

The background features a complex, abstract design with various shades of blue. It includes overlapping geometric shapes like triangles and polygons, creating a faceted effect. Interspersed throughout are numerous thin, glowing lines and small, bright particles, some of which appear to be connected in a network-like structure, suggesting a digital or scientific theme.

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие

Казань – 2018

УДК 378
Я 7 74.202
Т 33

*Принято на заседании кафедры дошкольного и начального образования
Протокол № 10 от 29 марта 2018 года*

Авторы-составители:

Закирова В. Г., Григорьева С. Г., Каюмова Л. Р.

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования КФУ

Р. А. Валеева;

доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Института психологии и образования КФУ

А. Р. Масалимова

Теория обучения: учебное пособие / авт.-сост.: В.Г.Закирова, С.Г.Григорьева, Л.Р.Каюмова. – Казань: Казан.ун-т, 2018. – 165 с.

В пособии по курсу «Теория обучения» последовательно рассматриваются история, предмет и основные методологические вопросы теории обучения как науки. Каждая тема лекционного материала закрепляется вопросами для самопроверки и проверочными тестами к теме.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей педагогических вузов.

© Закирова В. Г., Григорьева С. Г.,
Каюмова Л. Р., 2018
© Казанский университет, 2018

Содержание

ТЕМА 1. ДИДАКТИКА КАК НАУКА	7
1.1. Исторические этапы развития дидактики.....	7
1.2. Соотношение понятий «педагогика» и «дидактика»	8
1.3. Объект, предмет, задачи, функции и противоречия дидактики	9
1.4. Категории, используемые теорией обучения	13
1.5. Концептуальные основания дидактики	13
1.6. Связь дидактики с другими науками	14
1.7. Актуальные проблемы современной дидактики.....	15
Вопросы для самопроверки.....	15
Проверочные тесты к теме	16
ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	24
2.1. Понятие, движущие силы, противоречия и логика образовательного процесса.....	24
2.2. Методологическая модель образовательного процесса.....	29
2.3. Образовательная деятельность	32
2.4. Внешнее и внутреннее содержание деятельности.....	34
2.5. Структура образовательной деятельности	37
2.6. Организация образовательного процесса	41
Вопросы для самопроверки.....	41
Проверочные тесты к теме	41
ТЕМА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА....	50
3.1. Целостность учебно-воспитательного процесса.....	50
3.2. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения	52
3.3. Закономерности процесса обучения	53
Вопросы для самопроверки.....	58

Проверочные тесты к теме	58
ТЕМА 4. ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ.....	75
4.1. Национальная идея в образовании	75
4.2. Смысл образования	78
4.3. Философские принципы образования.....	80
4.4. Конструирование содержания образования	83
4.5. Формы и методы познания.....	85
4.6. Образовательные результаты.....	87
Вопросы для самопроверки.....	88
Проверочные тесты к теме	88
ТЕМА 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ	90
5.1. Содержание обучения.....	90
5.2. Государственная стратегия развития образования.....	94
5.3. Федеральный государственный образовательный стандарт	98
5.4. Программы, планы, учебники.....	103
Вопросы для самопроверки.....	107
Проверочные тесты к теме	108
ТЕМА 6. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.....	109
6.1. Понятие и сущность обучения.....	109
6.2. Движущие силы процесса обучения.	110
6.3. Основные задачи и компоненты процесса обучения.	111
6.4. Функции процесса обучения.....	113
Вопросы для самопроверки.....	114
Проверочные тесты к теме	115
ТЕМА 7. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ	117
7.1. Понятие принципа обучения.....	117
7.2. Характеристика ведущих принципов современного обучения.....	117

Вопросы для самопроверки.....	119
Проверочные тесты к теме	120
ТЕМА 8. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ	122
8.1. Виды форм обучения	122
8.2. Урок как целостная система.....	124
8.3. Типология и структура уроков	127
8.4. Подготовка учителя к уроку	128
8.5. Анализ урока.....	130
Вопросы для самопроверки.....	133
Проверочные тесты к теме	133
ТЕМА 9. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ	136
9.1. Понятие и сущность метода и приема обучения	136
9.2. Классификация методов обучения	137
9.3. Современные средства обучения.....	139
9.4. Выбор методов и средств обучения	147
9.5. Эволюция методов обучения.	149
Вопросы для самопроверки.....	150
Проверочные тесты к теме	151
ТЕМА 10. ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ	153
10.1. Сущность контроля обучения как дидактического понятия.	153
10.2. Методы контроля и формы контроля.....	154
10.3. Оценка знаний учащихся.....	156
Вопросы для самопроверки.....	159
Проверочные тесты к теме	159
Вопросы для итоговой аттестации	162
Список рекомендованной литературы	164

ТЕМА 1. ДИДАКТИКА КАК НАУКА

План:

- 1) Исторические этапы развития дидактики.
- 2) Соотношение понятий «педагогика» и «дидактика».
- 3) Объект, предмет, задачи, функции и противоречия дидактики.
- 4) Категории, используемые теорией обучения.
- 5) Концептуальные основания дидактики.
- 6) Связь дидактики с другими науками.
- 7) Актуальные проблемы современной дидактики.

1.1. Исторические этапы развития дидактики

Слово «*дидактика*» имеет свои истоки в греческом языке, в котором *didaktikos* означает «поучающий, относящийся к обучению», *didasko* – «изучающий». Понятие «*дидактика*» было введено в педагогический арсенал известным немецким языковедом и педагогом Вольфгангом Ратке (Ратихием) (1571-1635), который рассматривал дидактику как искусство обучения, т.е. своего рода практическое умение. Трактовка этой категории изменялась в различные исторические периоды:

Я.А. Коменский (1592-1670) в своем теоретическом трактате «Великая дидактика», опубликованным им в 1657 г., высказал идею о том, что дидактика представляет собой «универсальное искусство обучения всех всему», «формирование нравов в направлении всесторонней моральности»;

И.Ф. Гербарт (1762-1841), разрабатывая теоретические основы дидактики, понимал ее как внутреннюю, целостную и непротиворечивую теорию «воспитывающего обучения», объединяя процессы преподавания и учения;

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

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

И. Марев, известный болгарский философ и педагог, условно выделил следующие исторические этапы развития дидактики.

Первый этап – до Я.А. Коменского – это период «воспитательных традиций и обычаев» в условиях господства средневековой схоластики.

Второй этап – от Я.А. Коменского до появления кибернетики как общей теории о процессах управления (1950) – отмечен плодотворным развитием педагогических и дидактических теорий.

Третий период – переломный этап, когда была намечена тенденция по созданию и интеграции количественных и качественных теорий в педагогике и дидактике.

1.2. Соотношение понятий «педагогика» и «дидактика»

По мнению М. Гераскова и И. Марева, дидактика и педагогика могут быть соотнесены по следующим концептуальным позициям:

- «педагогика» и «дидактика» – перекрещивающиеся понятия;
- педагогика и дидактика находятся в соотношении целого и части;
- «дидактика» – более широкое по объему понятие, чем «педагогика»;
- педагогика и дидактика являются отдельными самостоятельными дисциплинами.

В работах М.А. Данилова, В. Оконя, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной традиционным является подход, в соответствии с которым дидактика рассматривается как часть педагогики.

1.3. Объект, предмет, задачи, функции и противоречия дидактики

Дидактика – часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения.

Или *Дидактика* – часть педагогики, изучающая процесс обучения и его составляющие.

Объект дидактики как науки представляет собой взаимосвязь собственно процесса образования и обучения как явлений объективной педагогической реальности, где обучение выступает в качестве образовательного средства.

Образование – специальная сфера социальной жизни, уникальная система, своеобразный социокультурный феномен, способствующий накоплению знаний, умений и навыков, интеллектуальному развитию человека.

Обучение польский исследователь В.Оконь рассматривает как совокупность внешних и внутренних действий, позволяющих людям узнавать природу, общество и культуру, принимать участие в их формировании, обеспечивающих многостороннее развитие навыков, способностей и талантов, интересов и симпатий, убеждений и жизненных установок, а также приобретение профессиональной квалификации.

Обычно рассматриваются следующие функции образования:

- 1) человекообразующая;
- 2) технологическая: формирование навыков и умений трудовой, общественной, профессиональной деятельности;
- 3) гуманистическая.

К функциям обучения относят:

- 1) образовательную: овладение знаниями о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- 2) развивающую: развитие речи, эмоций;
- 3) воспитательную: воспитание культуры мышления, нравственных норм.

Предмет общей дидактики – процесс преподавания и учения.

Деятельность педагога (преподавание) определяется как система действий, направленная на организацию условий для учебно-познавательной деятельности учеников. Л. М. Фридман в преподавание включает следующие этапы: подготовительный (планирование учебного процесса, его содержания и технологии); собственно обучающий (вводно-мотивационная и операционно-познавательная деятельность); контролирующей и аналитико-корректировочный (деятельностный подход к обучению).

Деятельность ученика (учение) – это целенаправленная, мотивированная, саморегулируемая, преобразующая деятельность по овладению, переработке, хранению и применению системы знаний, в результате которой происходит развитие и воспитание личности.

В учении выделяются следующие компоненты: содержательно-операционный (знание и способы аналитико-синтетической деятельности); ориентировочный (принятие цели, норм и правил учебно-познавательной деятельности); энергетический (воля, эмоции); мотивационно-оценочный (отношение человека к учебной деятельности и осваиваемым знаниям).

Саморазвитие участников процесса обучения (педагога и учащихся) рассматривается как активное, последовательное, прогрессивное и необратимое изменение психологического статуса личности на основе потребности в самосовершенствовании.

Генеральная задача дидактики: приобщение подрастающего поколения к общечеловеческим ценностям.

Специфическая задача дидактики: выявление онтологических основ процесса обучения.

Специфическая задача технологии обучения: конструирование модели обучения в соответствии с ее структурными характеристиками.

По мнению И.Я. Лернера и М. Н.Скаткина, группами дидактических закономерностей являются:

- структурные (зависимость методов обучения от способов усвоения различных видов образовательного содержания);
- системные (единство преподавания, учения и содержания образования);
- эволюционные (изменение структуры обучения в зависимости от возрастных и психологических особенностей учащихся, уровня их подготовки);
- функциональные (подготовка учащихся к сохранению, воспроизведению и развитию социального опыта);
- исторические (зависимость от социально-исторических и культурных условий общества).

Таблица 1

Функции дидактики

Теоретическая направлена на:	Нормативно-прикладная
Изучение реальных процессов обучения	Разработка проблем отбора содержания образования
Установление фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения	Установление принципов обучения
Раскрытие их сущности	Установление нормативов применения методов и средств в обучении и др.
Выявление тенденций перспектив развития и др.	

Дидактика имеет ряд **противоречий**. Все многообразие этих противоречий, по мнению немецкого педагога Л. Клингберга, можно свести к следующим трем:

- 1) между постоянно растущим объемом содержания образования и соответственно ограниченными возможностями его передачи и усвоения;

2) между преимущественно фронтальной передачей учебного материала и его первичным индивидуальным освоением;

3) между социальными педагогическими и дидактическими позициями обучающихся и обучаемых.

К основным проблемам, которые разрабатывает дидактика, относятся следующие:

- исследование научно-педагогических основ содержания образования;
- раскрытие сущности, закономерностей и принципов обучения;
- освещение закономерностей учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- развитие методов обучения;
- совершенствование и обновление организационных форм учебной работы.

Специфические особенности обучения по отдельным учебным предметам исследуют *частные методика*. Дидактика и частные методика развиваются в тесной связи между собой и обогащают друг друга.

Процесс обучения обеспечивает преемственность поколений, полноценное функционирование общества и соответствующий уровень развития личности.

Дидактика предполагает поиск ответов на следующие вопросы: **Для чего обучать? Чему обучать? Как обучать?**

В связи с этим основными категориями дидактики являются: процесс обучения, принципы дидактики, содержание обучения образования, формы и методы организации учебной деятельности.

1.4. Категории, используемые теорией обучения

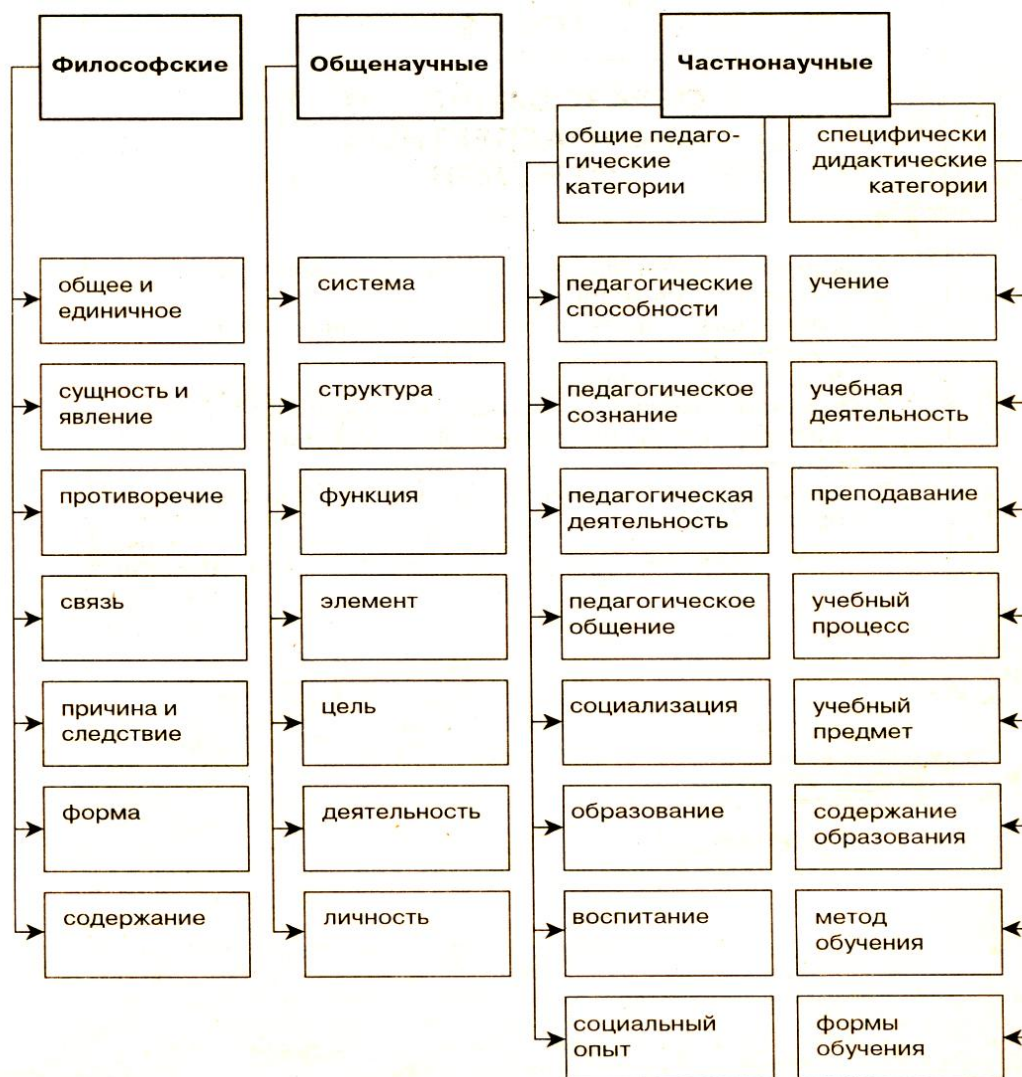


Рис. 1. Категории, используемые теорией обучения

1.5. Концептуальные основания дидактики

Концептуальные основания дидактики, по мнению Б. С. Гершунского и Н.С.Розова, составляют следующие принципиальные положения:

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

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

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

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

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

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

1.6. Связь дидактики с другими науками

Философия и социология как науки о наиболее общих законах развития окружающей действительности и общества позволяют дидактике учитывать социальные и другие особенности жизни и деятельности людей и принимать во внимание их влияние на обучение людей.

Политология раскрывает для дидактики проблемы, связанные с влиянием политических явлений и процессов на обучение.

Этнология позволяет дидактике правильно учитывать национальные особенности людей, которые всегда являются представителями определенных этнических общностей и имеют свой специфический национальный опыт обучения.

Педагогическая психология дает возможность учитывать в процессе обучения психологические закономерности и принципы процесса овладения ЗУН.

Физиология человека позволяет дидактике учитывать особенности строения тела и закономерности работы нервной системы человека, показывать их роль, значение и особенности функционирования в процессе обучения.

Частные методики, ориентированные на преподавание отдельных предметов, обогащают дидактику конкретными данными о ходе и своеобразии учебного процесса при применении различных форм и средств обучения.

1.7. Актуальные проблемы современной дидактики

- Определение цели (функции) обучения (Для чего учить?).
- Определение педагогических основ содержания образования (Чему учить?).
- Исследование сущности, закономерностей и принципов обучения, а также путей повышения его развивающие - воспитательного влияния на учащихся.
- Изучение закономерностей учебно-познавательной деятельности учащихся и путей её активизации в процессе обучения (Кого учить?).
- Разработка системы общепедагогических методов обучения и условий их наиболее эффективного применения (Как учить? Какие необходимы средства обучения?).
- Определение и совершенствование организационных форм учебной работы в образовательно-воспитательных учреждениях (Как организовать обучение?).
- Разработка методов контроля и оценки результатов обучения (Как контролировать и оценить результаты обучения?).

Вопросы для самопроверки

1. Что такое дидактика?
2. Кто основоположник научной дидактики?

3. Каковы объект, предмет, задачи дидактики?
4. Каковы функции дидактики?
5. Какими базовыми понятиями оперирует дидактика?

Проверочные тесты к теме

1. Дидактика – это:

- а) процесс обучения;
- б) теория обучения;
- в) теория научения;
- г) процесс обучения и воспитания.

2. Происхождение термина «дидактика» связано:

- а) с немецким;
- б) греческим;
- в) латинским;
- г) французским языком.

3. Этимология слова «дидактика» означает:

- а) воспитывающий, воспитуемый;
- б) поучающий, изучающий;
- в) развивающий, развиваемый;
- г) воспитывающий, развивающий.

4. Впервые научное обоснование понятия «дидактика» представил:

- а) И.Ф. Гербарт;
- б) Д. Дьюи;
- в) Я.А. Коменский;
- г) В. Ратке.

5. Автором произведения «Великая дидактика» является:

- а) Я.А. Коменский;
- б) И.Ф. Гербарт;

в) К.Д. Ушинский;

г) Д. Дьюи.

6. Автором идеи о том, что дидактика представляет собой «формирование нравов в направлении всесторонней моральности», является:

а) М.Ф. Квинтилиан;

б) Ф.А. Аквинский;

в) Я.А. Коменский;

г) Т. Кампанелла.

7. Годы жизни великого чешского дидакта Я. А. Коменского:

а) 1762-1841;

б) 1592-1670;

в) 1711-1765;

г) 1632-1704.

8. Установите соответствие между высказыванием:

а) дидактика искусство обучения всех всему;

б) дидактика представляет собой непротиворечивую теорию воспитывающего обучения;

в) связи между теорией и практикой обучения, представляет собой универсальное с психологией и педагогикой устанавливаются на основе единства чувственного и рационального в познании;

г) ребенку отводится активная роль в процессе обучения – и его автором:

д) И.Ф. Гербартом;

е) К.Д. Ушинским;

ж) Д. Дьюи;

з) Я.А. Коменским.

9. Второй этап развития дидактики согласно периодизации болгарского философа и педагога И. Марева характеризуется:

- а) как этап воспитательных традиций и обычаев;*
- б) этап развития педагогических и дидактических теорий;*
- в) этап создания количественных и качественных теорий в дидактике;*
- г) этап ситуативного, непосредственного. Осмысления дидактического процесса.*

10. Известные учёные дидакты М. А. Данилов, В. Оконь, М. Н. Скаткин, Г.И. Щукина считают, что категории «педагогика» и «дидактика» соотносятся между собой следующим образом:

- а) педагогика и дидактика являются отдельными самостоятельными дисциплинами;*
- б) педагогика и дидактика – перекрещивающиеся (родственные) понятия;*
- в) дидактика – более широкое по объёму понятие, чем педагогика;*
- г) педагогика и дидактика находятся в соотношениях целого и части.*

11. Объект исследования дидактики:

- а) процесс трансформации важного общественного опыта, норм, ценностей;*
- б) интеллектуальное развитие человека;*
- в) взаимосвязь процесса образования и обучения;*
- г) обеспечение определенного уровня знаний, грамотности.*

12. Функции обучения:

- а) человекообразующая, технологическая, воспитательная;*
- б) человекообразующая, технологическая, гуманистическая;*
- в) образовательная, воспитательная, развивающая;*
- г) образовательная, гуманистическая, воспитательная.*

13. Результат процесса обучения:

- а) активность учащегося субъекта, нацеленного на результат;*

б) стремление удовлетворить определенные познавательные потребности;

в) приобретение учащимся субъектом определенных знаний, умений, навыков, влияющих на новые формы поведения человека или позволяющих их сформировать;

г) преобразование природной, социальной, технической и культурной действительности.

14. Деятельность педагога (преподавание) – это:

а) система действий, направленная на организацию условий для учебно-познавательной деятельности учеников;

б) планирование учебного процесса, его содержания и технологии;

в) целенаправленная, мотивированная, саморегулируемая, преобразующая деятельность по овладению, переработке, хранению и применению системы знаний, в результате которой происходит развитие и воспитание личности;

г) активное, последовательное, прогрессивное и необратимое изменение психологического статуса личности на основе потребности в самосовершенствовании.

15. Фундаментальность образования предполагает:

а) теоретическое признание объективного многообразия технологий обучения и их практической реализации;

б) потребность в нерегламентированных, творческих видах деятельности в соответствии с особенностями каждого отдельного индивида;

в) направленность на обобщенные и универсальные знания, формирование общей культуры и развитие научного мышления;

г) систематический учет возможных ценностных ориентации и систем.

16. Специфические задачи технологии обучения:

а) приобщение подрастающего поколения к общечеловеческим ценностям;

б) конструирование модели обучения в соответствии с ее структурными характеристиками;

в) создание оптимальных условий организации учебного процесса и их коррекция;

г) приобретение прочных истинных знаний об основных явлениях и закономерностях природы, общества и человека.

17. Функциональные дидактические закономерности по И.Я. Лернеру и М. Н. Скаткину:

а) зависимость методов обучения от способов усвоения различных видов образовательного содержания;

б) единство преподавания, учения и содержания образования;

в) изменение структуры обучения в зависимости от возрастных и психологических особенностей учащихся;

г) подготовка учащихся к сохранению, воспроизведению и развитию социального опыта.

18. Основными категориями дидактики являются:

а) цели развития личности учащихся;

б) содержание обучения и образования;

в) самообразование учащихся;

г) деятельность педагога (преподавание).

19. Исходным положением дидактики является:

а) психологическая теория познания;

б) теория деятельности;

в) теория свободного воспитания;

г) теория личности.

20. Для понимания процесса учения важную роль имеет:

- а) философия;*
- б) физиология высшей нервной деятельности;*
- в) кибернетика;*
- г) лингвистика.*

21. Генеральной задачей дидактики является:

- а) приобщение подрастающего поколения к общечеловеческим ценностям;*
- б) выявление онтологических основ процесса обучения;*
- в) выявление прогностически-целевых позиций дидактики;*
- г) выявление объема и содержания научного знания.*

22. Дидактика является теоретической основой:

- а) педагогической психологии;*
- б) психологии личности;*
- в) теории воспитания;*
- г) предметных методик преподавания.*

23.: В результате учения происходит

- а) развитие и воспитание личности;*
- б) изменение психологического статуса личности;*
- в) самосовершенствование личности;*
- г) развитие коммуникативных умений.*

24. Планирование учебного процесса, его содержания и технологии осуществляется:

- а) на контролирующем этапе преподавания;*
- б) аналитико-корректировочном этапе преподавания;*
- в) подготовительном этапе преподавания;*
- г) заключительном этапе преподавания.*

25. Выберите одно из основных противоречий дидактики, выявленных немецким дидактом Л. Клинбергом:

а) между позицией преподавателя по отношению к содержанию образования и необходимостью соответствовать требованиям к образованию;

б) коллективным характером организации многих дидактических процессов и преимущественно индивидуальным характером процесса усвоения;

в) тенденцией к единым дидактическим программам и требованием дифференциации и индивидуализации;

г) постоянно растущим объемом содержания образования и соответственно ограниченными возможностями его передачи и усвоения.

26. Процесс обучения обеспечивает:

а) преемственность поколений, полноценное функционирование общества и соответствующий уровень развития личности;

б) активное освоение учащимися системных знаний, умений и навыков;

в) развитие способности человека вписаться в сложный окружающий мир;

г) готовность к выполнению разных социальных ролей, видов деятельности.

27. Самообразование – это:

а) реализация теории свободного воспитания;

б) стремление к достижению успеха;

в) преобразование собственной личности;

г) обучение в домашних условиях.

28. Предметом исследования общей дидактики является процесс:

а) преподавания и учения;

б) воспитания и развития;

в) формирования гармонично развитой личности;

г) усвоения социального опыта.

29. Отношение человека к учебной деятельности и осваиваемым знаниям характеризует:

- а) содержательно-операциональный компонент учения;*
- б) ориентировочный компонент учения;*
- в) энергетический компонент учения;*
- г) мотивационно-оценочный компонент учения.*

30. Связь дидактики с философией осуществляется посредством:

- а) специфически эстетического освоения мира;*
- б) наполнения образовательного содержания в области проявления социальных законов;*
- в) оптимизации процесса управления обучением;*
- г) рассмотрения основных подходов к развитию личности в процессе обучения.*

ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Содержание

- 1) Понятие, движущие силы, противоречия и логика образовательного процесса.
- 2) Методологическая модель образовательного процесса.
- 3) Образовательная деятельность.
- 4) Внешнее и внутреннее содержание деятельности.
- 5) Структура образовательной деятельности.
- 6) Организация образовательного процесса.

2.1. Понятие, движущие силы, противоречия и логика образовательного процесса

В педагогической науке за многовековую историю ее существования сложились неоднозначное понимание, интерпретация и употребление некоторых понятий, одним из которых является понятие «образовательный процесс». Российская педагогическая энциклопедия уже само понятие «образование» рассматривает как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемый в интересах личности и общества. Для понимания специфики образовательного процесса необходимо рассмотреть понятие «педагогический процесс», который можно определить как специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач (В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров). Одной из сущностных характеристик педагогического процесса является педагогическое взаимодействие, представляющее собой взаимное воздействие педагогов и учащихся на друга, в результате чего осуществляется их личностный рост и развитие.

Традиционно **образовательный процесс** рассматривается как **взаимосвязанный процесс обучения и воспитания, в результате которого происходит гармоничное развитие личности.**

Многие современные авторы рассматривают понятия «педагогический процесс» и «образовательный процесс» как синонимичные. О. С. Гребенюк и Т. Б. Гребенюк объясняют это историей происхождения связанных с этими понятиями терминов «педагогика» и «образование». Если первый термин является общепринятым в Германии, России, Польше и в других странах, то второй является типичным для англоязычных стран. В отечественной педагогической науке употребляются оба термина.

Так, Л. П. Крившенко даёт следующее определение: «Педагогический (образовательный) процесс – это движение от целей образования к его результатам».

Другие исследователи (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк) указывает на специфику образовательного процесса, которая имеет место в том случае, когда хотят раскрыть общественную сторону данного явления (например, образовательный процесс в высшей школе) или когда это понятие рассматривается как единство процессов обучения и воспитания (учебно-воспитательный процесс). Сущность педагогического процесса авторы рассматривают в последовательности сменяющих друг друга ситуаций, выполняющих одновременно несколько функций: обучающую, развивающую, воспитывающую, управленческую, диагностическую и другие, а рассмотрение понятия «образовательный процесс» сводят к рассмотрению общепринятого понятия «процесс обучения».

Н.В. Кузьмина педагогический процесс рассматривает как систему, состоящую из пяти элементов: цель обучения; содержание учебной информации; методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации; преподаватель; учащийся.

Философская категория **противоречия** стала применяться для исследования закономерностей учебного процесса в начале 60-х гг. XX в. В 1960 г. М.А. Данилов в монографии «Процесс обучения в советской школе» рассмотрел природу противоречий учебного процесса и сформулировал взгляд на противоречия как на его основную движущую силу. Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемым ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников.

М.А. Данилов сформулировал условия, при которых противоречия между задачами, выдвигаемыми в процессе обучения, и наличными познавательными силами учащихся становятся движущей силой: 1) понимание учениками трудности и необходимости ее преодоления; 2) посильность, соразмерность трудности познавательным возможностям; 3) обусловленность и подготовленность противоречия ходом учебного процесса, его логикой; 4) устранение из поля зрения ученика на первом этапе изучения нового материала всего, что отвлекает от поисков решения познавательной задачи; 5) осознание самим школьником противоречия как трудности.

Немецкий педагог К.Томашевский выдвинул положение о том, что процесс обучения является сложным диалектическим процессом, и если учитель хочет познать сущность этого процесса, он должен распознать заключённые в нём основные противоречия как двигательную силу этого процесса.

М. М. Махмутов утверждает, что наряду с указанным М. А. Даниловым внешним противоречием должно быть найдено и внутреннее, которое было бы источником развития познавательных сил ученика и движущей силой учения. В качестве доказательства этой мысли Н. А. Менчинская пишет, что заимствование чужого опыта возможно только при осуществлении активных процессов со стороны индивида (взрослого и ребёнка) и это противоречие возникает в мышлении индивида при усвоении «чужого» опыта. Таким образом, движущей си-

лой ученика является система внутренних и внешних противоречий, одно из которых является ведущим.

Л. Н. Седова и И. В. Штых выделяют следующие наиболее значимые внешние противоречия, которые имеют место между: а) диалектикой развития объективной действительности и спецификой учебно-познавательной деятельности; б) творческим характером процесса научного познания окружающей действительности и «вопросо-ответной» природой учебного познания; в) потребностью в построении целостной картины мира и разобщенностью получаемых в ходе учебного процесса знаний; г) приемами познавательной деятельности, присущими традиционному учению, и потребностью ребенка в удовлетворении других, более широких, духовных потребностей. К внутренним относятся противоречия между: а) возникшей у ребенка необходимостью решения учебно-познавательной задачи и недостаточностью имеющихся у него в данный момент знаний; б) стремлением ребенка удовлетворить появившийся познавательный интерес и ограниченными возможностями приобрести эти знания непосредственно в ходе учебных занятий; в) достигнутым уровнем знаний и новыми, возникшими потребностями в более глубоких и совершенных знаниях.

Существуют и другие характеристики противоречий, которые являются движущими силами процесса обучения. Так, Л. П. Крившенко выделяет противоречия: между новыми познавательными задачами, выдвигаемыми процессом обучения и достигнутым уровнем знаний, умений и навыков; между требованиями общества к уровню обученности и образованности учащихся и их познавательными возможностями; между известным и неизвестным; между фронтальным изложением материала и индивидуальным его восприятием; между знаниями и умениями применять полученные знания в практической деятельности.

Б. Б. Айсмонтас выделяет три группы противоречий: противоречия, движущие развитием учащегося; противоречия, возникающие в деятельности учителя, и противоречия, осложняющие организацию педагогического процесса. **К**

первой группе относятся противоречия между сознанием и поведением, сознанием и чувствами; между долгом и поведением; между притязаниями и возможностями; между тягой к взрослым и стремление к самостоятельности; между старыми возможностями и новыми потребностями; между привычными нормами поведения и новыми требованиями, обусловленными современной социокультурной ситуацией; между новыми задачами познания и усвоенными ранее способами мышления и др. **Ко второй группе относятся** противоречия между несоответствием целей и содержания деятельности; между несоответствием конкретных задач и средств их достижения; между несоответствием содержания деятельности и формами организации и др. **К третьей группе** относятся противоречия между задачами, выдвигаемыми педагогом, и реальным стремлением учащегося к их осуществлению; между отбором содержания образования и личным опытом учащихся; между избранными педагогическими средствами, формами и методами педагогического взаимодействия и принятием их учащимися; между оценкой и самооценкой учащихся; между сутью педагогического процесса в семье и в образовательных учреждениях и др.

Процесс обучения подчинен определенной логике, которая отражает движение сознания учащегося от конкретного к абстрактному и, наоборот, от абстрактного к конкретному, в результате которого получают обоснованное решение вопросы о том, как поставить перед учениками познавательную задачу, в каком объеме необходимо давать новый материал, какие самостоятельные задания необходимо ученикам предложить с тем, чтобы учебный процесс был максимально эффективным, и т.д. В традиционной практике обучения утвердилась универсальная логика процесса обучения, ориентированная от восприятия конкретных предметов и явлений к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Современный процесс обучения предполагает применение **индуктивно-аналитической и дедуктивно-синтетической логики его построения**. Если выбрана индуктивно-

аналитическая логика построения процесса обучения, то обобщение в основном завершает обучение. В случае дедуктивно-синтетической, наоборот, понятия, определения, теории, законы вводятся или в начале изучения темы, или в процессе ее изучения.

Логика процесса обучения представляет собой единство логики учебного предмета и психологии усвоения учащимися преподаваемого учебного материала, процесс педагогически организованной социализации, осуществляемый в интересах личности и общества.

2.2. Методологическая модель образовательного процесса

Методология – наука о методах, рассматривающая внутренние механизмы, логику движения и организации знания.

В педагогике методологию определяют как «учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности». В более широком смысле под методологией понимают совокупность научных методов познания в конкретной науке, либо учение о научном методе вообще.

Под методологией образования понимается система принципов, форм, методов и средств образовательной деятельности, а также учение (теория) об этой системе.

Существует взаимосвязанная иерархия методологий: методология науки, методология педагогики, методология дидактики, методология образования, методология образовательного процесса, методология образовательной деятельности, методология содержания образования и т. д.

Ведущий компонент образования – это образовательный процесс, основной составляющей которого, в свою очередь, является образовательная деятельность.

Потребности и интересы отдельного ученика могут не совпадать с интересами общества, и в то же время, оставаться культуросообразными. Поэтому модель образовательного процесса в школе должна формироваться на основе сочетания вариативного и разноуровневого содержания образования, репродуктивных и творческих методов обучения, различных видов деятельности, в которые вовлекаются школьники.

Методологический образ образовательного процесса сосредоточен в *модели образования*. В основе различных образовательных моделей могут лежать различные понимания сути образовательного процесса. В зависимости от концептуального смысла образования проектируется и выстраивается соответствующий образовательный процесс. Например, образование может пониматься как:

- передача предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта;
- процесс прогрессивных изменений личности;
- организованное взаимодействие ученика с окружающим миром и самим собой.

Рассмотрим модель образования, опирающуюся на философские предпосылки отечественной теории обучения, в основе которой лежит идея взаимодействия ученика с окружающим миром и самим собой (концепция вселения в окружающий мир).

Современное общество сталкивается с возрастающим числом нерешенных проблем, поэтому оно прямо и косвенно побуждает свои институты искать способы их решения через раскрытие резервов творческого человеческого потенциала. В этих условиях необходима образовательная модель, ориентированная не столько на ретрансляцию прошлого, сколько на конструирование прогрессивного будущего, на природо- и культуросообразное развитие всех сфер человеческой деятельности. Такая модель предполагает смену доктрины «обра-

зование как преподавание» на доктрину «образование как созидание», что определяет направление изменений в методологии современного образования.

Философской основой такой модели образования выступает идея вселения человека во внешний мир посредством деятельности, обеспечивающей создание им продуктов, адекватных познаваемым сферам внешнего мира. Освоение внешних образовательных областей сопровождается развитием внутреннего мира субъекта образования. Познание учеником внешнего мира сопровождается его самопознанием, которое происходит на основе рефлексии его образовательной деятельности.

Творческая самореализация ученика как сверхзадача обучения раскрывается в трех взаимосвязанных целях: создание учеником образовательной продукции в изучаемых образовательных областях; освоение им базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами; выстраивание индивидуальной образовательной траектории в каждой из образовательных областей с опорой на свои личностные качества.

Первичным в образовательном процессе данного типа выступает познание учеником реальной действительности. После получения соответствующих знаний и опыта происходит изучение учеником достижений человечества в этой действительности. Деятельность, ведущая к созданию образовательных продуктов, обнаруживает и развивает способности ученика, своеобразие которых способствует выстраиванию его индивидуальной образовательной траектории.

Конструирование персональных путей и моделей образования учащихся в едином общеобразовательном процессе – одна из целей обучения. Главной целью является образование людей, способных к созиданию не только лично, но и общественно значимых продуктов деятельности, умеющих находить продуктивные решения многоуровневых проблем, возникающих в непрерывно изменяющемся мире.

2.3. Образовательная деятельность

В традиционной дидактике процесс обучения представляется как формирование знаний, умений и навыков учащихся. Объясняется это тем, что данные качества легко поддаются контролю внешне выраженными атрибутами обучения – тестами, контрольными работами, устными ответами. Однако более адекватным представлением об образовательном процессе следует считать интерпретацию его как процесса освоения учащимися различными видами деятельности. Деятельность – более широкое понятие, так как кроме знаний, умений и навыков предполагает мотивационный, оценочный и другие аспекты обучения.

Деятельностный подход составляет исходную методологическую установку теории обучения. Различные аспекты данного подхода разработаны в исследованиях психологов и педагогов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. А. Рубинштейна, В. В. Давыдова, В. Д. Шадрикова, П. И. Пидкасистого, Г. П. Щедровицкого, Г. И. Щукиной, Т. И. Шамовой, Н. Ф. Талызиной и др. Из этих исследований вытекают следующие положения:

- в деятельности не только проявляются способности обучаемых, но в ней они и создаются;
- при организации определенного вида образовательной деятельности обучаемых формируются соответствующие этому виду способности и качества личности.

Деятельностный подход требует определенной формы организации, особого содержания, различных способов работы и их последовательности, специально подготовленного учителя, средств обучения. При этом выделяются три главных объекта: деятельность обучаемых; деятельность обучающихся; взаимодействие деятельностей обучаемого и обучающего.

Содержание и структура деятельности не являются однозначно понимаемыми. В научной среде существуют по крайней мере два подхода к анализу де-

тельности: *психологический* и *методологический*. Психологический подход основан на работах научной школы А. Н. Леонтьева и близких к ней психологических школ. В психологической теории деятельность редуцируется к деятельности индивида, трактуется как его атрибут, то есть считается, что *субъект осуществляет деятельность*. Образование с данной точки зрения, есть система сменяющих друг друга деятельностей.

Деятельность раскладывается на отдельные действия. Процесс деятельности начинается с постановки цели, далее следует уточнение задач, выработка плана, установок, схем предстоящих действий, после чего ученик приступает к предметным действиям, использует определенные средства и приемы, выполняет необходимые процедуры, сравнивает ход и промежуточные результаты с поставленной целью, вносит коррективы в свою последующую деятельность.

В рамках другого подхода – методологического (Г. П. Щедровицкий), истоки которого базируются на идеях Гегеля и Маркса, носителем деятельности является уже не отдельный индивид; наоборот, деятельность есть субстанция сама по себе, которая *захватывает индивидов и тем самым воспроизводится*.

Проводя системно-структурный анализ деятельности, Г. П. Щедровицкий приходит к парадоксальному выводу: «человек есть ячейка внутри развивающейся системы деятельности». А сама деятельность не есть ни процесс, ни вещь, а есть *структура*. Данная структура состоит из разнородных элементов, включенных в свой особый закон развития, реализуемый с помощью специфических механизмов. Закономерности деятельности могут быть поняты только тогда, когда мы берем эту структуру как целое.

Таким образом, различия в толковании деятельности сопряжены с понятием человека, его функциями и ролью по отношению к деятельности.

Особенно актуальным данное противоречие становится, если перейти от общего понятия деятельности к понятию образовательной деятельности. Само образование в данном случае может относиться к двум различным и взаимосвя-

занным сущностям – отдельному ученику и совокупности людей, например, всему человечеству. Проблемой рассмотрения становится соотношение и взаимосвязь между образованием отдельного школьника и образованием всех людей или некоторой их общности.

2.4. Внешнее и внутреннее содержание деятельности

Анализ образовательного процесса, в котором участвует конкретный индивид (ученик) и окружающий его мир, приводит к выводу о необходимости разделения содержания образования на два аналогичных компонента: внутренний и внешний.

Внешнее по отношению к ученику содержание образования характеризуется той образовательной средой, которая предлагается ему для обеспечения условий развития личности. Внутреннее содержание образования ученика – это атрибут самой образующейся личности.

Внешнее содержание образования концентрируется в понятии «*образовательная область*», в котором также имеются две составляющие – реальная действительность (предмет изучения наук и соответствующих учебных курсов) и знания о ней (результаты научной деятельности по изучению реальной действительности). Внешняя образовательная область, таким образом, имеет две взаимосвязанные составляющие: реальный мир и учебные курсы.

Личностное понимание образовательной области приводит к ее пониманию как *образовательной среды*. В результате взаимодействия с образовательной средой ученик приобретает опыт, трансформируемый им в знания. Отличием личностных знаний ученика от внешних являются усвоенные им способы деятельности, понимание смысла изучаемой среды, самоопределение относительно нее и рефлексивно фиксируемое личное приращение ученика.

В описанном взаимодействии ученика с миром оба рассмотренных выше подхода к деятельности интегрируются. Первый из них (психологический) ин-

дивидуализирует учебный процесс, выстраивая его на основе личностных качеств и особенностей ученика. Второй (методологический) – включает индивидуальность ученика в процесс общекультурной деятельности, запечатленной в форме общезначимых достижений и связанных с ними деятельностных процедур.

Значимым с позиций личностной ориентации обучения оказывается *первичность психологического подхода*, предоставляющая ученику возможность создания образовательной продукции до знакомства с ее культурно-историческими аналогами. Например, первоклассник конструирует собственные типы табличной формы представления чисел до того, как учитель познакомит его с готовыми таблицами сложения и умножения. В этом случае начальные новообразования ученика, появившиеся в результате его деятельности по конструированию числовых таблиц станут личностной основой для *сопоставительного освоения* таблицы Пифагора и других общепризнанных достижений, выступающих в роли образовательных стандартов.

Таким образом, интегрированный психолого-методологический аспект образовательной деятельности трактуется двояко:

- 1) как деятельность ученика, организуемую им совместно с педагогом и направленную на создание индивидуальной образовательной продукции;
- 2) как деятельность ученика и учителя по установлению места и роли ученической образовательной продукции в деятельностной структуре и генезисе общечеловеческих предметных знаний.

Данный подход – от деятельности ученика по освоению реальности, к внутренним личностным приращениям, и от них к освоению культурно-исторических достижений, – является ядром образовательного процесса личностно-ориентированного типа.

Рассмотренная модель образовательного процесса обеспечивает опережение, приоритет создания собственного образовательного продукта деятельности

обучаемого перед внешне заданным предметным содержанием. Внутренние потенции обучаемого и его способности проявляются и формируются раньше, чем перед ним открываются соответствующие кладовые человеческого опыта.

Предметом первичной деятельности обучаемого выступает непосредственно познаваемая реальность. Лишь затем ученик обогащается культурно-историческими достижениями, относящимися к данной реальности, а его собственный результат (продукт) может быть включен в качестве элемента в общую систему знаний, т. е. в совокупный образовательный продукт обучаемого, который рефлексивно им осмысливается (рис. 2).

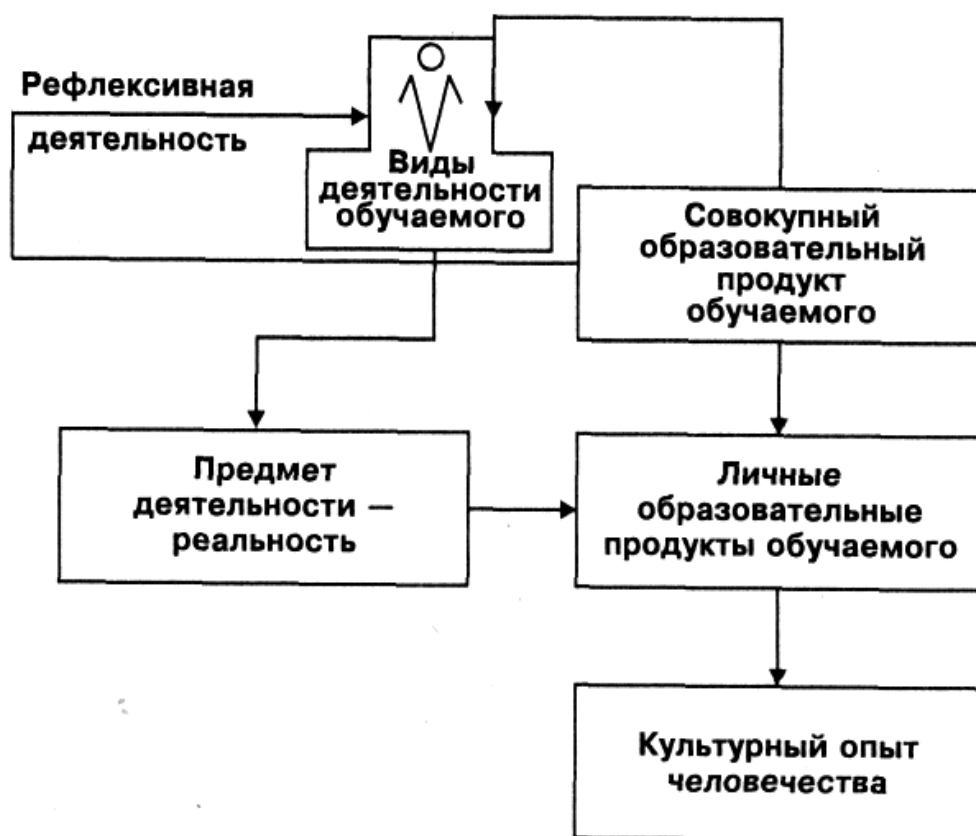


Рис. 2. Модель образовательной деятельности ученика

2.5. Структура образовательной деятельности

Образовательная деятельность имеет следующие элементы: потребность и мотивы образовательной деятельности; внешние и внутренние цели; программы деятельности; информационная основа и образовательная среда деятельности; принятие решений как результат самоопределения ученика; продукты деятельности; деятельностно важные личностные качества.

Источником основных мотивов образовательной деятельности школьников является их потребность в самореализации (пятиугольник внизу схемы). Направление и характер самореализации определяются индивидуальными особенностями учеников – личностными качествами, относящимися к познанию окружающего мира, самопознанию, коммуникациям и другим образовательным сферам и областям. Образовательная деятельность предоставляет учащимся возможность создавать образовательную продукцию в любой сфере их интересов: в природе, обществе, технике и др.

Перечисленные элементы взаимосвязаны и образуют систему, изображенную на рис. 3.



Рис. 3. Функциональная система образовательной деятельности

Цели образовательной деятельности по отношению к ученику делятся на внешние нормативные и внутренние субъективные (шестиугольники внизу схемы по бокам). Внешние цели задаются учителем в различных формах и видах, предусматривающих, например, выполнение образовательных стандартов.

Внутренними целями являются те, которые учащийся сформулировал самостоятельно или с помощью учителя по отношению к образовательной области или объекту изучения.

Ребенок выполняет деятельность, сопрягая ее с мировой культурой; из внешних и внутренних образовательных целей формируются нормы образовательной деятельности, которые являются общими установками ее осуществления и основой для составления учебных программ (верхняя часть схемы).

Образовательные программы в соответствии с внутренними и внешними целями подразделяются на общие для всех и индивидуальные для каждого ученика. Между двумя видами программ существует динамическая связь и взаимодействие: общая программа деятельности предполагает разработку и включение в себя индивидуальных программ, которые, в свою очередь, влияют на корректировку общей программы. По отношению к образовательным стандартам общая программа образования опирается на федеральный, национально-региональный и школьный компоненты образовательных стандартов, а индивидуальная программа – на вариативную часть образования, устанавливаемую на основе индивидуальных особенностей и личностного выбора учащегося.

Внешняя образовательная среда и информационная основа для образовательной деятельности определяют условия ее реализации и включают в себя: фундаментальные образовательные объекты, культурно-исторические аналоги знаний о них, специально отбираемую образовательную информацию, необходимые пособия, материалы и др.

Самоопределение учащихся и принятие ими решений в процессе образовательной деятельности (центр схемы) происходит непрерывно, так как ее ключевой элемент – образовательная ситуация. Создание и осознание таких ситуаций побуждает ученика и учителя принимать решения об эффективных способах своих действий. Важнейшими компонентами таких способов являются методологические действия: остановка и рефлексия. Остановка предметной дея-

тельности, то есть деятельности, относящейся к учебному содержанию предмета, необходима для того, чтобы переключиться на другую деятельность – рефлексивную, с помощью которой выявляется методологическая основа предметной деятельности.

Внешней, материализованной формой деятельности выступает образовательная продукция учеников, относящаяся к изучаемой образовательной области или курсу -вопрос, гипотеза, сочинение, модель, поделка, рисунок, схема и т. п.; *внутренней* -усвоенные или освоенные им в ходе создания этой продукции способы деятельности, а также отрефлексированные знания об этих способах и характере всей деятельности, другие личностные новообразования.

Результатом образовательной деятельности являются образовательные продукты учеников, относящиеся к изучаемым областям: наукам, искусствам, техническим сферам, процессам коммуникации и др. Создание внешнего материализованного продукта удовлетворяет, тем самым, потребность учащихся в самореализации и содействует развитию их соответствующих личностных качеств: когнитивных, креативных, оргдеятельностных и др.

Таким образом, образовательная деятельность характеризуется следующими признаками:

1) осуществляется субъектом деятельности на основе его личностного образовательного потенциала, индивидуальных способностей, мотивов и целей;

2) вызывает субъективные трудности и проблемы в деятельности субъекта, обусловленные недостаточным владением методами, средствами и другими условиями, необходимыми для ее осуществления;

3) приводит к созданию нового для субъекта образовательного продукта, соответствующего типу осуществляемой им деятельности.

2.6. Организация образовательного процесса

В Законе РФ «Об образовании» приведены требования к организации образовательного процесса (см. Закон РФ «Об образовании»).

Таким образом, образовательный процесс в каждой школе и для каждого ученика имеет свою уникальность и своеобразие, обусловленные возможностью участия в его проектировании субъектов разного уровня – от государства до конкретного учителя и ученика.

Вопросы для самопроверки

1. Что вы понимаете под образовательным процессом? Какие связанные с ним методологические вопросы вы считаете главными?

2. Каковы, на ваш взгляд, связи между личностными качествами ученика, его способностями, видами деятельности, отдельными деятельностями и действиями? Объясните прямые и обратные связи между ними.

3. Перечислите преимущества и недостатки субъективного познания учениками реальных образовательных объектов.

Проверочные тесты к теме

1. Процесс педагогически организованной социализации, осуществляемый в интересах личности и общества, есть:

- а) образование;
- б) воспитание;
- в) развитие;
- г) формирование.

2. Педагогический процесс – это:

а) специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач;

б) взаимодействие педагогов и учащихся, в результате которого осуществляется их личностный рост и развитие;

в) педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена актов обучения, в ходе которой решаются задачи развития и воспитания личности;

г) активное восприятие и усвоение воспитанниками разнообразных форм социокультурного опыта.

3. Одной из существенных характеристик педагогического процесса является:

а) цель;

б) педагогическая ситуация;

в) педагогическое взаимодействие;

г) педагогическая задача.

4. Педагогическое взаимодействие – это:

а) процесс воздействия объектов или субъектов друг на друга, который порождает их взаимную обусловленность и связь;

б) взаимодействие педагогов и учащихся, в результате которого осуществляется их личностный рост и развитие;

в) способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников;

г) специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников в ходе реализации содержания образования.

5. Образовательный процесс традиционно рассматривается как взаимосвязанный процесс:

а) обучения и развития;

б) воспитания и развития;

в) обучения и воспитания;

г) обучения, воспитания и развития.

6. Целью образовательного процесса является:

а) передача опыта подрастающему поколению;

б) гармоничное развитие личности;

в) формирование знаний, умений и навыков,

г) развитие творческого потенциала личности.

7. «Педагогический и образовательный процесс – это синонимичные понятия», – утверждают:

а) О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк;

б) Л. П. Крившенко;

в) В. А. Сластенин;

г) В.В.Анисимов, О.Г.Грохольская, Н.Д. Никандров.

8. Синонимическое понимание понятий «образовательный процесс» и «педагогический процесс» связано с историей происхождения терминов:

а) педагогика и дидактика;

б) образование и дидактика;

в) обучение и образование;

г) педагогика и образование.

9. Термин «образование» является общепринятым:

а) в англоязычных странах;

б) франкоязычных странах;

в) России;

г) Германии и Польше.

10. Употребление двух терминов (педагогика и образование) общепринято:

а) в англоязычных странах;

б) франкоязычных странах;

в) России;

г) Германии и Польше.

11. Как утверждают О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, последовательность сменяющих друг друга ситуаций, выполняющих одновременно несколько функций (обучающую, развивающую, воспитывающую, управленческую, диагностическую и др.), представляет собой сущность:

- а) образовательного процесса;
- б) воспитательного процесса;
- в) педагогического процесса;
- г) процесса обучения.

12. Методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации являются одним из элементов педагогического процесса по определению:

- а) В. А. Сластёнина;
- б) Н. Д. Никандрова;
- в) Н. В. Кузьминой;
- г) Л.П. Крившенко.

13. Для исследования закономерностей учебного процесса в дидактике стала применяться:

- а) теория отражения;
- б) принцип единства и борьбы противоположностей;
- в) теория познания;
- г) категория противоречия.

14. Природа противоречия в учебном процессе впервые была рассмотрена в монографии:

- а) «Процесс обучения»;
- б) «Процесс обучения в советской школе»;
- в) «Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения»;

г) «Сущность процесса обучения».

15. Установите соответствие между названиями монографий:

а) «Процесс обучения»;

б) «Процесс обучения в советской школе»;

в) «Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения»;

г) «Сущность процесса обучения» – и их авторами:

д) Г.И. Щукиной;

е) Дж. Брунером;

ж) М.А. Даниловым;

з) С.П. Барановым.

16. Автором, утверждающим, что движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников, является:

а) Г.И. Щукина;

б) Дж. Брунер;

в) М.А. Данилов;

г) С. П. Баранов.

17. Впервые идею о наличии внутреннего противоречия, которое было бы источником развития познавательных сил ученика и движущей силой учения, высказал(а):

а) Н. А. Менчинская;

б) Г.И. Щукина;

в) Дж. Брунер;

г) М. М. Махмутов.

18. Движущей силой ученика (по М. М. Махмутову) является:

а) внутреннее противоречие;

- б) внешнее противоречие;
- в) система внутренних и внешних противоречий;
- г) наличие проблемы.

19. Определите, какие из следующих утверждений относятся к внутренним противоречиям процесса обучения (по Л. Н. Седовой, И. В. Штых):

а) потребность в построении целостной картины мира и разобщённость получаемых в ходе учебного процесса знаний;

б) стремление ребёнка удовлетворить появившийся познавательный интерес и ограниченные возможности приобрести эти знания непосредственно в ходе учебных занятий;

в) творческий характер процесса научного познания окружающей действительности и «вопросо-ответная» природа учебного познания;

г) возникшая у ребёнка необходимость решения учено-познавательной задачи и недостаточность имеющихся у него в данный момент знаний.

20. Противоречие между фронтальным изложением материала и индивидуальным его восприятием, существующее в процессе обучения, выделил(а):

- а) Л. П. Крившенко;
- б) В.А. Слостенин;
- в) М. М. Махмутов;
- г) Н.Д. Никандров.

21. Три группы противоречий, являющихся движущими силами процесса обучения, выделил(а):

- а) Ю. К. Бабанский;
- б) М.Н. Скаткин;
- в) Б. Б. Айсмонкас;
- г) В.А. Слостенин.

22. Установите соответствие между противоречием (по Б. Б. Айсмонтасу):

- а) между несоответствием конкретных задач и средств их достижения;
- б) между оценкой и самооценкой учащихся;
- в) между старыми возможностями и новыми потребностями – и соответствующей группой:
- г) первой группой противоречий;
- д) второй группой противоречий;
- е) третьей группой противоречий.

23. Положение о том, что если учитель хочет познать сущность процесса обучения, то он должен распознать заключенные в нём основные противоречия как двигательную силу этого процесса, выдвинул (а):

- а) Б. Б. Айсмонтас;
- б) В. Оконь;
- в) В. А. Сластёнин;
- г) К. Томашевский.

24. Осознание самим школьником противоречия как трудности является:

- а) одним из условий, при котором противоречие становится движущей силой процесса учения;
- б) условием создания проблемной ситуации;
- в) основным условием развития личности ученика;
- г) одним из признаков процесса обучения.

25. Условия, при которых противоречия между задачами, выдвигаемыми в процессе обучения, и наличными познавательными силами учащихся становятся движущей силой, сформулировал (а):

- а) Б. Б. Айсмонтас;

- б) В. Оконь;
- в) М.А. Данилов;
- г) К. Томашевский.

26. Движение сознания учащегося от конкретного к абстрактному и, наоборот, от абстрактного к конкретному определяет:

- а) логику построения педагогического процесса;
- б) алгоритм решения задачи;
- в) логику построения процесса обучения;
- г) движение процесса обучения.

27. Современный процесс обучения предполагает применение:

- а) индуктивно-аналитической и дедуктивно-синтетической логики его построения;
- б) универсальной логики его построения;
- в) традиционной логики его построения;
- г) межпредметной логики его построения.

28. Универсальная логика построения процесса обучения предполагает:

- а) применение индуктивно-аналитического способа;
- б) применение дедуктивно-синтетического способа;
- в) ориентированность от формирования понятий к конкретным представлениям и к образованию этих представлений;
- г) ориентированность от восприятия конкретных предметов и явлений к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям.

29. Логика процесса обучения представляет собой:

- а) единство логики учебного предмета и психологии усвоения учащимися учебного материала;
- б) проекцию логики учебного предмета;

в) проекцию логики учебной программы;

г) проекцию логики содержания учебного предмета.

30. Если выбрана индуктивно-аналитическая логика построения процесса обучения, то завершает обучение:

а) восприятие;

б) понимание;

в) обобщение;

г) осмысление.

ТЕМА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА

Содержание

- 1) Целостность учебно-воспитательного процесса.
- 2) Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.
- 3) Закономерности процесса обучения.

3.1. Целостность учебно-воспитательного процесса

Целостность как философская категория имеет смысл только применительно к тем объектам действительности, в том числе педагогической, которые рассматриваются как системы. Целостность выражает уровень развития системы, которой присуще внутреннее единство составляющих ее компонентов.

Целостная гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе. Целостность рассматривается В. А. Сластениным, И. Ф. Исаевым, Е. Н. Шияновым как синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем.

Целостность педагогического процесса имеет различные аспекты: содержательно-целевой (отражение в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством); организационно-процессуальный (обеспечение единства относительно самостоятельных процессов-компонентов: освоения и конструирования содержания образования и материальной базы; делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования; взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личности отношений; освоения воспитанниками содержания образования); операционально-

технологический (внутренняя целостность названных выше относительно самостоятельных процессов).

Главными составляющими целостного педагогического процесса являются обучение и воспитание, результатом которых выступает развитие личности. Обучение, в свою очередь, также представляет собой целостную систему, поскольку все его компоненты (цели, содержание, методы, формы, средства) находятся между собой в диалектическом единстве и поскольку его можно структурировать.

Рассматривая обучение как особый вид социальной деятельности, В. В. Краевский выделяет его инвариантные и вариативные характеристики. Основные инвариантные характеристики обучения как целостности – это единство преподавания, изучения, содержательной и процессуальной сторон обучения. Единство образовательной, воспитывающей и развивающей функций обучения является вариативной, т. е. зависящей, характеристикой обучения как целостности и зависит от целенаправленного вмешательства.

В структуру процесса обучения как целостной системы Л. Н. Седова, И. В. Штых включают целевой компонент обучения (объединение целей обучения); личностный компонент (объединение субъектов учебного процесса); мотивационный компонент (проявление учащимися собственной активной учебно-познавательной деятельности); содержательный компонент (отражение содержания обучения как совокупности знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся); деятельностно-операциональный компонент (отражает процессуальную сущность обучения); оценочно-результативный (оценка учителем качества успеваемости учащихся и побуждение их к самооценке результатов собственной деятельности).

Рассматривая целостный педагогический процесс, Б. Б. Айсмонтас выделяет следующие его компоненты: дидактический (обобщает собственно дидактические характеристики процесса); гносеологический (определяет процесс

обучения в аспекте познания учащимися под руководством учителя объективной действительности); психологический (охватывает преимущественно внутреннюю, психологическую сторону познавательной деятельности учащихся в процессе обучения); кибернетический (отражает все многообразие связей, существующих в учебном процессе); социологический (охватывает отношения между участниками учебного процесса); организационный (осуществляет организацию учебного и преподавательского труда).

Другой подход в определении структуры целостного учебного процесса связан с соотнесением звеньев процесса обучения с этапами научного познания. На основе работ отечественных учёных Л. П. Крившенко выделяет следующие звенья: подготовка к восприятию знаний (актуализация имеющихся знаний и умений для успешного решения учащимися новой познавательной задачи; развитие учителем интереса к предлагаемому на данном уроке материалу); закрепление знаний и выработка на их основе умений и навыков (организация процесса восприятия новых знаний; формирование научных понятий; первичное закрепление, текущее и обобщающее повторение; формирование умений и навыков; использование изученного в новых ситуациях); контроль за качеством усвоения содержания образования (звено обратной связи – выявление пробелов в знаниях ученика и оказание ему помощи в преодолении и предупреждении отставания).

3.2. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения

Процесс обучения выполняет три функции: образовательную, воспитывающую и развивающую. Образовательная функция связана с расширением объёма усваиваемого материала, Развивающая – со структурным усложнением характера связей, устанавливаемых в сознании учащихся, воспитывающая – с формированием отношений к изучаемому содержанию и к действительности в

целом. Основное назначение образовательной функции – вооружение учащихся системой научных знаний, умений и навыков с целью их использования на практике. Воспитывающая функция обучения предполагает формирование нравственно-ценностных ориентиров в современном мире, формирование мотивов учебной деятельности. Развивающая функция обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы.

Традиционное понимание единства обучения и воспитания – единство преподавания и воспитательной работы, которое и представляет собой целостную педагогическую деятельность.

Реализация образовательной, воспитывающей и развивающей функций обучения обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса.

3.3. Закономерности процесса обучения

Закон – существенная, необходимая, устойчивая, повторяющаяся связь (отношение) между явлениями. Закону присущи такие важнейшие черты, как необходимость, всеобщность, повторяемость и инвариантность. Педагогический закон, как определяет его В. А. Сластенин, это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самореализации, развития и функционирования. Понятие «закон» в дидактике употребляется достаточно редко.

В. М. Симонов законом в дидактике считает внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие. Чаще всего используется понятие «закономерность», несмотря на то что в процессе обучения находят свое проявление такие законы диалектики, как «закон единства и борьбы противоположностей», «закон перехода количественных накоплений в качественные изменения», «закон отрицания отрицания».

Построение процесса обучения кроме диалектических законов требует обращения к диалектическим категориям: категория общего, особенного и единичного (преодоление функционализма в обучении); категории меры; категории сущности и явления; категории содержания и формы; категории необходимости; категории случайности (учёт явления схоластичности в обучении); категории времени.

На основании изучения работ советских дидактов В. М. Симонов выделил основные законы обучения:

- закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения;
- закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащихся;
- закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся;
- закон целостности и единства педагогического процесса;
- закон взаимосвязи теории и практики;
- закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности.

Закономерности процесса обучения относятся к методологическим основам и представляют собой объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между условиями этого процесса и его результатом. Изучение закономерностей процесса обучения чаще всего сводится к поиску общих тенденций функционирования дидактических систем. Закономерности процесса обучения находят свое конкретное выражение в принципах обучения.

В дидактике нет единого подхода к трактовке и классификации закономерностей процесса обучения. Например, существуют такие группы закономерностей:

дидактические (содержательно-процессуальные) – характеризуют связи между целями, содержанием, методами, формами и средствами обучения;

гносеологические – определяют связи между познавательной деятельностью учащихся и объективной действительностью;

психологические – раскрывают связь между познавательной деятельностью учащихся и характером организации учебного процесса;

социологические – охватывают отношения между участниками образовательного процесса;

организационные – отражают связь результатов обучения с материально-техническим оснащением учебного процесса.

В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров закономерности процесса обучения разделяют на несколько групп: структурные (детерминирующая роль целей обучения по отношению к содержанию образования; определяющая роль содержания образования в процессе обучения; связи между компонентами содержания образования и способами их усвоения и др.); системные (взаимосвязь обучения и социальной системы; взаимозависимость процесса обучения и педагогического сознания общества и конкретных субъектов педагогического процесса; взаимозависимость процесса обучения и микросреды и др.); содержательные (взаимосвязь и взаимозависимость научной, мировоззренческой и нравственно-ценностной направленности содержания процесса обучения; взаимосвязь новых знаний и новых приемов в процессе обучения и активного мыслительного поиска решения задач); эволюционные (взаимосвязь вариативных характеристик процесса обучения и уровня подготовки учащихся; взаимозависимость качественных характеристик процесса обучения от его количественных характеристик и др.); функциональные (взаимозависимость качественных характеристик процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному овладению социальным опытом; взаимозависимость процесса обучения и подготовки учащихся к саморегуляции и оценке своих достижений); ис-

торические (взаимосвязь проявления всех компонентов процесса обучения и особенностей эпохи; взаимозависимость и в результате вариативность целей обучения и содержания образования от условий развития общества).

Л. Н. Седова и И. В. Штых выделяют следующие две группы закономерностей: внешние – характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий и внутренние – устанавливают связи между компонентами процесса обучения (целями, содержанием, методами, средствами и формами); между характером деятельности учителя и деятельностью учащихся; между отношением учащихся к процессу обучения и эффективностью результатов данного процесса. Внешние закономерности в обобщенном виде формулируются так: «Цели, содержание и методы обучения всегда носят социально обусловленный характер, отражающий требования общества к уровню образования личности».

В качестве приоритетных авторы формулируют следующие закономерности.

1. Обучение всегда связано с воспитанием.
2. Цели, содержание, методы, формы и средства обучения всегда связаны между собой.
3. Эффективность образовательного процесса опосредуется оптимальностью выбора методов, форм и средств обучения.
4. Чем активнее личность в процессе обучения, тем успешнее осуществляется данный процесс.
5. Прочность освоения теоретического материала связана с уровнем его практического закрепления в ходе учебного процесса.
6. Эффективность результатов учебного процесса во многом определяется характером взаимодействия учителя и учащихся в учебном процессе.

Существуют и другие классификации закономерностей в процессе обучения. Так, В. М. Симонов разделяет закономерности на общие и конкретные. К

общим относятся закономерности цели обучения; содержания обучения; качества обучения; методов обучения; управления обучением; стимулирования обучения. Конкретные (частные) закономерности вытекают из основных компонентов образовательного процесса: дидактические; гносеологические; психологические; кибернетические; социологические; организационные.

Эффективность процесса обучения зависит также и от психологических закономерностей, которые позволяют устанавливать связи процесса обучения и психических процессов и состояний учащихся. В качестве примера О. С. Гребенюк и Т. Б. Гребенюк называют следующие закономерности: зависимость развития мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение) от содержания заданий и вопросов; зависимость развития качеств мышления (гибкость, критичность, самостоятельность, креативность) от характера вопросов и заданий; зависимость развития мотивации учения от характера содержания образования; зависимость развития эмоциональной сферы от включения в процесс обучения специальных упражнений.

В. А. Сластёнин утверждает, что среди многообразных характеристик и классификаций закономерностей процесса обучения наиболее устойчивая тенденция состоит в развитии личности путем присвоения ею социального опыта, общечеловеческой культуры и духовных ценностей.

Определенные закономерности в процессе обучения имеют место, когда речь идет о формировании понятий. Понимание учащимися общих суждений осуществляется благодаря тому, что оно является результатом поиска закономерностей в естественно-социальном мире. Как утверждает В. Оконь, изучение закономерностей и систематизация знаний происходят в школе в основном на двух уровнях. На первом уровне рассматриваются закономерности первого ряда. После открытия учащийся выражает их с помощью цепи понятий, включающей как минимум два понятия, хотя чаще их значительно больше. Сопоставление между собой двух или более закономерностей в процессе самостоятель-

ного мышления может оказаться отправной точкой для открытия закономерности высшего порядка, т.е. находящейся как бы на втором уровне.

В работе по обнаружению и формулировке закономерностей и законов важную роль играют такие факты, как наблюдение, приобретённый опыт и самостоятельно усвоенные знания.

Эффективность процесса обучения зависит также и от условий, в которых он протекает (гигиенических, материальных и др.).

Объективный характер закономерностей процесса обучения выражается в том, что они всегда присутствуют в учебном процессе независимо от того, ориентируется на них педагог или нет в своей практической деятельности.

Вопросы для самопроверки:

1. Охарактеризуйте целостность и цикличность процесса обучения.
2. Дайте характеристику функциям обучения: образовательной, развивающей и воспитательной.
3. Что такое закономерности обучения?
4. Назовите важнейшие закономерности обучения.
5. В чем состоит значение знания закономерностей и принципов обучения для учителя.

Проверочные тесты к теме

1 часть

1. Целостность – это:

- а) психологическая категория;
- б) дидактическая категория;
- в) педагогическая категория;
- г) философская категория.

2. Целостность имеет смысл только применительно к тем объектам действительности, которые рассматриваются:

- а) как системы;
- б) отдельные структурные компоненты;
- в) объекты;
- г) структуры.

3. Целостная гармоничная личность может быть сформирована только:

- а) в семье;
- б) образовательном учреждении;
- в) целостном педагогическом процессе;
- г) на уроке.

4. Авторами определения целостности как синтетического качества педагогического процесса являются:

- а) И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин;
- б) Л. Н. Седова, И. В. Штых;
- в) В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров;
- г) В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов.

5. Целостность педагогического процесса имеет аспекты:

- а) два;
- б) три;
- в) четыре;
- г) пять.

6. Один из аспектов целостности педагогического процесса:

- а) операционально-технологический;
- б) операционально-процессуальный;
- в) содержательно-процессуальный;
- г) содержательно-организационный.

7. Установите соответствие между аспектами целостного педагогического процесса:

- а) содержательно-целевой;
- б) организационно-процессуальный;
- в) операционально-технологический –
и их содержательным раскрытием:
- г) характеризуется внутренней целостностью рассматриваемых относительно самостоятельных процессов;
- д) обеспечивается единством относительно самостоятельных процесс-компонентов;
- е) обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством.

8. Взаимодействие педагогов и воспитанников на уровне личных отношений является одним из самостоятельных процессов-компонентов:

- а) операционально-технологического аспекта целостности педагогического процесса;
- б) организационно-процессуального аспекта целостности педагогического процесса;
- в) содержательно-целевого аспекта целостности педагогического процесса;
- г) операционально-целевого аспекта целостности педагогического процесса.

9. Главными составляющими целостного педагогического процесса являются:

- а) обучение и развитие;
- б) воспитание и развитие;
- в) обучение и воспитание;
- г) формирование личности.

10. Результатом обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе является:

- а) освоение знаний;
- б) развитие личности;
- в) формирование гражданина;
- г) совершенствование личности.

11. Обучение представляет собой целостную систему, поскольку:

- а) сопровождает человека всю его жизнь;
- б) является составной частью образовательного процесса;
- в) неразрывно связано с воспитанием;
- г) все его компоненты находятся между собой в диалектическом единстве.

12. Целевой, личностный, мотивационный, содержательный, деятельностно-операциональный и оценочно-результативный компоненты составляют структуру процесса:

- а) обучения как целостной системы;
- б) усвоения знаний;
- в) формирования понятий;
- г) воспитания как целостной системы.

13. Установите соответствие между компонентами процесса обучения как целостной системы:

- а) целевой;
- б) личностный;
- в) мотивационный;
- г) содержательный –

и их содержательным раскрытием:

- д) отражение содержания обучения как совокупности знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся;

- е) объединение субъектов учебного процесса;
- ж) проявление учащимися собственной активной учебно-познавательной деятельности;
- з) объединение совокупности целей обучения.

14. Оценка учителем качества успеваемости учащихся и побуждение их к самооценке результатов собственной деятельности есть характеристика одного из компонентов процесса обучения:

- а) содержательного;
- б) деятельностно-операционального;
- в) оценочно-результативного;
- г) мотивационного.

15. Определение структуры учебного процесса, связанного с соотношением звеньев процесса обучения с этапами научного познания, рассматривает:

- а) В. А. Сластенин;
- б) Л. П. Крившенко;
- в) Л. Н. Седова;
- г) И. Ф. Исаев.

16. Установите соответствие между звеньями учебного процесса:

- а) подготовка к восприятию знаний;
- б) закрепление знаний и выработка на их основе умений и навыков;
- в) контроль за качеством усвоения содержания образования – и их содержательным раскрытием;
- г) выявление пробелов в знаниях ученика и оказание ему помощи в преодолении и предупреждении отставания;
- д) первичное закрепление, текущее и обобщающее повторение;
- е) развитие учителем интереса к предлагаемому на данном уроке материалу.

17. Звено обратной связи – это:

- а) подготовка к восприятию знаний;
- б) закрепление знаний и выработка на их основе умений и навыков;
- в) контроль за качеством усвоения содержания образования;
- г) первичное закрепление, текущее и обобщающее повторение.

18. Процесс обучения выполняет функции:

- а) образовательную и воспитывающую;
- б) образовательную и развивающую;
- в) развивающую и воспитывающую;
- г) образовательную, воспитывающую и развивающую.

19. Формирование мотивов учебной деятельности предполагает реализацию функций обучения:

- а) воспитывающей;
- б) образовательной;
- в) развивающей;
- г) образовательной и развивающей.

20. Вооружение учащихся системой научных знаний, умений и навыков с целью их использования на практике предполагает реализацию функций обучения:

- а) воспитывающей;
- б) образовательной;
- в) развивающей;
- г) воспитывающей и развивающей.

21. Ориентация на развитие личности как целостной психической системы предполагает реализацию функций обучения:

- а) воспитывающей;
- б) образовательной;
- в) развивающей;

г) воспитывающей и образовательной.

22. Развивающая функция связана:

а) с расширением объёма усваиваемого материала;

б) формированием отношений к изучаемому содержанию и к действительности в целом;

в) структурным усложнением характера связей, устанавливаемых в сознании учащихся;

г) формированием понятий.

23. Целостность учебно-воспитательного процесса обеспечивается реализацией функции обучения:

а) образовательной;

б) воспитательной;

в) развивающей;

г) единством образовательной, воспитательной и развивающей.

24. Б. Б. Айсмонкас выделил следующие компоненты целостного педагогического процесса:

а) дидактический, гносеологический, психологический, кибернетический, социологический, физиологический;

б) дидактический, гносеологический, психологический, кибернетический, социологический, организационный;

в) дидактический, гносеологический, психологический, методический, социологический, организационный;

г) дидактический, гносеологический, психологический, кибернетический, диалектический, организационный.

25. Установите соответствие между компонентами целостного педагогического процесса (по Б. Б. Айсмонкасу):

а) дидактический;

б) психологический;

в) кибернетический;

г) организационный –

и их содержательной характеристикой:

д) обобщает собственно дидактические характеристики процесса;

е) осуществляет организацию учебного и преподавательского труда;

ж) охватывает преимущественно внутреннюю, психологическую сторону познавательной деятельности учащихся в процессе обучения;

з) отражает все многообразие связей, существующих в учебном процессе.

26. *Определение процесса обучения в аспекте познания учащимися под руководством учителя объективной действительности есть характеристика одного из компонентов процесса обучения (по Б. Б. Айсмонтасу):*

а) социологического;

б) гносеологического;

в) дидактического;

г) организационного.

27. *Инвариантные и вариативные характеристики обучения выделяют:*

а) В. А. Сластёнин;

б) Б. Б. Айсмонтас;

в) Н. Д. Никандров;

г) В. В. Краевский.

28. *Единство преподавания, изучения, содержательной и процессуальной сторон обучения – основная характеристика целостного процесса обучения:*

а) вариативная;

б) зависимая;

в) независимая;

г) инвариантная.

29. Единство образовательной, воспитывающей и развивающей функций обучения является одной из характеристик целостного процесса обучения:

- а) вариативной;
- б) зависимой;
- в) независимой;
- г) инвариантной.

30. Целостная педагогическая деятельность в традиционном понимании – это единство:

- а) учения и воспитательной работы;
- б) преподавания и воспитательной работы;
- в) учения и преподавания;
- г) учения, преподавания и воспитательной работы.

2 часть

1. Существенная, необходимая, устойчивая, повторяющаяся связь (отношение) между явлениями – это:

- а) тенденция;
- б) закон;
- в) закономерность;
- г) взаимосвязь.

2. Необходимость, всеобщность, повторяемость и инвариантность являются важнейшими признаками:

- а) закона;
- б) закономерности;
- в) понятия;
- г) теории.

3. Категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самореализации, развития и функционирования, это есть:

- а) педагогическая закономерность;
- б) педагогическая теория;
- в) педагогический закон;
- г) педагогическая тенденция.

4. Определение педагогического закона сформулировал:

- а) Ю. К. Бабанский;
- б) М. Н. Скаткин;
- в) В. Оконь;
- г) В. А. Сластёнин.

5. Внутренняя существенная связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие, есть:

- а) педагогический закон;
- б) закон философии;
- в) закон в дидактике;
- г) закон в психологии.

6. Закон единства и борьбы противоположностей, используемый в процессе обучения, заимствован:

- а) из психологии;
- б) из биологии;
- в) истории;
- г) философии.

7. Закономерности процесса обучения относятся к основам процесса обучения:

- а) методологическим;

- б) психологическим;
- в) нормативным;
- г) философским.

8. Установите соответствие между группой закономерностей:

- а) дидактических (содержательно-процессуальных);
- б) гносеологических;
- в) психологических;
- г) организационных –

и их содержательным раскрытием:

д) характеризуют связи между целями, содержанием, методами, формами и средствами обучения;

е) раскрывают связь между познавательной деятельностью учащихся и характером организации учебного процесса;

ж) отражают связь результатов обучения с материально-техническим оснащением учебного процесса;

з) определяют связи между познавательной деятельностью учащихся и объективной действительностью.

9. Две группы закономерностей – внешние и внутренние – выделяют:

- а) В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов;
- б) Л. Н. Седова, И. В. Штых;
- в) О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк;
- г) В. В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров.

10. Зависимость обучения от общественных процессов и условий – это есть характеристика закономерностей:

- а) гносеологических;
- б) внутренних;
- в) организационных;
- г) внешних.

11. К внутренним относятся противоречия (по Л. Н. Седовой и И. В. Штых):

- а) между характером деятельности учителя и деятельностью учащихся;
- б) отношением учащихся к процессу обучения и эффективностью результатов данного процесса;
- в) целями, содержанием, методами, формами и средствами обучения;
- г) познавательной деятельностью учащихся и объективной действительностью.

12. «Цели, содержание и методы обучения всегда носят социально обусловленный характер, отражающий требования общества к уровню образования личности» – это обобщенная характеристика противоречий (по Л. Н. Седовой и И. В. Штых):

- а) внутренних;
- б) социологических;
- в) организационных;
- г) внешних.

13. Структурные, системные, содержательные, эволюционные, функциональные и исторические закономерности процесса обучения выделили ученые:

- а) В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов;
- б) Л. Н. Седова, И. В. Штых;
- в) О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк;
- г) В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров.

14. Установите соответствие между группой закономерностей процесса обучения (по В. В. Анисимову, О. Г. Грохольской, Н. Д. Никандрову):

- а) системных;
- б) эволюционных;
- в) функциональных;

г) исторических –

и их содержательным раскрытием:

д) взаимосвязь вариативных характеристик процесса обучения и уровня подготовки учащихся;

е) взаимозависимость процесса обучения и подготовки учащихся к само-регуляции и оценке своих достижений;

ж) взаимосвязь проявления всех компонентов процесса обучения и особенностей эпохи;

з) взаимозависимость процесса обучения и микросреды.

15. Связи между компонентами содержания образования и способами их усвоения – закономерность процесса обучения, относящаяся к одной из следующих групп закономерностей (по В. В. Анисимову, О. Г. Грохольской, Н. Д. Никандрову):

а) эволюционных;

б) исторических;

в) структурных;

г) системных.

16. Связи процесса обучения и психологических процессов и состояний учащихся позволяют устанавливать следующие закономерности процесса обучения:

а) дидактические;

б) физиологические;

в) психологические;

г) психические.

17. Понимание учащимися общих суждений осуществляется благодаря тому, что оно является результатом поиска закономерностей (по В. Оконю):

а) в естественно-социальном мире;

- б) процессе обучения;
- в) процессе социализации;
- г) процессе обобщения.

18. Сопоставление между собой двух или более закономерностей в процессе самостоятельного мышления является (по В. Оконю) закономерностью:

- а) первого уровня;
- б) второго уровня;
- в) третьего уровня;
- г) четвертого уровня.

19. Одна из следующих закономерностей процесса обучения является (по Л. Н. Седовой, И. В. Штых) приоритетной:

- а) обучение всегда связано с воспитанием;
- б) цели, содержание, методы, формы и средства обучения не связаны между собой;
- в) активность личности в процессе обучения не влияет на успешность данного процесса;
- г) эффективность результатов учебного процесса не зависит от характера взаимодействия учителя и учащихся.

20. Закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся был сформулирован В. М. Симоновым на основании:

- а) экспериментальных исследований;
- б) обобщений передового педагогического опыта;
- в) изучения работ советских дидактов;
- г) наблюдений.

21. Закономерности цели обучения; содержания обучения; качества обучения; методов обучения; управления обучением; стимулирования обучения относятся к следующим закономерностям (по В.М.Симонову):

- а) универсальным;
- б) частным;
- в) конкретным;
- г) общим.

22. В. М. Симонов выделяет закономерности:

- а) внешние и внутренние;
- б) частные и конкретные;
- в) общие и частные;
- г) универсальные.

23. Категория меры, категория случайности и категория времени относятся к категориям:

- а) дидактическим;
- б) педагогическим;
- в) психологическим;
- г) диалектическим.

24. Развитие личности путем присвоения ею социального опыта, общечеловеческой культуры и духовных ценностей есть:

- а) наиболее устойчивая тенденция обучения как педагогического процесса;
- б) наиболее общая тенденция закономерность процесса воспитания;
- в) наиболее устойчивая тенденция процесса социализации;
- г) наиболее устойчивая тенденция формирования личности.

25. Закономерности процесса обучения находят свое конкретное выражение:

- а) в целях обучения;

- б) содержании обучения;
- в) методах обучения;
- г) принципах обучения.

26. Наиболее значимыми условиями протекания процесса обучения являются:

- а) педагогическая грамотность родителей;
- б) профессионализм учителя;
- в) материальные условия;
- г) климатические условия.

27. Учет явления схоластичности в обучении является характеристикой категории:

- а) меры;
- б) необходимости;
- в) случайности;
- г) времени.

28. Отношения между участниками образовательного процесса характеризуют следующие закономерности процесса обучения:

- а) организационные;
- б) социологические;
- в) психологические;
- г) гносеологические.

29. Объективный характер закономерностей процесса обучения выражается в том, что они:

- а) всегда присутствуют в учебном процессе;
- б) не всегда присутствуют в учебном процессе;
- в) зависят от мастерства учителя;
- г) зависят от возраста учащихся.

30. Преодоление функционализма в обучении есть характеристика:

- а) категории сущности и явления;
- б) категории общего, особенного и единичного;
- в) категории содержания и формы;
- г) категории части и целого.

ТЕМА 4. ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ

План:

- 1) Национальная идея в образовании.
- 2) Смысл образования.
- 3) Философские принципы образования.
- 4) Конструирование содержания образования.
- 5) Формы и методы познания.
- 6) Образовательные результаты.

4.1. Национальная идея в образовании

Основой образования в российской школе являются прежде всего те глубинные национальные идеи отечественной истории и культуры, которые играют объединяющую, вдохновляющую и воспитывающую роль в обществе. Они служат основанием для конструирования отечественной педагогики и дидактики.

Идею российского национального образования обосновал основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский (1824-1870), который считал, что главные цели образования и воспитания определяются народным характером. Философское осмысление своеобразия российского характера позволяет отыскивать основы соответствующего ему образования.

Образование, построенное на отечественных идеях и традициях, всегда будет отвечать задачам национального развития. Задачи, организационные формы или содержание такого образования могут быть различны, но получаемый в итоге результат определяется базовыми философскими смыслами, на которых строится учебный процесс.

Если принять, что смыслом и целью образования является развивающийся человек, то с точки зрения национальной идеи образование человека есть та-

кое его состояние и результат, когда он свои чувства, ум, тело и волю ориентирует на самореализацию и саморазвитие, поддерживаемый желанием добывать новые знания, верить в лучшее, делать добро, исполняя свое предназначение в отношении себя самого, своей семьи, отчизны. Созидание человека культуры – в этом смысл национального образования. Развитие внутреннего потенциала каждого человека – цель народного образования. Высший идеал образованности народа и каждого его представителя – духовное состояние нации, самоосознание величия многонационального российского общества, являющееся условием экономического, материального и культурного процветания всего народа.

Философские предпосылки российского образования содержатся прежде всего в работах отечественных мыслителей. Характерными чертами русской философии, по мнению Н. О. Лосского, являются космологизм, софиология, соборность, метафизичность, религиозность, интуитивизм, позитивизм, реалистичность.

Перечисленные черты присущи комплексу учений о взаимодействии человека и мира, созданных плеядой русских ученых мирового уровня, среди которых: Л. Н. Толстой, Н. Ф. Федоров, Вл. С. Соловьев, К. Э. Циолковский, П. А. Флоренский, В. И. Вернадский, А. Л. Чижевский, Н. А. Бердяев, Д. Л. Андреев, Н. А. Умов и др.

В ряде исследований совокупность идей, учений и работ этих мыслителей называют *русским космизмом*, поскольку данная философия опирается на фундаментальный принцип: человек подобен Вселенной, то есть микромир подобен макромиру. Предназначение человека – вселиться в свой дом – Вселенную. Это возможно, поскольку глобальные процессы в определенной степени тождественны локальным, перемены в человеке соответствуют переменам в обществе, изменения на всех уровнях организации природы и общества сходны к сопряжены со вселенскими изменениями.

Рассмотрим те элементы учений отечественных философов, которые имеют дидактическую значимость.

Образ человека. С позиций антропоцентризма первичным источником всех изменений, в том числе и глобальных, является сам человек, взятый в совокупности своих потенций, проявлений и деятельностей. По отношению к образованию деятельность ученика тождественна деятельности учителя и школы в целом, школа – обществу, общество – миру, мир – Вселенной. Таким образом, изменения отдельного человека соответствуют изменениям всей Вселенной. Отсюда и соответствующая миссия обучения – обеспечивать изменение и развитие людей, сообразное общечеловеческим задачам и процессам.

Человек, включенный в образовательную систему с целями, относящимися к его вселению в окружающий мир, по особому складывает свою мировоззренческую ориентацию и реализует личностный потенциал. Индивидуальная траектория его образования представляет систему отношений с природой, культурой, космосом, с самим собой. Для самоопределения и движения в окружающем мире он овладевает набором способов деятельности, в том числе и рефлексивных, необходимых ему для обеспечения, оценки и корректировки происходящего образования.

Основные черты *человека благородного* образа, которого должна готовить будущая школа, изложены русским философом и поэтом Д. А. Андреевым (1906-1959) в его книге «Роза мира»:

Умственный облик характеризуется интеллектуальной независимостью, свободным и счастливым чувством преклонения перед явлениями Глубокого и явлениями Великого.

Эстетический облик проявится в развитом вкусе, знании и понимании искусств прошлого, потребности художественных впечатлений и собственного творчества, в чувстве восхищения перед явлениями Прекрасного.

Нравственный облик нового человека характеризуется деятельной добротой к окружающим, чувством единства общечеловеческого, чувством единства космического, чувством благоговения перед явлениями Высокого.

Религиозный облик характеризуется внутренней работой над раскрытием органов духовного восприятия, ощущением жизни как мистерии, знанием религиозных форм прошлого и настоящего, умением соизмерять всем религиям, то есть понимать опыт и учение каждой из них как отражение одного из рядов духовной реальности, потребность собственного участия в религиозной жизни и творчестве.

Телесный облик характеризуется дружбой со светлыми стихиями, стройным телосложением, пластичными движениями, открытым светящимся лицом.

Особое внимание в педагогике Д. Л. Андреева уделяется развитию внутренних задатков природы учеников. «Вообще заботливо пестуется и всячески поощряется творческое начало: возвращаются малейшие ростки музыкального, словесного, сценического, архитектурного, живописного, философского, религиозного творчества».

Основным типом общеобразовательной школы Д. Л. Андреев считает колледж – интернат, расположенный за городом. Обучение в нем занимает 12-13 лет по 7 месяцев в году. Среди учебных дисциплин – всеобщая история религий, политическая история, история искусств и наук, то есть ориентация на «включение» ученика в культурно-исторические процессы.

4.2. Смысл образования

Одна из доминирующих идей русских философов – Вселенский масштаб предназначения человека. С педагогической точки зрения вселиться своим внутренним миром во внешний можно через собственную деятельность, создавая творения, подобные тем, которые окружают тебя. Например, постичь глу-

бины природы и тайны мироздания позволяют самостоятельные размышления, исследования, трактаты; проникнуть в устное народное творчество и познать его основы помогает сочинение сказок, считалок, загадок; войти в мир настоящей математики можно через собственные математические открытия простых чисел и форм.

Смысловыми образовательными идеями отечественных философов являются следующие:

- Образование – не столько «заказ» социума, сколько миссия человека во Вселенной. Человек равновелик миру, следовательно, его предназначение – вселение в свой мир. Вселение происходит через собственную продуктивную деятельность образующегося человека. Продукты его деятельности адекватны содержанию соответствующих сфер познаваемой действительности.

- Связь человека с миром определяется на уровне их сфер: *биосферы* – сферы живого (В. И. Вернадский), *ноосферы* – сферы разума, *пневмосферы* – сферы духа: (П. А. Флоренский). В связи с развитием современных средств телекоммуникаций и Интернет-ресурсов можно говорить об *инфосфере* – сфере информации.

- Образование – это поиск нового, свободное открытие мира. Образование является открытым, направленным на освоение неизвестного, а не только на изучение известного. Образовательное движение должно опираться на базовые основы, но его целью является не изучение этих основ, а создание нового. Образование суть творение, а не присвоение.

Смысл творчества заключается в самой природе существования человека, этот смысл не может быть понят из замкнутой системы бытия. Отечественные философы связывают смысл творчества человека с продолжением акта божественного творения. Творчество человека есть его «выход из себя» (Н. А. Бердяев). Осуществляемое каждым индивидуально, творчество имеет общечеловеческий, космический характер. Образование человека имеет смысл связи вре-

мен, изучая и тем самым «воскрешая» прошлое, он создает будущее. Это возможно через общее дело всех людей. Цель общего дела – преодоление смерти, призванное изменить будущее, в частности, привести к изменению жизни последующих поколений. (Н. Ф. Федоров). Через личную деятельность в историческом времени человек становится участником культурно-исторических процессов человечества. Н. Ф. Федоров предложил способ *«открытия» прошлого через «воскрешение» в настоящем*. Этот способ позволяет конструировать связанное с прошлым будущее. Практическое воплощение данная идея получает, когда ученик «воскрешает» в собственной деятельности знания и достижения прошлого, не всегда через их прямое изучение по книгам, но и через познание реальных объектов, содержащих в себе знания о себе.

4.3. Философские принципы образования

Процессы познания и творения относятся не только к внешнему, но и к внутреннему миру ученика. В обучении учащийся проявляет себя, прежде всего, в тех способах деятельности, которые присущи его индивидуальности. В этом состоит **принцип персонализма в обучении**.

Важнейшая особенность человека, описанная русскими философами – открытость неизвестному, новому, будущему. К. Э. Циолковский (1857-1935), например, разработал формы будущего существования человечества и предпринял конкретные шаги в этом направлении – создал теорию ракеты для космических полетов, философскую теорию «лучистого человечества»; «Все вещества всех светил и всех небесных тел вечно перемешиваются, и что было внутри солнца, то попадет на планеты, и что было на планетах – попадет в солнце. Это, несомненно – и Земля и мы раньше составляли часть солнца. Это, однако, не помешало нам жить. <...> Оживление, как и смерть, повторяется без конца» (Циолковский К. Э. Очерки о Вселенной. - М.: ПАИМС, 1992. - С. 186). На основе философских идей К. Э. Циолковского и других философов – космистов

сегодня разрабатываются программы образования ГОМО КОСМИКУСа – человека космического, работают специализированные школы: Боровская ноосферная школа в Калужской области, Новосибирский аэрокосмический лицей, Красноярская школа космонавтики.

Другой принцип – открытость образования. Ученик, постоянно действующий в ситуации неизвестности, научается быть открытым для иных типов и структур жизни, которые в настоящее время могут быть ему неизвестны, но которые будут востребованы от него в будущем.

В центре внимания знаменитого ученого и педагога К. Э. Циолковского находится процесс *взаимодействия человека со Вселенной* не только в пространственном, но и во временном, историческом отношении. Данный принцип является общим для многих русских философов и обоснован к тому же экспериментально. Так, А. Л. Чижевский обнаружил и исследовал связь исторических, социальных и человеческих ритмов с процессами, происходящими на Солнце (одиннадцатилетний цикл). «Исторические и общественные явления наступают не произвольно, не когда угодно, не безразлично по отношению ко времени, а подчиняются физическим законам в связи с физическими явлениями окружающего нас мира и могут возникнуть только тогда, когда этому будет благоприятствовать вся сложная совокупность взаимодействия политико-экономических и других факторов в мире человеческом и физических факторов в мире неорганической природы» (*Чижевский А. Л. Физические факторы исторического процесса*).

Особым принципом образования является его *творчество*. Н. А. Бердяев в своей работе «Смысл творчества. Опыт оправдания человека» устанавливает следующие положения:

- Творчество возможно лишь при допущении свободы. «Творческий акт человека и возникновение новизны в мире не могут быть поняты из замкнутой системы бытия» (*Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиогра-*

фии). Для объяснения природы творчества человеку необходимо преодоление границ бытия, максимальная степень свободы, какая только возможна для него.

- Творец одинок и творчество носит не коллективно-общий, а индивидуально-личный характер. Но творческий акт направлен к тому, что имеет мировой, общечеловеческий, космический и социальный характер. «Творчество менее всего есть поглощенность собой, оно всегда есть выход из себя. Поглощенность собой подавляет, выход из себя освобождает» (Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии)).

«Творческое развитие должно быть открыто в мире, а не его эволюция. Познание творческой эпохи активное, не пассивное, оно предполагает творческое усилие и потому открывает творчество. Познание же эволюции было лишь пассивным приспособлением. Учение о творческом развитии предполагает свободу как основу необходимости и личность как основу всякого бытия».

Н. А. Бердяев формулирует важную с дидактической точки зрения проблему: «Ортодоксальные системы, которые выражают организованный социальный коллектив, должны отрицать творчество или признавать его в очень поверхностном смысле». Ученый подчеркивает, что настоящее творчество невозможно, «если нет конфликта, столкновения с нормой и законом <...> Ортодоксальные системы не хотят знать никакой новой проблематики, относятся подозрительно и враждебно к творческому беспокойству, к исканию, к борениям духа». Если это положение верно, то для обеспечения сущностного творчества учеников в образовании требуется специальная система мер и условий, позволяющая если не ликвидировать, то хотя бы максимально нейтрализовать отрицательное отношение образовательных систем к организуемым в них инновационным и творческим процессам.

Ряд других общих принципов и практических методов обучения предложил автор «Философии общего дела», философ и педагог Н. Ф. Федоров (1829-1903):

- принятие в качестве образца образовательной деятельности отношение ребенка к открываемому им миру;
- постепенное расширение содержания образования, начиная с «малой родины», представленной отцами, дедами, местом жительства, до «большой родины», а затем и всей Вселенной;
- звездное небо – первый учебник для детей – земных путешественников во Вселенной;
- замена учебников общей программой, добывание учениками и учителями материала непосредственно из географических особенностей и истории родного края, создание школы-музея.

Д. Л. Андреев называет важнейшим принципом просветление человека по отношению к Природе. Погружение и вживание в природу, трансфизическое ее познание способны озарить человека прорывом космического сознания, чувством всеобщей гармонии. «Большого счастья, чем полное раскрытие внутреннего зрения, слуха и глубинной памяти, на Земле нет».

4.4. Конструирование содержания образования

Главная идея русского философа Вл.Соловьева (1853-1900) – идея всеединства, – открывает человеку переход от видимого многообразия внешней реальности к внутреннему его единству и последующему познанию этого единства.

Существование в мире единых первооснов, «стягивающих» все происходящее к общим основаниям, несет в себе важный дидактический принцип конструирования содержания образования на основе первосмыслов, которые можно назвать фундаментальными образовательными объектами.

Из учения Вл. Соловьева, обосновавшего необходимость «собирания вселенной», стягивания всего к общим основаниям, непосредственно вытекает метапредметный характер содержания образования. Всеединство подразумевается

ученым не только как общность рядоположных категорий, например, пространства и времени, но и как динамическая связь между основными типами бытия различных уровней, например: неорганика – растения – животные – человек – богочеловек. Метапредметные основы одноуровневого и разноуровневого всеединства познаваемого бытия могут служить структурной онтодидактической основой конструирования содержания образования. Укажем на другие *принципы*, выделенные в работах русских философов, которым можно отнести к конструированию содержания образования:

- Содержание образования заложено в реальной действительности, являемой познающему ее человеку как непосредственно, так и через особые «средоточия» – символы (П. А. Флоренский).

- Внешнее многообразие реальности базируется на ее внутреннем единстве (всеединстве по Вл. Соловьеву). «Многоцентричность» реальности означает отсутствие в задаваемом содержании объективно главных объектов познания. Любой объект способен вывести познающего его человек к основам бытия. Отсюда следует вывод об отсутствии единой для всех учащихся схемы познания и образования.

- Основа бытия – личность (Н. А. Бердяев), в содержании образования должен присутствовать личностный компонент, то есть то содержание, которое создается лично каждым человеком.

- Знание заключено в бытии, гносеология тождественна онтологии (Н. О. Лосский). Следовательно, бытие не отчуждено от личности и её образования, а содержит в себе субъекта познания. Отсюда познание бытия тождественно самопознанию. Эта идея предполагает необходимость и единство двух тождественных образовательных процедур: познавательного целеполагания и рефлексия познавательной деятельности.

- Расширение гуманитарного цикла (всеобщая история религий, политическая история, зооготика, метапсихология, метафизиология), а также изучение

природы и ее стихий, углубление и осмысление чувства осязания, развитие способностей трансфизического познания (Д. Л. Андреев).

Идеи отечественных философов актуальны для конструирования современного содержания общего среднего образования. В настоящее время определены 4 компонента содержания образования: федеральный, национально-региональный, школьный и ученический. Содержание, которое выходило бы за рамки федерального компонента и имело мировой, общечеловеческий смысл, на официальном уровне пока не закреплено.

Перед педагогической наукой и дидактикой стоят задачи обоснования необходимости «космического» компонента школьного образования, органически связанного с остальными компонентами (например, русский космизм одновременно отражает мировой и национальный компоненты); формулирование принципов его конструирования; построение модели данного компонента и описание ее отдельных частей условия реализации данного компонента на различных уровнях образования – от общеобразовательных стандартов до содержания учебных курсов и отдельных уроков.

4.5. Формы и методы познания

Л. Н. Толстой считал, что основной метод образования – поиск, школа должна быть лабораторией, в которой осуществляется этот поиск: «Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освободить школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что лежит в потребности молодых поколений».

Д. Л. Андреев считает, что ведущее место в будущем образовании займут *формы внутреннего труда ученика* – созерцание, размышление, религиозная деятельность, общение с природой, развитие тела, экскурсии и паломничества к

великим очагам культуры, занятия литературой и искусством, творческая любовь. Разовьется не только жажда знания, но и духовная жажда вообще.

Автор учения философского символизма П. А. Флоренский (1882-1937) считал, что познаваемая реальность состоит из символов, и ее познание есть познание этих символов. Познание для него не изучение вовсе, а живое чувственное общение с познаваемым, «реальное вхождение познаваемого в познающего, – реальное единение познающего и познаваемого». Методы познания намечаются, по мнению П. А. Флоренского, не познающим, а познаваемым: «<...> пути намечаются из средоточия. Их может быть бесчисленное множество, это игра познаваемой реальности».

Метод познания, таким образом, определяется познаваемым объектом, а не тем, кто его познает – такой подход существенно отличается от сложившихся в школе подходов к учебному познанию.

Дидактический анализ работ П. А. Флоренского позволяет развить следующие идеи философа:

1. Познанию подлежит бытие, которое есть символическая реальность. Поэтому необходимо установить область бытия и соответствующие ей символы, чтобы организовать затем их познание.

1. Символы (фундаментальные образовательные объекты) отбираются так, чтобы их познание учеником происходило как с помощью физических органов чувств – зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса, так и органов духовно-душевных.

2. Первоначально познаваемая реальность «*многоцентренна*», т.е. при ее познании отсутствует единая точка зрения. Учитель закрепляет лишь некие «*узлы разума*», на которые будет направлен индивидуально-субъективный взгляд каждого ученика. Единая для всех логическая схема как результат познания не предполагается.

4. Методы познания намечаются объективно из «*познаваемых средоточий*» – фундаментальных образовательных объектов. Ученикам обеспечивается право на созерцательный, интуитивный, нелогический подход к изучению фундаментальных образовательных объектов. Содержание и методы познания ученик определяет, «запрашивая» их у самого объекта познания; учитель же применяет, специальную методику научения ученика этому.

5. Не изучение, а общение – основной метод познания. Разговор с камнем, соприкосновение с деревом, сочувствование с животным, сомыслие и сродство с миром примеры способов общения и единения познающего с познаваемым. Целью познания выступает пространственное «расширение» познающего до познаваемого.

4.6. Образовательные результаты

Достижение человеком своей миссии, приближение его к предвосхищаемому образу – таковы ожидаемые результаты образования. С точки зрения русских философов, образовательные результаты характеризуются следующими признаками:

- Человек реализует свою космическую миссию через раскрытие личностного потенциала и творческую самореализацию. Он «вселяется» в свой дом – Вселенную, познавая и осваивая различные ее стороны. В педагогическом отношении это выражается в развитом чувстве времени и пространства, ощущении своей принадлежности не только семье, дому, городу, стране или земле, но всему космосу.

- Культивируемая самобытность личности сочетается с общекультурными процессами и величайшими достижениями человечества. Персонализм в образовании каждого ученика достигает своего воплощения на фоне многочисленных образовательных траекторий других людей, с которыми он выстраивает взаимодействие и коммуникации.

- Продуктивность образования выражается как в личном приращении учащегося, так и в его общекультурном вкладе.
- Единение с природой и культурой, овладение метаисторическими, трансфизическими, религиозными методами познания.
- Открытость учащегося в будущее, умение действовать в ситуации неизвестности. Готовность и возможность человека к переходу в иные формы деятельности и жизни.

Вопросы для самопроверки

1. Должна ли дидактика зависеть от философии или являться универсальной теорией обучения «всех всему»?
2. Каким образом общие черты отечественной философии (космологизм, софиология, соборность, метафизичность, религиозность, интуитивизм, позитивизм, онтологизм) могут влиять на особенности и характер обучения?
3. Перечислите философские принципы образования.
4. В чем выражаются образовательные результаты?

Проверочные тесты к теме

1. Кто обосновал идею российского национального образования:

- А) К.Д. Ушинский
- Б) Д. А. Андреев
- В) Л. Н. Толстой,
- Г) Вл. С. Соловьев,

2. Характерными чертами русской философии, по мнению Н. О.

Лосского, являются:

- А) космологизм,
- Б) природосообразность
- В) софиология,

- Г) связь теории с практикой
- Д) соборность,
- Е) метафизичность,
- Ж) научность
- З) религиозность,
- И) интуитивизм,
- К) позитивизм,
- Л) реалистичность

3. Автором книги «Роза мира» является:

- А) К. Э. Циолковский
- Б) Д.А. Андреев
- В) А. Л. Чижевский
- Г) Н. А. Бердяев

4. Философскими принципами образования являются:

- А) принцип персонализма в обучении
- Б) открытость образования
- В) взаимодействия человека со Вселенной
- Г) творческость
- Д) целесообразность

ТЕМА 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

План:

- 1) Содержание обучения.
- 2) Государственная стратегия развития образования.
- 3) Федеральный государственный образовательный стандарт.
- 4) Программы, планы, учебники.

5.1. Содержание обучения.

Содержание обучения – это конкретный ответ на вопрос, *чему учить* подрастающее поколение, какие знания отобрать из всех богатств, накопленных человечеством. Под *содержанием* понимается система знаний, умений, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения. Эта система содержит:

- 1) *знания* об окружающем мире, обществе, современном производстве, культуре и искусстве;
- 2) обобщенные интеллектуальные и практические *умения* приобретения знаний и способов их использования;
- 3) *навыки* познавательной деятельности, творческого решения теоретических и практических проблем, овладение которыми обеспечивает определенный уровень интеллектуального, социального и духовного развития учеников.

Категория содержания образования отображает накопленный предшествующими поколениями *социальный опыт*, в котором выделяются:

- известные людям знания о природе, человеке, обществе;
- приобретенные человечеством умения выполнения известных способов деятельности;
- опыт решения новых проблем, которые возникают перед обществом;
- опыт общественных и межличностных отношений;

- опыт познания мира и человека в нем;
- оценочные суждения о жизни, природе и т.д.

Иногда социальный опыт человечества называют *общечеловеческой культурой*.

За многотысячелетнюю историю своего развития человечество накопило огромный объем знаний, которым должны овладевать следующие поколения, – в этом залог прогрессивного поступательного развития человеческой цивилизации. Но накопленных знаний так много, что нельзя даже и помышлять об их полном усвоении в средней и высшей школе. Поэтому и возникает проблема *выбора* и *отбора* главнейших, важнейших, *базисных* знаний и умений.

Исторически сложилось так, что научные знания попадают в содержание школьного обучения в *распредмеченном* виде, т.е. разделенными на отдельные части – предметы. *Учебный предмет* – это часть человеческой культуры, выделенная по определенным признакам, чаще всего – по принадлежности к определенному классу явлений. Учебные предметы стали специально сконструированной формой содержания, адаптировавшей основы определенной науки к потребностям школьного обучения. Школьными предметами вначале стали такие важные составные части культуры, как чтение, письмо, пение, математика, ремесла и т.д. С каждым десятилетием количество школьных предметов возрастало и сегодня достигло критического предела.

Накопление социального опыта ведет к увеличению количества учебных предметов, поскольку принцип предметности сохраняется. Происходит *дифференциация* (измельчение) единого и неделимого в своей основе знания, вычленение его частей – предметов. При этом нередко одни и те же знания, попавшие в разные предметы, получают там различное истолкование. *Такое произошло, например, с естественными знаниями, которые начали изучаться в нескольких предметах: физике, химии, биологии и т.д. Так происходит сегодня с педагогическими знаниями, которые иногда весьма своеобразно истолковываются пси-*

хологией и философией. Как видим, кроме возможности углубляться в изучение предмета, дифференциация имеет и отрицательные следствия. *Дошло до того, что общий для всех естественных наук атом выступает каждый раз для ученика другим: как же его неокрепшему уму уразуметь то, что не смогли поделить между собой физики, химики, биологи и философы?* Понятно, что дальнейшая дифференциация и увеличение количества учебных предметов, выделение все более мелких областей знания – тупиковый путь, из которого нужно искать выход. Мировая педагогика возвращается к *интеграции* (объединению) учебных предметов вокруг общих стержневых идей. Этот принцип положен в основу перестройки содержания обучения и в отечественной школе. Теперь уже не отдельные предметы, а *предметные области* становятся основной единицей содержания образования.

Система знаний и умений, которая реализуется в содержании школьного образования, должна быть необходимой и достаточной для обеспечения поступательного развития человека и общества. Поэтому содержание очерчивается так, чтобы создать надежную основу для всестороннего развития учеников, формирования их мышления, познавательных интересов, подготовки к жизни, трудовой деятельности. Оно должно отражать как текущие, так и перспективные *потребности*. Именно потребности в наибольшей степени направляют формирование содержания образования и включение его в программы учебных заведений различных типов и уровней, но не только они.

Как система зависимая, производная от других, содержание формируется сложно и противоречиво, ибо несет на себе отпечаток многих приоритетов, причастных к его образованию. В этой связи необходимо подчеркнуть, что содержание образования всегда было и остается предметом той *идеологической* (политической) борьбы: стремление противоборствующих сил распространить свое влияние на школу, а через нее и на все общество характерно для формирования содержания в учебных заведениях его мира. Этот фактор носит настолько

непреходящий характер, что его целесообразно рассматривать в качестве одной из *закономерностей* формирования содержания образования.

В наибольшей степени обуславливают формирование содержания обучения системы: 1) принятых целей; 2) социальных и научных достижений; 3) социальных потребностей; 4) личных потребностей; 5) педагогических возможностей и др.

Система потребностей (социальных и личностных) неразрывно связана с рассмотренной выше системой целей. На нынешнем этапе построения новой русской школы образование становится основой построения нового демократического государства, культурного и духовного возрождения народа, эпохальных преобразований во всех сферах человеческой деятельности, формирования гражданского общества и экономики рыночных отношений, повышения уровня развития отечественной науки и техники до уровня лучших мировых стандартов. Предстоит решить и такую проблему: как наилучшим образом согласовать, соединить общественные и личностные интересы, как, не ослабляя ориентации на удовлетворение общественных потребностей, сделать образование личностно значимым, необходимым и привлекательным для каждого человека.

Система социальных и научных достижений традиционно имеет большое значение для формирования содержания школьного образования. Исследования, проведенные в области внедрения научных достижений в содержание образования, показали, что период времени (лаг) между появлением нового научного открытия или новой социальной идеи и началом их систематического изучения в школе неуклонно сокращается. В настоящее время он уменьшился настолько, что отражение новых идей детерминировано лишь сроками выхода учебных книг.

Так, для изучения телеграфа в школе потребовалось 60 лет после изобретения Сэмюэля Морзе, эволюционное учение Чарльза Дарвина пробивало себе дорогу в школьные программы 56 лет. Изобретение А. С. Поповым радио

нашло отражение в школьных учебниках через 40 лет, теория строения атома Нильса Бора – через 30. А вот с транзистором школьники познакомились уже через 10 лет после его изобретения, с синтезом инсулина, новейших трансуранических элементов, исследованиями космоса с помощью искусственных спутников, бионикой, космической биологией, современными образцами разнообразной техники – через четыре-пять лет. О клонировании живых существ, расшифровке генома человека, нанотехнологиях школьники узнали практически сразу после появления сообщений в средствах массовой информации.

Система возможностей, о значении которой уже много говорилось, играет роль своеобразного регулятора, способствующего или препятствующего попаданию в содержание образования знаний, требующих определенного уровня оснащения учебного процесса. Много зависит от материально-технической оснащенности, финансирования учебно-воспитательных заведений. В данной системе содержатся и ограничения возрастного характера, которые необходимо учитывать. Начавшееся в 1970-е гг. движение за совершенствование содержания образования путем введения в школьные программы сложных разделов, изучавшихся ранее только в старших классах, а то и вузах, не увенчалось успехом, еще раз подтвердив наличие возрастных возможностей обучения. Доказано, что запомнить ребенок может все, и чем он моложе, тем больше и быстрее запоминает. Но осмыслить, понять недоступную ему информацию ребенок не в состоянии: для этого должен быть достигнут определенный уровень развития.

5.2. Государственная стратегия развития образования.

Требования к содержанию обучения в средней общеобразовательной школе определяются *государственной стратегией развития образования*. В содержании отечественного образования прослеживается два неразрывно связанных между собой аспекта – *национальный* и *общечеловеческий*. В первом отражается все, что нужно знать будущему гражданину и патриоту своей страны,

во втором – общечеловеческие знания и ценности. Общими основами дальнейшего совершенствования содержания школьного образования являются гуманизация, дифференциация, интеграция, широкое применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного многокомпонентного процесса обучения. Системообразующая роль отводится естественно-математическому и гуманитарному образованию.

Реформирование содержания школьного образования осуществляется на основе принципов гуманитаризации, гуманизации, дифференциации и интеграции, экологизации, целенаправленного использования достояний мировой и национальной культуры, широкого применения новых информационных технологий.

1) *Гуманитаризация* (от лат. *humanitarius* – необходимый человеку) – это общая направленность содержания образования на приоритетное усвоение тех знаний, умений, которые необходимы каждому человеку, независимо от того, чем он занимается. Среди важнейших знаний такого рода называют философию, родной язык, литературу, историю, краеведение.

2) *Гуманизация* содержания образования – многомерное направление, составленное из возможностей не только гуманитарных, но и всех других предметов. Необходимо оптимальное соотношение гуманитарных и естественных дисциплин, а также «очеловечение» курсов математических, биологических, технических дисциплин, наполнение их знаниями, роль которых непреходяща в формировании научной картины мира, понимании учащимися взаимосвязи человека с обществом, техникой. Овладение гуманистически направленным содержанием ведет к формированию гуманистического типа личности, отличающейся сориентированностью на человека и его жизнь мышлением и поведением. Гуманист понимает смысл жизни человека, рассматривает его не только в качестве производителя благ, но как самодостаточную личность, сохраняющую

свою самооценку и самобытность. Приоритетная роль в гуманизации школы принадлежит историческому и словесному (литературному и языковому) образованию, нравственному и эстетическому воспитанию, человековедческим курсам, позволяющим детям лучше познать себя и мир, овладеть навыками самоорганизации и саморегуляции собственного поведения.

3) Под *дифференциацией* понимается не выделение новых учебных курсов или предметов, а создание благоприятных условий для обучения учащихся с различными способностями, потребностями и отношением к учебе. Как известно, у каждого человека своя цель получения школьного образования. У школьников различные наклонности, возможности, жизненные планы. Кто-то избирает для себя гуманитарный профиль, кто-то естественно-математический или художественный. Одни учатся в школах с углубленным изучением предметов, другие предпочитают изучать их на начальном уровне. Понятно, что содержание образования нужно сделать дифференцированным, максимально приспособленным для учеников, избравших тот или иной уровень. В стране началась экспериментальная проверка возможностей *профильного обучения*, требующего создания дифференцированных учебных планов и программ.

4) *Интеграция* (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение) предусматривает уплотнение, структурирование, выделение главных, системообразующих знаний, умений и изъятие малоценных, второстепенных, не нужных всем знаний, умений. Это не механическое усечение объема, а высочайшего уровня аналитическая работа, которой нужно заниматься, потому что объемы содержания уже превысили все мыслимые пределы и пока не сокращаются. Новая модель проектирует оптимальный по значимости и необходимости объем содержания образования: материала становится меньше, но качество его за счет структурирования повышается.

Интеграция сопровождается процессами *реорганизации* знания, целью которой является объединение областей знаний, их унификация, уплотнение, свертывание информации. Интеграция может быть:

а) *внутрипредметной*, предполагающей упорядочение содержания отдельного учебного предмета вокруг основного сущностного ядра;

б) *межпредметной*, осуществляемой на основе общих принципов для родственных учебных предметов.

В современной школе уже изучаются *интегрированные курсы*, возникшие на основе межпредметной интеграции. Они более пригодны для формирования обобщенных знаний, умений, способов мышления и деятельности. Интегрированный курс дает ученикам системные, уплотненные, компактные знания, способствует развитию целостного сознания. Интегрированные курсы содержат однотипные сущности (подчиняющиеся одним и тем же закономерностям) и родственные способы деятельности.

5) Идея *экологизации* (от греч. *oikos* – жилище, местопребывание) проходит красной нитью через все предметные области школьного образования. Человечество оказалось на грани глобальной экологической катастрофы, и если этой идее не подчинить овладение всем содержанием школьного образования, если не усваивать культуру в контексте гармонического сосуществования человека и природы, то все знания, умения могут оказаться ненужными. Это настолько важно и значимо сегодня, что во многих странах мира экологизация образования становится ведущим принципом построения нового содержания.

С 1991 г. в России проходит экспериментальную проверку новая модель образования «Экология и диалектика». Слово «экология» в названии модели подчеркивает ориентацию обучения на диалектику реальной жизни, на проблемы, которые необходимо решать. Все содержание образования перестраивается под углом зрения экологического императива: человек – частичка природы, он

или погибнет вместе с природой, или найдет пути общей с ней эволюции. Экологический императив перерастает в моральный – гуманизацию общества, подъем его культуры, выдвижение на первый план этических, а не потребительских ценностей, духовное развитие человека. Слово «диалектика» в названии модели подчеркивает ориентацию на развитие причинно-следственного мышления, формирование необходимости постоянного содружества с природой.

6) *Целенаправленное использование достояний национальной и мировой культуры* предполагает формирование содержания таким образом, чтобы цели обучения сливались с целями воспитания в одно общее направление – формирование человека и гражданина. Закладывая содержание, следует видеть за ним главное: какого человека и для какой жизни мы хотим подготовить в школе.

7) *Применение новых информационных технологий* имеет цель *расширить* объем знаний за счет более совершенных способов их структурирования, организации и представления и одновременно *упростить* их восприятие, понимание и усвоение за счет новых способов преподнесения, где преобладают динамические наглядно-образные модели, обеспечивается интерактивная познавательная деятельность.

5.3. Федеральный государственный образовательный стандарт

Требования к содержанию образования в стране определяются генеральной целью формирования человека. Направляет процессы воспитания и образования граждан государство, которое провозгласило образование приоритетным направлением социальной политики. Государственная система образования и воспитания строится с учетом отечественного и мирового опыта, соблюдения традиционных ценностей и достижений российской школы. Свою руководя-

щую роль государство реализует через законы, нормативные акты и другие документы, направляющие процессы образования и воспитания.

Важнейший среди документов, призванных дать новый импульс отечественной образовательно-воспитательной системе, – *Федеральный государственный образовательный стандарт* (ФГОС). Такого документа долго ожидало общество. В нем впервые отчетливо, ясно и полно зафиксированы требования государства к уровню образованности своих граждан. Составными частями категории «образовательный стандарт» являются:

- государственные (нормативные) требования к образованию;
- обоснование минимально необходимых целей образования;
- государственное управление образованием во всех образовательных пространствах страны;
- измерители достижения нормативных требований обучаемых во всех образовательных пространствах;
- соответствие международному статусу на основе межправительственных соглашений.

Государственный стандарт основного общего образования – это отражение в свернутом виде законодательно закрепленных нормативных положений системы образования для определения минимальных требований общества к образовательной подготовке учащихся. В этом документе содержатся нормы и положения, определяющие требования к минимальному уровню образования выпускников начальной, основной и полной (средней) общеобразовательной школы. Одновременно документ определяет *гарантии государства* в получении качественного образования всеми гражданами. Соблюдение требований ФГОС является обязательным для всех учебных заведений, имеющих государственную аккредитацию.

ФГОС включает в себя требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы;

– к структуре основной образовательной программы, в том числе к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

– к условиям реализации основной образовательной программы, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным.

Стандарт разработан на основе Конституции РФ, а также Конвенции ООН о правах ребенка, учитывает региональные, национальные и этнокультурные потребности народов Российской Федерации.

ФГОС направлен на обеспечение:

1) формирования российской гражданской идентичности обучающихся;

2) единства образовательного пространства России посредством установления единых требований к результатам, структуре и условиям реализации основной образовательной программы;

3) сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России;

4) равных возможностей получения качественного среднего (полного) общего образования;

5) реализации бесплатного среднего (полного) общего образования в объеме основной образовательной программы;

6) преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования;

7) развития государственно-общественного управления в образовании и др.

В стандарте четко определены:

- а) государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки;
- б) федеральный базисный учебный план общеобразовательных учреждений;
- в) общая характеристика инвариантной и вариативной частей содержания.

Базисный учебный план дает целостное представление о содержательном наполнении и соотношении образовательных областей знаний по годам обучения в средней школе, раскрывает его структуру. В ФГОС вводятся понятия *инвариантной* (неизменной, постоянной, стабильной) части образования, которая пересматривается сравнительно редко, и *вариативной* (изменяемой) его части, с помощью которой можно сравнительно быстро реагировать на запросы общества. Вариативная часть содержания образования должна систематически обновляться и пересматриваться. *Государственный компонент* составляет инвариантную часть базового плана а *региональный (национально-региональный) компонент* и *компонент образовательного учреждения* – его вариативную часть. Устанавливается распределение часов на образовательные области, индивидуальные и групповые занятия, курсы по выбору и факультативы. Общие характеристики инвариантной и вариативной частей содержат конкретизированные цели общеобразовательной подготовки учеников.

Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учеников представлены средневзвешенными показателями овладения содержанием в начальной, основной и полной школе. Фактически это минимальные требования, которым должен отвечать каждый школьник, пребывающий на определенном уровне. Переход на каждый уровень свидетельствует о достижении учеником поставленной для данного уровня цели, соотношенной с определенным возрастным этапом развития. Разработаны и заданы четкие критерии достижения уровня в виде контрольных тестов (задач), которые должен уметь

выполнить каждый школьник, находящийся на этом уровне. Введены надежные способы оценки соответствия уровня образованности конкретного ученика требованиям государственного стандарта общего среднего образования.

Образовательный стандарт задает общие требования к разработке других нормативных документов образования, их практической реализации в учебно-воспитательных учреждениях. Главная цель внедрения ФГОС – не допустить снижения уровня образованности граждан России, создать равные условия для получения образования во всех типах учебно-воспитательных учреждений, установить одинаковые для всех требования к знаниям, умениям выпускников. Образовательный стандарт – своеобразная государственная гарантия на получение образования высокого качества. Это означает, что на основе ФГОС осуществляется общая равная для всех диагностика обученности и образованности. *Единый государственный экзамен (ЕГЭ)* для всех выпускников средних общеобразовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию, подтверждает выполнение требований стандарта. Учебные заведения могут свободно избирать формы и методы деятельности, соревноваться между собой за предоставление более качественных образовательных услуг, однако уровень подготовки выпускников ни в одном из них не может быть ниже требований, установленных стандартом. Образование, как и любой другой продукт, получает сертификат качества.

Базисным учебным планом предусмотрено введение *профильного обучения* на старшей ступени средней общеобразовательной школы по гуманитарному, естественно-математическому, технологическому и общеобразовательному направлениям. Профильные курсы предназначены для расширения и углубления общеобразовательной подготовки учащихся в данной области образования. Дальнейшая специализация учащихся в рамках избранного профиля проводится на основе курсов углубленного изучения (например, углубленного изучения

математики или естественных наук) или различных спецкурсов, спецпрактикумов, модулей по выбору учащихся.

5.4. Программы, планы, учебники

Содержание эдукационного (обучение и воспитание) процесса определяется планами, программами по предметам и направлениям и фиксируется в учебных книгах, электронных накопителях информации (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах).

Учебный план – это сертификат учебного заведения, определяющий:

- 1) продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- 2) полный перечень предметов, изучаемых в данном учебном заведении;
- 3) распределение предметов по годам обучения;
- 4) количество часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- 5) количество часов в неделю на изучение каждого предмета;
- 6) структуру и продолжительность практикумов, лагерных сборов и т.п.

В учебном плане находят отражение принятый обществом воспитательный идеал, намеченные цели, победившая концепция формирования содержания обучения. План разрабатывается с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических и организационных требований, сложившихся традиций. Предметы, включенные в учебный план, делятся на обязательные и факультативные (по выбору). В большинстве стран учебные планы разрабатываются и утверждаются центральными органами просвещения. Типовые учебные планы не всегда подходят для новых учебных заведений (гимназий, лицеев, высших профессионально-технических училищ), которые разрабатывают свои собственные документы.

Учебные программы по всем предметам составляются на основе учебного плана. Учебная программа содержит:

- 1) объяснительную записку о целях изучения данного предмета, основных требованиях к знаниям и умениям учащихся, рекомендуемых формах и методах обучения;
- 2) тематическое содержание изучаемого материала;
- 3) ориентировочное количество времени, которое учитель может потратить на изучение отдельных вопросов курса;
- 4) перечень основных мировоззренческих вопросов;
- 5) указания по реализации межпредметных и межкурсовых связей;
- 6) перечень учебного оборудования и наглядных пособий;
- 7) рекомендуемую литературу.

В связи с углублением процессов дифференциации образования разрабатываются различные (альтернативные) варианты учебных программ. В любом учебном заведении сегодня могут применяться одновременно несколько вариантов программ по одному и тому же предмету, которые предлагаются для усвоения учащимися в соответствии с их интересами и возможностями. Решение о введении дифференцированных программ и создании классов с углубленным или, наоборот, облегченным изучением предмета принимают школьные советы.

Задание. Откройте в Интернете российские сайты по ключевым словам «Учебные планы и программы». Ознакомьтесь с принципами построения учебных планов, технологией их создания, а также с многообразием этих документов для различных типов учебных заведений. Составьте реферат для выступления на семинарском занятии.

Учебная литература. Содержание образования подробно раскрывается в учебной литературе: школьных учебниках, справочниках, книгах для дополнительного чтения, атласах, картах, сборниках задач и упражнений, тетрадях на печатной основе и т.п. От качества учебной литературы зависит результативность обучения, поэтому вопросам подготовки учебников и учебных пособий

уделяется большое внимание, а к созданию учебных книг привлекаются виднейшие специалисты.

Учебник – это учебная книга, где изложено основное содержание учебного материала в соответствии с принятой (действующей) программой. Для учеников учебник – основной источник знаний по определенному предмету. Пособие – вспомогательная учебная книга, которая не во всем соответствует программе. Некоторые вопросы в нем могут не рассматриваться, другие, наоборот, излагаться шире или не так, как в учебнике. В остальном различий между учебниками и пособиями нет.

В учебных книгах изучаемый материал делится на логически завершенные части: разделы, темы, параграфы, шаги. В структуре учебника выделяются: тексты; нетекстовые компоненты (вступление, содержание, библиография);

1) аппарат для организации усвоения учебного материала (вопросы, стимульные обращения, познавательные задачи, проблемные ситуации, тесты, задания, образцы правильного решения учебных задач и т.д.); иллюстративные материалы.

Хороший учебник должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к содержанию обучения, а также быть интересным для учащихся, по возможности кратким, доступным, хорошо иллюстрированным, эстетически оформленным. Учебник должен быть одновременно и стабильным, и мобильным. В соответствии с требованием *стабильности* учебник должен иметь устойчивую основу. *Мобильность* обеспечивает возможность быстрого введения новых знаний без нарушения основной конструкции. Этой цели способствует блочная конструкция учебника, допускающая вставки, расширяющие блоки.

Требования, предъявляемые к учебной книге, настолько многогранны и противоречивы, что во всем мире ощущается дефицит хороших учебников, имеющий тенденцию к увеличению по мере роста объема знаний и новых требований. В экономически развитых странах издаются альтернативные (парал-

лельные) учебники, благодаря чему учителя и учащиеся имеют возможность выбирать лучшее.

Учебник должен обеспечивать сознательное и активное участие учащихся в процессе обучения, полное усвоение учебного материала. Он выполняет следующие функции:

1) *образовательную*, которая заключается в полном обеспечении ученика знаниями, необходимыми для достижения запроектованного стандартом уровня образования. Это означает, что учебник должен содержать необходимое и достаточное количество материала;

2) *развивающую*, согласно которой учебник должен содержать материал достаточно общего характера для интеллектуального, социального, духовного развития учеников. Конкретные «одноразовые» факты, загружающие память, в хороших учебниках не приводятся;

3) *воспитательную*, состоящую в организации облагораживающего ровного влияния на ученика в связи с изучением необходимого учебного материала. Поскольку личное духовное влияние учителя в учебнике отсутствует, следует повышать воспитательный потенциал книги – сегодня это одна из самых сложных проблем;

4) *мотивационную*, предусматривающую создание таких стимулов для учащихся, которые побуждают их к изучению данного предмета, формируют интерес и позитивное отношение к работе;

5) *информационную*, ориентирующую учеников на поиски дополнительной информации. Изучая учебник, школьник должен отчетливо понимать, что ему дается минимальный объем необходимых знаний, тогда как сами знания бесконечны и их следует искать самостоятельно;

б) *контрольно-корректирующую* (тренировочную), которая предполагает возможность проверки, самооценки и коррекции хода и результатов обучения, а

также выполнение тренировочных упражнений для формирования необходимых умений и навыков;

7) *управленческую*, предусматривающую обеспечение качественного управления познавательным процессом. В хорошо составленных учебниках заранее предполагается, как будет развиваться мысль учеников, где они встретят препятствия, как помочь их преодолеть.

Наряду с традиционными все шире применяются *безбумажные учебные материалы*: видеодиски, видеокассеты и др. Дидактические оценки этих новых и необычных средств обучения противоречивы – от восторженных утверждений о революции в образовании до унылой констатации их низкой результативности и бесполезности. Можно ожидать, что там, где требуется образное, эмоциональное изложение фактического материала, видеоучебники принесут пользу, однако с их помощью трудно развивать продуктивное мышление, тренировать умения и навыки, решать другие задачи, поэтому их целесообразно применять в комплексе с традиционными учебными материалами.

Абстрактное мышление, логику хорошо развивают *компьютерные обучающие программы*. Знание, переданное компьютером, неизбежно является неполным, усеченным, формализованным, поэтому компьютерные учебные материалы оказываются весьма эффективными при изучении информации, имеющей логическую структуру. Прекрасные возможности предоставляет компьютер для выполнения тренировочных упражнений, контроля и коррекции знаний.

Вопросы для самопроверки

1. Что составляет содержание образования? Какие элементы входят в это понятие?
2. Какие четыре аспекта имеет категория «образование»?
3. В каких документах отражено содержание образования?
4. Что собой представляют новации в содержании образования?

5. Чем учебник отличается от учебного пособия?

Проверочные тесты к теме

1. Учебный план общеобразовательной школы – это документ содержащий:

- А. перечень учебных предметов;
- Б. распределение учебных предметов по неделям обучения;
- В. распределение учебных предметов по годам обучения;
- Г. Количество часов на каждый предмет;
- Д. параграфов Устава школы.

2. Учебная программа – это нормативный документ, в котором дается перечень....:

- А. теоретических знаний;
- Б. учебных упражнений и задач;
- В. знаний, умений, навыков.

3. Конкретизация содержания учебных программ нашла свое отражение в....:

- А. базисном плане;
- Б. учебниках;
- В. учебных пособиях;
- Г. плане учителя;
- Д. тетрадях учеников.

ТЕМА 6. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

План:

- 1) Понятие и сущность обучения.
- 2) Движущие силы процесса обучения.
- 3) Основные задачи и компоненты процесса обучения.
- 4) Функции процесса обучения.

6.1. Понятие и сущность обучения.

Обучение – это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений.

В современном понимании для процесса обучения характерны следующие признаки: 1) двусторонний характер; 2) совместная деятельность учителя и ученика; 3) руководство со стороны учителя; 4) специальная планомерная организация и управление; 5) целостность и единство; 6) соответствие закономерностям возрастного развития обучающихся; 7) управление развитием и воспитанием учащихся.

При первом, самом широком рассмотрении процесса обучения состоит из двух взаимосвязанных процессов: *преподавания* (деятельность преподавателя), *учение* (деятельность ученика). Обучение невозможно без одновременной деятельности учителя и учащихся, без их дидактического взаимодействия. Как бы активно не стремился педагог сообщать знания, если при этом нет активной деятельности самих учащихся по усвоению знаний, если учитель не обеспечил положительную мотивацию и рациональную организацию такой деятельности, то процесс обучения практически не протекает – дидактическое взаимодействие реально не функционирует. Поэтому в процессе обучения не

просто воздействие учителя на учащихся, а именно их взаимодействие, реализуется единство обучающих и личностных влияний учителя, внутреннего отражения, преломления этих влияний учащихся, возникновение самостоятельных усилий обучающихся по овладению ЗУН, определенными элементами воспитанности и развитости.

6.2. Движущие силы процесса обучения.

Движущими силами процесса обучения являются противоречия между возникающими у студентов под влиянием преподавателя потребностями в усвоении недостающих, необходимых знаний и опыта познавательной деятельности для решения новых учебных задач с одной стороны и реальными возможностями удовлетворить их – с другой. Противоречие разрешается в процессе сотрудничества учителя и учащихся в достижении поставленной цели (см. рис. 4).

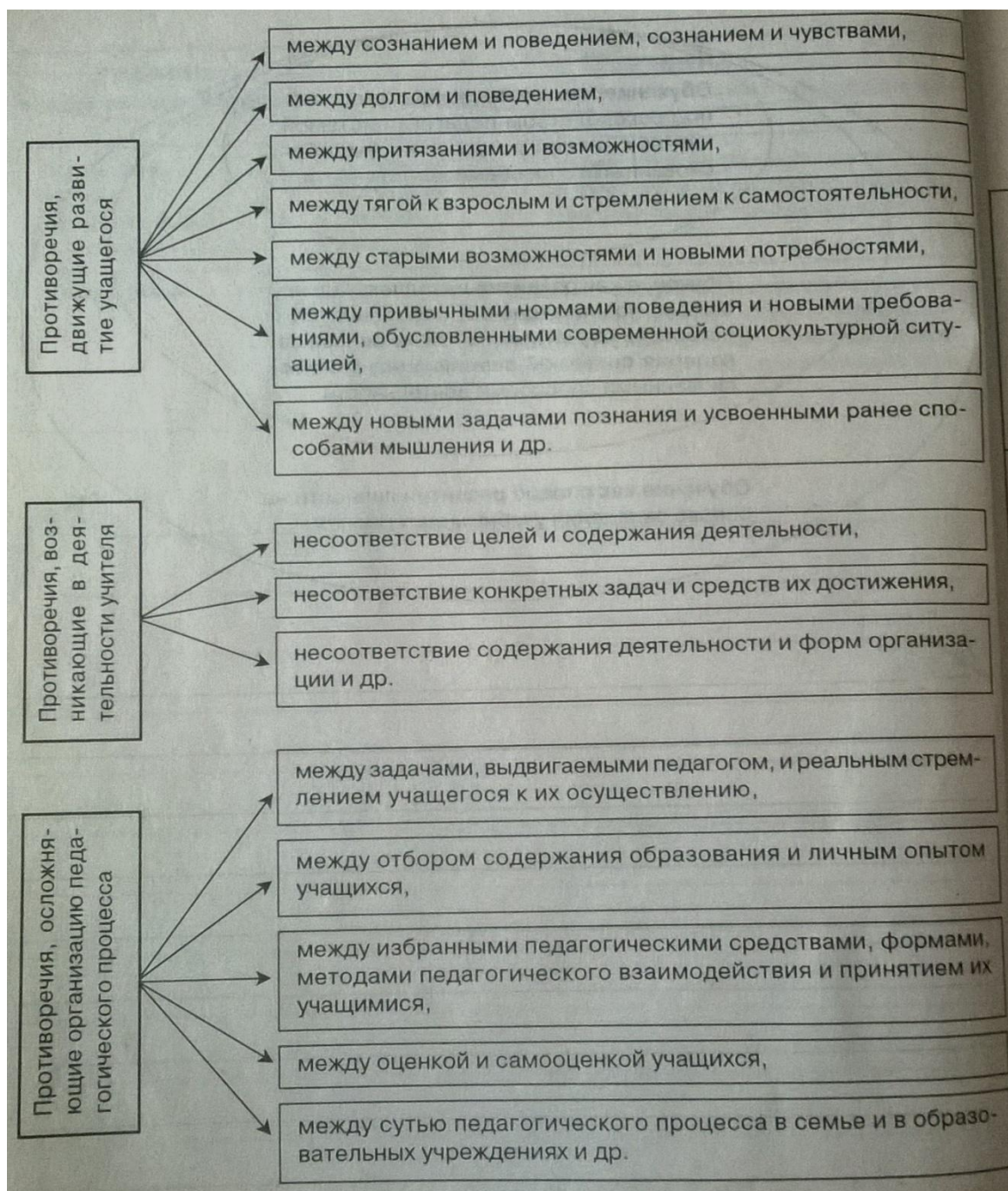


Рис. 4. Движущие силы процесса обучения

6.3. Основные задачи и компоненты процесса обучения.

В качестве важнейших задач обучения выступают следующие:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными

ЗУН;

- развитие познавательных творческих способностей и дарований;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры;

формирование учебных умений и навыков, включая умение учиться и применять полученные знания на практике.

Составными компонентами процесса обучения являются:

1) **Целевой** (цель и задачи обучения). Он определяет предполагаемый конечный результат процесса обучения, его идеальную модель.

2) **Потребностно-мотивационный** (мотивы обучения). Раскрывает мотивы (побуждения) обучения, которые определяются познавательными потребностями студентов;

3) **Содержательный** (содержание обучения). Определяет систему ЗУН, которые должны усвоить студенты в процессе обучения;

4) **Операционно-деятельностный** (преподавание, учение, методы и приемы обучения, формы, средства обучения);

5) **Эмоционально-волевой**. Указывает на необходимость формирования эмоционально-ценностного отношения обучающегося к процессу обучения, а также волевых усилий для достижения положительных результатов обучения. Эмоционально-ценностное отношение к процессу обучения формируется учителем, например, посредством создания ситуации успеха на занятиях;

6) **Контрольно-регулятивный**. Указывает на необходимость постоянного осуществления педагогического мониторинга – диагностики, оценки и коррекции (исправления) процесса обучения;

7) **Оценочно-результативный**. Определяет конечное состояние процесса обучения.

Эти компоненты процесса обучения отражают развитие взаимодействия учителей и учащихся от постановки и принятия целей до их реализации в

конкретных результатах. Причем надо иметь в виду, что компоненты процесса обучения характеризуют определенный цикл взаимодействия участников образовательного процесса, например, цикл решения определенной учебной задачи или формирования какого-то понятия. Циклы решения более частных задач сливаются в более широком цикле решения задач данного учебной дисциплины, системы учебных дисциплин и всего учебного плана. Условия не следует включать в состав процесса учебной деятельности, хотя процесс без них или совсем невозможен, или может проходить в несовершенном виде. То же самое нужно сказать и о учителях и учащихся, т.к. процесс обучения есть развивающийся процесс их деятельности, и поэтому они являются материальными носителями этого процесса, а не отдельными элементами деятельности.

Указанные последовательность и содержание компонентов учебного процессе являются наиболее типичными для многих случаев его функционирования. В зависимости от специфики задач обучения, возможностей учащихся, уровня их отношения к учению. Те или иные компоненты процесса обучения будут применяться в большей или меньшей степени, а порой и вообще отсутствовать в данном цикле. Например, не всегда необходимо применять особые меры стимулирования учения, если известно, что у ученика имеется положительное отношение к изучению данной темы. Точно также не всегда необходим контроль со стороны учителя, т.к. иногда достаточно и самоконтроля учеников.

6.4. Функции процесса обучения.

Выделяют три функции процесса обучения: образовательная, развивающая, воспитывающая.

Образовательная функция заключается в формировании у учащихся системы научных знаний, познавательных умений и навыков, а также опыта творческой деятельности. Качество знаний характеризуется полнотой, системно-

стью, осознанностью и действенностью. В систему знаний входят: научные факты, понятия, правила, законы и теории. Знания должны стать основой формирования умений.

Умение – это овладение способами деятельности, способность применять законы на практике. Умения делятся на специальные и общие. Специальные умения – это умения, необходимые в определенных отраслях наук, учебного предмета. К общим относятся умения, имеющие общенаучное значение. В процессе обучения умения должны переходить в навыки.

Развивающая функция. В процессе обучения должно осуществляться развитие обучающегося. Развитие происходит во всех сферах личности: интеллектуальной, сенсорной, двигательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной.

Воспитывающая функция обучения. В процессе обучения необходимо формировать нравственные и эстетические идеалы, ценностные ориентации, мотивы поведения и деятельности. Воспитательная функция обучения реализуется через содержание образования, характер обучения учителя и ученика, психологический климат в группе, стиль руководства учителем познавательной деятельностью учеников.

Функции обучения взаимосвязаны, одна функция является следствием и причиной другой. Функции обучения реализуются во всех компонентах процесса обучения: в целях, задачах, в системе методов, форм. Средств обучения.

Вопросы для самопроверки

1. Из каких структурных элементов состоит процесс обучения?
2. Каков алгоритм организации и осуществления процесса обучения?
3. Каковы функции процесса обучения?
4. Что является движущей силой процесса обучения?
5. Что такое цикличность обучения?

6. Что такое технология обучения?

Проверочные тесты к теме

1. Выберите необходимое. Как соотносятся между собой процессы обучения развития?

- А) Обучение и развитие идут параллельно;
- Б) Связь обучения с развитием не установлена;
- В) Развитие ведет за собой обучение;
- Г) Обучение и развитие независимы друг от друга;
- Д) Обучение ведет за собой развитие.

2. Главным систематизирующим фактором в процессе обучения выступают:

- А) Метод обучения;
- Б) Содержание образования;
- В) Форма обучения;
- Г) Принцип обучения.

3. Если обучение рассматривается в единстве преподавания и учения, то это:

- А) общепедагогический аспект;
- Б) дидактический аспект;
- В) методический аспект;
- Г) психологический аспект.

4. Содержательно-процессуальную, или внутреннюю, сторону учебного процесса характеризует:

- А) форма организации обучения;
- Б) метод обучения;
- В) технические средства обучения;
- Г) все ответы неверны.

5. В основе чувственного познания лежат...:

- А) ощущение;
- Б) восприятие;
- В) мышление;
- Г) общение;
- Д) память.

6. Сущность двуединого процесса обучения состоит в единстве:

- А) учителя и учащихся;
- Б) учителя и администрации;
- В) преподавания и учения;
- Г) подготовки и реализации задач;
- Д) уроков и домашней подготовки.

7. Под умением понимают...:

- А) владение способами деятельности;
- Б) способность применять знания;
- В) автоматизированный навык;
- Г) регламентацию деятельности;
- Д) гибкость ума.

ТЕМА 7. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

План:

- 1) Понятие принципа обучения.
- 2) Характеристика ведущих принципов современного обучения.

7.1. Понятие принципа обучения.

Принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса.

Система принципов строится на определенной методологической или мировоззренческой основе. Такой основой Я.А. Коменский считал *принцип природосообразности*, остальные принципы в его дидактике согласовывались с данным принципом.

К.Д. Ушинский к дидактическим принципам относил: сознательность и активность обучения; наглядность; последовательность; прочность знаний и навыков.

Общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: *принцип духовно направленного на общечеловеческие ценности, воспитывающего и развивающего обучения, научности, связи теории с практикой, систематичности и последовательности, доступности, принцип наглядности, сознательности и активности, прочности, принципы рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы*. Принципы выполняют нормативную функцию. Требования принципов реализуются через систему правил. Правило – это описание педагогической деятельности в конкретных условиях для достижения определенной цели.

7.2. Характеристика ведущих принципов современного обучения.

Принцип духовно направленного на общечеловеческие ценности.

Он предполагает, что обучение направлено на цели всестороннего развития личности, на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и эстетических качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и социального поведения.

Принцип сознательности и активности

Согласно этому принципу обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности. Это выражается в том, что обучающиеся осознают цели обучения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверять, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения.

Активность и сознательность учеников можно добиться если:

- опираться на интересы обучающихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте – познавательные интересы, профессиональные склонности;
- включать учащихся в решение проблемных ситуаций, в проблемное обучение, в процесс поиска и решения научных и практических проблем;
- использовать инновационные методы обучения;
- стимулировать коллективные формы работы, взаимодействие учащихся в учении.

Принцип наглядности обучения.

Это один из старейших и важнейших в дидактике принципов. Он указывает на необходимость целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это «золотое правило» дидактики сформулировал Я.А. Коменский. В процессе обучения надо дать возможность наблюдать, измерять, проводить опыты, практически работать. Процесс усвоения новых знаний должен развиваться от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

Принцип систематичности и последовательности.

Этот принцип предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

Требования систематичности и последовательности в обучении нацелено на сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения, при которой каждое учебное занятие – это логическое продолжение предыдущего, как по содержанию изучаемого материала, так и по характеру, способам выполняемой студентами учебно-познавательной деятельности.

Принцип прочности.

Принцип требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти учащихся, стали бы частью их сознания, основой привычек и поведения. Для прочного усвоения требуется сформировать позитивное отношение, интерес к изучаемому материалу.

Принцип доступности.

Принцип требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации процесса обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок.

Принцип научности.

Принцип требует, чтобы учащимся предлагались для усвоения установленные наукой знания.

Принцип связи теории с практикой.

Вопросы для самопроверки

1. Как соотносятся между собой процессы обучения и развития?
2. Что такое принцип обучения?
3. Назовите основные общепризнанные дидактические принципы.

Проверочные тесты к теме

1. Главным систематизирующим фактором в процессе обучения выступают:

- А) Метод обучения;
- Б) Содержание обучения;
- В) Форма обучения;
- Г) Принцип обучения.

2. На достижение единства части и целого, элемента и структуры при овладении содержанием изучаемого материала нацеливает принцип:

- А) Наглядности;
- Б) Систематичности;
- В) Прочности;
- Г) Научности.

3. Организация педагогического процесса на основе новейших достижений психологии, педагогики и методики преподавания предполагает:

- А) Систематичности;
- Б) Доступности;
- В) Наглядности;
- Г) Научности.

4. Взаимосвязь и взаимоотношения между восприятием и осмысливанием, с одной стороны, и запоминанием, с другой, регулируется принципом:

- 1. Систематичности;
- 2. Наглядности;
- 3. Прочности;
- 4. Научности.

5. Наглядность, научность, систематичность и доступность относятся к дидактическим:

- А) Принципам;

- Б) Методам;
- В) Формама;
- Г) Средствама

ТЕМА 8. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

План:

- 1) Виды форм обучения.
- 2) Урок как целостная система.
- 3) Типология и структура уроков.
- 4) Подготовка учителя к уроку.
- 5) Анализ урока.

8.1. Виды форм обучения

Понятие «формы» используется по отношению к обучению в двух вариантах: как форма обучения и как форма организации обучения.

Формы обучения, которые называются общими, делятся на индивидуальные, групповые, фронтальные, а также коллективные, парные, со сменным составом учеников.

Индивидуальная форма обучения подразумевает взаимодействие учителя с одним учеником (репетиторство, тьюторство, гувернерство, консультации и самообучение).

Наиболее распространенная форма индивидуальных занятий – *репетиторство*. Чаще всего репетитор готовит ученика к сдаче зачетов и экзаменов

Основой данной системы занятий является интенсивное освоение знаний и умений, необходимых для изучения школьником определенной системы требований.

Тьюторство и менторство более распространены за рубежом. Эти формы обучения способны обеспечить продуктивную образовательную деятельность ученика одновременно с его индивидуальной образовательной траекторией.

Ментор, понимаемый как наставник, советчик ученика вносит в содержание изучаемого предмета индивидуальность, которую невозможно достичь в

обычной школьной системе обучения. Он оказывает ученику помощь при выполнении самостоятельных учебных проектов, вводит его в реальные профессиональные сферы, помогает преодолеть разрыв между школьным классом и жизнью. Тьютор – это научный руководитель учащегося.

Учителя могут выполнять функции тьютора во время проведения в школах *творческих* и научных недель. Возможна смешанная система обучения, когда одни учащиеся занимаются индивидуально с тьюторами, другие в это же время обучаются по классно-урочной системе

В последние годы восстанавливаются традиционные формы семейного образования и *гувернерства* – родители нескольких семей объединяются для организации занятий со своими детьми.

Самообучение как форма обучения более свойственна учащимся старшего возраста, у которых уже сформировались необходимые ценностные ориентиры и волевые качества. При самостоятельном обучении наибольшее развитие получают организаторские качества учащихся.

Организационные формы обучения – варианты непосредственного и опосредованного педагогического общения между обучающим» и обучаемыми в учебно-воспитательном процессе. Формы организации обучения обозначают определенный вид занятий – урок, лекцию, семинар, экскурсию, практикум, факультативное занятие, экзамен и т.д.

Различия в коммуникативном взаимодействии учителя и учащихся являются основой деления организационных форм обучения на 3 группы: 1) индивидуальные занятия педагог с учеником (репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение); 2) коллективно-групповые занятия по типу классно-урочных (уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры); 3) системы индивидуально-коллективных занятий (погружения, творческие недели, научные недели, проекты).

8.2. Урок как целостная система

Существует множество попыток модифицировать классно-урочную систему обучения или заменить ее на другую. В 1978 г. английский священник А.Белл и учитель Дж. Ланкастер разработали и применили в школах Англии и Индии так называемую *Белл-ланкастерскую систему взаимного обучения*. В конце 19 века в США появилась *батовская система*. Одновременно в Европе стала создаваться *мангеймская система*. В 1905 г. учительница Елена Паркхерст (г. Долтон, США) применила систему индивидуализированного обучения, названную *Дальтон-план*. В 50-60-х гг. 20 века в США получил известность *план Трампа*. В современной практике существуют и иные формы организации обучения: н-р, на Западе - *неградуированные классы*, когда ученик по одному предмету может обучаться по программе 7-го класса, а по другому «быть» в 5-м классе. Особая форма организации обучения - *«погружение»*, когда на протяжении нескольких дней учащиеся осваивают только один или два предмета.

Урок – это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению и все его дидактические элементы.

Сущность и назначение урока в процессе обучения как целостной динамической системы сводится таким образом к коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их способностей, опыта деятельности, общения и отношений, а также совершенствование педагогического мастерства учителя. Тем самым, урок с одной стороны, выступает как форма движения обучения в целом, с другой – как форма организации

обучения, определяемая основными требованиями к организационному построению урока учителем, вытекающими из закономерностей и принципов обучения.

Среди общих требований, которым должен отвечать качественный современный урок выделяются следующие:

1. Использование новейших достижений науки передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса.

2. Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.

3. Обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, наклонностей и потребностей.

4. Установление осознаваемых у учащихся межпредметных связей

5. Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся.

6. Мотивация и активизация развития всех сфер личности.

7. логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности.

8. Эффективное использование педагогических средств.

9. Связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся.

10. Формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности.

11. Формирование умений учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний.

12. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучить, вос-

питать, развить. С учетом этого, общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных, развивающих требованиях.

К дидактическим (или образовательным) требованиям относятся:

- четкое определение образовательных задач каждого урока; - рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей;

- внедрение новейших технологий, познавательной деятельности;

- рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов;

- творческий подход к формированию структуры урока;

- сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью у учащихся;

- обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления;

научный расчет и мастерство проведения урока.

Воспитательные требования к уроку включают:

- определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально-достижимых воспитательных целей;

- постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы;

- воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств, усидчивости, аккуратности, ответственности, исполнительности, самостоятельности, работоспособности, внимательности, честности, коллективизма и др.

- внимательное и чуткое отношение к учащимся, соблюдение требования педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.

К постоянно реализуемым на всех уроках *развивающим требованиям от-*

носятся:

- формирование и развитие у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности;
- изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся, проектирование «зоны ближайшего развития»;
- проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии;
- прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся и оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

8.3. Типология и структура уроков

Типологии уроков посвящено много научных работ. И тем не менее и на сегодняшний день эта проблема остается спорной в современной дидактике. Имеются несколько подходов к классификации уроков, каждый из которых отличается определяющим признаком. Н-р, классифицируют исходя из дидактической цели (Огородников И.Т., Казанцев И.Н.); цели организации занятий, содержания и способов проведения уроков (М.И. Махмутов), основных этапов учебного процесса (С.В. Иванов), дидактических задач, которые решаются на уроке (Яковлев Н.М., Сохор А.М.), методов обучения (И.Н. Борисов), способов организации учебной деятельности учащихся (Ф.М. Кирюшкин).

Махмутов предлагает классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся. В соответствии с этим подходом выделяются следующие 5 типов уроков:

4. урок изучения нового учебного материала
- урок совершенствования ЗУН (сюда входят уроки формирования умений

и навыков, целевого применения усвоенного)

5. уроки обобщения и систематизации

6. комбинированные уроки

7. уроки контроля и коррекции ЗУН.

8. Эта классификация является весьма перспективной, хотя признанной не всеми теоретиками-дидактами.

Под структурой урока понимают последовательность этапов урока. Структура определяет, как строить урок, как расположить его составные части, как организовать познавательную деятельность учащихся, когда и как организовать самостоятельную работу. Структура урока определяется типом урока.

8.4. Подготовка учителя к уроку

Подготовка учителя к уроку складывается из двух органически связанных между собой этапов: планирование системы уроков по теме и конкретизации этого планирования применительно к каждому уроку, продумывание и составление планов отдельных уроков.

Тематическое планирование предназначено для определения оптимальных путей реализации образовательной, развивающей и воспитательной функций учебно-воспитательного процесса в системе уроков и внеурочных занятий по данной теме или разделу учебной программы. В эту систему, в зависимости от основной дидактической цели могут войти как уроки различного типа и вида, так и другие формы организации внеклассной и внеурочной работы учащихся.

Тематическое планирование начинается с тщательного изучения учителем учебной программы по предмету, образовательных стандартов, выделения основных воспитательных целей и целей развития учащихся в рамках изучения предмета в целом и в ракурсе решения дидактических задач по данной теме.

Схема тематического планирования.

1. Название тема

а) цель (общая дидактическая) урока или системы уроков

б) Тип урока (уроков).

в) Общие методы обучения (репродуктивные или продуктивные)

г) оборудование и основные источники информации.

д) виды контрольных работ по системе уроков.

2. Актуализация

а) опорные занятия (понятия и факты) и способы действий

б) типы самостоятельных работ

3. Формирование новых понятий и способов действий

а) новые понятия и способы действия

б) основные и второстепенные проблемы и типы самостоятельных ра-

бот.

4. Применение (формирование умений и навыков)

а) типы самостоятельных работ

б) межпредметные связи

5. Домашнее задание

а) повторение (объем учебного материала)

б) типы самостоятельных работ.

Данная схема тематического плана не является педагогической догмой, а дает только направления для творческого поиска приемов и способов реализации основных его требований.

Поурочное планирование.

Составляется на основе тематического плана, содержания программы, знания учителем учащихся, а также уровня их подготовки. В планировании урока и разработки технологии его проведения выделяются две взаимосвязанные части: 1) обдумывание целей урока, каждого его шага; 2) запись в

специальной тетради в той или иной форме плана урока.

Цель урока определяется исходя из содержания материала программы, материальной базы школы и характера той деятельности учащихся с учебным материалом, которую можно организовать в данной учебной ситуации.

В плане отражается тема урока и класс, в котором он проводится, цель урока с конкретизацией его дидактических задач, краткое содержание материала, изучаемого на уроке, определяются форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся, методы, средство обучения, система заданий и задач, в ходе выполнения которых успешно будет осуществляться актуализация ранее усвоенных опорных знаний и способов деятельности, формирование новых научных понятий и способов деятельности и их применение в различных ситуациях обучения, контроль и коррекция учебной деятельности учащихся и их поступательное движение от незнания к знанию, от неумения к умению совершать на этом пути необходимые и достаточные познавательные и практические действия при решении запланированных на уроке учебно-познавательных и практических задач.

В плане урока уточняется его структура, определяется примерная дозировка времени на различные виды работы, предусматриваются приемы проверки успешности учения школьников, конкретизируются их фамилии, кого планируется опросить, проверить и т.п.

8.5. Анализ урока

С понятием «анализ урока» вы познакомились в курсе педагогики. Тем не менее, методический анализ, включая все компоненты педагогического, имеет свою специфику, которая, прежде всего, обуславливается содержанием предмета.

Особенность методического анализа заключается в том, что он должен включать в себя два этапа.

На первом этапе учитель сам оценивает, удалось ли ему реализовать намеченный план на практике. Для этого он формулирует цель урока и обосновывает логику своих действий, которые спланировал для достижения этой цели. Затем сравнивают логику запланированных действий с логикой реального проведения урока. Для этого целесообразно остановиться на следующих вопросах:

- Какие моменты урока оказались для него неожиданными?
- Что он не смог учесть при планировании урока?
- На какие ответы учащихся не смог отреагировать?
- Пришлось ли ему отступить от запланированных действий и почему?
- Заметил ли он свои речевые ошибки, недочеты, неудачно сформулированные вопросы?
- Считает ли, что урок достиг той цели, которую он запланировал или нет? Что является критерием этой оценки? (Активная работа школьников, успешное выполнение самостоятельной работы, их интерес к уроку и др.)

На втором этапе все эти вопросы – предмет дальнейшего обсуждения урока коллегами (методистами, студентами), присутствующими на нем.

План этого обсуждения можно представить в виде следующей последовательности вопросов:

1. Соответствует ли логика урока его цели? (При обсуждении данного вопроса полезно остановиться не только на реальном уроке, но и на той логике, которая была в основе его планирования.)
2. Какие виды учебных заданий использовал учитель на уроке: тренировочные, частично-поисковые, творческие? Какие из них заслуживают положительной оценки? Почему?
3. Соответствуют ли учебные задания, подобранные учителем цели урока?
4. Какие функции выполняли задания, предложенные учителем (обучающую, развивающую, контролирующую)? Что заслуживает положительной

оценки?

5. Грамотно ли учитель употреблял математическую терминологию, предлагая ученикам различные вопросы и задания?

6. Какие методические приемы, используемые учителем на уроке, заслуживают положительной оценки? (При работе над отдельными заданиями, при актуализации знаний, при изучении нового, при закреплении, при проверке.)

7. Какие формы организации деятельности учащихся (индивидуальная, фронтальная, групповая), применяемые учителем на уроке, заслуживают положительной оценки?

8. Удалось ли учителю установить контакт с детьми (обратная связь), успешно осуществлять коррекцию их действий, создавая ситуации успеха, реализовать идею «сотрудничества»? Какие моменты урока заслуживают положительной оценки с этих точек зрения?

Психологический анализ урока должен строиться на основе следующих принципиальных положений развивающего обучения:

1. Урок проводится не ради самого урока, а ради того, чтобы воздействовать на личность ученика

2. Изменение в структуре личности происходит в том случае, если ребенок действует по внутреннему побуждению. Действие, усвоенное по принуждению разрушается сразу же как только меняются условия. Отсюда следует: не ругать за лень, а стимулировать познавательную активность и интересы, не наказывать за невыполнение требований, а так организовать деятельность учащихся, чтобы требования учителя стали внутренним побуждением самих ребят.

3. Воспитывающее обучение нельзя свести к воспитательным моментам урока. Все элементы урока должны быть воспитывающими по своей сущности.

4. Центральный компонент любого урока – организация познавательной деятельности учащихся. Ведущими познавательными процессами являются мышление и воображение. Необходимыми условиям продуктивной работы

мышления и воображения будут правильной организация восприятия и памяти учащихся, создание определенной установки и организации внимания.

5. Успех обучения зависит не только от внешних факторов – содержание уроков, совершенствования методики, мастерства учителя и т.д., но и от внутренних условий – индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Вопросы для самопроверки

1. Кто является основоположником классно-урочной системы?
2. Какие выделяют компоненты структуры (этапов) урока?
3. Что следует понимать под организационными формами обучения?
4. Чем формы обучения отличаются от форм организации обучения?
5. С какой целью разрабатываются новые формы обучения и системы форм обучения, альтернативные классно-урочной системе?
6. Из чего состоит подготовка учителя к уроку?

Проверочные тесты к теме

1. Какая форма обучения в большей степени углубляет знания учащихся, развивает у них научное и творческое мышление:

- А) Лекция;
- Б) Семинар;
- В) Экскурсия;
- Г) Экзамен.

2. Почему классно-урочная форма организации обучения является главной (основной)?

- А) Потому, что есть и вспомогательные формы, все главными быть не могут.
- Б) Потому, что она возникла раньше других.
- В) Потому, что на уроке, а не в кружке или в процессе домашней само-

стоятельной работы идет реализация поставленных целей.

Г) Потому, что на уроках изучается большой объем учебного материалы.

3. Определите основные признаки урока, выбрав наиболее полный ответ:

А) Уроком называется форма организации обучения, при которой учитель ведет занятия с постоянным составом учащихся, имеющих примерно одинаковый уровень развития, по твердому расписанию и установленному регламенту.

Б) Урок характеризуется такими признаками: постоянный состав учащихся, наличие классной комнаты, учебных пособий и оборудования, соединение обучения с воспитанием.

В) Урок определяется следующими чертами: руководящая роль учителя, наличие расписания, связь обучения с практикой, индивидуальный подход к учащимся, проведение проверки знаний.

Г) Урок определяется наличием триединой цели: научить, воспитать, развить.

4. По какому признаку проще всего определить тип и структуру урока?:

А) По дидактическим целям;

Б) По расположению элементов урока;

В) По количеству времени, отводимого на достижение главной цели;

Г) По количеству структурных частей;

Д) По деятельности учителя.

5. Назовите основные типы уроков. Из приведенных ответов выберите правильный:

А) Основные типы уроков следующие: заучивание наизусть, комбинированный урок, экскурсия на природу, урок формирования умений, индивидуальная работа, кино-урок.

Б) Уроки бывают таких типов: вводные, уроки первоначального ознаком-

ления с материалом, комбинированные, заключительные, формирования навыков.

В) Выделяются следующие типы уроков: комбинированные, изучения новых знаний, формирования новых умений, обобщения и систематизации изученного, контроля и коррекции знаний, умений, практического применения знаний, умений.

Г) Можно выделить следующие типы уроков: индивидуальной и дифференцированной работы с учащимися, иллюстрации учебного материала, компьютерные уроки, тренировочные работы, контроля и коррекции.

Д) Уроки бывают таких типов: под контролем учителя и без контроля учителя.

6. Являются ли компонентами урока: цель, содержание, методы и формы обучения, методы управления и контроля, средства обучения?

А) да;

Б) нет.

ТЕМА 9. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

План:

- 1) Понятие и сущность метода и приема обучения.
- 2) Классификация методов обучения.
- 3) Современные средства обучения.
- 4) Выбор методов и средств обучения.
- 5) Эволюция методов обучения.

9.1. Понятие и сущность метода и приема обучения

Термин «метод» происходит от греческого слова и означает исследование, способ, путь к достижению цели.

«Метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность» (философский словарь). Очевидно, что и в процессе обучения метод выступает как способ упорядоченной и взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению разнообразных целей учебно-воспитательной деятельности.

С этой точки зрения каждый метод обучения органически включает в себя *обучающую работу учителя* (например, изложение нового материала, организацию работы по применению знаний на практике и т.д.) и *стимулирование активной учебно-познавательной деятельности учащихся*. Все это позволяет сделать вывод: под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и определяемые им способы учебнопознавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом.

Составной частью метода является *прием*. Отдельные приемы обучения могут входить в состав различных методов обучения. Например, прием формулирования вопроса на выяснение причин может входить и в метод исследования объекта, и в метод объяснения. В зависимости от ситуации приемы мо-

гут играть роль полноценного метода и, наоборот, метод может стать отдельным приемом в рамках другого, более емкого метода.

Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характеризует особенности взаимодействия субъектов процесса обучения. Следовательно, понятие метода обучения отражает: во-первых, способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи; во-вторых, специфику их работы по достижению различных целей обучения.

9.2. Классификация методов обучения

В 20-ые годы педагог Б.В. Всесвятский считал, что в обучении может быть только два метода: метод *исследовательский* и метод *готовых знаний*.

Предпочтение отдавалось методу исследовательскому. В эти же годы предпринимались попытки насаждения уже упоминавшегося выше «метода проектов», согласно которому обучение сводилось к «практическому деланию» и проектированию этого «делания» самими учащимися.

Некоторые дидакты (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант) классифицировали методы обучения, исходя из источников, из которых черпают знания дети, и выделяли методы *словесные, наглядные и практические*.

Дидакты И.Я. Лерненр и М.Н. Скаткин, исходя из характера познавательной деятельности учащихся, выделяли следующие методы обучения: *объяснительно-иллюстративный*, или *информационно-рецептивный* (рецепция – восприятие), *репродуктивный*, *проблемный*, *частично-поисковый* (*эвристический*) и *исследовательский*.

Рассмотрим общепринятую классификацию методов обучения.

1) по уровню активности познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративный* (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино и диафильмов и т.д.); *репродуктивный* (ученик выполняет

действия по образцу учителя), *проблемное изложение изучаемого материала* (учитель ставит перед детьми проблему и показывает путь ее решения; ученики следят за логикой решения проблемы, получают образец развертывания познания); *частично-поисковый, или эвристический* (учитель расчленяет проблему на части, ученики осуществляют отдельные шаги по решению подпроблем); *исследовательский* (поисковая творческая деятельность учащихся по решению новых для них проблем).

2) по функциям: *методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся* (рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа, методы иллюстрации и демонстрации); *методы закрепления изучаемого материала* (беседа, работа с учебником); *методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала* (работа с учебником, лабораторные работы); *методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков* (упражнения, лабораторные занятия); *методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся* (повседневное наблюдение за учебной работой учащихся; устный опрос – индивидуальный, фронтальный, уплотненный; выставление поурочного балла; проверка домашних работ учащихся; контрольные работы; программированный контроль; тестирование);

3) по источникам познания: *словесные* (рассказ, лекция, объяснение, беседа, инструктаж и т.д.); *практические* (упражнения, тренировка); *наглядные* (иллюстрирование, показ, предъявление материала, демонстрация картин, кино- и диафильмов);

4) на основе структуры личности: *методы формирования познания* (рассказ, беседа, инструктаж, показ, иллюстрирование); *методы формирования поведения* (упражнения, тренировка); *методы формирования чувств* (одобрение, похвала, порицание).

9.3. Современные средства обучения

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения (дидактическими средствами).

Средствами обучения называют орудия деятельности учителя и учеников, применяемые ими как по отдельности, так и совместно. Например, демонстрационное оборудование предназначено в основном для учителя, а лабораторное – для ученика, а вот традиционные мел и доска могут использоваться ими совместно.

Орудия познавательной деятельности увеличивают ее эффективность, поскольку служат средством достижения целей образовательной деятельности. Изготовление учениками и учителем средств обучения (моделей, плакатов, приборов, а также теоретических идеализаций, мысленных экспериментов и т.п.) ведет к освоению тех предметных знаний, которым эти средства соответствуют. Развивающий и обучающий эффект в данном случае оказывается значительно большим, чем при простой передаче ученикам информации. Например, составление с учениками карты местности позволяет в собственной деятельности осваивать принципы работы с картой, понятия масштаба, условных обозначений, соотношения между реальным и идеальным.

Классификация средств обучения может быть различной в зависимости от положенного в ее основу признака, например:

- по составу объектов - *материальные* (помещения, оборудование, мебель, компьютеры, расписание занятий) и *идеальные* (образные представления, знаковые модели, мысленные эксперименты, модели Вселенной);
- по отношению к источникам появления - *искусственные* (приборы, картины, учебники) и *естественные* (натуральные объекты, препараты, гербарии);
- по сложности – простые (образцы, модели, карты) и сложные

(компьютерные сети);

- по способу использования – динамичные (видел), статичные (кодопозитивы);

- по особенностям строения – плоские (карты), объемные (макеты), смешанные (модель Земли), виртуальные (мультимедийные программы);

- по характеру воздействия – визуальные (демонстрационные приборы), аудиальные (магнитофоны, радио), аудиовизуальные (телевидение, видеофильмы);

- по носителю информации – бумажные (учебники), электронные (компьютерные программы);

- по уровням содержания образования – средства обучения на уровне урока (текстовый материал), на уровне предмета (учебник), на уровне всего процесса обучения (учебные кабинеты);

- по отношению к технологическому процессу – традиционные (наглядные пособия, музеи, библиотеки); современные (СМИ, компьютеры, мультимедийные средства обучения, компьютеры), перспективные (веб-сайты, локальные и глобальные компьютерные сет, системы распределенного образования).

Рассмотрим деление средств обучения на группы, каждая из которых может, в свою очередь, классифицироваться по перечисленным выше основаниям. К таким группам относятся: натуральные объекты, изображения и отображения, описания предметов и явлений, технические средства обучения.

Натуральные объекты (оригинальные) включают образцы и коллекции минералов, горных пород, чучела животных, гербарии, консервированные влажные препараты, микропрепараты, реактивы, минералы и др. К этой группе нередко относят технические средства и инструментарий для демонстрационного и лабораторного воспроизведения явлений, их качеств и количеств, исследования (посуда и принадлежности, станки, машины,

технические приспособления, аппараты, установки, которые также являются объектами изучения).

Изображения и отображения составляют группу, в которую входят модели, муляжи, таблицы, иллюстративные материалы (рисунки, фотоматериалы, картины, портреты), экранно-звуковые средства (диафильмы, серии диапозитивов, кинофильмы, транспаранты, видео- и звукозаписи, радио и телепередачи).

Описания предметов и явлений условными средствами (слова, знаки, графики) включают текстовые таблицы, схемы, диаграммы, планы, карты, учебные книги (учебники, сборники задач, инструкции для самостоятельных работ, дидактические материалы и др.).

Технические средства обучения (ТСО) – диапроекторы, кинопроекторы, кодоскопы, школьные радиоузлы, телевизоры, видеомагнитофоны, калькуляторы, компьютеры и др.

Дидактическая роль и функции каждого средства обучения закладываются в них на этапе проектирования и изготовления. Основные дидактические функции средств обучения:

- ♦ *компенсаторность* – то есть облегчение процесса обучения, уменьшение затрат времени, сил и здоровья учителя и учеников;

- ♦ *информативность* – передача необходимой для обучения информации;

- ♦ *интегративность* – рассмотрение изучаемого объекта или явления по частям и в целом;

- ♦ *инструментальность* – безопасное и рациональное обеспечение определенных видов деятельности учащихся и педагога.

В современной школе существует система средств обучения – совокупность предметов учебного оборудования, обладающая целостностью, автономностью и предназначенная для решения образовательных задач.

Технические средства обучения.

Использование учителем технических средств обучения требует учесть:

1) *необходима предварительная подготовка.* При первом знакомстве с техникой учащиеся обычно возбуждены и обращают внимание не на учебную информацию, а на саму технику и второстепенные детали. Поэтому необходимо специально учить их работать с новым средством, проводить инструктаж, готовить к восприятию информации, давать познавательные задания, четко определять цели работы и формы контроля.

2) частоту использования ТСО. Если оно используется редко, то каждое его применение создает у учащихся повышенное эмоциональное возбуждение, мешающее восприятию и освоению учебного материала. Наоборот, частое использование ТСО приводит к потере учащимися интереса к нему, а иногда и к протесту. Оптимальная частота применения ТСО зависит от учебного предмета. Для естественно-математических курсов в старших классах оптимальная частота использования ТСО составляет восьмую часть от общего объема учебных занятий. Если речь идет о дистанционных формах обучения, данное соотношение может быть увеличено при условии соблюдения санитарных, эргономических и других норм.

Использование ТСО не должно продолжаться более 20 минут за занятие. Если ТСО применяется несколько минут сразу в начале урока, то ученики быстрее включаются в работу. Использование ТСО на 20 и 30 минутах поддерживает устойчивое внимание учащихся в течение всего урока. Это объясняется периодическими изменениями зрительного и слухового восприятия, внимания, утомляемости учеников.

3) Удобной является кабинетная система, когда все средства обучения по учебному курсу или нескольким смежным курсам располагаются в одном помещении, имеющем лаборантскую и подсобную комнаты. Учебные кабинеты предназначены для теоретических и практических занятий, лабораторных

работ, семинаров, решения задач, контрольных работ. В лаборантской готовятся опыты, демонстрации, наглядные пособия, раздаточный материал, приборы для лабораторных работ; в ней выделяется место для стеллажей с приборами, письменный стол для педагога, стол для ремонта и подготовки оборудования.

4) В кабинете должны быть обеспечены условия для демонстрации наглядных пособий: источники постоянного и переменного тока, заземление и затемнение, проекционная аппаратура, экран и т. д. Если кабинет совмещен с лабораторной аудиторией, на каждом ученическом столе должен быть полный комплект необходимых условий для работы: электропитание и др. В кабинете висят портреты выдающихся деятелей науки и культуры по изучаемому курсу, постоянные и сменяемые наглядные пособия, укреплена видеоаппаратура и проекторы, стоит компьютер.

Опыт создания в школах отдельных компьютерных кабинетов показал, что в данном случае тормозится использование компьютеров и связанных с ними технологий для изучения других учебных курсов. В этом случае учителя-предметники, да и ученики считают компьютеры лишь средством обучения информатике и не используют их возможностей в общеобразовательном процессе. Поэтому рекомендуется в каждом учебном кабинете иметь хотя бы один компьютер, подключенный к локальной школьной сети для доступа к базам данных, а также к сети Интернет.

Медиаобразование.

Медиаобразование – (от лат. *media* - средства) направление в педагогике, которое предполагает изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации: прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.п. В качестве средств медиаобразования в школьном обучении используются элементы информационной среды: учебник, средства массовой информации, видео, компьютерные обучающие программы и игры, мультимедиа, информационные

сети Интернет.

Содержание медиаобразования, интегрированного с базовым образованием, имеет следующие составляющие:

- обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам средств массовой информации (СМИ);
- развитием критического мышления, умения понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;
- включение внешкольной информации в контексте общего, базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;
- формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария.

Учебные компакт-диски

В последние годы получили распространение лазерные компакт-диски (CD-Rom) с материалами по различным учебным курсам. На данных носителях информации размещаются различные виды экранно-звуковых средств, приспособленных для использования с помощью компьютера.

Эти средства предлагается использовать в образовательном процессе для демонстраций, фронтальной и индивидуальной работы учеников на уроке, для домашней самостоятельной работы.

Компакт-диски помогают обеспечивать интерактивность взаимодействия ученика с учебным материалом, индивидуальную траекторию его освоения, интенсифицировать обратную связь «ученик- учитель».

Электронный учебник

Такой учебник выполняется в формате, допускающем гиперссылки, графику, анимацию, речь диктора, регистрационные формы, интерактивные задания, мультимедийные эффекты.

Педагог, имеющий учебную информацию по своему предмету, способен достаточно быстро перекомпоновать ее, исправить, отослать ученику по электронной почте, записать на компакт-диск или просто поместить материал на веб-сайте для одновременного доступа к нему всех учеников. Электронный учебник обеспечивает режим самообучения, возможность самоконтроля.

На одном компакт-диске (CD-Rom) объемом 650 Мб помещаются тексты книг в количестве 4000 томов. Они не боятся износа и старения, занимают мало места и очень мобильны.

Образовательный веб-сайт

Сайт (или веб-сайт) – группа взаимосвязанных веб-страниц, расположенных на сервере организации или частного лица и посвященная, как правило, определенной направленности.

Уникальность веб-сайтов делает их универсальным средством для решения многих образовательных задач: предоставление информации для учеников, учителей и школ, желающих познакомиться с различными методиками, концепциями, образовательными средствами, использование кибербиблиотек, возможность пополнения их собственными материалами, интерактивные формы коммуникации - чаты, веб-формулы, телеконференции. От содержания, организационной структуры и функционирования образовательного сайта зависит не только успех взаимодействия школы с внешним миром, но и образовательные процессы, происходящие внутри учебного заведения.

Основой разработки образовательного сайта является *целостная педагогическая концепция* учебного заведения. Педагогическая концепция школы и ее основные структурные элементы определяют базовую основу сайта и находят свое отражение на его титульной странице.

Существуют 2 аспекта разрабатываемого школьного сайта: внешний и внутренний. Во-первых, школа организует деятельность своих учеников и

педагогов в открытом информационном пространстве, и поэтому она должна быть интересна для внешних посетителей, которых привлекают познавательные и интерактивные достоинства сервера. Во-вторых, школьный сайт может стать полезным инструментом для более качественного и эффективного решения традиционных внутренних задач учебного заведения: проведения Интернет-занятий, организации дистанционных педсоветов и родительских собраний, проведения конкурсов, информационной поддержки обучения.

Главные принципы конструирования образовательного сайта – его *адресность, интерактивность и продуктивность* в отношении предполагаемых посетителей – участников процессов, организуемых школой с помощью сайта.

Образовательные веб-квесты

Веб-квест (от англ. Web – паутина и guest – поиски) – страницы на сайтах в сети Интернет, имеющие гиперссылки на другие страницы по определенной теме.

Образовательные веб-квесты – страницы по определенной теме на образовательных сайтах, которые соединены гиперссылками со страницами из других сайтов во Всемирной паутине WWW. Например, страница по курсу астрономии имеет ссылки на серверы реально действующих обсерваторий, библиотек научно-исследовательских институтов, космических организаций как отечественных, так и зарубежных. При этом сама веб-страница оформляется как образовательная, с соответствующим описанием, целями, заданиями, предполагаемыми результатами дистантных учеников и контролирующими функциями.

Образовательные веб-квесты могут быть автономными или входить в содержание учебных курсов. На веб-странице по учебному курсу располагается текст преподавателя или разработчика, подготовившего курс. Каждая страница посвящена какому-либо отдельному вопросу. Некоторые страницы содержат ссылки на видеофильмы с интервью специалистов по изучаемому вопросу или

другие учебные материалы. Каждый тезис в тексте сопровождается ссылками на статьи, иллюстрации и другие материалы, относящиеся к изучаемому вопросу и расположенные как на данном сервере, так и на удаленных серверах.

Количество гиперссылок на веб-странице достигается двух десятков.

9.4. Выбор методов и средств обучения

Выбор методов обучения определяется множеством факторов: смысловыми целями образования, особенностями учебного курса, целью урока, возможностями школьников, имеющимися средствами обучения и временем, предпочтениями учителя, особенностями используемой им дидактической системы.

В личностно-ориентированном обучении основным фактором выбора методов обучения служит задача организации продуктивной деятельности учеников. Всякий раз, подбирая формы, методы обучения, следует спросить: что именно, какой образовательный продукт будет создан учениками на занятии? Этот продукт должен относиться к изучаемой теме, быть посильным и интересным ученикам, соотнесен с их индивидуальными возможностями и интересами.

На выбор методов влияет знание учителем индивидуальных возможностей школьников. Например, если у ученика развито воображение и образное мышление, то при решении задач он нуждается в опоре на наглядность, на занятиях физикой нужно поощрять рисование, план лекции ему можно предложить составить в виде образов-символов.

На выбор методов и средств обучения влияют особенности учебного курса и конкретного материала. Предметы гуманитарного цикла содержат достаточное разнообразие проблем, которые не нужно специально конструировать. Предметы с четкими логическими связями и постулатами (математика, языки) имеют меньше возможностей для постановки проблем, вместе с тем позволяют

применять логические методы обучения. В предметах естественного цикла в постановке проблем могут помочь практические и лабораторные работы.

Выбор методов зависит и от характера связей элементов учебного материала. Если новое знание связано с прежними, то лучше применять проблемные и исследовательские методы. В случае необходимости обеспечить условия (среду) для решения учениками образовательных проблем, учитель может просто сообщить нужную информацию, не затрачивая лишнего времени на ее «добывание» учениками.

Важен также фактор времени. Организация проблемного, или эвристического обучения требует больше времени, но обеспечивает очень важные образовательные процессы, обучает детей продуктивной деятельности.

Выбирая методы, не следует исходить из того, что, поскольку поисковые методы эффективны для развития мышления, то все уроки необходимо делать только проблемными. Каждый урок не может быть проблемным, но каждый урок должен обеспечивать личностное образовательное приращение учащихся.

Формирование мышления – важная, но единственная задача обучения, поэтому необходимые методы, развивающие эмоциональную, нравственную, духовную сферы.

Вполне уместен субъективизм учителя в отборе *методов и форм* обучения. Известно, что, применяя излюбленные системы обучения, многие педагоги добиваются высоких результатов. Неполнота какой-то одной методики компенсируется в этом случае мастерством и увлеченностью учителя.

Выбор методов педагогической деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

- закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития человека;
- конкретных образовательно-воспитательных задач;
- уровня мотивации обучения;

- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала:
- количества и сложности учебного материала;
- уровня подготовленности учащихся;
- возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- сформированности у учащихся учебных навыков;
- типа и структуры занятия;
- количества учащихся;
- интереса учащихся;
- взаимоотношений между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);
- материально-технического обеспечения;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий учитель принимает решение о выборе конкретного метода и средства обучения или их сочетания для проведения занятий.

9.5. Эволюция методов обучения.

Используемые для обучения методы не всегда были такими, какими мы их сегодня встречаем в общеобразовательных учреждениях. По мере развития человечества, изменения целей обучения и совершенствования общей культуры общества эти методы менялись. Сильное влияние на цели обучения оказывают уровень развития производительных сил и характер производственных отношений. Так, в первобытном обществе и в древние времена преобладали методы обучения, основанные на *подражании*. Методы наблюдения и повторения действий взрослых оказывались доминирующими (преобладающими) в процессе передачи подрастающему поколению накопленного взрослыми

опыта. Обучение (в форме наблюдения и повторения) проходило в процессе непосредственного участия в жизни той социальной группы, к которой принадлежали сами обучаемые.

По мере усложнения освоенных человеком действий и расширения объема накопленных знаний простое подражание уже не могло обеспечить достаточный уровень и качество усвоения ребенком необходимого культурного опыта. Поэтому в обучении человек был просто вынужден прибегнуть к *несловесным объяснениям*. Дальнейшее развитие речи и постепенное обогащение словарного запаса, а также постоянное увеличение объема культурных знаний позволили полностью перейти к словесным методам обучения.

Переход к словесным методам обучения явился большим достижением для человечества, своеобразной поворотной вехой: теперь стало возможным за небольшой отрезок времени передавать объем знаний и опыта, на освоение которого методами подражания человеку потребовалась бы целая жизнь. Основой преподавания при таком обучении была передача учителем готовой информации. Это осуществлялось с помощью устного, письменного, а позднее и печатного слова. В обязанности ученика входило аккуратное заучивание передаваемой ему информации. Впоследствии такое обучение получило название *догматического*, и наибольшего расцвета оно достигло в эпоху средневековья. Слово стало главным носителем информации, а обучение по книгам – одной из главных задач образования.

Вопросы для самопроверки

1. Что является методологической основой процесса обучения?
2. Что называется методом обучения?
3. Возможно ли построение единой классификации методов обучения?
4. Какова связь методов и целей обучения? Методов и форм обучения?

Методов и содержания обучения?

Проверочные тесты к теме

1. Для развития мышления наиболее эффективен такой метод обучения как:

- А) Лекция;
- Б) Дискуссия;
- В) Иллюстрация;
- Г) Лабораторный.

2. Формированию теоретических знаний в наибольшей степени способствует такой метод обучения, как:

- А) Лекция;
- Б) Демонстрация;
- В) Обучающий контроль;
- Г) Практический.

3. Основы классно-урочной системы обучения изложил:

- А) Я.А.Коменский;
- Б) В.Ратке;
- В) Ж.Ж.Руссо;
- Г) И.Песталоцци.

4. Умение выявлять, систематизировать и применять знания наиболее эффективно формирует такой метод обучения, как:

- А) познавательная игра;
- Б) демонстрация;
- В) упражнение;
- Г) ситуационный.

5. Классно-урочная система обучения – это:

- А) метод обучения;
- Б) организационная форма обучения;

- В) средство обучения;
- Г) разновидность лекции.

6. Технические средства обучения – это устройства, помогающие учителю...:

- А) обеспечивать учащихся учебной информацией;
- Б) управлять процессами понимания, запоминания;
- В) применять знания на практике;
- Г) контролировать результаты обучения;
- Д) заработать.

ТЕМА 10. ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

План:

- 1) Сущность контроля обучения как дидактического понятия.
- 2) Методы контроля и формы контроля.
- 3) Оценка знаний учащихся.

10.1. Сущность контроля обучения как дидактического понятия.

Контроль – это проверка результатов обучения. Он является обязательным компонентом, элементом процесса обучения.

Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении и сравнении на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности с требованиями, задаваемыми учебными программами. Выражается в форме отметки (в баллах) или словесного (оценочного) суждения учителя.

Проверка и оценка знаний выполняют контролирующую, обучающую, образовательную, воспитывающую, корректирующую и информационную функции.

Контролирующая функция состоит в выявлении ЗУН учащихся, усвоенных на каждом этапе обучения, для определения готовности их к дальнейшему обучению.

Обучающая и образовательная функции в том, что ученик не только отвечает на вопросы учителя и выполняет его задания, но и осмысливает ответы товарищей, вносит в них коррективы, что способствует развитию познавательных способностей учащихся.

Воспитывающая функция проверки и оценки проявляется в систематическом контроле за учебной деятельностью школьников, повышает ответственность учащихся за выполняемую работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные учителем задачи, правильно оценивать свои учебные возможности.

Учитель не просто регистрирует знания учащихся, а на основе анализа достижений каждого школьника имеет возможность **корректировать** весь учебно-воспитательный процесс, **информировать** родителей и общественность об успехах или недостатках обучения.

Виды контроля:

Текущий контроль. На каждом уроке учитель проверяет подготовленность учащихся к усвоению новых знаний, контролирует, как дети усваивают содержание учебного материала в течении всего урока.

Периодический контроль, т.е. проверка усвоения детьми отдельных тем. Задача состоит в том, чтобы проверить понимание учеником всей темы, а не содержания отдельных уроков и заданий. Такая проверка способствует систематизации и обобщению знаний по теме.

Итоговый контроль. Усвоение знаний учениками проверяется за определенный период обучения: несколько недель, четверть, полугодие, год. Этот вид контроля дает право для перевода учащихся из класса в класс.

10.2. Методы контроля и формы контроля

Метод контроля – это система последовательных взаимосвязанных диагностических действий учителя и ученика, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности процесса обучения.

Проверка ЗУН по каждому отдельному предмету в большей или меньшей степени носит специфический характер. Однако, обобщая разнообразный опыт, можно говорить и **об общих методах проверки и оценки знаний учащихся**. К таким методам относятся *устная и письменная проверка, проверка практических работ, наблюдения, дидактические тесты*.

Отдельные ученые выделяют также методы графического контроля (Щукина Г.И.), методы программированного и лабораторного контроля (Ба-

банский Ю.К.), пользование книгой, проблемные ситуации (В. Оконь).

Методы устного контроля – беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологические карты, схемы и прочее.

Основу устного контроля составляет монологический ответ учащегося – это полное, глубокое изложение и (или) вопросно-ответная форма, в которой учитель ставит вопросы и ожидает ответа учащегося.

Устный контроль как текущий проводится ежеурочно в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. Опытные учителя владеют разнообразными техниками опроса – дидактические карточки, игры, технические средства.

Шаталов ввел ответ учащегося на магнитофон с последующим прослушиванием и оценкой учителя.

Индивидуальный опрос учащегося позволяет учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения, однако он оставляет пассивными на уроке других учеников, что вынуждает учителя решать проблему их занятости во время опроса.

Фронтальный опрос занимает всех учащихся сразу, но дает более поверхностное представление об усвоении ими знаний.

Зачет и экзамен являются наиболее активной и обстоятельной проверкой знаний.

Отмечают 2 недостатка экзамена:

1) в «вытягивании» удачного (неудачного) билета – экзамен-лотерея. Сгладить этот недостаток дает возможность спросить отвечающего расширив рамки вопроса.

2) Экзамен является стрессовой ситуацией. Однако человек всю жизнь в процессе своей деятельности подвергается проверке и оценке, поэтому учащиеся должны быть готовы и воспринимать ситуацию экзамена как стандартную.

Методы письменного контроля – с/р, к/р, изложения, сочинения, дик-

танты, творческие работы, рефераты, курсовые и дипломные.

Письменная проверка ЗУН имеет в виду те же цели. Вместе с тем она обладает рядом особенностей. В отличие от устной проверки она является

наиболее экономной. Учитель в сравнительно короткое время может проверит знания всего класса. При подготовке письменных работ учащиеся глубже продумывают ответы на поставленные вопросы, тщательнее отбирают фактический материал, формулируют свои мысли.

Выполнение **практических работ** можно считать эффективным, но малоприменяемым способом проверки результатов обучения. Имеется в виду прежде всего проведение учеником лабораторных опытов, создание изделий и прочее. Указанный метод больше подходит к профессиональной школе - в технических, медицинских, педагогическом образовании.

Наблюдение – систематическое наблюдение учащихся в процессе обучения: уровень его знаний, умений по предмету и отношений к учебе, степень его познавательной активности, сознательности, умения мыслить и т.д.

Дидактические тесты – новый метод проверки результатов обучения; это набор заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися. Первые тесты появились в конце 19 века.

Требования к тесту: надежность (означает, что он показывает те же результаты неоднократно в сходных условиях); валидность (означает, что тест обнаруживает и измеряет уровень усвоения тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста); объективность.

10.3. Оценка знаний учащихся

В настоящее время принята пятибалльная система:

Оценка «5» ставится за глубокое и полное понимание программного материала, за умение самостоятельно разъяснять изучаемые положения, за логический и литературно правильно построенный ответ, за убедительность,

ясность ответа, когда ученик не допускает ошибок.

Оценка «4» ставится за правильное и глубокое усвоение программного материала, однако в ответе допускаются неточности и незначительные ошибки как в содержании, так и в форме построения ответа.

Оценка «3» свидетельствует о том, что ученик знает основные, существенные положения учебного материала, но не умеет их разъяснять, допускает отдельные ошибки и неточности в содержании знаний и в форме построения ответа.

Оценка «2» выставляется за плохое усвоение материала, а не за отсутствие знаний. Неудовлетворительный ответ показывает, что ученик знаком с учебным материалом, но не выделяет основных положений, допускает существенные ошибки, которые искажают смысл изученного. Он передает информацию, которую запомнил со слов учителя или из учебника, но которая логически не обработана в его сознании, не приведена в систему научных положений, доводов, иллюстраций. Как правило такие ответы неубедительны ни для самого ученика, ни для учителя.

Оценка «1» ставится тогда, когда ученик незнаком с учебным материалом.

В.Ф. Шаталов для контроля знаний ввел «листы открытого учета знаний». Каждая полученная на уроке или внеурочное время отметка заносится на специальный бланк, который вывешивается для всеобщего обозрения. В отличие от отметок, выставленных в классном журнале и остающихся тайной для класса, отметка, выставленная по новой методике, имеет несравненно больший воспитательный эффект. Каждый ученик в любое время может исправить отметку на более высокую и показать все, на что он способен.

В Германии имеется попытка применять для характеристики школьных успехов *табель-сообщение*, в котором выделены следующие параметры:

- поведение учащихся по отношению к учителю, одноклассникам;

- поведение учащихся во время работы;
- уровень успеваемости и действительные возможности ученика в разных предметах.

Отечественный ученый В.П. Беспалько предлагает 12-балльную систему отметок.

В итоге оценивания у учащихся возникает проблема неуспеваемости или неудач в учебе отдельных учеников.

Систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества.

3 группы причин школьных неудач:

- *социально-экономические* – материальная необеспеченность семьи, неблагоприятная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей;

- *причины биопсихического характера* – наследственные особенности, способности, черты характера;

- *педагогические причины*. Педагогическая запущенность чаще всего является результатом ошибок низкого уровня работы школы.

Исследования показывают и более конкретные причины неудач в учебе:

- жесткая унифицированная (**унифицировать – приводить к единой системе, однообразию, взаимозаменяемости**) система в обучении, содержании образования одинаковое для всех, не удовлетворяющее потребности детей;

- единообразие, стереотипность в методах и формах обучения;
- неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатами;
- пренебрежение развитием учеников, натаскивание, ориентация на зубрежку.

Для устранения причин неуспеваемости есть следующие средства:

1) *педагогическая профилактика* – поиск оптимальных педагогических систем, применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризация.

2) *Педагогическая диагностика* – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов.

3) *Педагогическая терапия* – меры по устранению отставаний в учебе (доп. занятия).

4) *Воспитательное воздействие* – индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника.

Вопросы для самопроверки

1. Какие требования следует соблюдать при выставлении оценок?
2. Какие формы контроля применяются в школе?
3. В чем сущность оценки и отметки?

Проверочные тесты к теме

1. *Инструкция: выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.*

В проверке оценке знаний сущность контролирующей (1), обучающей и образовательной (2), воспитательной (3) функций представлена в следующих положениях:

А. выявляет ЗУН учащихся, усвоение школьниками, определяет готовность к дальнейшему обучению;

Б. повышает ответственность учащихся за выполняемую работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные учителем задачи, адекватно оценивать свои возможности;

В. Развивает познавательные способности учащихся.

Варианты ответа:

1. 1В, 2А, 3Б
2. 1А, 2Б, 3В
3. 1Б, 2В, 3А
4. 1А, 2В, 3Б
5. 1Б, 2А, 3В.

2. Инструкция: выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.

Оценка результатов обучения бывает текущей (1), периодической (2), итоговой (3), в форме мониторинга (4) и включает в себя:

- А. постоянный контроль за успеваемостью учащихся;
- Б. определение итогов в конце учебной четверти или года;
- В. Контроль после изучения темы;
- Г. Контроль на уроке.

3. Продолжите фразу:

Наиболее обобщенные знания, умения, навыки называют:

1. смешанными;
2. комбинированными;
3. синтезированными;
4. блочными.

4. Продолжите фразу:

Метод, который контролирует лишь одну тему, называют...

1. диагностическим;
2. проверочным;
3. эпизодическим;
4. вероятностным;
5. неполным.

5. Продолжите фразу:

Первая трехбалльная система оценки возникла в...:

1. середине века в Германии;
2. во времена античности в Греции;
3. в России в 17 веке;
4. во Франции в 18 веке;
5. в Англии в 19 веке.

6. Продолжите фразу:

12-бальную систему оценивания предложил...:

1. Дж.Локк;
2. И.Б.Базедов;
3. А.И.Пискунов;
4. Я.А.Коменский;
5. К.Д.Ушинский.

7. Инструкция: дописать пропущенный текст:

К функциям проверки и оценки знаний относят:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

8. Инструкция: дописать пропущенный текст:

К недостаткам практики проверки и оценки знаний относят:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Вопросы для итоговой аттестации

(ориентировочные формулировки вопросов к экзамену)

1. Социальная педагогика как наука. Предмет, объект, цели, задачи и функции социальной педагогики.
2. Социальная педагогика в системе наук о человеке. Цели и задачи.
3. основные категории социальной педагогики.
4. Сущность воспитания как педагогического процесса. Его закономерности и принципы.
5. Социализация как социально-педагогическое явление. Человек как объект, субъект социализации.
6. Механизмы социализации человека.
7. Факторы социализации.
8. Семья как социальный институт.
9. Сущность и содержание социально-педагогической помощи семье.
10. Социальное воспитание. Цель, задачи, объект социального воспитания. Личность как субъект социального воспитания.
11. Принципы социального воспитания.
12. Методы социального воспитания: социально-экономические, организационные, психолого-педагогические, перевоспитание и самовоспитание, арт-терапии.
13. Социальная адаптация и дезадаптация. Виды дезадаптации, причины и проявление дезадаптации.
14. Девиация как социально-педагогическая проблема. Типология отклоняющего поведения. Причины, факторы, обуславливающие девиантное поведение.
15. Понятие нормы и отклонения в социальной педагогике. Виды социальных норм, типы отклонения.

16. Учреждения социальной защиты населения. Учреждения системы здравоохранения. Учреждения пенитенциарной системы. Деятельность социального педагога в различных типах учреждений.

17. Основные международные документы по защите детства. Социальная защита детства в РФ. Объекты, субъекты социальной защиты. Формы и методы социальной защиты.

18. Деятельность социального педагога в общеобразовательной школе.

19. Детское движение. Детские общественные организации и объединения как фактор развития личности ребенка. Виды детских объединений.

20. Дополнительное образование в современной системе образования в России. Цели и задачи педагогических программ в сфере педагогического образования. Работа социального педагога в микрорайоне.

21. Общение как фактор социализации. Его виды, функции, структура. Пути формирования коммуникативной компетентности (детей).

22. Роль среды в социализации личности. Принципы культуросообразности. Средовый подход к развитию личности. Открытые и закрытые школы

Список рекомендованной литературы

Основная литература:

Соколов Е. А. Проблемно-модульное обучение: Учебное пособие / Е.А. Соколов. - М.: Вузовский учебник: НИЦ Инфра-М, 2012. - 392 с. <http://znanium.com/bookread.php?book=352242>

Пашкевич А. В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы: Монография / А.В. Пашкевич. - М.: ИЦ РИОР: НИЦ Инфра-М, 2013. - 166 с. <http://znanium.com/bookread.php?book=361932>

Елькина, О. Ю. Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития. Книга для учителя [Электронный ресурс] : монография. - 2-е изд., стер. - М.: ФЛИНТА, 2012. - 146 с. <http://znanium.com/bookread.php?book=455138>

Дополнительная литература:

Модульные технологии: проектир. и разработка образоват. программ: Уч. пос. / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. - М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2010. - 256 с. <http://znanium.com/bookread.php?book=185177>

Скакун В. А. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие / В.А. Скакун. - М.: Форум: ИНФРА-М, 2011. - 208 с.: 60x90 1/16. - (Профессиональное образование). <http://znanium.com/bookread.php?book=327687>

Мандель Б. Р. Педагогическая психология: Учебное пособие / Б.Р. Мандель. - М.: КУРС: НИЦ Инфра-М, 2012. - 368 с. <http://znanium.com/bookread.php?book=306830>

Шадриков, В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах [Электронный ресурс] : монография / В. Д. Шадриков, Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова; под общ. ред. В. Д. Шадрикова. - М. : Логос, 2011. - 232 с. <http://znanium.com/bookread.php?book=469384>

Елькина, О. Ю. Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения качества начального образования [Электронный ресурс]: учеб. пособие / О. Ю. Елькина; Н. Л. Сабурова. - М.: ФЛИНТА, 2012 - 161 с. <http://znanium.com/bookread.php?book=455111>

Открытые отечественные и зарубежные ресурсы

Журнал "Начальная школа" - <http://nsc.1september.ru/>

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе - <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2769>

Планируемые результаты начального общего образования - <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2770>

Университетская библиотека ONLINE - <http://biblioclub.ru>

Учительский портал - <http://www.uchportal.ru/>

Федеральный государственный образовательный стандарт - <http://standart.edu.ru/>