, в вузе) выделяют следующие технологии:

- чтения лекций;
- проведения практических занятий (семинаров и практикумов);
- организации самостоятельной образовательной деятельности;
- организации и проведения консультаций;
- проведения экзаменов и зачетов (технология организации мониторинга результатов образовательной деятельности и др.).

По основным видам и формам деятельности педагогов выделяют следующие технологии:

- задачная;
- игровая;
- проектирования;
- тестирования;
- общения преподавателя со студентами;
- организации групповой работы;
- организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

По доминирующим методам и принципам организации обучения выделяют технологии обучения:

- проблемного;
- модульного;
- дистанционного;
- развивающего;
- объяснительно-иллюстративного;
- программированного.

В образовательной практике могут использоваться следующие технологии, **обеспечивающие профессионально-личностный рост субъектов:**

- технологии развития критического и диагностического мышления;
- технологии развития профессионально необходимых качеств будущего специалиста;
- технологии развития интеллекта и креативности

По критерию «**парадигма образования**» технологии распределяют на группы в следующих рамках:

- знаниевой парадигмы — технологии трансляции и усвоения знаний;
- информационной парадигмы — новые информационные технологии;
- деятельностной парадигмы — технологии организации учебно-познавательной, учебно-игровой, учебно-поисковой деятельности (технологии проблемного обучения, игровые технологии, технологии поэтапного усвоения знаний и др.);
- культурологической парадигмы — технологии организации диалога разных культур и точек зрения;
- лично ориентированной парадигмы — технологии контекстного обучения, рефлексивного обучения, технологии «погружения»;
- проектной парадигмы — технологии проектирования образовательной программы, проблемной лекции, нового учебника и т.д.

Существует классификация технологий обучений по четырем критериям:

- 1) новизна (традиционные и инновационные);

2) концепция обучения (информационные, задачные, игровые, коммуникативные, личностно-ориентированные);

3) использование компьютеров (информационные технологии с использованием персональных компьютеров и без их использования);

4) авторство (авторские и коллективные). Технологии группируют в соответствии с моделью обучения – технологии контекстного, проблемного, личностно ориентированного, программированного, игрового, модульного, адаптивного обучения, а также технологии ТРИЗ.

В заключение заметим: чтобы самую строгую инструментальную технологию наполнить человеческим содержанием и смыслом, вдохнуть в нее жизнь, нужно ее в какой-то мере сделать авторской, учесть индивидуально-личностные особенности субъектов, группы или коллектива, обстоятельства реального жизненного окружения и образовательной среды, особенности самого педагога.

Тема 10. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

1. Технология модульного обучения

Модульное обучение – способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки – модули, содержание и объем которых могут варьировать в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желаний обучающихся по выбору индивидуальной траектории движения по учебному курсу. Модули могут быть обязательными и элективными.

Сочетание модулей должно обеспечивать необходимую степень гибкости и свободы в отборе и комплектации требуемого конкретного учебного материала для обучения (и самостоятельного изучения)

определенной категории обучающихся и реализации специальных дидактических и профессиональных целей.

Необходимым элементом модульного обучения обычно выступает рейтинговая система оценки знаний, предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля.

Сами модули формируются как структурная единица учебного плана по специальности; как организационно-методическая междисциплинарная структура, в виде набора разделов из разных дисциплин, объединяемых по тематическому признаку базой; или как организационно-методическая структурная единица в рамках учебной дисциплины.

Чем модульное обучение отличается от других систем обучения?

Содержание обучения представляется в информационных блоках, усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме того, каждый ученик получает от учителя советы в письменной форме, как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т.д.

Меняется форма общения учителя и ученика. Оно осуществляется через модули и плюс личное индивидуальное общение.

Ученик работает максимум времени самостоятельно, учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Наличие модулей с печатной основой позволяет учителю индивидуализировать работу с отдельными учениками.

2. Технология проблемного обучения

Проблемное обучение — организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным

противоречиям научного знания и способам их решения. Учится мыслить, творчески усваивать знания.

Особенности технологии

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Дж. Дьюи (1859—1952), который в 1894 году основал в Чикаго опытную школу, в которой основу обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. Методы, приемы, новые принципы обучения, применявшиеся в этой школе, не были теоретически обоснованы и сформулированы в виде концепции, но получили распространение в 20-30 годах XX века. В СССР они также применялись и даже рассматривались как революционные, но в 1932 году были объявлены прожектерством и запрещены.

Схема проблемного обучения, представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач.

Проблемная ситуация – это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием.

Основу технологии составляет идея использования творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий и активизации, за счет этого, их познавательного интереса и, в конечном счете, всей познавательной деятельности.

Основные психологические условия для успешного применения проблемного обучения:

- Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний.

- Быть доступным для учащихся

-Должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность.

-Задания должны быть таковыми, чтобы учащийся не мог выполнить их опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Достоинства проблемного обучения: 1.Высокая самостоятельность учащихся; 2.Формирование познавательного интереса или личностной мотивации учащегося.

3. Технология контекстного обучения

Знаково-контекстное (или просто контекстное) обучение – форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Особенности технологии

Концепция разработана А. А. Вербицким в 1991 году. Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. В технологии контекстного обучения получают воплощение следующие принципы:

- активности личности;
- проблемности;
- единства обучения и воспитания;
- последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к

квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, потом, к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки).

Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академичного изложения научного знания. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (в трактовке А.А. Вербицкого — методы контекстного обучения). Вместе с тем отмечается, что необходимо комплексно подходить к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами.

4. Технология проектного обучения

Метод проектов — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

То есть, в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Разработанный еще в первой половине XX века на основе прагматической педагогики Джона Дьюи метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном обществе. Он начал использоваться в практике обучения значительно раньше выхода в свет известной статьи американского педагога В.Килпатрика «Метод проектов» (1918), в которой он определил это понятие как «от души выполняемый замысел». В России метод проектов был известен еще в 1905 году. Под руководством С.Т. Шацкого работала группа российских педагогов по внедрению этого метода в образовательную практику. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н.К. Крупской. В 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х годов.

Метод проектов широко внедряется в образовательную практику в России благодаря благотворительной программе Обучение для будущего. Проекты могут быть индивидуальными и групповыми, локальными и телекоммуникационными. В последнем случае группа обучаемых может вести работу над проектом в Интернете, при этом будучи разделены территориально. Впрочем, любой проект может иметь сайт, отражающий ход работы над ним. Задача учебного проекта, результаты которого представлены в виде веб-сайта, заключается в том, чтобы дать ответ на проблемный вопрос проекта и всесторонне осветить ход его получения, то есть само исследование. Теоретическая основа внедрения метода проектов в России разработана в трудах Е. С. Полат .

5. Технология обучения в сотрудничестве

Обучение в сотрудничестве – это особое направление, которое связано с организацией обучения учащихся в составе малых учебных групп (как правило, по 3—5 человек). Обучение в сотрудничестве — это совместное (поделенное, распределенное) обучение, в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде.

Процесс группового обучения, в отличие от традиционного фронтального и индивидуального, характеризуется такими основными чертами, как:

- участие при обучении в сотрудничестве
- социализация
- общение
- рефлексия
- взаимодействие для саморазвития

Для лучшего понимания этических норм, определяющих взаимоотношения участников группы сотрудничества, используются следующие «лозунги» обучения в сотрудничестве:

- От твоего успеха зависит мой успех и от моего успеха зависит твой успех;
- Мы утонем вместе или вместе научимся плавать;
- Ты нам нужен, потому что мы не сможем это сделать без тебя;
- Мы все благодарим тебя за вклад в общее дело.

Технология обучения в сотрудничестве: преподаватель разбивает учащихся на группы по 4–5 человек и предлагает им коллективно выполнить какое-либо задание – решить проблему с опорой на их предыдущий опыт и знания, найти новое решение, провести исследование, разработать проект и т.д.

Основным условием работы групп является то, что в итоге совместной деятельности должно быть выработано новое знание, с которым согласятся

все члены группы. При этом то, что представляется на общий суд индивидуалом, воспринимается через призму представлений и знаний группы в целом. Поэтому такое восприятие не всегда совпадает с тем, что имел в виду человек. В итоге создается групповое мнение по каждому конкретному вопросу. Задание выполняется в определенные сроки, и его выполнение контролируется преподавателем, как правило, лишь на заключительном этапе, когда группа представляет результат (продукт) своего коллективного труда. Некоторые педагогические технологии можно отнести к обучению в сотрудничестве:

- кооперативное обучение
- проблемное обучение
- проектное обучение

6. Диалоговые технологии

Технология учебного диалога – это одна из главных технологий личностно-ориентированного образования. В последние годы образование направлено на расширение использования коммуникаций и гуманизацию, поэтому ДТО являются в настоящее время чрезвычайно востребованными и актуальными.

Диалог – это особая среда, в которой учащиеся чувствуют себя раскрепощено и комфортно. В дружественной, принимающей атмосфере учащиеся обогащают друг друга новыми мыслями, раскрывают свой творческий потенциал, личностно развиваются.

Диалог на уроке – это особая коммуникативная атмосфера, которая помогает ученику развивать интеллектуальные и эмоциональные свойства личности. Усвоение нового материала при этом происходит, не только вследствие запоминания, но и потому что в ходе общения затрагиваются личностные смыслы.

Диалог – это форма взаимодействия, позволяющая искать истину вместе. Учебный диалог – это способ отношений. В диалоге проявляются

важнейшие формы человеческих отношений: взаимоуважение, взаимообогащение, сопереживание, сотворчество.

Диалог можно подразделить на три уровня:

1) Диалог с собственным Я (собственные размышления) это личностный уровень

2) Я и другой (взаимодействия двух ценностно-интеллектуальных позиций). Это межличностный уровень.

3) Мультидиалог (возникает при обсуждении проблем в малых группах по 5-7 человек).

Диалог возникает тогда, когда ученик делает высказывания типа «я хочу сказать», «моё мнение», «мне хочется добавить», «моя точка зрения». Целью диалога является формирование межличностного взаимодействия, представляющего собой близкую к естественной жизни ситуацию, в которой учащиеся забывают об условностях (урок, учитель, отметка), мешающих им проявить себя на личностном и межличностном уровнях.

Технология организации занятий с использованием ДТО начинается с организации учебного пространства кабинета. Диалоговые формы взаимодействия осуществляются при общении лицом к лицу, поэтому обычная расстановка парт должна быть изменена. Она зависит от количества учащихся в группах. При входе в класс, где по-новому организовано учебное пространство, у учащихся возникает готовность к нестандартной учебной ситуации.

Цель ДТО состоит ещё и в том, чтобы обучать детей полноценному участию в диалоге. Ведь практику участия в обсуждении различных тем учащиеся будут приобретать на уроках, овладевая умениями диалогической речи.

7. Игровые технологии

Игровое обучение имеет глубокие исторические корни. Не вызывает сомнения, что игра практически с первых моментов своего возникновения выступает как форма обучения, как первичная школа воспроизводства

реальных практических ситуаций с целью их освоения. С целью выработки необходимых человеческих черт, качеств, навыков и привычек, развития способностей.

Особую роль в современном становлении игрового обучения сыграло стихийное развитие игротехнического движения, опиравшегося в первую очередь на использование деловых игр, которые послужили основой развития большой группы методов обучения, получивших название методов активного обучения. Теоретически их использование было обосновано в ряде концепций, в первую очередь в теории активного обучения. Первая деловая игра была разработана и проведена М.М. Бирштейн в СССР в 1932 году. Метод был подхвачен и сразу получил признание и бурное развитие. Однако в 1938 году деловые игры в СССР постигла участь ряда научных направлений — они были запрещены. Их второе рождение произошло только в 1960-х гг., после того как появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и другие). Сегодня в России, в США, в других развитых странах нет такого учебного заведения, в котором не использовались бы деловые игры или игровые методы обучения.

Признаки и особенности методики

Игровому обучению присущи те же черты, что и игре:

-свободная развивающаяся деятельность, организуемая учителем (но протекающая без его диктата) и осуществляемая учениками по желанию, с удовольствием от самого процесса деятельности, а не за приз-поощрение или оценку;

-творческая, импровизационная, активная по своему характеру деятельность;

-эмоционально напряженная, приподнятая, состязательная, конкурентная деятельность;

-деятельность, проходящая в рамках прямых и косвенных правил, отражающих содержание игры и элементов общественного опыта;

-деятельность, имеющая имитационный характер, в котором моделируется профессиональная или общественная среда жизни человека;

-деятельность, обособленная местом действия и продолжительностью, рамками пространства и времени.

Игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что игра:

-Хорошо известная, привычная и любимая форма деятельности для человека любого возраста.

-Одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в игровую деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации, и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение. В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры.

-Мотивационна по своей природе. По отношению к познавательной деятельности, она требует и вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, устремленность.

-Позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества; позволяет оказывать на них воспитательное воздействие; позволяет увлекать, убеждать, а в некоторых случаях, и лечить.

-Многофункциональна, её влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все её возможные воздействия актуализируются одновременно.

-Преимущественно коллективная, групповая форма деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект. В качестве соперника, однако, может выступать не только человек, но и обстоятельства, и он сам (преодоление себя, своего результата).

-Нивелирует значение конечного результата. В игровой деятельности участника могут устраивать разные типы "призов": материальный, моральный (поощрение, грамота, широкое объявление результата),

психологический (самоутверждение, подтверждение самооценки) и другие. Причем при групповой деятельности результат воспринимается им через призму общего успеха, отождествляя успех группы, команды как собственный.

-В процессе обучения отличается наличием четко поставленной ситуационной цели и соответствующего ей педагогического эмоционально-делового (т.е. не формально-неравнодушного) результата.

Тема 11, ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Информационные технологии в образовании

Остановимся на описании дидактических возможностей ИТ, реализация которых создает предпосылки интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие интеллекта обучаемого, на самостоятельное извлечение и представление знания. Перечислим их:

-Незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами ИТК, определяющая реализацию интерактивного диалога, характерного тем, что каждый запрос пользователя вызывает ответное действие системы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя;

-визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе (наглядное представление на экране: объекта, его составных частей или их моделей; процесса или его модели; графической интерпретации исследуемой закономерности, изучаемого процесса);

-моделирование и интерпретация информации об изучаемых или исследуемых объектах, их отношениях, процессов, явлений — как реальных, так и виртуальных (представление на экране математической, информационно-описательной, наглядной модели адекватно оригиналу);

-архивирование, хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа к ней, ее передачи, тиражирования;

-автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;

-автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения, которая включает в себя автоматизацию проектирования, оперативного планирования и управления образовательным процессом в учебном заведении, автоматизацию информационной деятельности и информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса с помощью локальных и глобальной компьютерных сетей.

В современных программных разработках, предназначенных для образования, активно реализуются вышеперечисленные возможности, что позволяет организовать следующие виды учебной деятельности.

-Регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации, представленной в цифровой форме, об изучаемых объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и передача достаточно больших объемов информации, представленной в различном виде.

-Интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся (в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами, запросами и ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов и пр.); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы с ним. Интерактивный режим взаимодействия пользователя с ЭВМ характерен тем, что каждый его

запрос вызывает ответное действие программы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя.

2. Портфолио - технология накопления и систематизации информации

Практика показала, что в качестве возможного и достаточно эффективного инструмента по организации и управлению образовательным процессом следует рассматривать технологию «Портфолио», с помощью которой складывается наглядная и целостная картина, отражающая систему оценки качества образования.

Идея создания и использования портфолио в сфере образования возникла в середине 80-х годов в Соединенных Штатах Америки. Далее, после Америки и Канады данная идея становится все более популярной в Европе и Японии. Уже в начале XXI в. идея портфолио получает широкое распространение и реальное практическое применение в России. Современное образование трактует данный термин как «папку индивидуальных достижений ученика или учителя». Вместе с тем «Портфолио» может рассматриваться и как «учебный портфель», «рабочий портфель», «портфель достижений», «профессиональный портфель» и др. Это связано с разными факторами, обуславливающими целесообразность его создания, а именно: цель формирования самого портфолио; возрастная категория исполнителей участников, которой предстоит его создать; тип и вид учебного заведения, которое представляет свой продукт предметного и/или профессионального образования обществу.

Итак, «Портфолио» – это документ, представляющий результативный пакет достижений ряда лет. В настоящее время в отечественном и зарубежном образовании портфолио является одной из наиболее часто применяемых разновидностей технологий, ориентированных на результат. Однако в связи с потребностью в объективном оценивании реальных достижений учащихся в определенных предметных областях и их способностей к дальнейшему профильному и профессиональному образованию данную технологию необходимо рассматривать как глобальное

и значимое явление, представленное как продукт взаимодействия интеллектуального и творческого, полученного в результате креативной созидательной деятельности субъекта образования.

Особую актуальность в технологии «Портфолио» приобретает самооценка собственной учебной деятельности учащегося или профессиональной деятельности педагога.

С помощью портфолио как педагогической технологии, достаточно эффективно можно отслеживать сформированность ключевых компетенций и компетентностей учащегося и педагога как современного человека XXI века.

Портфолио можно классифицировать по следующим направлениям:

-по ведущим субъектам образования: портфолио ученика, учителя, семьи;

-по видам деятельности каждого субъекта: портфолио ученика с конкретной профильной направленностью; портфолио учителя-предметника с конкретной предметной направленностью; портфолио классного руководителя;

-портфолио педагога дополнительного образования; портфолио педагога-организатора; портфолио социального педагога; портфолио по работе с одаренными детьми и др;

-по типам в зависимости от целей создания: папка достижений; рефлексивное портфолио; тематическое портфолио;

-комбинированные варианты, соответствующие поставленной цели: проблемно-исследовательское; портфолио-антология; презентация.

Представленная классификация портфолио позволяет сделать вывод о том, что варианты его использования могут быть самым различными и широкими по назначению. Прежде всего, это: инструмент для обсуждения результатов обучения и личностного развития школьников среди одноклассников, родителей, педагогов; подготовка и обоснование целеполагания будущего профиля, выбранного учащимся; документ,

индивидуальная карта учащегося, в которых отражено его развитие, система отношений и результаты самовыражения; широкая возможность для выбора темы портфолио учащимся (тематическое портфолио); показатель собственных изменений, представленных в различных формах рефлексивного анализа; сравнительная характеристика по установлению связи предыдущих и новых знаний.

2. Технология организации самостоятельной работы

В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы субъектов образовательного процесса. Важность этой проблемы связана с новой ролью самостоятельной работы, которую она приобретает в связи с переходом на новые Государственные стандарты. В результате этого перехода самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса, и вместе с этим возникает проблема ее активизации.

Под активизацией самостоятельной работы понимается не простое увеличение объема, выражающееся в количестве времени. Задача состоит в том, чтобы повысить эффективность самостоятельной работы в достижении качественно новых целей школьного и вузовского образования.

Самостоятельная работа студентов (СРС) — это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа студентов подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. Аудиторную самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий время семинаров, по конкретной дисциплине студенты могут заниматься примерно два раза в течение недели.

Внеаудиторная самостоятельная работа традиционно включая такие формы, как выполнение письменного домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала ни практическом

занятии, подготовка персонального краткого выступления (доклада), выполнение реферата, курсового проекта и т.п.

Основными критериями качества ее организации в настоящее время служит наличие контроля результатов самостоятельной работы и технических условий выполнения заданий.

Выделяют несколько видов контроля: корректирующий, констатирующий, итоговый и самоконтроль.

Корректирующий контроль осуществляется преподавателем во время индивидуальных занятий в виде собеседования или тестовой проверки. Констатирующий контроль происходит по заранее составленным индивидуальным планам изучения дисциплины или выполнения определенного задания для оценки результатов заверенных этапов самостоятельной работы. Самоконтроль осуществляется самим студентом по мере изучения дисциплины по составленным программным вопросам. Итоговый контроль представляет собой аттестацию студентов по всем видам работы.

Кроме того, существует вспомогательный вид контроля — контроль за качеством организации самостоятельной работы, который осуществляется с помощью анкетирования студентов с целью выявления мнений, оценок, предложений.

Технические условия предусматривают наличие свободного доступа в Интернет и профессиональных компьютерных программ, подготовленный персонал компьютерного класса, научно-методическое обеспечение (необходимая литература, ориентационные карты, алгоритмы и образцы выполнения работ, нормативные требования и т.д.) и возможность консультации по вопросам, возникающим в ходе выполнения самостоятельной работы.

Выделяют пять уровней самостоятельной работы.

- Первый – дословное и преобразующее воспроизведение информации.
- Второй – самостоятельные работы по образцу.

- Третий – реконструктивно-самостоятельные работы.
- Четвертый – эвристические самостоятельные работы.
- Пятый — творческие (исследовательские) самостоятельные работы.

Для эффективного выполнения самостоятельной работы необходимо владеть учебными стратегиями — устойчивым комплексом действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов учебных задач.

Основными компонентами учебных стратегий выступают:

- долговременные цели (планы, программы), определяющие организацию учебной деятельности на перспективу (достижение учебных целей);
- технологии (способы, приемы, методы), с помощью которых реализуется достижение учебных целей;
- ресурсы, которые обеспечивают достижение учебных целей и управление учебной деятельностью.

Учебные стратегии студентов могут быть разделены на две группы:

- Когнитивные стратегии: входящие в них учебные действия направлены на обработку и усвоение учебной информации.
- Метакогнитивные стратегии, организующие и управляющие учебной деятельностью.

К когнитивным учебным стратегиям относятся:

- повторение (заучивание, переписывание, подчеркивание, выделение, обозначение и др.);
- элаборация – (конспектирование, подбор примеров, сравнение, установление межпредметных связей, использование дополнительно литературы, перефразирование, составление понятийного дерева и др.)
- организация (группирование по темам, составление классификации, таблиц, схем, написание резюме и др.).

Метакогнитивные учебные стратегии включают следующее:

- планирование (составление плана, логика построения содержания, постановка цели, реализация цели и др.);

- наблюдение (оценка достигнутого, ответы на вопросы для самоконтроля, применение теории на практике, составление тезисов по теме, обращение к другим научным источникам и др.);

- регуляция (самоконтроль, самооценка, использование дополнительных ресурсов, волевая регуляция, определенная последовательность выполнения заданий и др.).

Таким образом, при детальном рассмотрении самостоятельная работа не только способствует формированию профессиональной компетентности, но и обеспечивает процесс развития методической зрелости, навыков самоорганизации и самоконтроля образовательной деятельности. Этот аспект представляется особенно важным, поскольку предполагает становление будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности, способного к саморазвитию, проектированию и преобразованию своих действий.

Повышения эффективности самостоятельной работы студентов можно достичь благодаря реализации следующих требований к системе и условиям ее проведения.

Во-первых, должно увеличиться количество часов, отводимых на самостоятельную работу. Пропорция между лекциями и активными формами учебных занятий должна быть доведена до отношения 1 : 3. И учебный план рекомендуется включить отдельные курсы и их разделы для самостоятельного изучения студентами, возможно, по их выбору.

Во-вторых, самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в образовательной программе и ее предметно-деятельностных модулях общих и специальных компетенций. Для этого необходимо включить самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента.

В-третьих, необходимо осуществить переход к контролируемой самостоятельной работе, для чего нужно улучшить качество ее планирования. Время, отводимое на самостоятельную работу студентов, должно

фиксироваться в программах учебных дисциплин и рассчитываться на основе обоснованных нормативов на выполнение всех видов самостоятельных учебных заданий по каждой дисциплине. Расчет времени, отводимого на самостоятельную работу, должен осуществляться в кредитных единицах. Планирование самостоятельной работы, т.е. определение ее целей, содержания и сроков проведения, должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей логикой формирования компетенций, установленной в общей образовательной программе, программах предметно-деятельностных модулей и учебных дисциплин.

Новой формой самостоятельной деятельности студентов, повышающих их ответственность за получение образования, должно стать проектирование собственного образовательного маршрута. По направленности предлагаются следующие варианты индивидуальных маршрутов студента:

- ориентированный на получение знаний;
- формирование себя как человека образованного;
- формирование себя как будущего специалиста;
- на научную деятельность.

Выстраивание системы самостоятельной работы должно осуществляться по принципу возрастания ее значения, объема, сложности и творческого характера. На последних курсах большой объем самостоятельных заданий должен выполняться в рамках учебно-профессиональной деятельности.

Тема 12. ТЕХНОЛОГИИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Технологии актуализации мотивационного потенциала образовательной среды

Формирование познавательной мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат. Цель разработки и применения предлагаемой технологии — обеспечить поиск и активизацию

тех ресурсов образовательной среды, которые способствуют формированию позитивной внутренней мотивации субъектов образовательного процесса в школе и вузе.

Теоретические основания технологии. В современном менеджменте довольно популярна модель трудовой мотивации Р. Хекмана и Г. Олдхэма, которая направлена на развитие внутренней мотивации работников и создание такой среды, которая имеет высокий мотивационный потенциал.

Согласно этой теории, существуют три психологических состояния, определяющие высокий уровень внутренней мотивации человека, его удовлетворенность проделанной работой, а также высокие результаты самой деятельности:

- воспринимаемая значимость работы, т.е. степень, в которой человек воспринимает свой труд как что-то важное, ценное и стоящее;
- ощущаемая ответственность, т.е. та степень, в которой человек чувствует ответственность за результаты своего труда;
- знание результатов, т.е. степень понимания человеком эффективности или результативности своего труда.

По мнению создателей этой модели, в случае если предлагаемая человеку работа организована так, что вызывает все три психологических состояния, то результаты работы, удовлетворенность и мотивация будут максимально высоки, даже если эта работа не подкрепляется внешними стимулами, например не оплачивается. То есть речь идет о внутренней мотивации, мотивации, которая не контролируется извне, а проистекает из самого процесса. Человек в данном случае совершает какую-то деятельность ради нее самой, ради награды, которая содержится в самом процессе деятельности.

Подобные психологические состояния возникнут в том случае, если предлагаемая человеку работа и ее задачи имеют следующие пять характеристик:

1) эта работа предполагает привлечение различных способностей и умений человека (набор знаний, умений, навыков если человек видит целесообразность этой работы и знает, как его работа (если она представляет лишь один этап из большого процесса) связана с другими этапами и как качество ее исполнения поил и мет на весь процесс (определенность заданий);

2) если эта работа представляет значимость для него, других, а может быть, для всего общества в целом (значимость заданий);

3) если эта работа предоставляет определенную свободу, независимость, возможность действовать по своему усмотрению, планируя работу, определяя способы ее выполнения (самостоятельность);

4) если выполнение этой работы сопровождается получением прямой и ясной информации относительно эффективности работы (обратная связь).

Первые три из перечисленных характеристик работы вызывают у человека ощущение значимости выполняемой работы; самостоятельность приводит к переживанию человеком ответственности за результаты своей деятельности; наличие конструктивной обратной связи дает человеку знание результатов своей работы.

Исходя из этой модели, которая получила эмпирическое подтверждение в самых разных сферах деятельности, задача руководителя, в нашем случае школьного педагога или вузовского преподавателя, состоит в том, чтобы предлагаемая учебная работа содержала перечисленные пять характеристик. Тогда образовательное пространство будет обладать высоким мотивирующим потенциалом, в котором и будут успешно раскрываться познавательные потребности учащегося.

2. Технология самопрезентации

Сущность технологии самопрезентации состоит в том, чтобы с помощью специальных приемов донести до сознания слушающего важную и необходимую информацию, аргументированно изложить свою позицию, мнение, точку зрения. Использование технологии самопрезентации

определяется необходимостью подготовки будущего специалиста к публичным выступлениям и написанию текста о себе на этапе прохождения конкурсного отбора при трудоустройстве. В связи с этим внедрение ее в практику высшего образования должно помочь студентам в следующем:

- изучить общие и специфические принципы построения презентации;
- освоить алгоритм подготовки материалов для выступления;
- ориентироваться в средствах и способах эффективного изложения информации;
- выявить преимущества, нюансы и сложности публичного сообщения;
- анализировать качество подготовленных для презентации материалов.

Публичные выступления, ставящие своей задачей донести авторскую позицию, можно разделить на три вида: по конечному результату презентации, степени личной заинтересованности, широте сообщения.

- По конечному результату выделяют информирующую (носит обзорный характер) и продвигающую (направляет внимание на выигрышные стороны сообщения, преимущества и достоинства) презентацию.

- По степени личной заинтересованности существуют персональные и общественные презентации. Последние ориентированы на изложение фактов, имеющих отношение к коллективной точке зрения.

- По широте сообщения презентации могут быть общими и дискретными. Общие отличаются разносторонностью и многообразием введений, поскольку направлены на формирование целостного представления о предмете обсуждения. Дискретные презентации освещают только часть вопроса, которая направлена на достижение поставленной студентом конкретной цели.

Наиболее частые ситуации, в которых требуется самопрезентация, - это устные и письменные знакомства-представления.

Следует помнить, что к письменным презентациям относятся не только «жизнеописания» (резюме), но и любые документы, предоставляемые аудитории: отчеты, тезисы, доклады, уведомления, письма и т.д. Их

подготовка требует определенного навыка, позволяющего в условиях ограниченного времени сфокусировать информацию, добиться наилучшего порядка расположения основных мыслей и подбора аргументов для взаимопонимания с аудиторией.

Презентация включает в себя две важные стороны: содержание и процесс реализации. В совокупности они определяют результат качества достижения поставленной цели. Каждая из них в отдельности представляет собой технологию подготовки и осуществления публичного выступления на практике.

1-й этап. Подготовка презентации – этап, который аккумулирует в себе наиболее важные вопросы публичного выступления (Что, Где, Когда, Кто, Как и Почему). Ответив на эти вопросы, можно внести ясность в свое выступление – определить его цели, время и место, адресность, уточнить структуру и подобрать наиболее подходящую информацию. В этом смысле ответы на каждый из вопросов представляют собой алгоритм подготовки презентации:

- постановка целей (почему?);
- определение концепции (где и когда?);
- выбор структуры (как?);
- подбор материалов (что?);
- оценка качества материалов (что и как?);
- выбор средств и приемов для лучшего донесения информации (Кто?).

Постановка целей

Основная задача целеполагания – уточнить причину выступления. В таком случае появляется возможность установить соответствие между предоставляемой информацией и результатом, который должен быть получен в ходе выступления. Планирование презентации начинается с ответа, на основной вопрос: «На что направлено мое выступление?», «Что я от него жду?» и постановки общей и поддерживающих целей.

Построение концепции сообщения

Следующий шаг после определения цели — выработка концепции выступления. Она определяет его главную линию, относительно которой выстраивается все содержание. Существуют разные способы построения концепции: выписывание основных мыслей; графическое расположение на листе всех вопросов, требующих своего освещения; перечисление и характеристика всех взглядов, которые требуется сопоставить; и т.д. Можно использовать любой из них. Важно получить конечный результат — ключевой тезис сообщения.

Ключевой тезис одной-двумя фразами раскрывает смысл выступления, в нем заключен смысл презентации, он точно отражает ее содержание, фокусирует внимание на предмете презентации, обеспечивает связность и логичность сообщения.

Например, для устройства на работу ключевым тезисом резюме будет: «Я — профессионал» или «Я соответствую вашим требованиям».

Для того чтобы сформулировать удачный базовый тезис, необходимо определить степень ценности сообщения для слушателей, ответив на следующие вопросы:

Что наиболее значимо для аудитории? Что она ждет? Что привлечет и удержит ее внимание?

Выбор структуры выступления

Любое выступление состоит из трех основных частей: введения, основной части и заключения. К ним можно добавить элемент включения, позволяющий привлечь внимание аудитории, пробудить в ней интерес к содержанию.

Основная часть сообщения включает в себя три элемента:

- Центральная идея, которая одновременно является и основной темой сообщения. Она должна запомниться слушателям, даже если они забудут все остальное. В некоторых случаях в презентации может присутствовать две, максимум три идеи, но их объединяющим звеном продолжает оставаться ключевой тезис.

- Тезисы (основные мысли) — пункты, разделы, блоки аргументов, которые подкрепляют в сознании слушателей центральную идею, позволяют ее осмыслить. Количество основных мыслей в выступлении не должно превышать пять–семь пунктов.

- Поддерживающий материал — информация, идеи, примеры, применение, объяснение и поддержка ключевых пунктов. Среди средств поддержки чаще всего используются цитаты, примеры, аналогия и статистика.

После того как определены центральная идея, основные мысли и поддерживающие материалы, продумываются логические переходы от одного тезиса к другому — характер организации и группировки материалов.

Подготовка структуры основной части создает целостное представление о том, что будет передавать сообщение, что в нем наиболее ценно и важно, что должно в первую очередь привлечь внимание слушателей. По этой причине она разрабатывается до введения и заключения.

Когда структура основной части готова, создаются оптимальные условия для продумывания введения и заключения презентации, которые обеспечат логическую взаимосвязь между поставленной целью и результатом выступления.

Введение и заключение

Цель введения — направить внимание аудитории в нужном для выступающего направлении. Это предъявляет к содержанию введения особые требования: необходимость включения слушателей в тему презентации и раскрытие предмета выступления.

Среди приемов, включающих слушателей в тему презентации, можно использовать следующие:

- обращение к аудитории;
- пример;
- поразительное заявление;
- история (миф);

- цитирование известной личности;
- риторический вопрос;
- декларация;
- определение;
- уместный юмор (анекдот, парадокс, жаргонизм).

Манера, в которой представляется начало презентации, сильно влияет на первое впечатление слушателей и определяет, насколько сосредоточенно они будут воспринимать презентацию.

Далее обозначается тема (о чем пойдет речь) и проблема (выявление противоречий).

Цель заключения — возвращение к предмету презентации, обозначенному в ее начале, обеспечение логической завершенности презентации, в которой весь материал был сконцентрирован вокруг центральной идеи. Грамотно выстроенное заключение показываем слушателям, что тема полностью раскрыта.

Подбор и поиск материалов для презентации

При планировании презентации очень часто возникает желание сказать как можно больше. Именно по этой причине многим выступающим не хватает времени. Чтобы избежать подобной ошибки, на этапе подготовки необходимо произвести ревизию всех подобранных для выступления материалов.

Вся собранная информация просматривается (выбирается или исключается) на основании ряда критериев: важность, необходимость, соответствие выбранному подходу, интерес.

После ревизии оставленные для презентации материалы разбиваются на три части:

- А — то, без чего нельзя обойтись (основная часть);
- В — то, что желательно включить (уточняющая часть);
- С — то, что является дополнением (резерв).

Основные материалы распределяются в соответствии со структурой презентации. Уточняющие включаются, если позволяет резерв времени (его можно определить в ходе предварительной репетиции презентации). Дополняющие материалы выносятся за рамки выступления в виде приложений, сопровождающих документов, пожеланий и рекомендаций, способных поддержать интерес к теме и последующее общение.

Выбор средств и приемов проведения презентации

Последний этап подготовки презентации касается подбора наилучших способов донесения информации до слушателя. Речь выступающего — основная форма, но она может быть дополнена средствами, которые сделают презентацию более увлекательной, запоминающейся и потной.

В презентации могут использоваться разные вспомогательные родства: графика (схемы, диаграммы, таблицы, иллюстрации, геометрические фигуры, символы и т.д.), традиционное оборудование (дока), техника (кино и видео, мультимедиа). Их выбор определяется целесообразностью включения — а кую помощь они будут оказывать выступающему.

Определиться с выбором поможет анализ возможностей каждого родства в контексте подготовленного сообщения:

- помогут ли они осмыслить идеи;
- подчеркнут ли ключевые моменты;
- увеличат ли объем запоминаемого;
- проиллюстрируют ли сообщение;
- заменят ли частично выступление.

Использование средств в презентации имеют как свои положительные, так и отрицательные стороны. К положительным помимо сказанного относятся возможности компенсации плохой организации и недостаточной подготовки выступления, бедности содержания и ограниченности информации. Отрицательными последствиями могут быть технические затруднения и специфика зрительного и слухового восприятия

информации (слишком быстрый темп предъявления, объем, чрезмерная яркость или бледность и т.д.).

Подготовка мультимедийной информации

1. Оцените необходимое количество слайдов. Для этого воспользуйтесь формулой $N=t/2$, где t — время показа (или время занятия).

При длительном просмотре визуальных материалов скорость их восприятия снижается. Например, для работы с визуальным материалом в течение 45 мин количество слайдов не должно превышать 15—17.

2. Подготовьте тексты. Текстовые фрагменты представляют собой ключевые определения или основные тезисы, не дающие полного изложения основного содержания. Тексты не должны быть слишком длинными и плотными (максимум десять строк по пять-шесть слов в одном кадре).

На одном слайде может быть представлена только одна тема.

Откажитесь от сокращений в тексте, исключение составляют только общепринятые.

Избегайте вертикальных надписей, поскольку они плохо читаются (прибегайте к ним только в крайнем случае).

3. Выберите шрифт для предъявления информации.

В качестве наиболее распространенных и хорошо читаемых чаще всего употребляются шрифты Times New Roman и Arial. Если вы хотите использовать другой шрифт, убедитесь, что буквы не сливаются.

Размер кеглей должен быть не менее 16.

Мелкий шрифт (кегель 14 и менее) используется только для служебных надписей, не предназначенных для слушателей.

С целью выделения информации пользуйтесь шрифтами разной величины: для цифровых, буквенных, текстовых обозначений и заголовков.

4. Выберите оформление для текста. Для этого учитывайте следующие особенности восприятия визуальной информации:

- Наличие общей рамки для текста придает ему законченный вид.

- Выделение рамкой отдельной части изображения выделяет его из основной части.

- Темные широкие рамки (особенно черные) могут вызывать негативные ассоциации.

- Используемые в тексте линии, как и шрифт, должны быть хорошо различимыми, а штриховки и заливки хорошо заметными.

- Цветовосприятие имеет свои закономерности и особенности. Например, темные цвета воспринимаются четче и легче читаются, в то время как светлые оттенки могут размываться на белом фоне (таблица 1).

Таблица 1. Особенности восприятия цвета

Цвет	Значение	Цвет	Значение
Красный	Важный, опасный	Зеленый	Утверждающий,
Розовый	Возбуждающий, утонченный	Темно-зеленый	Динамичный
Оранжевый	Бойкий, веселый, подвижный	Голубой	Нейтральный, успокаивающий
Желтый	Активный, перспективный	Синий	Спокойный, устойчивый
Лимонный	Экспансивный	Фиолетовый	Тревожный
Коричневый	Практичный, приземленный	Черный	Официальный, академичный

2-й этап. Процесс презентации

Одним из преимуществ презентаций является то, что они представляют собой личные встречи. Помимо сообщения информации это еще и персональный контакт с аудиторией, когда речь не ограничивается сухим перечислением фактов. Включение личных акцентов и чувств превращает выступление в процесс взаимодействия со слушателями, обеспечивает возможность личного соприкосновения.

Чтобы овладеть этим преимуществом публичного выступления, необходимо научиться получать кредит доверия от аудитории и учитывать некоторые специфические особенности процесса презентации.

- «Кредитоспособность» выступающего поддерживается следующими имиджевыми характеристиками:

- компетентность (хорошее владение информацией, материалом по теме выступления и тщательная подготовка к нему);
- доверие (создание о себе мнения как о человеке, говорящем правду);
- динамизм (демонстрация потребности в коммуникации, искренней заинтересованности в предмете презентации и в аудитории);
- объективность (восприимчивость к мнению других);
- чуткость (внимание к ощущениям слушателей).

3-й этап. Результат презентации (оценка достижения поставленной цели)

Обратная связь во время выступлений может помочь:

- измерить эффективность используемой стратегии (подобранных материалов, выбранной структуры, применяемых средств);
- определить степень достижения поставленных целей (Знают? Умеют? Могут?);
- переоценить информированность аудитории, принятие мнения и позиций;
- поставить новые цели.

Ориентироваться следует на индикаторы внимания аудитории: скучные или озадаченные взгляды, зевки, взгляды на часы, ерзание на стульях, беспокойство, посторонние разговоры, хождение и т.д. Это позволяет оценить презентацию и определить, что следует улучшить в дальнейшем.

3. Технология формирования уверенности и готовности к самостоятельной успешной профессиональной деятельности

Актуальность использования технологии в вузе. Данная технология имеет своей целью активировать мотивацию эффективного профессионального обучения и личностного развития у студентов основного

и завершающего этапов обучения и ознакомить их с методологическими приемами, способствующими реализации указанной цели.

В процессе освоения технологии у студентов формируются представления о задачах, которые необходимо решить в процессе развития уверенности и личностной готовности к самореализации. Технология позволяет отработать навыки владения психологическими техниками самоанализа и саморегуляции.

Уверенность и готовность к самостоятельной успешной профессиональной деятельности могут быть достигнуты благодаря развитию личностной компетентности студентов, в частности в том, что касается знаний, умений и навыков по самоанализу (рефлексии) и саморегуляции.

Содержание технологии базируется на знаниях, полученных студентами при изучении вузовского курса психологии и педагогики, поэтому рекомендуется как практический цикл занятий, проводимый параллельно с теоретическим курсом или по его завершении.

Требования к реализации технологии. Подготовка студентов по данной технологии, как уже говорилось, может реализовываться как факультативный курс или кратковременный обучающий тренинг, желательное на основном и завершающем этапах процесса обучения в высшей школе.

На основном этапе обучения (средние курсы в высшей школе), связанном с задачами профессиональной идентификации, могут возникать специфические задачи саморегуляции. На этом этапе саморегуляция связана с формированием профессионального «Я-образа» на основе анализа соответствия своих личностных характеристик профессионально значимым и развитием профессионально важных качеств. Таким образом, на 3–4-м курсах целесообразно использование технологий саморегуляции самооценки и реконструкции отдельных характеристик реального «Я» в более эффективные. Этот этап будет направлен на развитие и саморазвитие личностных характеристик, обеспечивающих позитивную систему отношений (с собой, со значимыми другими и обществом в целом).

Завершающий этап профессионального образования связан с подготовкой студентов к самостоятельной деятельности. Поэтому важно развивать в них готовность использовать конструктивные методы в презентации своей профессиональной компетентности и готовности к практической самореализации. Совершенно необходимо определить, какими стилями самореализации владеют студенты и соответствуют ли эти стили той профессиональной деятельности, в рамках которой предстоит трудоустроиться. Решение этой задачи саморегуляции будет способствовать большему проценту трудоустройства в соответствии с полученным образованием.

Объем работы по технологии. Освоение технологии может проходить в форме коллективных практических занятий по четырем темам и самостоятельной работы студентов. Целесообразно проведение одного занятия в неделю продолжительностью в два учебных часа. Объем еженедельных самостоятельных занятий студентов может составлять два—четыре учебных часа. Общая трудоемкость освоения технологии может составлять от 16 до 24 учебных часов.

Формы проведения самостоятельной работы по технологии. Самостоятельная работа студента может осуществляться как индивидуальная работа посредством направляемого «тренером» личностного самоанализа и саморегуляции деятельности, результаты которой могут отражаться в дневниках. Другой формой самостоятельной работы может быть парная работа или работа в малых группах студентов, взаимно заинтересованных в результатах личностного роста каждого из участников процесса.

Принципы проектирования технологической программы:

- добровольности, предполагающий свободу самоопределения студентов относительно их участия в процессе организации и реализации психолого-педагогической подготовки, ориентированной на развитие своей личностной компетентности;

- партнерства и сотрудничества в проектировании и реализации психолого-педагогических программ с преподавателями и сокурсниками;
- открытости, предполагающий включение в процесс всех желающих способствовать его позитивному развитию;
- «здесь и теперь», состоящий во включении развивающих мероприятий в конкретную социально-этапную и индивидуальную ситуацию участников процесса;
- вариативности, гибкости в использовании инструментов и механизмов психологического развития в связи с этапом программы и личностными особенностями ее участников;
- самоконтроля эффективности программ развития личностной компетентности, предполагающий самооценку исходных и итоговых личностных характеристик средствами самонаблюдения и при необходимости психодиагностики.

4. Технология «Развитие компетентности в организации своей учебной деятельности»

Продуктивность обучения студентов может быть увеличена с помощью освоения ими методов и техник, активизирующих психические процессы в познавательной деятельности. Это методы и техники, способствующие самоорганизации и самоконтролю восприятия, внимания, запоминания, анализа и синтеза информации и других операций. Повышение функциональных возможностей познавательных процессов косвенно будет способствовать развитию у студентов позитивного «Я-образа» как основы для роста их мотивированности на учебные достижения и интеллектуальную самореализацию в процессе вузовского обучения.

Практический опыт использования данной технологии при обучении студентов-психологов показывает, что повышение эффективности обучения посредством развития их компетентности в организации и своей учебной деятельности способствует профилактике переутомления и раздражения от трудностей обучения, снижения самооценки (низкая самооценка может

привести к констатации своей неспособности к обучению и отказу от обучения в высшей школе).

Позитивный опыт может быть использован в аудиторной работе со студентами любых факультетов в первые годы обучения в вузе.

Для успешно обучающихся студентов предлагаемые техники могут стать первым шагом к развитию творческой организации своего обучения и личностного роста, т.е. еще более успешной актуализации моих потенциальных интеллектуальных и личностных возможностей.

Обучение технологии. В процессе освоения данной технологии комплексно решаются следующие задачи:

- развитие самостоятельности в программировании, организации процесса познания и профессионального становления и адекватной оценке своей результативности;
- развитие психических функций, обеспечивающих процесс обучения (восприятие, внимание, память, мышление, воображение и др.);
- развитие ответственности за процесс и результат профессионального обучения.

Реализуется данная технология при взаимодействии обучающего технологии преподавателя и студентов в течение всего процесса вузовского обучения.

В процессе реализации данной технологии задачами *преподавателя* являются организация и контроль:

- преподаватель предоставляет основную информацию о психических процессах и о том, как они обеспечивают процесс познания;
- организует экспресс-диагностику функционирования психических процессов у студентов;
- способствует осознанию того, как уровень организации познавательной деятельности сказывается на уровне эффективности процесса и результатов обучения;

- помогает студентам разработать коррекционно-развивающие программы по тем психическим процессам, с которыми связаны трудности в обучении (программы развития внимания, восприятия, памяти, мышления и др.);

- помогает разработать индивидуальные инструкции по выполнению данных программ;

- является внешним экспертом по оценке эффективности воздействия на процесс обучения данных программ;

- помогает студенту выявить динамику эффективности познавательной деятельности.

Студент в свою очередь принимает полную ответственность за точное выполнение рекомендаций преподавателя и реализацию разработанных для него инструкций. Так, студент обязуется:

- точно выполнить программу констатирующего эксперимента и провести анализ показателей экспресс-диагностики внимания, восприятия, памяти, мышления по методикам, рекомендованным преподавателем;

- активно и творчески участвовать в разработке коррекционно-развивающих программ для оптимизации своих познавательных возможностей, с учетом личностных предпочтений и особенностей и характерных стилей когнитивной деятельности;

- точно и своевременно выполнять разработанные совместно с преподавателем инструкции и вести дневник выполнения заданий;

- регулярно (с периодичностью, целесообразной в каждой конкретной программе) вести наблюдения и давать оценку эффективности своей деятельности;

- использовать самоощущения для подкрепления позитивных результатов своей деятельности;

- включать выработанные навыки оптимизации познавательной деятельности непосредственно в учебные ситуации и быть адекватным в самооценке результативности тренинга.

При саморегуляции познавательной деятельности очень важно стремиться к реалистичности в самооценке своих результатов, что дает возможность приблизить субъективное отражение уровня сформированности личностных способностей к объективной оценке этих качеств. Способность быть объективным можно считать показателем универсальной личностной компетентности оценивания и формирования отношения к информации, что является одним из значимых показателей личностной зрелости.

Программа развития компетентности студентов в организации учебной деятельности (три этапа)

1. Подготовительный.

Теоретический анализ психолого-педагогической информации, направленный на обоснование задачи, связанной с эмпирическим выделением психических функций, активизация которых может привести к повышению эффективности процесса обучения и сформировать личностную компетентность в организации обучения в высшей школе.

2. Эмпирический.

Подборка инструментов для изучения психических функций, с которыми связан процесс познания и учебной деятельности и тренингового воздействия на них. Составление программы развивающего тренинга. Реализация программы тренинга.

3. Констатирующий.

Оценка результатов тренинга и их влияния на самооценку студента и его отношение к процессу обучения в вузе.

5. Технология развития критического мышления

Основные цели технологии:

- познакомить с базовыми принципами критического мышления;
- познакомить с некоторыми приемами и средствами развития критического мышления в вузовской образовательной практике.

Критическое мышление — это метакогнитивный навык, который определяет успешность интеллектуальной деятельности вообще. Углубление понимания важности этого навыка привело к тому, что развитие критического мышления сегодня ставится как цель в преподавании большинства университетских дисциплин во многих странах мира.

Итак, критическое мышление — это комплекс когнитивных навыков и умений, который предполагает, что человек, обладающий им:

- умеет выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;
- умеет работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; различать существенную информацию от несущественной, релевантную от нерелевантной;
- умеет аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других;
- способен оценить происхождение знания, его достоверности и правдоподобность;
- учитывает многообразие точек зрения на проблему; принимает во внимание контекст любой информации, проблемы, ситуации;
- умеет задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу, отличать реальные проблемы от надуманных;
- способен вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;
- выявляет скрытые допущения и предвзятости, стереотипна и предрассудки;
- самостоятельно занимается своим обучением;
- находит альтернативные способы решения проблемных ситуаций;
- умеет объяснить изученное и применить его в повседневной жизни;

- способен оценивать собственный мыслительный процесс, используя такие интеллектуальные стандарты, как ясность, точность, релевантность, логичность, значимость.

Главным условием формирования критического мышления является постоянное вовлечение учащихся в различные виды деятельности, в которых они могли бы критически оценивать, прежде всего собственное мышление, а также проверять, анализировать, развивать, применять получаемую информацию, и где важен не ответ как таковой, а его поиск. Формирование культуры критического мышления особенно успешно происходит через организацию диалоговых форм работы, предполагающих активный обмен мнениями, таких как групповая дискуссия, дебаты, анализ ситуаций различные игровые формы проведения занятий, конференции. Вместе с тем такая традиционная форма обучения, как лекция, может быть организована таким образом, что она будет способствовать развитию критического мышления студентов. Во-первых, существует несколько видов лекций, например с запланированными ошибками, лекция-диалог и др., которые заставляют студентов критически оценивать поступающую информацию. Во-вторых, многое зависит от того, в какой степени выражено критическое мышление у самого преподавателя. Преподавателю с хорошо развитым критическим мышлением удастся через построение материала, подбор содержания, стиль его преподнесения заставить студентов мыслить, ставить вопросы, искать ответы. Вместе с тем можно предложить и *ряд тактических приемов*, которые эффективно используются на лекциях. Вот один из них.

«Вопрошающие» паузы на лекции. Такое вкрапленное в лекцию «вопрошание» заставляет студентов лучше концентрироваться на лекционном материале, постоянно прорабатывать услышанное.

1-й вариант паузы. Прием заключается в том, что лектор, закончив изложение очередного блока информации, просит студентов поработать в паре со своим соседом. Студентам предлагается сверить сделанные записи, найти оставшиеся неясными для них моменты. Затем каждая пара должна

сформулировать как можно большее количество вопросов, основываясь на только что услышанном материале. При использовании этого приема важно не поддаваться искушению и не начать сразу же отвечать на возникающие у аудитории вопросы. Важно заставить студентов попытаться ответить на них.

2-й вариант паузы. Прием похож на предшествующий, только паузы делается через каждые 15 мин. Лектор просит каждого студента составить два вопроса к рассмотренному материалу. Затем студенты организуются в мини-группы из четырех-пяти человек, обсуждают составленные вопросы, обмениваются своими соображениями. Далее преподаватель выясняет, остались ли нерешенные вопросы, и дает их разъяснения. Если есть время, преподаватель просит озвучить некоторые из вопросов и ответов. При необходимости он корректирует ответы студентов.

Список использованной и рекомендуемой литературы:

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. Для учителя / Н.П.Аникеева. – М.: Просвещение 1987.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С.Безрукова. Екатеринбург, 1996.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М., 1972.
4. Кабанова-Миллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н.Кабанова-Миллер. – М., 1968.
5. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г.Левитес. – Мурманск, 1997.
6. Окунев А.А. Как учить не уча / А.А.Окунев. – СПб, 1996.
7. Пешкова В.Е. Теория обучения и воспитания.- <https://studfiles.net>.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К.Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. – М., 1975.
10. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: М.А.Чошанов. – М.: Народное образование, 1996.
11. Юдин В.В. Педагогическая технология: Учебное пособие / В.В.Юдин. Часть 1. – Ярославль: ЯГПУ, 1997.

**Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна,
Хайруллин Ильдар Тагирович**

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

**Издательство ООО «ИПК «Бриг»
420097, г.Казань, ул. Академическая, д.2
Тел.: 296-08-69, 537-9163, 537-91-23**

Подписано в печать 20.02.2018 г.
Бумага офсетная. Печать ризографическая
Формат 60x84 1/16, Гарнитура «Таймс», Усл.печ.л. 10,75
Уч-изд.л 11,0 Тираж 500 экз., Заказ 961

Отпечатано с готового оригинал-макета
В типографии ИП Зиганшина Марселя Дамировича
420021, г.Казань, ул.Ахтямова, 4-3

