

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра методологии обучения и воспитания**

Р.Г. ГАБДРАХМАНОВА, И.Ф. ЯРУЛИН

**ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ**

Краткий конспект лекций

Казань – 2013

Габдрахманова Р.Г., Яруллин И.Ф.

Теория обучения и педагогические технологии: Краткий конспект лекций / Р.Г. Габдрахманова, И.Ф. Яруллин, Казанский (Приволжский) федеральный университет. - Казань, 2013. – 92 с.

В предлагаемых лекциях изучаются вопросы, которые раскрывают область педагогической науки и практики, которая должна стать основной сферой педагогической деятельности учителя – процесс обучения. Учебный курс призван раскрыть теоретические основы образовательного процесса (его сущность, структуру, закономерности, принципы, механизмы и т.п.).

Принято на заседании кафедры методологии обучения и воспитания
Протокол № 8 от 7 марта 2013 г

© Казанский федеральный университет
© Габдрахманова Р.Г., Яруллин И.Ф.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Тема 1. Общее понятие о дидактике</i>	5
<i>1.1. Дидактика – наука об обучении</i>	5
<i>1.2. Этапы дидактического процесса</i>	9
<i>1.3. Вопросы для самоконтроля</i>	15
<i>1.4. Задания для практики</i>	15
<i>1.5. Глоссарий по теме 1</i>	15
<i>1.6. Используемые информационные ресурсы</i>	15
<i>Тема 2. Закономерности и принципы дидактики</i>	16
<i>2.1. Закономерности обучения</i>	16
<i>2.2. Принципы обучения</i>	22
<i>2.3. Вопросы для самоконтроля</i>	26
<i>2.4. Задания для практики</i>	26
<i>2.5. Глоссарий по теме 2</i>	26
<i>2.6. Используемые информационные ресурсы</i>	27
<i>Тема 3. Процесс обучения как основная составляющая образовательного процесса</i>	28
<i>3.1. Сущность процесса обучения</i>	28
<i>3.2. Цели и задачи обучения</i>	30
<i>3.3. Вопросы для самоконтроля</i>	32
<i>3.4. Задания для практики</i>	33
<i>3.5. Глоссарий по теме 3</i>	33
<i>3.6. Используемые информационные ресурсы</i>	33
<i>Тема 4. Содержание общего образования и его составляющие</i>	34
<i>4.1. Содержание общего образования</i>	34
<i>4.2. Учебные планы, программы, книги</i>	40
<i>4.3. Вопросы для самоконтроля</i>	48
<i>4.4. Задания для практики</i>	48
<i>4.5. Глоссарий по теме 3</i>	48
<i>4.6. Используемые информационные ресурсы</i>	48
<i>Тема 5. Современные модели и формы организации обучения</i>	49
<i>5.1. Формы организации обучения</i>	49
<i>5.2. Классно-урочная система</i>	51
<i>5.3. Вопросы для самоконтроля</i>	52
<i>5.4. Задания для практики</i>	52
<i>5.5. Глоссарий по теме 5</i>	52
<i>5.6. Используемые информационные ресурсы</i>	53

<i>Тема 6. Урок как основная форма организации обучения.....</i>	<i>54</i>
<i>6.1. Ключевой компонент классно-урочной системы организации обучения.....</i>	<i>54</i>
<i>6.2. Типы и структура уроков.....</i>	<i>57</i>
<i>6.3. Вопросы для самоконтроля</i>	<i>62</i>
<i>6.4. Задания для практики</i>	<i>62</i>
<i>6.5. Глоссарий по теме 6.....</i>	<i>62</i>
<i>6.6.Использованные информационные ресурсы.....</i>	<i>62</i>
<i>Тема 7. Сущность и содержание педагогических технологий.....</i>	<i>63</i>
<i>7.1. Виды обучения</i>	<i>63</i>
<i>7.2. Новые информационные технологии.....</i>	<i>69</i>
<i>7.3. Вопросы для самоконтроля</i>	<i>72</i>
<i>7.4. Задания для практики</i>	<i>73</i>
<i>7.5. Глоссарий по теме 7.....</i>	<i>73</i>
<i>7.6. Использованные информационные ресурсы.....</i>	<i>73</i>
<i>Тема 8. Педагогические ситуации и педагогические задачи</i>	<i>75</i>
<i>8.1. Педагогическая задача – составная единица педагогической деятельности</i>	<i>75</i>
<i>8.2. Этапы решения педагогической задачи.....</i>	<i>77</i>
<i>8.3. Вопросы для самоконтроля</i>	<i>82</i>
<i>8.4. Задания для практики</i>	<i>82</i>
<i>8.5. Глоссарий по теме 8.....</i>	<i>82</i>
<i>8.6. Использованные информационные ресурсы.....</i>	<i>82</i>
<i>Тема 9. Общая характеристика педагогических технологий.....</i>	<i>83</i>
<i>9.1.Сущность педагогической технологии.....</i>	<i>83</i>
<i>9.2. Базисные педагогические технологии.....</i>	<i>88</i>
<i>9.3. Вопросы для самоконтроля</i>	<i>92</i>
<i>9.4. Задания для практики</i>	<i>92</i>
<i>9.5. Глоссарий по теме 9.....</i>	<i>92</i>
<i>9.6. Использованные информационные ресурсы.....</i>	<i>92</i>

Тема 1. Общее понятие о дидактике

Аннотация. Данная тема раскрывает общее понятие о дидактике. Рассматриваются этапы дидактического процесса.

Ключевые слова. Дидактика, обучение, образование, учение, знания, умения, навыки.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 1» имеются общие представления по теме;

- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;

- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

1.1. Дидактика – наука об обучении

Дидактика (от греч. «дидактикос» – поучающий) – часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые, насколько известно, это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571-1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и Я.А. Коменский. В начале XIX в. немецкий педагог И.Ф. Герbart придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменными со времен Ратихия остаются и основные задачи дидактики – разработка проблем: чему учить и как учить; когда, где, кого и зачем учить.

Изучению поставленных вопросов посвящены конкретные разделы дидактики, в частности:

для чего, зачем, кого учить?	цели обучения (образования);
на какой основе?	законы, закономерности, принципы, правила обучения;
чему учить? (образования);	содержание обучения
как учить?	методы обучения (образования), формы организации обучения, технологии обучения (образования).

Современная дидактика имеет развитый понятийный аппарат. Основные понятия, как мы уже знаем, называются *категориями*. В категориях отобразены наиболее существенные свойства и отношения

дидактической реальности. Основные категории дидактики: преподавание, учение, обучение, образование, знание, умение, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить понятиям дидактической системы и технологии обучения.

Таким образом, *дидактика – наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, системах и технологиях, достигнутых результатах (продуктах).*

Рассмотрим сущность основных категорий дидактики.

Преподавание – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Учение – процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

Обучение – упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели. Учебный (дидактический) процесс содержит следующие главные звенья взаимодействия:

Деятельность педагога	Деятельность обучаемых
1.Разъяснение учащимся целей и задач обучения.	1.Собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения.
2.Ознакомление обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами).	2.Восприятие новых знаний, умений.
3.Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений.	3.Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация.
4.Управление процессом познания научных закономерностей и законов.	4.Познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей.
5.Управление процессом перехода от теории к практике.	5.Приобретение умений и навыков, их систематизация.
6.Организация эвристической и исследовательской деятельности.	6.Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем.

7.Проверка, оценка изменений в обученности и развитии учащихся.	7.Самоконтроль, самодиагностика достижений.
---	---

Кратко напомним сущность некоторых других категорий, которые уже обсуждались в предыдущих главах.

Образование – система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления.

Знание – совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом.

Умения – овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике.

Навыки – умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

Цель (учебная, образовательная) – то, к чему стремится обучение, будущее, на которое направлены его усилия.

Содержание (обучения, образования) – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащиеся должны овладеть в процессе обучения.

Организация – упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы с целью наилучшей реализации поставленной цели.

Форма – способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма, прежде всего, связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т.п.

Метод – путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

Средство – предметная поддержка учебного процесса. К средствам относятся голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т.д. Это понятие употребляется и в других значениях, которые будут рассмотрены ниже.

Результаты (продукты) – это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Взаимосвязи между основными дидактическими категориями как структурными компонентами целостного дидактического процесса представлены на рис. 1.

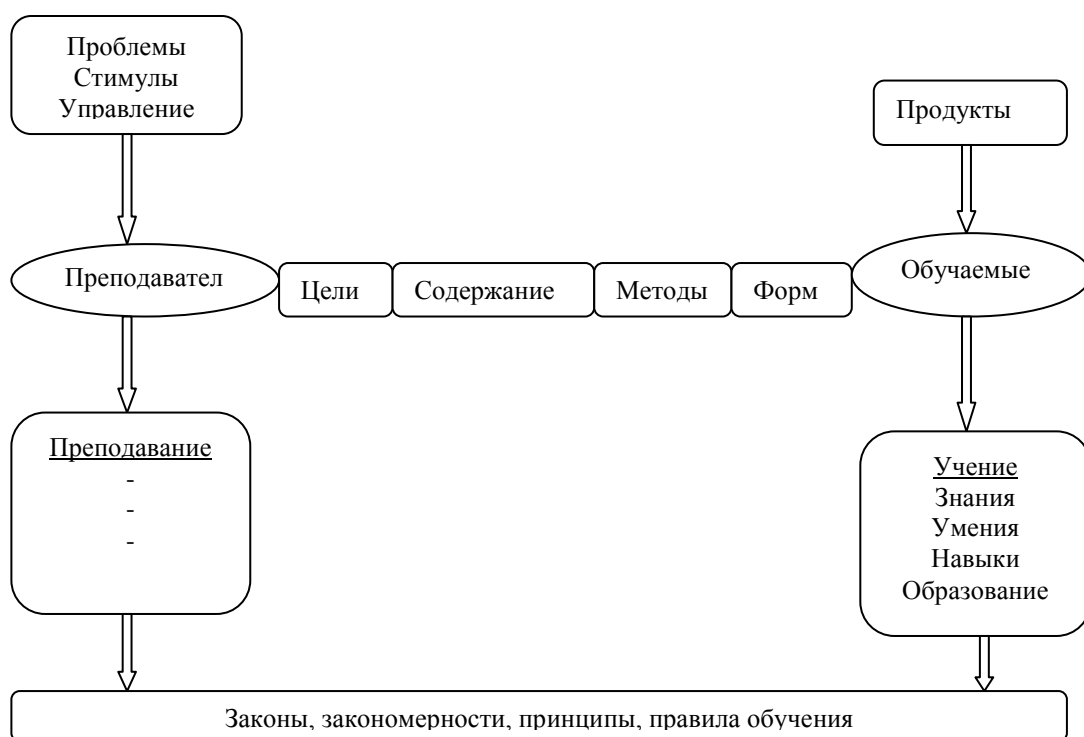


Рис. 1.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две главные функции: теоретическую (главным образом, диагностическую и прогностическую) и практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По охвату изучаемой действительности выделяют *общую* и *частную* дидактики. Общая дидактика исследует процесс обучения вместе с факторами, которые на него влияют, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Частные (конкретные) дидактики называются *методиками* преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

Современная дидактика концентрирует внимание на разработке следующих основных направлений:

- ✓ закономерностей обучения;
- ✓ принципов и правил обучения;
- ✓ целей и содержания обучения;

- ✓ форм и методов обучения;
- ✓ возможностей новых образовательных технологий;
- ✓ диагностики учебного процесса и его результатов.

1.2. Этапы дидактического процесса.

В настоящее время разработаны многие десятки разнообразных моделей для описания, объяснения, расчета процесса обучения или его отдельных аспектов. Рассмотрим модель, объясняющую, как происходит обучение в отдельном цикле. Ее называют традиционной. Основы этой модели были заложены еще Коменским и Гербартом, служит она для объяснения развития учебного процесса, выделения его этапов, понимания динамики наращивания его продуктов. Основу модели составляют этапы (ступени) учебного процесса.

В качестве основных этапов учебного процесса выделяют:

- ✓ восприятие-осознание, включая понимание и первичное усвоение знаний;
- ✓ усвоение знаний, умений;
- ✓ закрепление и усовершенствование знаний;
- ✓ формирование умений и навыков;
- ✓ их практическое применение;
- ✓ обобщение и систематизацию;
- ✓ диагностику обученности.

Рассматриваемая модель имеет множество модификаций. Часто ее интерпретируют, например, как: восприятие знаний, осмысление воспринятого, образование понятий, осознание понятого, усвоение знаний, запоминание осмысленного, закрепление усвоенного, применение приобретенных знаний, умений.

Последовательность этапов (ступеней) познания часто называют логикой развития учебного процесса, потому что последовательность их жестко определена и изменять ничего нельзя. Известный исследователь процесса обучения профессор М.А. Данилов выделил в нем следующие структурные компоненты: 1) выдвижение проблемы и осознание учебных задач; 2) восприятие предметов и явлений, формирование понятий, развитие наблюдательности, воображения и мышления учеников; 3) закрепление и усовершенствование знаний, формирования необходимых умений и навыков; 4) применение знаний, умений; 5) анализ достижений учеников, проверка и оценивание их знаний, выявление достигнутого уровня умственного развития.

Нет особых отличий в понимании последовательности звеньев учебного процесса и в зарубежной дидактике: любое обучение начинается с постановки перед учениками цели и принятия ими этой цели: далее идет организованное восприятие новой информации, ее осознание; следующий этап – закрепление воспринятой и понятой информации; отдельное звено – проверка качества усвоения знаний, умений. Современная теория обучения требует систематического обобщения изученного. А завершается процесс диагностированием обученности. Как видим, все подходы в основном совпадают, что свидетельствует о жестко регламентированном течении учебного процесса. Тем не менее, накопление научных знаний, новые подходы к пониманию сущности обучения заставляют вновь и вновь корректировать классическую модель.

Как развивается процесс обучения по современным представлениям? Какие этапы проходит? Что делают его участники на каждом этапе? Обучение, как известно, осуществляется в виде отдельных отрезков (циклов), последовательность которых составляет *дидактический процесс*. Обычно законченный отрезок обучения занимает один урок (модуль). Для достижения цели на каждом отрезке обучения учитель и его ученики проходят обязательные этапы. В старых учебных книгах писали, что учитель ведет учеников по пути познания, последовательно преодолевая установленные стадии, т.е. традиционная дидактика главную роль отводила педагогу, а не обучаемому. В связи с этим обстоятельно выяснялись вопросы, что и как должен делать педагог, чтобы ясно и доходчиво изложить новые знания, как он должен руководить процессом обучения, как проверять и контролировать качество обучения и т.д. Современная дидактика в центр учебного процесса ставит деятельность ученика. Роль учителя состоит в том, что он, учитывая сложность предмета, конкретные условия обучения, возраст учеников, оказывает необходимую помощь ученику, поднимается вместе с ними по ступеням познания, опираясь на его собственную активность и самостоятельность.

В совместной деятельности учителя и ученика выделяются следующие основные этапы:

- ✓ мотивация обучения школьников;
- ✓ актуализация известных знаний, умений и опыта учеников;
- ✓ организация изучения нового материала;
- ✓ совершенствование изученного;
- ✓ определение результативности процесса.

На каждом этапе у учителя и учеников свои задачи, своя особая деятельность, но цель и деятельность – общие. Сущность деятельности учителя – *управление*, учеников – *учение: усвоение* знаний, умений, способов деятельности и их *практическое применение*.

На рис. 2 представлена современная интерпретация традиционной модели развития учебного процесса, выделены главные этапы общей деятельности учителя и учеников по усвоению знаний, умений, способов мышления. Рассмотрим последовательность и содержание действий участников познавательного процесса.

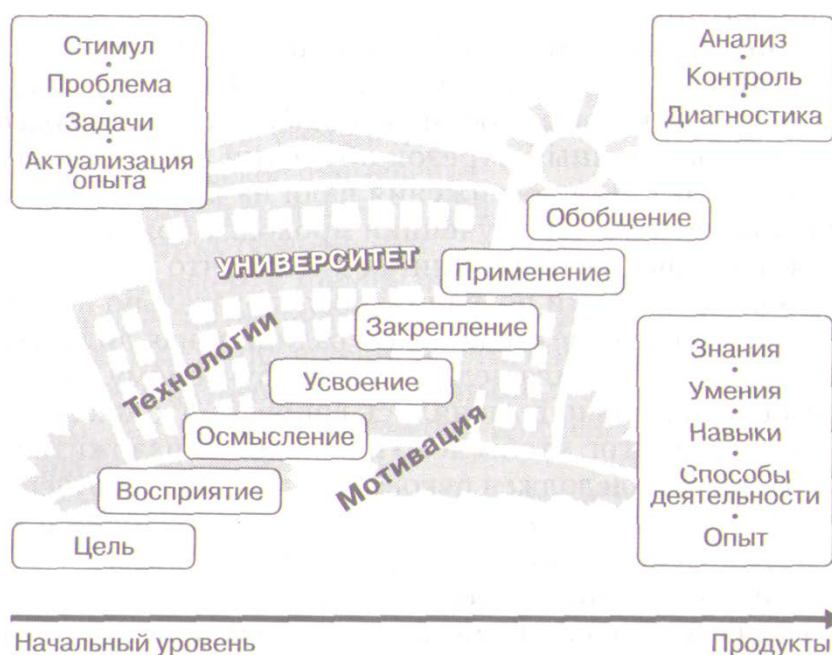


Рис.2.

Задана *цель*. Путь к ее достижению начинается с мотивации. *Мотивация* необходима, чтобы вызвать интерес учеников к тому, что будет изучаться на уроке, добиться положительного отношения к учебному труду. Если надлежащая мотивация отсутствует, обучение не будет успешным. Уже на стадии мотивации формируются начальные продукты обучения – представления учеников.

Чтобы знать, как ему действовать дальше, учитель осуществляет *актуализацию* чувственного опыта, знаний школьников. Сделать актуальными, т.е. действенными, уже известные ученикам знания, вспомнить именно те, что понадобятся на данном уроке, – главное назначение этого этапа. С помощью целенаправленных вопросов учитель пытается выяснить, что школьники уже знают о предмете изучения, что они умеют. Эффективный педагог будет искать ассоциативные связи для

«сцепления» нового с уже известным. Еще при подготовке к уроку он пытается выяснить:

✓ что из ранее изученного материала может служить опорой для изучения новых знаний;

✓ какие из уже сформированных умений и навыков станут основанием для формирования новых;

✓ как их вызвать в память учеников, какие вопросы следует поставить;

✓ какой наглядный материал подобрать для наблюдений, какие упражнения предложить ученикам;

✓ как эмоционально подготовить учеников, чтобы вызвать их интерес к новому материалу.

С актуализацией сливается этап первичного сообщения (и восприятия) новых знаний, умений. В зарубежной дидактике его называют *презентацией*. Рассмотрим, что и как на этом этапе делают ученики. Главная их цель – *усвоить* знания, умения, т.е. сделать их своими. Усвоение невозможно без *принятия* учебной задачи. Это в свою очередь зависит от *готовности* школьника к изучению нового. Если он не видит смысла в новом знании или умении лично для себя и сейчас, если его ум не созрел для понимания важности и необходимости изучаемых знаний, то усвоение их сразу же ставится под угрозу. Пусть школьник еще не знает, что ему нужно, не умеет этого высказать, но подсознательно он всегда, прежде чем вникнуть в материал, принимает или отвергает его, или принимает частично. На этот важный момент учитель должен обращать пристальное внимание.

Восприятие – это отражение в сознании ученика предмета обучения. Оно может быть *непосредственным* с помощью органов чувств, или *опосредствованным* с помощью слов учителя. Восприятие предполагает такие действия ученика, как наблюдение за процессами или предметами, слушание, чтение. Восприятие – активный процесс. Но активным он будет только тогда, когда педагог его надлежащим образом направит: даст установку, скажет, на что обратить внимание, спросит мнение учеников. Ключевую роль в познавательном процессе играет *понимание (осознание)*. Именно оно обеспечивает переход от восприятия к абстрактному мышлению и усвоению теоретических знаний. Ученик может многое запомнить не понимая. В этом случае перехода на новую ступень обучения в результате работы мысли нет. Не будет, соответственно, ни

развития, ни продвижения вперед. Понимание (осознание) требует выполнения определенных действий:

- ✓ анализа, синтеза (деления объекта изучения на части и соединение целого из частей);

- ✓ выделения главного: ученик должен уметь выделить главную мысль, найти ключевые слова, сформулировать заголовки, составить план и т.д.;

- ✓ сравнения, сопоставления, т.е. установления схожести или различия между предметами, отдельными элементами по определенным признакам;

- ✓ абстрагирования и конкретизации, требующих отвлечения от несущественных признаков и выделения лишь того, что необходимо в данной ситуации. Конкретизация, наоборот, предусматривает подчеркивание определенного признака;

- ✓ аргументации, доказательности, сущность которых – обоснование отдельных положений, установление причинно-следственных связей;

- ✓ обобщения, т.е. объединения элементов в целое, определения обобщающих признаков.

Возможны разнообразные формы организации восприятия новых знаний. Это могут быть и устное изложение знаний, подкрепленное наглядностью, и самостоятельные наблюдения учеников, и выполнение поисковых задач.

Воспринятые и осознанные знания, умения *усваиваются* школьниками. Результат усвоения – образование понятий, отражающих собственные представления ученика о сущности предметов, явлений, процессов, которые изучались на уроке или самостоятельно. Первоначально понятия эти не всегда четкие и правильные, поэтому работа над ними продолжается на следующих этапах. Развиваясь, процесс усвоения нового материала, формирования новых знаний и умений ведет к *увеличению и развитию* результатов. Постепенно у учеников образуются полноценные суждения, понятия, знания. На этапе *первичного закрепления* осуществляется дальнейшее совершенствование новообразованных понятий, представлений. Происходит это преимущественно в процессе *применения* изученных знаний, умений на практике. В арсенале средств, используемых учителем, разнообразные упражнения, проблемные и поисковые задачи, работа с опорными конспектами и т.д. На этом этапе значительная часть знаний запоминается.

Часто учитель не ограничивается первичным закреплением и организует специальные упражнения по *укреплению (упрочению)*

изученного. Ученики учатся применять знания, умения во взаимосвязи с уже известными им знаниями, умениями, способами деятельности.

Учитель проявляет заботу о сохранении в памяти учеников основных элементов знаний. Без прочных знаний не может быть и речи о развитии ребенка: мышление и память тесно взаимодействуют между собой. Поэтому на каждом уроке в разнообразных формах организуется *повторение*. Оно помогает связать новый материал со старым, обеспечивает возможность уточнить, углубить, расширить усвоенное, систематизировать изученное. Активное, интересное, опирающееся на мышление школьника, а не на его механическую память повторение – мощное средство упрочения изученного. Известный педагог-практик В.Ф. Шаталов, например, применял многократное повторение материала в различных вариантах, постепенно сжимая его объем и достигая таким способом прочного усвоения главных понятий.

Этап *обобщения* изученного основывается на включении приобретенных знаний, умений в общую систему имеющихся у учеников понятий и представлений. На этом этапе применяется система обобщающих действий, которые постепенно усложняются в зависимости от цели. Сначала используются частичные обобщения, потом понятийные, далее следуют поурочные, тематические и междутематические.

Завершающий этап – *определение результативности* (продуктивности) процесса. Он распадается на две части: анализ преподавания и анализ учения. Цель первого – обнаружить недостатки и выявить резервы в деятельности педагога. Цель второго – самоконтроль и самооценка своих знаний, умений, уровня обученности учениками. На этом этапе учитель или сами ученики под его руководством осуществляют диагностику обученности, т.е. устанавливают, на каком уровне сформированы знания, умения. Результаты диагностики (самодиагностики) становятся ориентиром для дальнейшей работы: возвратиться назад и повторить материал еще раз, изучать заново, обратить внимание на отдельные пробелы, переходить к новому материалу и т.д.

Современная школа требует полного и качественного усвоения знаний, умений, формирования продукта обучения соответственно принятой цели и на уровне, установленном задачами обучения. Поэтому так важно знать, как происходит процесс и какова его результативность.

После повторения и закрепления изученного, установления связей с тем, что школьники уже знают, результаты обучения постепенно

возрастают и достигают почти максимально возможного на данном уроке уровня. Цели обучения достигаются, если результаты (продукты) отвечают заданному уровню. Понимаемое таким образом обучение представляет собой постепенный, управляемый педагогом переход учащихся с низшей ступени обученности на более высокую.

1.3. Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение дидактики.
2. Опишите каждый этап дидактического процесса.
3. Дайте определение основных дидактических категорий: обучение, образование.

1.4. Задания для практики

Ознакомиться с текстом документа «Тема 1» , добавить вопросы для самоконтроля.

1.5. Глоссарий по теме 1

Дидактика – часть педагогики, изучающая проблемы обучения и образования.

Обучение – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ЗУН (знания, умения, навыки), развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов.

Образование – целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

1.6. Использованные информационные ресурсы

Загвязинский, Владимир Ильич. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология" и "Педагогика" / В. И. Загвязинский.-5-е издание, стереотипное. - Москва: Академия, 2008. - 188 с. - http://z3950.ksu.ru/bcover/0000720610_con.pdf

Тема 2. Закономерности и принципы дидактики

Аннотация. Данная тема знакомит с закономерностями и принципами обучения. Рассматриваются классификации закономерностей и принципов обучения.

Ключевые слова. Закономерности обучения, принципы обучения.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 2» имеются общие представления по теме;

- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;

- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

2.1. Закономерности обучения

Самыми важными знаниями в каждой науке считаются *закономерности и законы*. Развитость науки тем и определяется, сколько и каких закономерностей она открыла, смогла практически освоить. Законы, закономерности, принципы составляют *фундамент* дидактической теории. Из закономерностей следуют практические рекомендации, которые принято называть правилами. Через правила теория соединяется с практикой (рис. 7).



Рис. 7.

Наиболее общей научной категорией является закономерность. Она может быть определена как факт наличия объективной, существенной, необходимой, общей, устойчивой и повторяющейся взаимосвязи. Законы – строго зафиксированные закономерности. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда: 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;

2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи.

Обнаруживать, фиксировать, описывать и объяснять связи – важнейшая функция науки. Наука раскрывает зависимости, отношения между явлениями; единичные факты перестают быть независимыми друг от друга: должным образом осмысленные, они выстраиваются в систему. Наука всегда имеет предметом обобщение, она всегда должна искать общую связь, общий закон.

Что и с чем связано в учебном процессе? Ответ не вызывает сомнения: здесь все связано со всем. Эти взаимосвязи обширны и многообразны, они возникают и меняются, подчиняясь определенной логике, понять которую мы обязаны, если хотим управлять дидактическим процессом. В царстве хаоса мы останемся невольниками, рабами случая, овладев знаниями причин – станем повелителями.

Педагогические знания идут из глубины веков, сначала как опыт, затем – как теоретические обобщения, в наши дни – как неопровержимо действующие закономерности и законы.

Порядок из хаоса

Рассмотрим результаты длительных поисков в области дидактических закономерностей и законов. Это позволит нам, с одной стороны, отдать дань уважения огромному труду подвижников-педагогов, собиравшим, обобщавшим и систематизировавшим драгоценный опыт обучения, с другой – понять, на каком историческом научном фундаменте базируется современная теория.

В первобытном обществе человечество постепенно накапливало практические знания по обучению подрастающих поколений. Видимо, уже в это время были выработаны и передавались из поколения в поколение практические правила обучения, позволяющие все более успешно решать задачи подготовки молодежи к жизни. Одним из таких правил является обучение через практику жизни, наследование опыта старших.

В античный период ученые Платон, Аристотель и особенно Квинтилиан делают первые попытки обобщения практики обучения в виде свода рекомендаций-правил. Эти правила сформулированы ими в ряду общих философских положений.

Уже Платон и Аристотель верно поняли, что для обнаружения закона необходимо выйти из мира непосредственных ощущений и познакомиться с фактическим порядком явлений. Однако обучение они понимали не как

науку, а как искусство обучать другим наукам, практическую деятельность людей, владеющих знаниями как ремеслом. Искусство же законам не подчиняется, поэтому можно говорить только о правилах обучения, которые должен знать каждый обучающий. Многие из правил, сформулированных в античные времена, действуют и в современной школе, например такое: «Кто наилучшим образом чередует гимнастические упражнения с мусическим искусством (умственным воспитанием) и в надлежащей мере преподносит их душе, того мы вправе были бы считать достигшим совершенства» (Платон). Сократ высказал блестящую мысль, которая как нельзя лучше соответствует современному духу обучения: назначение учителя – помочь родиться мысли в голове его ученика. Себя Сократ называл «акушером мысли». Квинтилиан в своих «Наставлениях к ораторскому искусству» отмечал, что дать образование может не всякий, а только тот, кто знаком с необходимыми для этого приемами, а также с условиями духовной жизни питомца.

Средние века представляют собой трудный период в развитии педагогической мысли. Школы для катехуменов, школы катехизиса, монашеская жизнь, уставы, мистицизм, схоластика, нищенствующие ордена – с этими словами связаны мрачные страницы в истории педагогики. Но был, как известно, и Орден иезуитов, был и И. Лойола, которому мы обязаны практическим воплощением идеи общего школьного образования. Правила обучения в эти времена также действовали, но в отличие от античных правил, вытекающих из естественной жизни, они нередко являлись простым закреплением существующих традиций.

В XVIII в. педагогику рассматривали как прикладное естествознание и считали, что она подчиняется законам биологии. Полную перестройку педагогики на натуралистических началах произвели Я.А. Коменский и Дж. Локк. Под их влиянием законы педагогики (они выступали одновременно и принципами и правилами) стали определять в трех аспектах: общественно-историческом, естественно-историческом и психологическом. Позже Песталоцци, Руссо, Дистервег, Ушинский и другие педагоги-исследователи уже не ограничиваются общими принципами, а пытаются установить педагогические закономерности, что выливается в стремление превратить педагогику в сумму конкретных предписаний.

В соответствии с современным пониманием категорий закона, принципа и правила в педагогическом наследии этого периода мы не

обнаруживаем попыток выявить взаимосвязи и взаимозависимости между дидактическими явлениями. Те первичные обобщения, порой очень широкие, смелые, сделанные на основе осмысления опыта, можно классифицировать как регулярности, а вытекающие из них практические руководства к действию – как правила обучения. Впрочем, это понимали и сами великие педагоги прошлого, пытаясь представить педагогику в виде системы правил, практических руководств. Так, например, Коменский, предпринявший первую попытку в этом направлении, представляет дидактику в виде системы правил, сгруппированных по тематическому признаку: «Основные правила легкости обучения и учения» («Великая дидактика», гл. 17); «Основные правила естественного учения и обучения», «Девять правил искусства обучать наукам» (гл. 20) и т.п. Дистервег, доведя количество правил до 33, группирует их по объектам, к которым они относятся: первая группа – правила по отношению к учителю; вторая – правила по отношению к предмету преподавания; третья – правила по отношению к ученику. При этом Дистервег некоторые из правил называет одновременно и законами. Некоторые из них действуют и в современной школе.

У Коменского и Дистервега было очень много последователей, пытавшихся изложить дидактику в виде памяток, состоящих из ряда правил, сгруппированных вокруг очень узких тем: как готовиться к урокам; как ставить вопросы ученикам; как проводить упражнения; как закреплять материал; как задавать задания на дом и т.п.

Многие педагоги прошлого об открытых ими педагогических законах. Одним из первых был Песталоцци. Он сформулировал закон умственного развития ребенка: от смутного созерцания – к ясным представлениям и от них – к ясным понятиям. В процессе познания проявляется также великий, как его называет Песталоцци, закон: «Каждый предмет действует на наши чувства в зависимости от степени его физической близости или отдаленности». Основываясь на этих законах, Песталоцци сформулировал принцип: познание истины вытекает у человека из самопознания.

Особое место в истории мировой и отечественной педагогики занимает педагогическое наследие К.Д. Ушинского. К.Д. Ушинский почти не употребляет слов «закономерность», «закон», называя свои многочисленные обобщения и выводы правилами и наставлениями, например: «Чем больше фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше их переработал, тем он развитее и сильнее». Между тем многие

общие закономерности дидактики нашли свое отражение в трудах К.Д. Ушинского.

Экспериментальная педагогика конца XIX– начала XX в. полагала, что методами эксперимента, измерения и статистики ей удастся вскрыть закономерности педагогического процесса. Справедливо критикуя методологические позиции эксперименталистов, нельзя не отметить, что именно в это время и этими методами удалось установить некоторые важные психолого-дидактические закономерности.

В 1885 г. немецкий ученый Г. Эббиггауз построил свою «кривую забывания», предположив, что доля материала, забываемого с течением времени, возрастает как логарифм времени, прошедшего с начала обучения. С этого времени наиболее распространенным способом описания результатов экспериментов по обучению в дидактике и психологии становится график, изображающий, как в условиях заданного эксперимента изменяется одна величина по отношению к другой (другим).

Попытки формулирования законов обучения находим также у Дьюи, Торндайка, Меймана, Кильпатрика. Э. Мейман сформулировал три закона, которые он в зависимости от контекста называет принципами и даже правилами.

Первый: *развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками.*

Второй: *ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка.*

Третий: *душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.*

Кроме названных, Э. Мейман формулирует еще два закона о факторах развития ребенка: *закон видоизменения* и *закон повторения.*

Видные американские педагоги Дьюи и Торндайк сформулировали ряд законов, которые с успехом использовала американская школа и не только она. Но, несмотря на то, что они дали мощный толчок мировому дидактическому развитию, у нас эти законы долгое время замалчивались, искажались, отрицались. Какие же это законы?

Торндайк писал: «*Общий закон ассоциации* и дополнительный к нему *закон аналогии*, или *ассимиляции*, указывают на то, что мысли, чувства и поступки ребенка в каждом данном случае зависят от того, как он думал, чувствовал и поступал в прошлом, и от того, каковы склад и направление его ума в настоящем. Его реакции на те или иные внешние стимулы будут

именно те результаты, которых в прошлом давали ему удовлетворение». Торндайк сформулировал также законы эффекта, сохранения, готовности, повторения и др. *Закон эффекта*: когда процесс установления связи между ситуацией и ответной реакцией сопровождается или сменяется состоянием удовлетворения, прочность связи возрастает. *Закон сохранения*: если в течение некоторого времени связь между ситуацией и ответом, имеющая изменчивый характер, не возобновляется, интенсивность этой связи ослабевает, поэтому при прочих равных условиях вероятность возникновения связанного с ситуацией ответа уменьшается.

На законах Торндайка воспитано не одно поколение американцев, эти законы и сегодня определяют технологическое построение учебно-воспитательного процесса. В 1940-1950-х гг. профессор Ладо придал законам Торндайка более понятную практикующим педагогам форму и этим еще более упрочил их направляющую роль. Американские учителя прочно усвоили требования пяти основных законов.

1. *Закон взаимосвязанности*: если два психических акта развиваются во взаимосвязи, то повторение одного из них приводит к появлению или закреплению второго.

2. *Закон тренировки*: чем выше интенсивность тренировки, тем лучше усваивается обратная реакция и тем дольше она сохраняется в памяти.

3. *Закон интенсивности*: чем интенсивнее тренировка ответа, тем лучше он усваивается и тем дольше остается в памяти.

4. *Закон ассимиляции*: каждый новый стимул имеет способность вызывать реакцию, которая в прошлом была связана с этим же стимулом.

5. *Закон результативности*: реакция, сопровождающаяся приятными последствиями, закрепляется; если же она сопровождается неприятными последствиями, ее стараются заглушить или избежать.

Попытки установить закономерную связь или хотя бы ее начала делали все крупные теоретики педагогики. Например, известный педагог С.Т. Шацкий вывел такую закономерность: ученики в процессе работы тратят свои силы, но в том-то и сущность учения, что чем больше они тратят свои силы, тем больше их приобретают. Фактически это закон развивающего влияния обучения. С.Т. Шацкий также вплотную подошел к формулированию научной закономерности единства интеллекта и чувств учащихся в процессе обучения. Ум и чувства учащихся должны быть в ладу, интеллектуальная и эмоциональная сферы должны помогать друг другу.

Из попыток математического исследования закономерностей обучения, предпринятых в 1940-1950-е гг. следует отметить работы А. Тарстона и К. Халла. Они ввели в теорию очередные «функции обучения», параметрам которых был придан психолого-дидактический смысл. Наиболее влиятельным поборником формальных теорий обучения был К. Халл. В своей основной работе «Принципы поведения» он выдвинул систему постулатов, исходящих из накопленных в экспериментах фактов. Значительная часть их, несмотря на строгую математическую форму, была простым обобщением опыта. В трудах К. Халла процесс обучения рассматривается в его простейших формах, но зато переменные выделяются и фиксируются очень строго. Это дало возможность установить ряд связей между различными параметрами обучения, отвечающими всем требованиям научного закона. В отечественных психолого-дидактических исследованиях теории К. Халла неоднократно подвергались критике за их бихевиористское содержание.

В отечественной дидактике вплоть до 1970-х гг. избегали употреблять понятие «закон», а понятие «закономерность», трактуемое как частное проявление закона, использовалось лишь при рассмотрении наиболее общих проблем обучения.

Знание общих закономерностей недостаточно для того, чтобы учитель четко знал: сколько упражнений, задач необходимо и достаточно выполнить, чтобы сформировались полноценные навыки, сколько времени нужно, чтобы обучаемые усвоили материал определенного объема и трудности, сколько школьников надо будет опросить на уроке, и т.д. Ответить на эти вопросы позволяют конкретные (частные, аспектные) закономерности, раскрывающие связи между отдельными факторами во всех компонентах дидактической системы. В соответствии с внутренней структурой этой системы они разделены на содержательно-процессуальные, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические и организационные.

2.2. Принципы обучения

Дидактика стремится, прежде всего, открыть объективные законы, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения. Эти законы помогают преподавателям понять общую картину объективного развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и

совершенствования ее технологии. Практические указания по осуществлению обучения закреплены преимущественно в принципах и правилах их реализации, носящих название дидактических.

Дидактические принципы (принципы дидактики) – это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в конкретно-историческом виде. Выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями. Принципы практически реализуются через правила.

Правило – это основанное на общих принципах описание педагогической деятельности в определенных условиях для достижения определенной цели. Чаще всего под правилами обучения понимают положения, раскрывающие отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. В правилах обычно предусматривается типичный способ действия учителей в типичных ситуациях обучения.

Дореволюционная школа главное внимание уделяла обучению учителей конкретным правилам учебной работы.

Учебные пособия для учителей того времени – это, по сути, сборники педагогических правил, рекомендаций на всевозможные случаи школьной жизни. Не удивительно, что все новое в обучении решительно пресекалось, и прогресс методики развивался медленными темпами.

Истина, как всегда, находится между крайностями. Нельзя слишком увлекаться правилами и требовать их педантичного осуществления, поскольку чрезмерное рвение к их исполнению может привести к сковыванию творческой инициативы учителей, но нельзя также и совсем от них отказываться, обрекая учебную работу на полную свободу действий. В обучении, как и во всех других трудовых процессах, очень много стандартных, типичных ситуаций, когда особого творчества учителю проявлять не нужно, более того, оно может повредить. Здесь как раз и необходимо действовать, соблюдая правила. Не напрасно столь велико значение для практики правил обучения Я.А. Коменского и А. Дистервега.

Правила предписывают обучающему выполнять в той или иной ситуации определенные действия, ориентируют его на соблюдение определенных требований, но как это будет сделано, целиком и полностью зависит от учителя.

Практический опыт обучения закрепляется именно в правилах (писанных или неписанных). С одной стороны, это играет положительную роль, так как сохраняется преемственность, утверждаются лучшие традиции обучения, с другой – отрицательную, потому что закрепляются не только важные, но и ненужные, порой даже вредные (большой частью неписанные) правила, изменить которые бывает очень трудно.

Сколько же всего правил? На этот вопрос лучше всего ответить словами К.Д. Ушинского: «...Сами эти правила не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, и из них можно составить несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают».

Правила основываются на принципах, принципы действуют через правила – такова диалектическая связь между ними. Обычно правила имеют форму советов-напоминаний учителю о том, что нужно делать для возможно более полного выполнения требований принципа. Ответа на вопрос, как действовать, они чаще всего не содержат. Это обуславливает творческий характер их применения.

Применимы ли классические правила и правила советской школы, составленные для формирования всесторонне и гармонически развитой личности, в современной педагогической системе, где перед школой ставятся другие цели и задачи, где учат и воспитывают, опираясь, прежде всего на личные потребности и запросы?

Никаких специальных правил для педагогического процесса, протекающего в условиях рыночной экономики, не существует. Но некоторые педагогические правила все-таки потребуют изменения. Те правила относятся к учебному предмету, способам педагогической деятельности, они остаются неизменными, а правила, касающиеся отношений со школьниками, существенно преобразуются. Многие из того, что мог позволить себе учитель авторитарной школы, где ребенок был «приложением» к учебному предмету, следует забыть навсегда. Педагогика сотрудничества, партнерских отношений, дополненная рыночными правилами взаимодействия, умноженная на свободы личности, вводит новые правила и требует их соблюдения. Некоторые начинают действовать уже сегодня, в непростой период постепенного отказа от старых стереотипов и перехода к рыночному мышлению. Естественно, в них еще долго будут оставаться рудименты вчерашнего, но все явственнее будут звучать и новые нотки.

Система дидактических принципов:

История дидактики характеризуется настойчивым стремлением исследователей выявить общие принципы обучения и на их основе сформулировать те важнейшие требования, соблюдая которые учителя могли бы достигать высоких и прочных результатов в обучении школьников.

Становление теоретических основ дидактики, выявление сущности дидактических категорий закономерностей, принципов, правил проходило в упорной борьбе взглядов. Трудно поверить, но еще 20 лет назад в дидактике не существовало четкого разграничения понятий закона, закономерности, принципа и правила. «Указанные понятия в педагогической литературе трактуются самым различным образом. Они то произвольно смешиваются одно с другим или отождествляются, то различаются формалистически как неподвижные, изолированные, то в них видят высшую субстанцию всего сущего, то их сводят с неба на землю и рассматривают как вывод из наблюдений» (П.Н. Груздев).

В современной дидактике устоялось положение, что принципы обучения исторически конкретны и отражают насущные общественные потребности. Под влиянием социального прогресса и научных достижений, по мере выявления новых закономерностей обучения, накопления опыта работы преподавателей они видоизменяются, совершенствуются. Современные принципы обуславливают требования ко всем компонентам учебного процесса: логике, целям и задачам, формированию содержания, выбору форм и методов, стимулированию, планированию и анализу достигнутых результатов.

Принципы обучения выступают в органическом единстве, образуя некоторую концепцию дидактического процесса, которую можно представить как систему, компонентами которой они являются. Но любые ли принципы и в любом ли сочетании могут входить в эту систему? На какой основе может быть построена внутренне непротиворечивая система принципов обучения?

Решение поставленной задачи начинается с выявления логической основы построения этой системы. Такой основой Я.А. Коменский считал принцип природосообразности обучения, и последовательность всех остальных принципов обучения согласовывалась с идеей природосообразности. Иначе рассматривал их А. Дистервег. Стремясь раскрыть конкретное содержание дидактических принципов и правил, он

рассматривал их в виде требований к: 1) содержанию обучения; 2) обучающим; 3) обучаемым.

К.Д. Ушинский определил необходимые условия хорошего обучения так: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самостоятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, правильность. К дидактическим принципам он относил также: 1) сознательность и активность обучения; 2) наглядность; 3) последовательность; 4) прочность знаний и навыков.

Многочисленные попытки разработать систему дидактических принципов обнаруживаются в работах исследователей нового времени. Их анализ позволяет выделить в качестве основополагающих следующие принципы:

- 1) сознательности и активности;
- 2) наглядности;
- 3) систематичности и последовательности;
- 4) прочности;
- 5) научности;
- 6) доступности;
- 7) связи теории с практикой.

Эти принципы составляют систему дидактических принципов.

2.3. Вопросы для самоконтроля

1. Дайте характеристику основных закономерностей обучения.
2. Перечислите пять основных законов обучения, выделенные американскими учителями.
3. Опишите систему принципов.

2.4. Задания для практики

Ознакомиться с текстом документа «Тема 2» , добавить вопросы для самоконтроля.

2.5. Глоссарий по теме 2.

Закономерности обучения – это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

педагогический закон – это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи

между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

Принципы обучения (дидактические принципы) – это основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.

2.6. Использованные информационные ресурсы

Загвязинский, Владимир Ильич. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология" и "Педагогика" / В.И. Загвязинский. - 5-е издание, стереотипное. - Москва: Академия, 2008. - 188 с. -http://z3950.ksu.ru/bcover/0000720610_con.pdf

Тема 3. Процесс обучения как основная составляющая образовательного процесса

Аннотация. Данная тема знакомит с закономерностями и принципами обучения. Рассматриваются классификации закономерностей и принципов обучения.

Ключевые слова. Процесс обучения, цель обучения, задачи обучения.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 3» имеются общие представления по теме;

- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;

- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

3.1. Сущность процесса обучения

Сущность обучения – это то, что выделяет его как нечто своеобразное и целостное из других сущностей. Сущность – собирательное понятие, в котором представлено единство всех необходимых сторон и связей, взятых в их естественной взаимозависимости, в жизни. В этом отличие сущности от явления. Постигая сущность, следует абстрагироваться от отдельных явлений, чтобы за их огромным многообразием не утратить главное. Сущность обучения находит отражение в определениях. Определить обучение – значит указать на самое главное, существенное в нем.

Мы уже рассмотрели обучение как явление общественной и личной жизни. Люди учатся для того, чтобы лучше приспособиться к условиям существования, достигнуть успеха. В этом главная сущность и назначение этого процесса. Часто сущность обучения усматривают в передаче опыта подрастающим поколениям, иногда обучением называют приобретение опыта. «Сущностью обучения, – считает В.К. Дьяченко, – является общение». Все эти формулировки неполные.

Нам достаточно будет представить обучение через один из его главных признаков – *направленность*. Обучения, ни на что не направленного, не существует ни в животном, ни в человеческом мире, в

нем всегда присутствует или подразумевается *цель*. Сущность обучения кроется в его направленности на удовлетворение потребностей человека: лучше приспособиться к условиям жизни, сделать карьеру, получить достойную зарплату.

Обучение как явление занимает философию. Педагогика исследует *процесс обучения во взаимосвязи с его результатом (продуктом)*. Для нее обучение в современных условиях – это специально организованный, направленный на удовлетворение потребностей человека процесс. Это управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, имеющий целью усвоение знаний, умений, формирование навыков, мировоззрения, развитие умственных и духовных сил учеников. Все вместе взятое и способствует достижению главной цели – приспособлению подрастающих поколений к условиям жизни.

Процесс обучения называют также учебным, или дидактическим, процессом.

Процесс обучения, как нам уже известно, является одним из нескольких одновременно и взаимосвязанно текущих процессов: воспитания, развития, формирования. В обучении переплетаются когнитивный, интеллектуальный, психологический, физиологический и другие компоненты. Оно состоит из процессов восприятия и накопления информации, опознания и узнавания, усвоения, систематизации, переработки, сравнения, припоминания, поиска и нахождения информации, запоминания и понимания знаний; ведет к изменению поведения и улучшению приспособления к окружающей среде.

Дать полное определение процесса обучения очень трудно. Он включает большое количество разнообразных связей и отношений множества факторов. Отсюда и множество определений процесса.

В сочинениях древних и средневековых мыслителей под обучением понимается главным образом преподавание. Цель преподавания, как утверждается в учебном пособии по педагогике 1880 г., – ученик. Это потому, что его успех полностью зависел от учителя. В начале XIX в. в понятие обучения стали включать уже два компонента: преподавание и учение. Преподавание понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, а учение – как деятельность обучаемых по усвоению предлагаемых им знаний. В понятии обучения также нашли отражение и управляющая деятельность учителя по формированию в учащихся способов познавательной деятельности, и совместная деятельность учителя и ученика. Кроме того, обучение стали

рассматривать и как формирование умения учиться, самостоятельно приобретать знания на протяжении всей жизни, подготовку к перманентному (т.е. непрерывному, постоянно текущему) самообразованию.

Естественно, в современных определениях процесса обучения должны содержаться характеристики, отражающие важнейшие требования к нему, предъявляемые жизнью. Современные требования таковы, что школа (в том числе и высшая) должна давать знания, учить мыслить, развивать обучающихся во всех отношениях, формировать их отношение к миру, помогать приспосабливаться к быстроизменяющимся условиям жизни и производства.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- ✓ цель (общая как приспособление к жизни), задачи;
- ✓ совместная деятельность учителей и учащихся;
- ✓ преподавание (руководство со стороны учителя);
- ✓ учение (самостоятельная работа учащихся);
- ✓ организация процесса;
- ✓ соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- ✓ сочетание технологичности и творчества учителей и учащихся;
- ✓ соответствие требованиям жизни;
- ✓ одновременное осуществление воспитания, развития, формирования учащихся.

3.2. Цели и задачи обучения

Цель обучения – это то, к чему оно стремится, на что направлены его главные усилия. Бесцельного обучения не бывает. Независимо от того, осознается ли цель человеком, близкая она или отдаленная, значимая или не очень, она всегда есть или подразумевается.

В школьном (вузовском) обучении (образовании) цели всегда ясны, на их достижение направлены все усилия педагогов и обучаемых. Практически во всех моделях обучения *целевой компонент* занимает главное место. Цели подчиняются содержанию, методы, организационные формы, технологии.

Как возникают, формируются цели обучения (образования)? Они логически выводятся из *целей общества, государства*. Везде и всегда общие цели образования определяются уровнем жизни, потребностями производства, возможностями и уровнем развития педагогической

системы. Кроме того, цели обучения, общего образования вытекают из целей воспитания, развития и формирования человека и соотносятся с ними как часть с целым.

Российские законы провозглашают образование основой духовного, социального, экономического, культурного развития общества и государства. *Общее среднее образование* – результат целенаправленного процесса овладения систематизированными знаниями о природе, человеке, обществе, культуре и производстве средствами познавательной и практической деятельности. Продукт общего среднего образования – интеллектуальное, социальное, физическое и духовное развитие личности как основа для дальнейшей жизни, обучения и трудовой деятельности.

В документах, регламентирующих образовательные процессы в учебных заведениях, отмечается, что общее среднее образование направлено на обеспечение *всестороннего развития* личности. Оно достигается в едином учебно-воспитательном процессе, основанном на общечеловеческих ценностях и *принципах* научности, поликультурности, светского характера образования, системности, интегративности, единства обучения и воспитания, на основах гуманизма, демократии, гражданского сознания, взаимоуважения между нациями и народами в интересах человека, семьи, общества, государства. Высшее (специальное) образование, базируясь на среднем и развивая его, вооружает выпускника профессиональными знаниями, умениями, способами мышления, необходимыми для избранного вида деятельности.

Цели, поставленные обществом и государством перед школой, высокие, сложные и многообразные. Хорошо организованные школьное и вузовское обучение и воспитание обеспечат дальнейшее прогрессивное развитие страны. Образование в Российской Федерации имеет целью становление самостоятельной, свободной, культурной, моральной личности, осознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права, свободы других граждан, Конституцию и законы, способной к сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами.

Главными задачами *общеобразовательной школы*, доступной для всех детей, разнообразной по формам и организации обучения, являются:

- ✓ удовлетворение национально-культурных потребностей населения, воспитание физически и морально здорового поколения;
- ✓ воспитание гражданина и патриота;

✓ обеспечение усвоения учащимися системы знаний, определяемой общественными и производственными потребностями;

✓ выполнение требований Государственного стандарта общего среднего образования;

✓ формирование личности ученика, развитие его способностей, наклонностей и дарований;

✓ формирование научного мировоззрения, элементов политической, экономической, экологической, правовой культуры, гуманистических ценностей и идеалов, творческого мышления, самостоятельности в пополнении знаний;

✓ выработка у молодежи осознанной гражданской позиции, стремления к участию в демократическом самоуправлении, ответственности за свои поступки, сознательного выполнения гражданских обязанностей;

✓ подготовка воспитанников к дальнейшему образованию и трудовой деятельности;

✓ воспитание у школьников уважения к Конституции Российской Федерации, государственным символам, органам власти, законам;

✓ реализация права учеников на свободное формирование политических и мировоззренческих убеждений;

✓ воспитание уважения к народным традициям и обычаям, государственному и родному языкам, национальным ценностям российского народа, ценностям других народностей и наций;

✓ воспитание сознательного отношения к своему здоровью и здоровью других граждан как высочайшей социальной ценности, формирование гигиеничных привычек и основ здорового образа жизни, сохранение и укрепление физического и психического здоровья учеников.

Цели высшего (специального, профессионального) образования дополняются компонентами, требующими овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, формирования высокого уровня профессионального мышления.

3.3. Вопросы для самоконтроля

1. Назовите цели среднего и высшего образования.
2. Перечислите задачи образования.
3. В чем суть процесса обучения?

3.4. Задания для практики

Ознакомиться с текстом документа «Тема 3», добавить вопросы для самоконтроля.

3.5. Глоссарий по теме 3

Преподавание – это деятельность учителя (преподавателя) по передаче обучаемым информации, организации их учебно-познавательной деятельности, стимулированию познавательного интереса, самостоятельности, творчества и оценки учебных достижений.

Учение – это деятельность по освоению, закреплению и применению полученных знаний, умений и навыков; осознанию личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта.

3.6. Используемые информационные ресурсы

Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология" и "Педагогика" / В.И. Загвязинский. - 5-е издание, стереотипное. - Москва: Академия, 2008. - 188 с. - http://z3950.ksu.ru/bcover/0000720610_con.pdf

Тема 4. Содержание общего образования и его составляющие

Аннотация. Данная тема знакомит с содержанием общего образования. Рассматриваются документы, в которых.

Ключевые слова. Содержание образования, учебный план, учебная программа, учебник, государственный образовательный стандарт.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 4» имеются общие представления по теме;

- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;

- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

4.1. Содержание общего образования

Содержание образования – это, как уже говорилось, система знаний, умений, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения. Эта система содержит: знания об окружающем мире, обществе, современном производстве, культуре и искусстве; обобщенные интеллектуальные и практические умения приобретать знания и способы их использования; 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 выполнять различные виды деятельности известными способами; 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 многотысячную историю развития человечество накопило огромный объем знаний. Следующие поколения должны им овладевать – в этом залог прогрессивного поступательного развития человеческой цивилизации. Но накопленных знаний так много, что нельзя помышлять

об их полном усвоении в средней и высшей школе. Поэтому и возникает проблема *отбора* главных, 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 в первую очередь стали такие важные составные части культуры, как чтение, письмо, математика, пение, ремесла и т.д. Накопление социального опыта ведет к увеличению количества учебных предметов. Происходит *дифференциация* единого и неделимого в своей основе знания, поскольку предметы являются его частями. При этом одни и те же знания, отнесенные к разным предметам, часто получали различное истолкование. Например, естественные знания начали изучаться несколькими предметами: физикой, химией, биологией и т.д. То же происходит сегодня и с педагогическими знаниями, которые иногда весьма своеобразно истолковываются психологией и философией.

Как видим, кроме возможности углубляться в изучение предмета, дифференциация имеет и отрицательные следствия. Как, например, ученик сможет понять, что такое атом, если его объясняют – каждая по-своему – и физика, и химия, и биология, и философия? Понятно, что дальнейшая дифференциация и увеличение количества учебных предметов, выделение все более мелких областей знания – тупик, из которого нужно искать выход. Поэтому 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 образования должно создать надежную основу для всестороннего развития учеников, формирование их мышления, познавательных интересов, подготовки к жизни, трудовой деятельности.

Как система зависимая, производная от других систем, содержание общего образования формируется весьма не просто, ибо несет на себе отпечаток многих приоритетов, в том числе и идеологических. Стремление идеологов различных направлений распространить свое влияние на школу, а через нее и на все общество характерно для формирования содержания образования в учебных заведениях всего мира. Этот фактор, поэтому целесообразно рассматривать как одну из *закономерностей* формирования содержания образования. Среди систем, в наибольшей степени обуславливающих формирование содержания обучения, выделяются системы: 1) принятых целей; 2) социальных и научных достижений; 3) социальных и личных потребностей; 4) педагогических возможностей и др.

Система потребностей (социальных и личных) неразрывно связана с рассмотренной выше системой целей. На современном этапе построения новой российской школы образование становится основой культурного и духовного возрождения народа, глубоких преобразований во всех сферах человеческой деятельности, становления и развития демократического общества, повышения уровня развития отечественной науки и техники до мировых стандартов. Должна быть решена проблема: как наилучшим образом согласовать общественные и личностные интересы, как, не отменяя ориентации на удовлетворение общественных потребностей, сделать образование личностно значимым, необходимым и привлекательным для каждого человека?

Традиционно большое значение для формирования содержания школьного образования имеет *система социальных и научных достижений*. Исследования 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 детерминируется лишь сроками выхода учебных книг. Если до начала изучения телеграфа в школе прошло 60 лет после изобретения Морзе, эволюционного учения Дарвина – 56 лет, радио – 40, теории строения атома – 30 лет, то с транзистором школьники познакомились уже через десять лет после его изобретения, синтезом инсулина, новейших трансураниевых 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 школьники узнали практически сразу после появления сообщений об этом в средствах массовой информации.

Наконец, *система возможностей* играет роль своеобразного регулятора, способствующего или препятствующего включению в содержание образования знаний, требующих определенного оснащения учебного процесса. Многие зависят 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.

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

Какую направленность следует придать образованию? По этому вопросу существуют различные точки зрения. Образование – способность человека размышлять, основанная на полученных в процессе обучения знаниях, умениях, обучение же учит его пользоваться своим главным органом – мозгом.

Как организовать развитие (тренировку) мозга? Способ один – упражняться, а материал для упражнений может быть различным. По

вопросу о выборе этого материала существуют две теории: *формального и материального* образования. Формальное образование преследует цель развития мышления и памяти учеников. Лучше всего это делать на абстрактном материале, изучая древние языки, математику, философию, культуру. В противовес ему материальное образование требует изучать только предметы, необходимые в жизни: физику, химию, биологию, математику, языки, технологии и др. Кроме этих, крайних, точек зрения на содержание образования существуют и другие, занимающие как бы промежуточное положение.

Сторонники *энциклопедического* образования разделяют точку зрения Я.А. Коменского, согласно которой основная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Выпускник такой школы должен стать энциклопедически образованным.

Приверженцами энциклопедической модели образования были многие известные педагоги XIX в. Она была принята в большинстве престижных учебных заведениях Европы, в частности в российских классических гимназиях. Имеет она своих сторонников и сегодня. Возрождаемые по типу дореволюционных современные гимназии во многом копируют классическую структуру учебных предметов. Наряду с несомненными преимуществами такое образование имеет и недостатки: слабую связь между курсами, переполненными учебным материалом, не всегда нужным для развития учащихся. В этих условиях учитель вынужден торопливо, нередко поверхностно преподавать предмет, программы обучения могут состояться только по линейной схеме.

В противоположность представителям энциклопедизма сторонники *дидактического формализма* придерживаются древнего афоризма: многознание уму не научает. Эту позицию занимали древнегреческий философ Гераклит, древнеримский правовед Цицерон, немецкий философ И. Кант, а также педагог Ф. Дистервег, рекомендовавший учить воспитанников мыслить, «...а остальное, т.е. знания, придут к ним в процессе роста». И. Герbart, Г. Спенсер также были сторонниками дидактического формализма, их позиция в настоящее время нашла подкрепление в исследованиях известного психолога Ж. Пиаже. Несомненная заслуга дидактического формализма в том, что его сторонники обращали внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, мышления. Слабость их позиции в том, что средством для развития этих качеств они

избрали «инструментальные предметы»: языки, математику, физику, – недооценивая значения гуманитарных наук для формирования всесторонне образованной личности.

Дидактический утилитаризм (Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) исходит из приоритета индивидуальной и общественной деятельности ученика. Он должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т.д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера. Дидактический утилитаризм оказал сильное влияние как на содержание, так и на методы работы в американской школе.

Проблемно-комплексная теория, предложенная польским ученым Б. Суходольским, предполагает изучать отдельные школьные предметы не порознь, а комплексно, делая предметом познавательной деятельности учащихся проблемы, разрешение которых требует использования знаний из различных областей. Эта теория во многом перекликается с известным в истории педагогики «методом проектов».

Как утверждает польский профессор педагогики К. Сосницкий, содержание обучения должно быть организовано в виде решетки из крупных структур, включающих основные системообразующие компоненты. Отсюда название теории – *структурализм*. Организуя структуры по логическому принципу, можно избежать перегруженности содержания и сократить объем учебного материала без ущерба для качества обучения. Однако этот принцип применим лишь при изучении точных предметов.

В начале XIX в. в Европе возникла новая система построения учебного плана и организации школьного образования – *утраквизм* (от лат. *utrague* – под обоими влияниями), поддержанная руководителем прусского ведомства народного образования В. Гумбольдтом. В ее основе лежала идея разностороннего общего образования. Основательная школьная подготовка осуществлялась по двум циклам учебных предметов: гуманитарному и естественно-математическому. Это обеспечивало равные возможности для продолжения образования на любом соответствующем факультете высшей школы. Новый учебный план прусской гимназии, составленный по схеме утраквизма, выгодно отличался от предшествующего, где математике, естественным учебным предметам

оставлялось мало места. В скором времени новый подход получил широкое распространение. Сегодня большинство школ в мире составляют свои учебные планы и программы по схеме утраквизма.

Требования к содержанию образования в нашей стране определяются генеральной целью формирования человека. Государственная система образования и воспитания строится с учетом отечественного и мирового опыта, соблюдения традиционных ценностей и достижений российской школы. Свою руководящую роль государство реализует через законы, нормативные акты и другие документы, направляющие процессы образования и воспитания.

4.2. Учебные планы, программы, книги

В *Государственном стандарте* общего среднего образования содержатся нормы и положения, определяющие требования к минимальному уровню образования выпускников начальной, базисной и полной средней общеобразовательной школы, а также *гарантии государства* в получении качественного образования всеми гражданами. Соблюдение требований Государственного стандарта является обязательным для всех учебных заведений страны независимо от подчинения, типов и форм собственности.

В документе четко определены: государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учеников (воспитанников); базисный учебный план общеобразовательных учебных заведений; общая характеристика инвариантной и вариативной частей содержания образования.

Базисный учебный план дает целостное представление о содержательном наполнении и соотношении образовательных областей знаний по годам обучения в средней школе, раскрывает структуру образования. В Государственном образовательном стандарте вводятся понятия *инвариантной* (неизменной, постоянной, стабильной) части образования, которая пересматривается сравнительно редко, и *вариативной* (изменяемой), 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 (школьный) компонент* – вариативную. Устанавливается распределение часов на образовательные области, индивидуальные и групповые занятия, курсы по выбору и факультативы.

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 на определенном уровне. Переход на каждый уровень свидетельствует о достижении учеником поставленной для данного уровня цели, соотнесенной с определенным возрастным этапом развития. Критерием достижения уровня служат контрольные тесты (задачи), которые должен уметь выполнить каждый школьник, находящийся на этом уровне. Введены надежные способы оценки соответствия уровня образованности конкретного ученика Государственному стандарту общего среднего образования.

Государственный образовательный стандарт задает общие требования к разработке других нормативных документов образования, их практической реализации в учебно-воспитательных учреждениях. Главная цель внедрения Госстандарта – не допустить снижения уровня образованности граждан Российской Федерации, 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 Государственного стандарта осуществляется общая, равная для всех диагностика обученности и образованности, а в перспективе будет введен Единый экзамен (итоговое тестирование) для всех выпускников средних общеобразовательных учреждений независимо от форм собственности и подчинения. Пусть учебные заведения свободно избирают формы и методы деятельности, соревнуются между собою за предоставление более качественных образовательных услуг, но уровень подготовки выпускников ни в одном из них не может быть ниже требований, установленных Государственным стандартом.

Базисным учебным планом предусмотрено введение профильного обучения на старшей ступени средней общеобразовательной школы по следующим направлениям: гуманитарному, естественно-математическому, технологическому и общеобразовательному. 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.

Широкий эксперимент по введению профильного обучения начат по всей стране. Результатом его должны стать обоснованные модели организации обучения, направленного на удовлетворение потребностей каждого человека.

Учебные планы, программы, книги

Содержание учебного процесса определяется учебными планами, учебными программами по предметам и фиксируется в учебных книгах, электронных накопителях информации (на видеодисках, видеокассетах, в 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 на изучение каждого предмета за все время обучения и в каждом классе;
- 5) количество часов в неделю на изучение каждого предмета;
- 6) структуру и продолжительность практикумов, лагерных сборов и т.п. 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 собственные документы.

На основе учебного плана составляются *учебные программы* по всем предметам. 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 междисциплинарных связей;
- 6) перечень учебного оборудования и наглядных пособий;
- 8) рекомендуемую литературу.

В связи с усилением 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.

В учебном плане находит отражение принятый обществом воспитательный идеал. Он дает концентрированное представление об общей концепции образования, отражает главную его цель, общие и конкретные цели воспитания.

Учебный план разрабатывается с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических, психофизиологических, организационных, управленческих и других требований, намеченной стратегии реализации учебных, воспитательных, развивающих целей, имеющихся возможностей, потребностей общества, семьи и учащихся. Учебный план – государственный нормативный документ, задающий общую направленность образования и определяющий его объем. Учебные заведения могут корректировать учебные планы, приспособлять их к своим потребностям и возможностям в той части, которая относится к их компетенции.

Учебные планы устанавливают суммарную предельно допустимую учебную нагрузку учеников. По одному из вариантов плана для основных общеобразовательных учреждений обязательная инвариантная аудиторная нагрузка составляет 4970 академических часов (142 часа в неделю), обязательная вариативная аудиторная нагрузка 700 академических часов, вариативная свободно избираемая нагрузка – 875 академических часов (25 часов в неделю). Из бюджета финансируется максимальное количество часов – 9495. Общий объем учебного плана (часов по классам): пятый – 34, шестой – 35, седьмой – 37, восьмой – 37, девятый – 39, десятый – 40.

План устанавливает продолжительность уроков: в первых классах – 35 минут; во вторых-четвертых классах – 40-45 минут (по решению общеобразовательного учреждения), в пятых – одиннадцатых классах – 45 минут.

Каждый студент может получить учебные планы своих вузов в деканате. С ними обязательно следует ознакомиться еще до поступления в вуз.

В нашей стране, как и в большинстве других стран, учебные планы разрабатываются централизованно и утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации. Для каждого типа учебно-воспитательных учреждений разрабатываются типовые учебные планы. Отдельные планы существуют для общеобразовательных школ, школ с углубленным изучением наук; гимназий, лицеев, высших профессионально-технических училищ. На основе этих планов учебные заведения могут конструировать свои собственные документы, но без изменений в федеральном компоненте.

Основа базисного учебного плана – *образовательные области*. Это составные части духовной и материальной культуры, представляющие содержательную основу для развития познавательной, коммуникативной, эстетической, трудовой и физической сфер деятельности личности, воспитания гражданина.

Выделяются такие образовательные области:

- 1) обществоведение (история, граждановедение, обществоведение, география);
- 2) филология (русский язык и литература, родной язык и литература, иностранный язык);
- 3) искусство (ИЗО, музыка, МХК);
- 4) естествознание (естествознание и экология, биология, физика, химия);
- 5) математика (математика, алгебра, геометрия);
- 6) физическая культура (физическая культура);
- 7) технологии;
- 8) основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ);
- 9) информатика.

Экспериментальный Базисный учебный план утвержден приказом Министерства образования 6 марта 2001 г. №834. Он определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав образовательных областей и учебных предметов, распределяет учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам, образовательным областям и учебным предметам, опираясь на опыт, практику и традиции отечественной и мировой школы. Приказом утверждено 27 вариантов плана для начальных, основных, полных, профильных общеобразовательных учебных заведений, с русским и нерусскими языками обучения.

Содержание образования раскрывается в *учебной литературе*. К ней относятся школьные учебники, справочники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты, сборники задач и упражнений, тетради на печатной основе и т.п. От качества учебной литературы зависит результативность обучения, поэтому вопросам подготовки учебников и учебных пособий уделяется большое внимание, 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 учебных книгах изучаемый материал делится на логически завершённые части: разделы, темы, параграфы, шаги. В структуре учебника выделяются: 1) тексты; 2) внетекстовые компоненты (вступление, содержание, библиография); 3) аппарат для организации усвоения учебного материала (вопросы, стимульные обращения, познавательные задачи, проблемные ситуации, тесты, задания, образцы правильного решения учебных задач и т.д.); 4) 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. Он должен быть одновременно и стабильным, и мобильным. В соответствии с требованием стабильности учебник должен иметь постоянную основу. Мобильность означает 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 (параллельные) учебники, благодаря чему учителя и учащиеся имеют возможность выбирать лучшие. 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 требуемого Государственным стандартом уровня образования. Это значит, что учебник должен содержать необходимое и достаточное количество материала;

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

3) *воспитательную*, означающую, что изучение необходимого учебного материала должно оказывать на ученика и духовное влияние. Поскольку личное духовное влияние учителя в учебнике отсутствует, следует повышать воспитательный потенциал книги, – это одна из самых сложных проблем;

4) *мотивационную*, которая заключается в создании 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. Школьник должен отчетливо понимать, что учебник дает ему минимальный объем необходимых знаний. Расширять и углублять свои знания нужно самостоятельно;

6) *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*, состоящую в обеспечении качественного управления познавательным процессом. В хорошо составленных учебниках заранее предполагается, как будут развиваться мысли 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 средств обучения противоречивы – от восторженных утверждений о революции в образовании до констатации их низкой результативности и бесполезности. Там, где требуется образное, эмоциональное изложение фактического материала, видеоучебники, несомненно, принесут пользу, но 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. Компьютерные учебные материалы оказываются весьма эффективными при изучении знаний, имеющих логическую структуру. Прекрасные возможности предоставляет ЭВМ и для выполнения тренировочных упражнений, контроля и коррекции знаний. Но знание, переданное компьютером, неизбежно является неполным, усеченным, формализованным.

Издание отечественных учебников имеет долгую историю. Первым печатным учебником была азбука Ивана Федорова, изданная во Львове в 1574 г. Вслед за нею, в 1596 г. вышла «Грамматика» Лаврентия Зизания, по которой учились грамоте дети России, Украины, Белоруссии. «Грамматика» Мелентия Смотрицкого (1619) была школьным учебником в России свыше 130 лет. Яркий след в истории отечественных учебников оставило «Родное слово» К.Д. Ушинского. Эта книга переиздавалась 130 раз. Хорошо бы ее возродить сегодня как учебник жизни для самых маленьких.

В XVII в. появляются первые учебники по арифметике. Так, в 1703 г. вышел учебник Леонтия Магницкого «Арифметика, сиречь наука числительная», которая служила основным учебником для школьников до середины XIX в.

После Октябрьской революции 1917 г. издание учебников было взято под жесткий контроль Советского государства. Учебник стал предметом острой идеологической борьбы. В 1923 г. Наркомпросом были признаны вредными и изъяты из библиотек Библия, Коран, книги Платона, Ницше, Шопенгауэра, Данте, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского – больше ста авторов. Но самое главное – запретили издавать сказки. Аргументация была примерно такой: «Книга джунглей» Р. Киплинга не подходит нашим детям, потому что в ней разговаривают животные, а такого не бывает. Сказки К.И. Чуковского тоже вызывали раздражение, в 1923 г. началась «борьба с чуковщиной». Его книги беспощадно критиковала Н.К. Крупская. До 1970-х гг. сказки К.И. Чуковского у нас не издавались.

Учебник – настолько значительная книга, что ЮНЕСКО назвала ее наибольшим капиталовложением в развитие образования и по приоритетности поставила на первое место. Нет учебников – нет

образования, плохие учебники – плохое образование. Вот почему во всем мире так много внимания уделяется подготовке и изданию учебных книг.

4.3. Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение содержания школьного образования.
2. Какими документами определяется содержание образования?
3. Назовите структурные компоненты Государственного образовательного стандарта.

4.4. Задания для практики

Ознакомиться с текстом документа «Тема 4», добавить вопросы для самоконтроля.

4.5. Глоссарий по теме 3

Государственный образовательный стандарт - документ, определяющий обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

4.6. Использованные информационные ресурсы

Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология" и "Педагогика" / В.И. Загвязинский. - 5-е издание, стереотипное. - Москва: Академия, 2008. - 188 с. - http://z3950.ksu.ru/bcover/0000720610_con.pdf

Тема 5. Современные модели и формы организации обучения

Аннотация. Данная тема раскрывает последовательность появления форм организации процесса обучения в системе образования. Рассматривается урок как основная форма организации процесса обучения.

Ключевые слова. Форма организации обучения, классно-урочная система, урок.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 5» имеются общие представления по теме;
- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;
- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

5.1. Формы организации обучения

Формы организации (организационные формы) обучения – это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся, месту учебы, продолжительности учебных занятий и др. По количеству учащихся выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения. По месту учебы различаются школьные и внешкольные формы. К первым относятся школьные занятия (уроки), работа в мастерских, на пришкольном опытномучастке, в лаборатории и т.п., а ко вторым – домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях и т.д. По длительности времени обучения различают классический урок (45 мин), «спаренное занятие» (90 мин), вузовскую «пару» (45 + 45 мин или же 80 мин без перерыва), «спаренное» укороченное занятие (70 мин), модуль (30 мин), а также уроки «без звонков», произвольной длительности.

История развития школы знает различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации:

индивидуально-групповой (в средневековых школах), взаимного обучения (белл-ланкастерская система в Англии), дифференцированного обучения по способностям учащихся (мангеймская система), бригадное обучение (существовавшее в 1920-е гг. в советской школе), американский «план Трампа», согласно которому 40% учебного времени учащиеся проводили в больших группах (100-150 человек), 20% – в малых (10-5 учащихся) и 40% времени отводилось на самостоятельную работу.

Наибольшее распространение как в нашей стране, так и за рубежом получила классно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трех столетий. Ее основы заложил И. Лойола, развивал немецкий педагог И. Штурм, а разработал теорию основы и воплотил в практическую технологию Я.А. Коменский.

Классно-урочную формы организации обучения отличают следующие особенности:

- ✓ постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- ✓ каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- ✓ учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- ✓ каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- ✓ постоянное чередование уроков (расписание);
- ✓ руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- ✓ применение различных видов и форм познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Классно-урочная форма организации учебной работы имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности индивидуальной: отличается более строгой организационной структурой; экономная, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учащихся; создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности, воспитания и развития учащихся. Вместе с тем данная форма не лишена недостатков, снижающих ее эффективность, главный среди которых – ориентация на «среднего» ученика, отсутствие возможности осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися.

Классно-урочная форма организации обучения является *главной* (основной). Кроме нее, в современной школе используются и другие

формы, называемые по-разному: вспомогательными, внеклассными, внеурочными, домашними, самостоятельными и т.п. К ним относятся консультации, дополнительные занятия, инструктажи, конференции, кружковые и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя самостоятельная работа учащихся и др. Иногда к внеклассным формам организации обучения относят учебные экскурсии, работу на пришкольных опытных участках, труд в мастерских, школьных кооперативах, походы по родному краю, физкультурные соревнования на стадионах и спортплощадках и т.д. При этом часто происходит путаница и терминологическая подмена: класс как постоянный состав учащихся отождествляется с классной комнатой для проведения занятий, уроки «со звонками» противопоставляются урокам без них и т.д. Исходя из этого лишь домашняя самостоятельная работа учащихся и кружковые (клубные) занятия по интересам могут быть названы вспомогательными внеурочными формами организации обучения.

5.2. Классно-урочная система

Среди современных систем образования особенно распространена классно-урочная организация учебного процесса. Она предполагает деление всех детей на классы сообразно возрасту, и чередование в них различных уроков – математики, родного языка, английского или немецкого, на которых выполняют перевод иностранных текстов, физкультуры и т.д.

Эта система пришла к нам еще с XVI столетия, после того как в Европе появились первые печатные книги. В это время общество остро осознало важность образования, и в школы хлынули тысячи детей. Чтобы организовать их и было придумана данная система, теоретическое обоснование которой дал Ян Амос Коменский, известный педагог и организатор народных школ.

В Россию же классно-урочная система пришла из Германии и широко распространилась лишь в XIX веке и до сих пор является лидирующей. Впрочем, сложно отрицать достоинство подобной формы обучения – она предполагает строгий порядок преподавания, а также незыблемую руководящую роль учителя.

Если ранее преподавателю приходилось вести все предметы и быть, по существу, универсалом, то с появлением классно-урочной системы учителя стали специализироваться на различных предметах, и никому уже

не приходило в голову, чтобы математик делал устный перевод с английского, а литератор решал задачи по физике.

Однако, и к этой форме обучения можно предъявить претензии. И главная из них состоит в том, что классно-урочная система рассчитана, прежде всего, на среднего ученика. В рамках ее преподавателю сложно осуществлять к школьникам индивидуальный подход, отчего больше всего страдают как слабые ученики, которые не успевают усвоить знания, так и сильные, теряющие интерес к учебе. Кроме того, сложно приходится в наших школах и учащимся с несколько другим восприятием мира, например, образно-эмоциональным. Как правило, эти ученики сосредотачивают свое внимание лишь на нескольких словах, вырванных из контекста, например, «перевод диплома», начисто забыв о тексте либо даже диктанте, где они прозвучали.

Именно за стандартизированный подход, этот тип системы стал подвергаться критике еще в начале прошлого века, а сейчас все чаще и чаще звучат голоса о том, что сейчас как никогда требуются индивидуальности, которые школа должна лелеять, а не подавлять. Поэтому в современную эпоху, когда многие педагоги-новаторы ищут особые пути, которые могли бы совместить достоинства классно-урочного метода с индивидуальным подходом к каждому ученику, для чего в некоторых школах предусматриваются факультативы, курсы либо консультации.

5.3. Вопросы для самоконтроля

1. В чем суть индивидуально-группового обучения?
2. В чем суть индивидуального обучения?
3. В чем суть классно-урочной системы?

5.4. Задания для практики

Ознакомиться с текстом документа «Тема 5», добавить вопросы для самоконтроля.

5.5. Глоссарий по теме 5

Урок – форма организации обучения с целью овладения учащимися изучаемым материалом (знаниями, умениями, навыками, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями). Такая форма

применяется при классно-урочной системе обучения и проводится для класса, то есть относительно постоянного учебного коллектива.

Форма организации обучения – это способ упорядочивания взаимодействия участников обучения, способ его существования.

5.6.Использованные информационные ресурсы

Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч. - пед. кадров / Б.Т.Лихачев. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 1999. – 522 с. - http://z3950.ksu.ru/bcover/0000053351_con.pdf

Тема 6. Урок как основная форма организации обучения

Аннотация. Данная тема раскрывает суть основной формы организации обучения. Рассматриваются типы и структура уроков.

Ключевые слова. Урок, тип урока, структура урока.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 6» имеются общие представления по теме;

- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;

- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

6.1. Ключевой компонент классно-урочной системы организации обучения

Урок – это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса. Несмотря на малую длительность, урок – сложный и ответственный этап учебного процесса, так как от качества отдельных занятий в итоге зависит общее качество школьной подготовки. Поэтому основные усилия теоретиков и практиков во всем мире направляются на создание и внедрение таких технологий урока, которые позволяют эффективно и в краткие сроки решать задачи обучения данного состава учащихся. Дать хороший (качественный) урок – дело непростое даже для опытного учителя. Многое зависит от понимания и выполнения педагогом требований к уроку, которые определяются социальным заказом, личными потребностями учащихся, целями и задачами обучения, закономерностями и принципами учебного процесса.

Качественный современный урок должен отвечать ряду общих требований.

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 учащимися 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 умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний.

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

13. Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучить, воспитать, развить. С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях.

К *дидактическим* (или образовательным) требованиям относятся следующие.

1. Четкое определение образовательных задач каждого урока.

2. Рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей.

3. Внедрение новейших технологий познавательной деятельности.

4. Рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов обучения.

5. Творческий подход к формированию структуры урока.

6. Сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной работой учащихся.

7. Обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления.

8. Научный расчет и мастерство проведения урока.

Воспитательные требования, предъявляемые к уроку.

1. Определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей.

2. Постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы.

3. Воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств: прилежания, аккуратности, ответственности, самостоятельности, работоспособности, внимательности, честности, коллективизма и др.

4. Внимательное и чуткое отношение к учащимся, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.

К постоянно реализуемым на всех уроках *развивающим* требованиям относятся следующие.

1. Формирование и развитие у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности.

2. Изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся, проектирование «зоны ближайшего развития».

3. Проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии.

4. Прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся и оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

Кроме перечисленных требований к уроку выделяются и другие: организационные, психологические, управленческие, требования оптимального общения учителя с учащимися, сотрудничества, санитарно-гигиенические, этические и т.д.

Полтысячи лет в почти неизменном виде существует поурочное обучение в Европе. В его основе лежит 45-минутный отрезок времени, делимый на части по задачам и видам работы. На рационализацию урока было затрачено немало усилий. Только в российской педагогической литературе описано более 400 попыток преобразований урока. Окажись рациональными хотя бы несколько процентов, и в XXI в. мы вступали бы не с констатацией недостатков урока, а с победными реляциями об освобождении школы от хронических болезней.

Что вообще можно изменить в уроке? Во-первых, его длительность. Это пытались осуществить сотни раз. Известны уроки длительностью от

нескольких минут до «безразмерных» – 3-4 часа работы без перерыва. Но ни одно нововведение не стало пока достойным конкурентом 45-минутному классическому уроку. Во-вторых, в уроке можно менять порядок деятельности учителей и учеников. Но и здесь классическая структура оказывается наиболее эффективной, потому что она лучше всех других соответствует требованиям педагогических законов. В-третьих, пытались и пытаются вывести урок из класса. В некоторых случаях это целесообразно, например в учебных экскурсиях, в других, например в «классах без стен», – сомнительно. Задачи, содержание, виды работы, методы, способы, диагностика, тестирование и т.д. урок по существу не меняют, а всего лишь слегка его преобразуют.

6.2. Типы и структура уроков

Для того чтобы выявить общее в огромном многообразии уроков, их необходимо классифицировать. По каким общим признакам группировать учебные занятия, если на каждом из них ставятся свои цели и задачи, изучаются разные материалы, применяются различные технологии и методики? Проблема эта очень сложная и не до конца сегодня разрешенная ни в мировой, ни в отечественной дидактике, вследствие чего существуют различные подходы к классификации уроков. В зависимости от того, какие признаки (стороны) уроков берутся за основу, выделяются различные типы учебных занятий. Количество известных ныне классификаций исчисляется десятками.

Одна из первых наиболее обоснованных классификаций уроков принадлежит советскому дидакту И.Н. Казанцеву, предложившему группировать уроки по двум критериям: 1) содержанию и 2) способу проведения. По первому критерию, например, уроки математики делятся на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а внутри них – в зависимости от содержания преподаваемых тем. По способу проведения учебных занятий уроки делятся на уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т.д.

По логическому содержанию работы и характеру познавательной деятельности различаются следующие типы уроков: 1) вводный; 2) урок первичного ознакомления с материалом; 3) урок усвоения новых знаний; 4) урок применения полученных знаний на практике; 5) урок навыков; 6) урок закрепления, повторения и обобщения; 7) контрольный урок; 8) смешанный, или комбинированный, урок.

Наибольшую поддержку среди теоретиков и практиков получила классификация уроков по дидактическим целям и месту уроков в общей системе: 1) комбинированные, или смешанные, уроки; 2) уроки ознакомления учащихся с новым материалом; 3) уроки закрепления знаний; 4) имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного; 5) имеющие основной целью выработку и закрепление умений и навыков; 6) имеющие основной целью проверку знаний. В рамках перечисленных типов выделяются еще и подтипы.

Уточненный перечень главных типов уроков следующий: комбинированные (смешанные); изучения нового материала; формирования новых умений; обобщения и систематизации изученного; контроля и коррекции знаний, умений; практического применения знаний, умений.

Внутреннее строение урока, последовательность его отдельных этапов в целом представляют собой *структуру уроков*. Тип урока определяется наличием и последовательностью структурных частей.

Урок сегодня принято рассматривать не столько с точки зрения формального сочетания и последовательности его этапов, сколько с позиций постановки и достижения целей, эффективности познавательной деятельности. Учитель свободен в выборе структуры урока, лишь бы она обеспечивала высокую результативность обучения и воспитания. Важность этого подхода можно понять, лишь сопоставляя прежние жесткие требования обязательного соблюдения формальных ступеней урока с современными идеями свободного конструирования учебных занятий. Однако отношение теоретиков и практиков к «бесструктурному» уроку неоднозначно: предоставление учителю свободы выбора – безусловно, прогрессивный шаг, но нарушение закономерностей познавательной деятельности, возникающее в условиях произвольного сочетания этапов урока, – крупный недостаток. В настоящее время предлагается целесообразность тех или иных типов и структур урока оценивать по эффективности всего учебно-воспитательного процесса (конечному результату), а не по структурному совершенству и завершенности отдельных уроков.

От Коменского и Гербарта ведет начало классическая четырехзвенная структура урока, опирающаяся на формальные ступени (уровни) обучения: 1) подготовка к усвоению новых знаний; 2) усвоение новых знаний, умений; 3) их закрепление и систематизация; 4) применение на практике. Соответствующий ей тип урока носит название

комбинированного (смешанного). Этапы современного комбинированного урока, разложение на отрезки времени, выглядят так:

Организация работы	Повторение изученного (актуализация знаний)	Изучение новых знаний, формирование новых умений	Закрепление, систематизация, применение	Задание на дом
--------------------	---	--	---	----------------

Нетрудно понять, почему такой тип урока назван комбинированным – на нем учитель имеет возможность достичь нескольких целей. Элементы (этапы) урока могут быть скомбинированы в любой последовательности, что делает урок гибким и позволяет его применять для решения очень широкого круга учебно-воспитательных задач. Этим, в частности, и объясняется широкое распространение комбинированного урока в массовой практике: по некоторым данным, доля комбинированных уроков занимает 75-80% общего числа всех проводимых уроков.

Жизнестойкость классического типа комбинированного урока определяется также тем, что он лучше других согласуется с закономерностями учебно-воспитательного процесса, динамикой умственной работоспособности и предоставляет педагогам больше возможности для приспособления к конкретным условиям (рис. 14). Для учащихся начальной школы его длительность несколько сокращается с учетом объема произвольного внимания учащихся. Целесообразность 45-минутной длительности урока, интуитивно установленной нашими предшественниками, сегодня подкрепляется психофизиологическими исследованиями. Если уроки становятся короче, то приходится форсировать процесс включения школьников в работу, соответственно сокращается время продуктивной деятельности. При более длительных уроках нарастает необходимость волевой регуляции произвольного внимания.

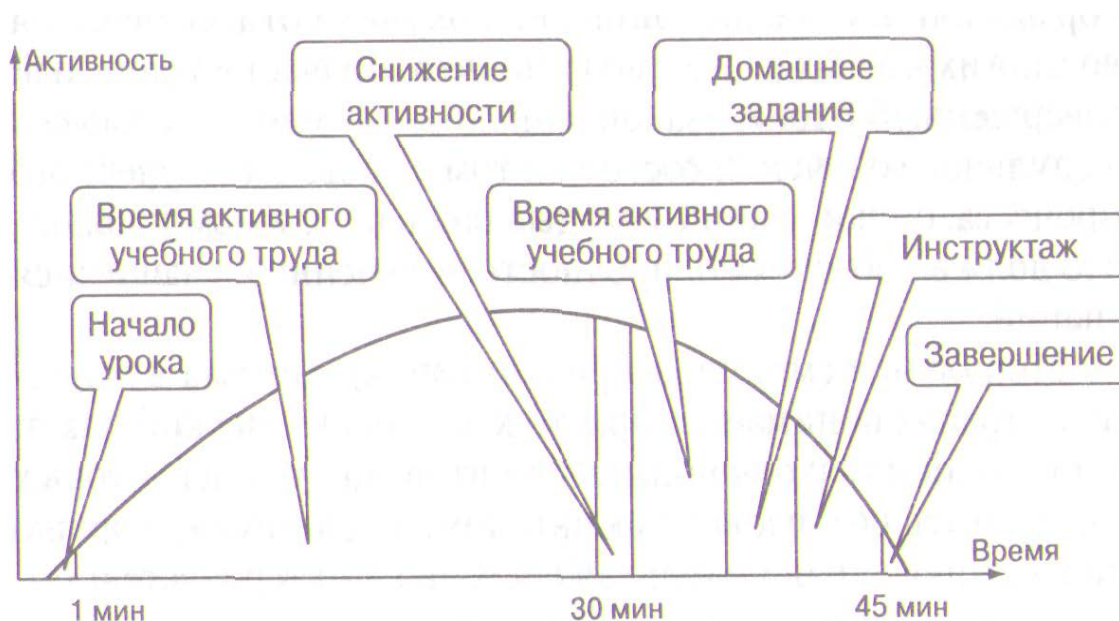


Рис. 14.

Кроме своего важного преимущества – возможности достигать на одном уроке нескольких целей, комбинированный урок имеет и недостатки. Они проявляются в том, что практически не хватает времени не только на усвоение новых знаний, но и на все другие виды познавательной деятельности. С того времени, когда был предложен комбинированный урок, произошли радикальные перемены: значительно возрос объем знаний, изучаемых на уроке; во многих школах классы переполнены, что затрудняет управление познавательными процессами; ухудшилось отношение учащихся к обучению, поэтому продуктивность всех этапов урока снизилась. С целью повышения результативности учебных занятий возникли и практикуются другие типы уроков, на которых учащиеся занимаются преимущественно каким-либо одним видом деятельности. Это уроки усвоения новых знаний; формирования новых умений; обобщения и систематизации знаний, умений; контроля и коррекции знаний, умений; применения знаний, умений на практике. Нетрудно заметить, что все названные типы представляют собой «укороченный» комбинированный урок. Структура выделенных типов урока состоит обычно из трех частей: 1) организации работы (1-3 мин), 2) главной части (формирование, усвоение, повторение, закрепление, контроль, применение и т.д.) (35-40 мин), 3) подведения итогов и задания на дом (2-3 мин).

Одной из последних, распространившихся во всем мире педагогических инноваций является модульная система образования. Своё название она получила от имеющегося во многих языках слова «модуль»,

что означает «отдельный завершённый блок», «законченная часть целого». Замысел модульного обучения состоял в том, чтобы части учебного процесса, блоки знаний укладывались в должном порядке, что должно обеспечить прочность полученных учащимися знаний.

Модульная (модульно-рейтинговая) система в западных странах понимается просто как «дидактический пакет, состоящий из законченных элементов, каждый из которых может быть реализован как автономная система». Хорошо спроектированная модульная система характеризуется:

- ✓ четким описанием модуля и его цели;
- ✓ таким распределением материала, которое позволяет самому ученику спроектировать собственную программу обучения; построенную в соответствии с его потребностями;
- ✓ простотой языка;
- ✓ наполнением содержания современными научными идеями.

Каждый модуль – часть учебного материала со всем необходимым дидактическим сопровождением. Из них учащийся самостоятельно выбирает то, что ему нужно, создавая свой личный маршрут движения к цели. Модульно-построение учебного курса (учебного процесса) имеет определенные преимущества. Недостаток лишь в том, что модулей нужно изготовить больше, чем их может понадобиться.

Многие отечественные учебные заведения начинают практиковать модульную организацию учебных занятий, которую также называют модульно-развивающей технологией. Употребляются и другие названия: модульно-рейтинговая система обучения, модульно-дифференцированная форма, проблемно-модульный подход к обучению и т.п.

В российской педагогике понятие «модуль» стало многозначным. Это может быть: логически завершённая часть учебного материала; логически завершённая часть учебного процесса (занятия); сокращённый до 30-35 мин урок; отдельный вид работы; сочетание учебного материала с временем его изучения; сочетание учебного материала с организацией деятельности и оценкой продуктивности обучения и т.д.

Наиболее простым и типичным образцом учебного модуля является раздел (несколько тем) учебной программы вместе с указанием возможных способов ее изучения, расчетом времени и тестовыми вопросами.

В высшей школе внедряется *кредитно-трансферная* (или кредитно-модульная, модульно-рейтинговая) система, где модули (части учебного материала) соединяются с результатами учебной деятельности.

Рейтинговая оценка – это сумма баллов, набранная учащимся (студентом) по всем модулям с помощью всех видов контроля. Тот, кто набирает большую сумму, имеет и более высокий рейтинг (личный показатель). Многие средние и высшие учебные заведения практикуют рейтинги для стимулирования учебы. Высшее образование в Российской Федерации постепенно модернизируется на основе Европейских стандартов кредитно-трансферной системы (ECTS).

6.3. Вопросы для самоконтроля

1. Что такое урок?
2. Опишите структуру урока контроля и оценки знаний.
3. Перечислите типы уроков.

6.4. Задания для практики

Ознакомьтесь с текстом документа «Тема 6», добавить вопросы для самоконтроля.

6.5. Глоссарий по теме 6

Комбинированный урок – тип урока, характеризующийся сочетанием (комбинацией) различных целей и видов учебной работы при его проведении: проверка знаний, работа над пройденным материалом, изложение нового материала и т. д. В структуре комбинированного урока выделяют следующие этапы:

- организация учащихся к занятиям;
- повторительно-обучающая работа по пройденному материалу;
- работа по осмыслению и усвоению нового материала;
- работа по закреплению изложенного материала;
- работа по применению знаний на практике и формированию умений и навыков;
- выдача домашнего задания.

6.6.Использованные информационные ресурсы

Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч. - пед. кадров / Б.Т.Лихачев. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 1999. – 522 с. - http://z3950.ksu.ru/bcover/0000053351_con.pdf

Тема 7. Сущность и содержание педагогических технологий

Аннотация. Данная тема раскрывает общее понятие о технологии. Рассматриваются отличительные характеристики педагогических технологий.

Ключевые слова. Технология, вид обучения, информационные технологии.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 7» имеются общие представления по теме;

- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;

- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

7.1. Виды обучения

В современной школе используется несколько относительно обособленных и отличающихся рядом признаков видов обучения:

✓ объяснительно-иллюстративное (ОИ), называемое также традиционным, или сообщающим;

✓ проблемное (ПБО);

✓ программированное (ПО);

✓ компьютерное (компьютеризованное) обучение (КО);

✓ новые информационные технологии обучения (НИТ).

Педагоги неустанно ищут такой вид обучения, который был бы лишен недостатков. Уже существует модель так называемого идеального обучения (ИО), не имеющего слабых мест. В этой модели пытаются объединить преимущества всех дидактических систем, благодаря чему возникли и уже практически применяются новые подвиды обучения: проблемно-практическое, проблемно-программированное, мультимедийное, интерактивное и др.

Сравним преимущества и недостатки современных видов обучения по ряду важных критериев.

Сущность *объяснительно-иллюстративного обучения* отражена в названии. Объяснение в сочетании с наглядностью – главные методы такого обучения; слушание и запоминание – ведущие виды деятельности

учащихся; безошибочное воспроизведение изученного – главное требование и основной критерий эффективности обучения. Такое обучение называют еще традиционным с целью не только отличить его от более современных видов, но и подчеркнуть длительную историю его существования в различных модификациях. Это древний вид обучения, не утративший значения и в современной школе, благодаря тому, что в него органически вписываются новые способы изложения знаний и новые виды наглядности. Объяснительно-иллюстративное обучение имеет ряд важных преимуществ. Оно экономит время, сберегает силы учителей и учащихся, облегчает последним усвоение сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление процессом. Но наряду с этими преимуществами ему свойственны и недостатки, среди которых наиболее серьезные – преподнесение «готовых» знаний и освобождение учащихся от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить при их освоении, а также незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Проблемное обучение отличается такой организацией, при которой учащиеся самостоятельно «добывают» знания в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности учащихся. Технология проблемного обучения не имеет особой вариативности, поскольку включение учащихся в активную познавательную деятельность проходит ряд этапов, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно. Важный этап ПБО – создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На втором этапе разрешения проблемы («закрытом») учащийся анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в «добывание» недостающей информации. Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Он завершается возникновением «озарения» («Я знаю, как сделать!»). Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения приобретенных знаний, умений.

Преимущества ПБО хорошо известны: самостоятельное «добывание» знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения. К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся, большие затраты времени на достижение запроектированных целей.

Нетрудно догадаться, что название «*программированное обучение*» происходит от термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. Основная цель ПО – улучшение управления учебным процессом. Возникшее в начале 1960-х гг. на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей, ПО направило усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяла бы контролировать каждый шаг продвижения учащегося по пути познания и благодаря этому оказывать ему своевременную помощь, избавляя тем самым от многих затруднений, потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс. У истоков ПО стояли американские дидакты и психологи Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси, в отечественной науке этими вопросами плодотворно занимались Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, И.И. Тихонов, А.Г. Молибог, А.М. Матюшкин, В.И. Чепелев и др. Особенности ПО заключаются в следующем:

- ✓ учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- ✓ учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- ✓ каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т.д.);
- ✓ при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и делает следующий шаг в обучении;
- ✓ при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;
- ✓ каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- ✓ результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);

✓ педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;

✓ в учебном процессе широкое применение находят специфические средства ПО (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Современные обучающие машины (компьютеры, работающие по специальным программам) быстро определяют уровень обученности и возможности работающих с ними учеников, могут «приспосабливаться» к ним. Такие самоприспосабливающиеся программы называются адаптивными. В настоящее время обучающие программы чаще всего составляются по смешанной (комбинированной) схеме, что позволяет сделать их гибкими.

Ощутимые шаги в раскрытии глубинных закономерностей человеческого обучения, сделанные мировой дидактикой, а также бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ) вывели педагогов на новую технологию *компьютерного* (компьютеризованного) *обучения*, которому суждено сыграть важную роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса. Оказалось, что компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач: предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов, выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т.д. В развитых странах, где компьютеры в обучении широко применяются уже не одно десятилетие, определились главные направления эффективного использования ЭВМ. В их числе два важнейших: 1) повышение успеваемости по отдельным учебным предметам (математике, естественным наукам, родному и иностранному языкам, географии и др.), обеспечение ориентированного на результат процесса; 2) развитие общих когнитивных способностей: решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками (сбор, анализ, синтез информации), т.е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка. Кроме того, компьютеры широко используются для автоматизированного тестирования, оценки и управления, что позволяет высвободить время преподавателя и тем самым повысить эффективность педагогического процесса.

Программированное и пришедшее ему на смену компьютерное обучение основываются на выделении алгоритмов обучения. Алгоритм как система последовательных действий, ведущих к правильному результату, предписывает учащемуся содержание и последовательность учебной деятельности, необходимые для полноценного усвоения знаний и умений. Прежде чем составить обучающую программу, нужно разработать алгоритм выполнения мыслительных действий и учебных операций, по которому компьютер будет осуществлять управление учебным процессом. Эффективность обучающих программ и всего компьютерного обучения в целом зависят от качества алгоритмов управления мыслительной деятельностью. Плохо составленные алгоритмы резко снижают качество компьютерного обучения.

Дидактическая структура адаптивной обучающей программы представлена на рис. 13. Если учащийся правильно выполняет задание (D_i), то он сокращает себе сроки обучения. При различных родах ошибок (в теории, языке и т.д.) учащийся получает разъяснения, помощь, а при необходимости и дополнительные задания (D_{j+1} ; D_{j+2} и т.п.), повышающие вероятность правильного ответа, но значительно удлиняющие время обучения. В конце концов правильные ответы дают все учащиеся, что гарантирует установленное качество обучения, но каждый приходит к этому результату своим путем.

Качество компьютерного обучения обуславливается двумя основными факторами: 1) качеством обучающих программ и 2) качеством вычислительной техники. И в той и в другой области сегодня существуют значительные проблемы. Эффективных, хорошо разработанных с учетом закономерностей познавательного процесса обучающих программ пока мало, их составление сопряжено с большими затратами времени и сил специалистов, а поэтому стоимость таких программ очень высокая. Постепенно увеличивается и совершенствуется парк школьных ЭВМ.

Среди современных видов обучения иногда выделяется *дистанционное* (дистантное) обучение. Дистанционное обучение – это такое обучение, которое предусматривает обучение на расстоянии. Это относится как к самому процессу обучения, так и к его организации (администрированию). Дистанционное обучение называют также заочным образованием, обучением на дому, открытым обучением, радио- и телеобучением, Интернет-обучением, независимым обучением. Большинство специалистов считают его одной из форм получения образования, наряду с очной и заочной.

Появление дистанционного образования связано с развитием сверхновых средств и возможностей доставки информации, появлением новых технологий. Учебные заведения, которые используют при подготовке кадров нетрадиционные технологии, обучают без отрыва от основной деятельности, сразу поняли, что могут воспользоваться этими преимуществами для приближения к нуждам потребителя. Создана и успешно развивается широкая сеть университетов дистанционного обучения. По оценкам Международного совета по дистанционному обучению, в 2000 г. свыше 10 млн. студентов в мире обучались дистанционно. Все предметные области и все специальности, включая физику, химию, биологию, медицину, могут сегодня осваиваться дистанционно.

Одна из распространенных разновидностей дистанционного обучения – самостоятельное изучение предметов, записанных на электронных носителях информации (компакт-дисках и кассетах). Любой обучаемый может сегодня купить учебный курс по любому предмету, изложенный на любом уровне. Учебная информация и контроль ее усвоения организованы согласно принципам программированного обучения. Гипертекстовые и мультимедийные вставки создают улучшенные возможности для восприятия, понимания и практического применения знаний. Обучение происходит в интерактивном режиме. Развитые системы тестирования и коррекции выводят обучаемого на требуемый уровень. Предполагается, что если он добросовестно изучит всю необходимую информацию, выполнит все полагающиеся задания и безошибочно пройдет тестирование, то может освоить избранную специальность. Но практически все не так просто. Учиться с экрана компьютера, без преподавателя гораздо труднее, чем в группе и при нормальной организации учебного процесса. Поэтому преимущества Интернет-образования больше рекламируются производителями, чем оправдываются на самом деле. Эффективность его по полному набору критериев пока никем не проверялась.

Главные характеристики дистанционного обучения:

- ✓ представление учебного материала в доступной для определенных возрастных групп и уровней подготовки обучаемых форме;
- ✓ соблюдение принципов программированного обучения, особенно в части управления мыслительной деятельностью обучаемых;
- ✓ попытка установления эмпатийных отношений и личностных связей между учащимися и преподавателями-консультантами;

- ✓ широкое применение новейших и нетрадиционных средств доставки и преподнесения информации;
- ✓ постоянная обратная связь (с момента регистрации обучаемого) через электронную почту и Интернет;
- ✓ использование всех преимуществ индивидуализированного обучения.

Основное преимущество дистанционного обучения заключено в возможности получать образование «не выходя из дому». В этом же и его основной недостаток: обучение, лишённое духовного общения с учителями, вряд ли может быть хорошим. Кроме того, индивидуализация существенно теряет свою силу из-за невозможности организовать обсуждение проблем в группах, наладить интерактивное общение. Данные об экономической эффективности дистанционного обучения также весьма противоречивы: одни полагают, что оно дешевле, другие – что оно значительно дороже других видов обучения.

Дистанционное обучение может с успехом использоваться для получения дополнительного образования частью наиболее организованных, целенаправленных, хорошо подготовленных к самостоятельному учению людей. Студенты и школьники смогут самостоятельно управлять процессами своего обучения, изучать любые дополнительные курсы и в любых объёмах по собственному усмотрению. Интернет-обучение может быть полезным также для повышения квалификации. Но для обучаемых, ощущающих различные затруднения в познавательной сфере, такое обучение создает дополнительные трудности. Чтение с экрана дисплея, разбор, понимание текста, составленного далеким специалистом, – весьма нелегкое занятие даже для подготовленного ученика. Описаны случаи, когда, приобретя пакет с мультимедийной новинкой, ученик не может в нем разобраться, а если и разбирается, то с большими трудностями, сводящими на нет все преимущества дистанционного обучения.

7.2. Новые информационные технологии

Новые информационные технологии, созданные на основе электронно-вычислительной техники пятого поколения, глобальной сети связи Интернет, развиваются быстрыми темпами и уже привели к разработке и широкому применению новых форм, методов и видов обучения. НИТ можно определить как совокупность методов и средств накопления, обработки, представления, сохранения и передачи

информации. НИТ основываются на принципах гипертекста – представлении больших массивов информации и организации доступа к ней. Объемы информации, которые требуется использовать в образовании, сегодня настолько большие, что обычные пути ее поиска и передачи становятся малоэффективными. Только сверхбыстрые компьютеры и средства связи помогают быстро находить, передавать и обрабатывать необходимую информацию, вследствие чего эти средства становятся незаменимыми в организации эффективного учебного процесса.

В НИТ объединены средства связи, аппаратные и программные средства, специальные методы работы с информацией, возможности дистанционной организации обучения. В составе современных школьных комплексов имеются: Интернет, локальная классная (школьная) сеть, компьютеры, средства хранения информации (дискеты, СД-накопители), периферийное оборудование (принтеры, сканеры, ксероксы, минитипографии), демонстрационные доски, выносные экраны, средства защиты и другие устройства. Программные комплексы содержат: системы машинной графики, мульти- и гипермедийные обучающие комплексы, системы искусственного интеллекта (диагностические, экспертные программы), интерактивные обучающие программы, программы для дистанционного обучения и т.д.

Среди методов, по которым развивается взаимодействие обучаемых с информацией, преобладают *интерактивные*, позволяющие учащемуся вступать во взаимодействие с программой в любой точке процесса, изменять развитие процесса по своему желанию.

С помощью НИТ успешнее решаются проблемы повышения продуктивности учебного процесса, интенсификации учебно-воспитательного процесса, построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому обучаемому собственную траекторию обучения и самообразования, системной интеграции предметных областей знаний, развития творческого потенциала ученика, формирования информационной культуры учителей и учеников, подготовки будущих поколений к жизни в информационном обществе.

Современная наука и практика активно осмысливают преимущества и недостатки НИТ. Выяснилось, что в чем-то они могут помочь, но в некоторых случаях искажают логику обучения, уводят мысли обучаемых в нежелательном направлении. Проблема состоит в том, что создают программные средства и организуют процессы обучения по ним

специалисты других отраслей, для которых преподавание не является профессией.

Сегодня компьютер используется как вспомогательное средство для более эффективного решения традиционных дидактических задач: получения справочной информации, инструкций, вычислительных операций, демонстраций и т.п. Внедрение в учебный процесс гипертекстовых технологий открывает принципиально новые возможности работы со справочной информацией. Использование таких систем позволяет создавать и широко тиражировать на лазерных компакт-дисках электронные справочники, энциклопедии.

Новые дидактические задачи на компьютерах ставятся и разрешаются пока мало, но в будущем непременно возрастет доля имитационного моделирования. Объектом усвоения выступают: а) внешние параметры процесса; б) закономерности, недоступные для наблюдения в естественных условиях; в) связи имитированных явлений с теми параметрами, которые автоматически заданы программой; г) поиск параметров, которые оптимизируют протекание имитированного процесса, и т.п. Одним из перспективных направлений, которое позволяет избегать отрицательных следствий, связанных с погружением ученика в мир символов и имитаций реальных процессов, является использование учебного демонстрационного оснащения, соединенного с компьютером. В мировой практике уже используются «персональные компьютерные лаборатории», состоящие из «электронных конструкторов», набора «учебных роботов», имитирующих работу устройств и механизмов, разнообразные средства манипулирования информацией.

В настоящее время началась реализация принципиально новых стратегий обучения. Создаются так называемые «компьютерные учебные среды», или «микроміры», представляющие собой модели областей знаний. Основные идеи одного из разработчиков теории микроміров обучения, американского профессора С. Пейперта, состоят в том, что: 1) при усваивании определенного абстрактного понятия ребенок сначала создает его модель, используя как объект для этой модели предметы, которые окружают ее, изучает внутренние признаки и связи этого понятия на модели; 2) даже младший школьник может усвоить довольно сложное абстрактное понятие, если предложить ему как модель некоторый объект из физической реальности, которая окружает его, которым можно манипулировать сначала в действиях, потом образно; 3) если такого объекта нет, его следует создать искусственно.

Учебные объекты С. Пейперт предлагает создавать с помощью компьютера. В качестве примера он разработал микромир Ракушки (LOGO). Исследования, проведенные в Массачусетском технологическом институте, показали, что с помощью Ракушки у детей младшего школьного возраста удавалось сформировать абстрактные понятия по геометрии, механике, математическому анализу, программированию. В нашей школе программы типа LOGO уже использовались в конце 1980-х гг., но теперь почти забыты.

Новые возможности открывают телекоммуникационные технологии. Ученики, учителя, получая доступ к профессиональным банкам и базам данных, овладевают научными проблемами, разработки которых еще не завершены, работают в составе исследовательских коллективов, обмениваются результатами исследований. Использование хорошо структурированной информации, содержащейся в базах данных, помогает ее запоминанию, содействует формированию приемов выполнения логических операций анализа, сравнения и т.п. Благодаря доступу к сетям телекоммуникаций преподаватели не только существенным образом повышают свою информационную вооруженность, но и получают уникальную возможность общаться со своими коллегами по всему миру. Это создает идеальные условия для профессиональных контактов, обмена профессиональными разработками.

НИТ предоставляют новые возможности для рационализации управленческой деятельности. Базы данных учеников (алфавитную книгу школы), анкеты учителей, регистрация входящих и исходящих документов, составление расписаний занятий, подготовка отчетов и анализ статистических сведений – таков далеко не полный перечень возможностей компьютерной поддержки управления. Наличие достаточного количества компьютеров дает возможность объединять их в информационную сеть школы, которая связывает кабинет директора, учительскую, школьные кабинеты, библиотеку в единое информационное пространство.

7.3. Вопросы для самоконтроля

1. В чем суть понятия педагогическая технология?
2. Какие виды обучения знаете?
3. В чем суть информационной технологии?

7.4. Задания для практики

Ознакомиться с текстом документа «Тема 7», добавить вопросы для самоконтроля.

7.5. Глоссарий по теме 7

Технология – в широком смысле – совокупность методов, процессов и материалов, используемых в какой-либо отрасли деятельности, а также научное описание способов технического производства; в узком – комплекс организационных мер, операций и приемов, направленных на изготовление, обслуживание, ремонт и/или эксплуатацию изделия с номинальным качеством и оптимальными затратами, и обусловленных текущим уровнем развития науки, техники и общества в целом.

При этом:

✓ под термином изделие следует понимать любой конечный продукт труда (материальный, интеллектуальный, моральный, политический и т.п.);

✓ под термином номинальное качество следует понимать качество прогнозируемое или заранее заданное, например, оговоренное техническим заданием и согласованное техническим предложением;

✓ под термином оптимальные затраты следует понимать минимально возможные затраты не влекущие за собой ухудшение условий труда, санитарных и экологических норм, норм технической и пожарной безопасности, сверхнормативный износ орудий труда, а также финансовых, экономических, политических и пр. рисков.

Педагогическая технология – специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения.

7.6. Использованные информационные ресурсы

Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч.-пед. кадров / Б.Т. Лихачев. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 1999. – 522 с. - http://z3950.ksu.ru/bcover/0000053351_con.pdf

Тема 8. Педагогические ситуации и педагогические задачи

Аннотация. Данная тема раскрывает различие между педагогической ситуацией и педагогической задачей. Рассматриваются этапы решения педагогической задачи.

Ключевые слова. Педагогическая ситуация, педагогическая задача.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 8» имеются общие представления по теме;
- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;
- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

8.1. Педагогическая задача – составная единица педагогической деятельности

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного множества стандартных и нестандартных педагогических задач, на решение которых и направлено педагогическое взаимодействие. Обязательными компонентами педагогической задачи являются исходное состояние предмета и желаемая модель конечного состояния. Предметом педагогической задачи могут выступать знания учащихся, их личностно-деловые качества, отношения и т.п., т.е. все те характеристики, которые подвержены количественным и качественным изменениям.

Педагогическая задача – осмысленная педагогическая ситуация, целью которой является познание и преобразование действительности.

Творческое решение предполагает преодоление заложенных в задаче противоречий. И для понимания проблемы и нахождения путей ее решения необходимо на базе имеющихся знаний и опыта развивать гибкость мышления, способность комбинировать и образовывать аналогии и многое другое, что характеризует творческое педагогическое мышление.

Например, при возникновении педагогической задачи объяснения нового материала педагог анализирует ситуацию, перебирает возможные варианты объяснения, избирает оптимальные методы и затем осуществляет педагогическое действие. На всех этапах решения

педагогических задач педагог использует и адекватную им систему общения, через которую и организуется педагогическое взаимодействие. Поэтому одним из элементов педагогической задачи является задача коммуникативная (задача общения).

В этой связи педагогическая деятельность может быть представлена и как длинный ряд коммуникативных задач, меняющихся, развивающихся и предполагающих организацию педагогического взаимодействия, адекватного этим задачам.

Итак, практическая реализация избранных методов педагогического воздействия осуществляется непосредственно через общение.

Многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности неосознанно решают ее. Коммуникативные задачи являются инструментальными компонентами педагогического взаимодействия.

Принято различать общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, которые, как правило, планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия.

Педагогическая технология, педагогическая задача, педагогическая ситуация

Воспитание и обучение составляют технологии образования, в которых фиксируются целесообразные и оптимальные этапы достижения целей образования.

Педагогическая технология – это последовательная, взаимосвязанная система действий педагогов и воспитанников, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач.

Структура педагогического процесса включает в себя следующие компоненты:

- ✓ - целевой (стратегические и тактические цели и задачи);
- ✓ - содержательный (совокупность формируемых знаний, умений, навыков, отношений, целостных ориентации, опыта творческой деятельности);
- ✓ - деятельностный (способы и приемы освоения содержания);
- ✓ - результативный (достигнутые результаты);
- ✓ - ресурсный (условия протекания и обеспечения эффективности педагогического процесса).

Элементарной единицей педагогического процесса является педагогическая задача, под которой понимается «материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью.

В целостном педагогическом процессе необходимо решать такие, например, задачи:

- ✓ - структурирование и конкретизация целей обучения и воспитания;
- ✓ - преобразование содержания образования в учебный материал;
- ✓ - анализ межпредметных и внутрипредметных связей;
- ✓ - выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса;
- ✓ - анализ результатов и эффективности педагогического процесса и др.

В педагогическом процессе могут возникать и создаваться различные ситуации. Педагогическая ситуация – это:

совокупность условий и обязательств, возникающих спонтанно в педагогическом процессе или специально создаваемых педагогом с целью формирования и развития личности обучающегося;

кратковременное взаимодействие педагога с воспитанником (воспитанниками) на основе определенных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений.

8.2. Этапы решения педагогической задачи

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют общее свойство, связанное с тем, что они являются задачами социального управления. В связи с этим, рассматривая процедуру решения педагогической задачи, необходимо исходить из того, что ее цель достигается в результате решения частных познавательных и практических задач. Эти частные задачи и есть этапы решения педагогической задачи в целом. Таких этапов четыре:

- 1) постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;
- 2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);
- 3) осуществление плана решения педагогической задачи на практике;

4) анализ результатов решения педагогической задачи.

В теории задач принято различать способы и процесс решения задачи. Способ решения задачи - это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический вид в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Большинству педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения.

Как правило, при высоком уровне профессионализма педагога способ решения типичных задач имманентно присущ ему в виде моделей, хранящихся в памяти. Вместе с тем и при невысоком профессионализме педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения, но не уметь применить его к соответствующей задачной ситуации. Особую трудность, прежде всего для начинающих педагогов, представляет сам акт выявления соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Важно заметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной Я-концепции педагога.

Реализация способа педагогического действия начинается с ориентировочной части и ею же оканчивается. В противном случае решение педагогической задачи оказывается незаконченным. Неслучайно все исследователи сущности педагогической задачи выделяют в системе последовательных действий "анализ решения задачи". Для педагогической практики особый интерес представляют педагогические задачи, а следовательно и педагогические действия, когда уже сама реализация ориентировки приводит к выбору пути, ведущему к операции "окончание", минуя фазу "исполнение". Это те случаи, когда "предметное содержание действия уже не выполняется, а только "имеется в виду" за пределами того, что фактически делается" (П.Я. Гальперин). Действительно, во многих случаях действия педагогов лишь затрудняют достижение педагогических целей, будучи неуместными вследствие недостаточно качественно проведенной фазы ориентировки. С.Л. Рубинштейн отмечал, что "в некоторых случаях воздержание от участия в каком-либо действии само может быть поступком со значительным резонансом, если оно выявляет позицию, отношение человека к окружающему".

Важными компонентами и характеристиками педагогических действий являются их результаты. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, соотношения результата предметного и воспитательного. Во многих случаях побочный продукт действия может оказаться нежелательным, усложняющим течение педагогического процесса, нарушающим педагогически целесообразные взаимоотношения и т.п.

С понятием "способ решения" тесно связано понятие "процесс решения" задачи. Процесс решения педагогической задачи может быть описан как реализация некоторого способа, как "фрагмент функционирования решателя", осуществляемый им при решении задачи или с целью ее решения.

Процесс решения педагогической задачи - это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации, включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений. Сама диагностика при этом включает в себя диагностику индивидуального или группового поступка, личности и коллектива, на основе чего прогнозируются результаты обучения и воспитания, а также возможные трудности и ошибки учащихся, их ответные реакции на педагогические воздействия.

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения. Другими словами, педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным отбором имеющихся средств достижения искомого результата и завершается проектированием воздействий и взаимодействия.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап - этап ее осуществления на практике. Однако теоретическое мышление не уходит со сцены, а лишь отодвигается на второй план, выполняя функции регулирования и корригирования, благодаря которым происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации.

Заканчивается решение педагогической задачи новым выдвиганием теоретического мышления на передний план. Здесь осуществляется

итоговый учет и оценка полученных результатов на основе сопоставления с имевшейся моделью требуемого результата. Результаты этого анализа, в свою очередь, составляют необходимую базу для выдвижения теоретического обоснования и решения новой педагогической задачи.

Уровень педагогического профессионализма и мастерства напрямую определяется способами решения педагогической задачи, но главным образом тем, в какой степени их решение опирается на теоретическое осмысление собственной деятельности. При этом уровни деятельности связаны с уровнями обобщения собственной практики, выработкой общей стратегии осуществления деятельности. Педагог лучше справляется с решением профессиональных задач, если он опирается на сильные стороны своей личности, в том числе мышления.

Педагогическое мышление учителя прежде всего проявляется в анализе информации, относящейся к решению задачи, т.е. ее условий, средств и способов решения. Средства и способы могут квалифицироваться как обязательные, рекомендуемые и даже запрещенные. Специфика педагогических задач в том и состоит, что информация, относящаяся к их решению, если имеется, может не приниматься во внимание или игнорироваться педагогом ввиду его неопытности и по другим причинам. Квалифицированный отбор необходимой и достаточной информации - одна из детерминант, определяющих успех решения педагогических задач.

Причиной непрофессионального, интуитивного решения педагогических задач является несформированность готовности учителя к ее квалифицированному теоретическому решению. Об этом можно судить по часто наблюдаемым фактам игнорирования (сознательного или неосознанного) этапа анализа задачной ситуации и неспособности делать самоотчет по мере выполнения педагогического действия: почему был избран этот, а не другой, способ решения. Ссылки на то, что для раздумывания нет времени, говорят об отсутствии установки на решение (пусть даже на свернутое) педагогической задачи, на прохождение всех ее этапов. По Б.П. Теплову, ситуации такого рода - это "отсутствие терпения и выдержки, это своеобразная лень мысли, толкающая к тому, чтобы прекратить тяжелую и кропотливую работу анализа, как только намечается какая-нибудь возможность прийти к какому-нибудь выводу".

Успех в педагогической деятельности, по мнению Н.В.Кузьминой, зависит от того, как педагог умеет связать решение оперативных задач с тактическими и стратегическими. А это возможно только в том случае,

если учитель отдает себе отчет в конечных результатах своей деятельности. В противном случае все задачи решаются как отдельные, не связанные между собой. Вот почему, и это отмечают ученые и опытные учителя-мастера, предмет преподавания для педагога никогда не должен выступать самоцелью. Как только предмет превращается в самоцель, отмечает Н.В. Кузьмина, у педагога происходит как бы смещение перспективы: деятельность теряет необходимое условие ее успешности - формирование целеустремленности у учащихся. Не подчиненные главной цели детали и частности вырастают в основное, а основное - формирование личности - педагог начинает упускать. Принимая во внимание этот научный вывод, надо по-новому смотреть и на проблему соотношения предметного и воспитательного результатов педагогической деятельности. Часто стремление к получению предметного результата оттеняет решение более важных в воспитательном отношении задач. Во многих случаях учитель их просто не ставит.

Высокий профессионализм решения педагогических задач разного класса и уровня сложности основывается на знании психологии детей и законов коллективной жизни, учете возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. С другой стороны, начинающий и неопытный учитель, как правило, при решении задачи намечает много вариантов, т.е. способов решения. Педагог же продуктивной деятельности, мастер при решении педагогической задачи не перебирает готовые варианты, а намечает реальную программу действий каждый раз заново, исходя из конкретных условий.

Для отдельного педагога продуктивное решение творческой педагогической задачи состоит в том, чтобы, с одной стороны, максимально продуктивно решать собственные задачи, а с другой - "вписаться" в деятельность всего педагогического коллектива, членом которого он является. В свою очередь, продуктивное творчество педагогических коллективов имеет место во всех случаях, где искомый результат представляется за границей данной педагогической системы и лежит в последующей. Это позволяет отдельные педагогические мероприятия (урок, встречу, практическое занятие и т.п.) подчинить будущему.

Важнейшей предпосылкой профессионального продуктивного решения педагогической задачи при любой технологии является активно заинтересованное взаимодействие субъектов педагогического процесса - педагогов и воспитанников.

8.3. Вопросы для самоконтроля

1. Чем отличается педагогическая задача от педагогической ситуации?
2. Опишите работу учителя над разрешением педагогических ситуаций, складывающихся из нескольких взаимосвязанных действий.
3. Назовите этапы решения педагогической задачи.

8.4. Задания для практики

Приведите пример педагогической ситуации и последовательность ее решения.

Ознакомьтесь с текстом документа «Тема 8», добавьте вопросы для самоконтроля.

8.5. Глоссарий по теме 8

Педагогическая ситуация – это факт, жизненная история, с которой воспитатель столкнулся в повседневной работе и которая породила педагогические задачи, требующие решения. Одни педагогические ситуации (штатные) встречаются часто, они позволяют в процессе анализа действий учащихся быстро сформулировать педагогические задачи, решить их и ликвидировать эти ситуации. Другие (нештатные) – редко встречающиеся сложные, неповторимые, требующие длительного времени для своего разрешения, а иногда и вовсе неразрешимые.

8.6. Использованные информационные ресурсы

Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч. - пед. кадров / Б.Т.Лихачев. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 1999. – 522 с. - http://z3950.ksu.ru/bcover/0000053351_con.pdf

Тема 9. Общая характеристика педагогических технологий

Аннотация. Данная тема раскрывает общую характеристику педагогических технологий. Рассматриваются базисные педагогические технологии.

Ключевые слова. Базисные технологии, технологии.

Методические рекомендации по изучению темы.

- Тема содержит лекционную часть, где в разделе «Тема 9» имеются общие представления по теме;
- После прохождения предыдущей части, надо подготовить вопросы по тексту;
- И напоследок есть раздел Обсуждений, где вы можете обсудить разные интересные факты, рассказать о чем-то новом, или же просто спрашивать то, чего не поняли.

9.1. Сущность педагогической технологии

Педагогика в современном мире переживает период переосмысления подходов, отказа от ряда устоявшихся традиций и стереотипов. Подталкиваемая технологизацией и рыночными отношениями, она вплотную подошла к пониманию того, что воспитательный труд в общем виде отличается от других видов общественно-полезного труда только спецификой, он имеет свой продукт, свои технологии и их рыночную стоимость. Освоение технологий становится приоритетным как при овладении учительской профессией, так и при оценках качества и стоимости образовательно-воспитательных услуг. XXI в. станет веком педагогов-прагматиков, потребует жестких объективных оценок всех параметров учебно-воспитательного процесса и его продуктов, поставит практическую деятельность в рамки выполнения договорных отношений. Как ни печально уходить от романтической мечты о совершенной гармонически развитой личности, нужно готовиться к гарантированному выполнению реально достижимых проектов, в которые будут вложены деньги и на которые будут ориентироваться реальные планы каждого человека и общества в целом.

Педагог на рынок труда выставляет свой профессионализм, в основе которого лежит знание педагогических технологий. Непременное условие развития рыночных отношений в сфере педагогических услуг – гарантии высокого качества продукта. Вкладывая деньги, потребители захотят

получать продукт именно того качества, которое они заказали. Знания для человека сегодня приобретают конкретный, прагматичный и продуктивный смысл как источник дохода, гарантия защищенности.

Чтобы уверенно чувствовать себя на рынке труда, педагогу необходимо знание как минимум трех технологий: продуктивной (предметно ориентированной), щадящей (лично ориентированной), технологии сотрудничества (партнерства). В работе преподавателя уже в ближайшем будущем технологии будут определять успех на 80%, а индивидуальное мастерство – только на 20%. Будущая педагогика будет все меньше зависеть от личности педагога. Технология в личном исполнении педагога – таков продукт рыночных отношений.

Что такое педагогические технологии? Почему именно технологии становятся основой расчетливой практической деятельности? Какие технологии имеют перспективы, от каких пора отказываться? Какими технологиями следует овладевать? На эти вопросы читатель уже может ответить сам.

Где скрыта технология? В задачах? Нет. В результатах? Нет. Значит, *в самом процессе*. Как уже известно, к процессу относятся закономерности, на которых он основан, принципы построения и осуществления, методы движения к цели, формы, в которые он облачен, средства, используемые для ускорения движения и наращивания результата.

Технология прежде всего относится к *процессу*, методам, формам, средствам. Главные вопросы, на которые отвечает технология: как учить, как воспитывать, как развивать, каким путем вести учеников, как создать наиболее благоприятные условия для их познавательной деятельности, как получить продукт заданного количества и качества? Фактически все эти вопросы можно свести к одному, но важнейшему – как действовать, чтобы результаты совпали с поставленными требованиями?

В технологиях особым образом *соединены ум, дело, ресурсы*, т.е. идеи, методы, формы, средства, результаты. Сущность педагогической технологии как всеобъемлющего многостороннего явления лучше всего была определена Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологиям (США, 1979): «Педагогическая технология – это комплексный, непрерывный процесс, охватывающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности по анализу проблем и планированию, обеспечению, осуществлению и руководству решением проблем, относящихся ко всем аспектам усвоения знаний». Свое определение технологии дала ЮНЕСКО: «Педагогическая технология –

это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействий, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

Иначе говоря, педагогическая технология – это связанные в одно целое методы, формы, средства, способы, материальные ресурсы и т.д., обеспечивающие достижение цели; технология – это все, что находится между целью и результатом.

Если цели заданы объективно и непротиворечиво, ясно определены характеристики воспитанников и условия процесса, то можно создать очень эффективную технологию, доступную для повторения. Чем конкретнее цель, тем более детальную, а следовательно, и более повторяемую технологию можно создать.

Смысл, сущность и место педагогической технологии иллюстрируется схемой (рис. 15).



Рис. 15.

При технологическом решении задач заранее и как можно точнее дается описание продукта. Через исходные и конечные характеристики оцениваются предполагаемые затраты на получение продукта с заданными характеристиками времени и стоимости. По качеству продукта и затратам на его производство технологии сравниваются между собой. Если заказчик желает получить менее качественный продукт – это будет стоить дешевле и времени потребуется меньше. При невысоких начальных характеристиках ученика время и стоимость педагогической обработки значительно возрастают.

Спектр технологий

Сравнение педагогических технологий с цветным спектром, который возникает при разложении белого света призмой, не случайно. Как свет, проходя через призму, раскладывается на составные цвета, так и целостный педагогический процесс раскладывается технологиями на множество содержащихся в нем подсистем и направлений: от гуманистических до авторитарных, от щадящих до напряженных, от глубоких до поверхностных, от полезных до никому не нужных и невостребованных, от обоснованных до волюнтаристских, от идеальных до реальных и др. Чем сложнее явление, тем, естественно, на большее количество составных частей его можно разложить. Уже изначально в процессах воспитания, развития, обучения заложено множество возможных путей и способов их осуществления, но знаем мы еще очень мало, и среди известных нам путей нет пока наиболее рациональных. Мы еще очень далеки от оптимальных схем осуществления процесса. Поэтому любая попытка повернуть процесс новой гранью, взглянуть на него под необычным углом зрения, чтобы облегчить, ускорить труд воспитания и обучения, может вылиться в интересную технологию.

Понятие педагогической технологии используют повсеместно: и для характеристики широких преобразований, и для описания незначительных нововведений. При таком «безразмерном» применении оно неизбежно теряет смысл.

Любое даже самое незначительное отклонение педагогического процесса от ранее известных или существующих образцов можно обозначить как отдельную технологию. Необходимо поэтому установить предел, за которым можно говорить лишь о совершенствованиях процесса, но не о технологиях. Критериями служат *значимость, объем преобразований*. Если это только изменение тембра голоса педагога, применение одноместных или «стоячих» парт вместо обычных, то вряд ли речь может идти о новых технологиях.

Между тем вопрос о классификации технологий решается проще других. Иерархия педагогических категорий установлена достаточно четко. Соответственно им следует определять и педагогические технологии. Первый, нижний ярус займут технологии учебные, выше их разместятся образовательные, воспитательные, еще выше – общепедагогические, развивающие, формирующие. Отдельной строкой вписываются учительские технологии, относящиеся к конкретным, но все еще достаточно крупным, значительным и самостоятельным аспектам

воспитания, развития, обучения. Отличительная их особенность – неразрывная связь с личным мастерством учителя, собственным педагогическим почерком. Такие технологии (их называют авторскими, или персональными) почти недоступны для повторения, так как несут в себе неповторимый отпечаток личности и тех условий, в которых они применяются. Понятие технологии в этом случае больше всего приближается к понятиям рационализации, усовершенствования, оптимизации.

Примерами технологий первого, общепедагогического уровня могут быть существенно различающиеся между собой как в идеях, так и средствах педагогические системы, например:

- ✓ догматическая с технологией, отражающей идеалы, господствующие взгляды, средства своей эпохи;

- ✓ трудовая педагогика как мировое течение со своими подходами, теориями и концепциями, средствами достижения запланированных результатов;

- ✓ социалистическая педагогика как ветвь мирового педагогического процесса, отразившая идеологию и возможности питавшего ее общественного строя.

Ко второму, частно-методическому (отраслевому) уровню могут быть отнесены технологии:

- ✓ трудового обучения;
- ✓ проблемного обучения;
- ✓ развивающего обучения;
- ✓ обучения через совершение открытий;
- ✓ эстетического воспитания; и др.

К технологиям третьего уровня (узконаправленным, частным, авторским) могут быть отнесены, например, такие:

- ✓ саморазвития М. Монтессори;
- ✓ «победного» обучения В. Шаталова;
- ✓ талгенизм; и др.

Сосчитать технологии невозможно. Порой любое мало-мальски обособленное действие объявляют технологией. Говорят, например, «технология заполнения классного журнала», «технология демонстрации образца», «технология опроса» и т.д.

Известно, что в последнее время все чаще стали заимствоваться западные технологии. Но от них больше разочарований, чем пользы. Почему западные технологии малопригодны для современной российской

школы? Ответ известен: потому что у нас другие условия, традиции, иной менталитет. Наши технологии ничуть не хуже. Нет никакой необходимости от них отказываться, бессмысленно менять устоявшуюся систему на какую-то другую. Единственно правильный путь – постепенно разрабатывать и вводить собственные новые технологии. Забегать вперед без всякой необходимости и без гарантий, что будет лучше, в этом деле очень рискованно.

9.2. Базисные педагогические технологии

В дидактическом процессе (педагогической системе), как известно, взаимодействуют учитель, ученик, предмет обучения. Процесс направлен на усвоение предмета. Цель ученика – овладеть им. Цель педагога – организовать, помочь.

Как может быть организован процесс учителем? Здесь возможны три варианта:

- 1) во главе – учебный предмет, и процесс строится «от предмета»;
- 2) во главе – ученик, и процесс строится «от ученика»;
- 3) равноценными признаются и ученик, и предмет – процесс осуществляется и «от ученика», и «от предмета».

В зависимости от того, чему отдается приоритет, различаются три технологии организации учебно-воспитательного процесса:

- 1) *предметно ориентированное* обучение, направленное на усвоение предмета;
- 2) *лично ориентированное* обучение, направленное на удовлетворение потребностей ученика;
- 3) *сотрудничество (партнерство)*, направленное на усвоение предмета и удовлетворение потребностей ученика.

Для удобства первую технологию назовем *продуктивной*, вторую – *ущадящей*, а третью – *партнерской*.

Цели процесса при каждой технологии различны, они завершаются созданием разных продуктов. Если процесс направляется «от предмета», то создаваемый продукт не тождествен тому, который получают, если процесс направляется «от личности».

В зависимости от того, какие требования предъявляются к педагогическому продукту, избирается та или иная схема организации процесса. Казалось бы, важнейшими критериями целесообразности выбора организации процесса являются объем знаний, умений, качество обучения. Но это не всегда так. Не всем потребителям педагогических

услуг в современных условиях нужны знания: для кого-то более важным будет развитие способностей, склонностей, дарований; кому-то нужны качественные знания, прочные навыки, а кто-то захочет удовлетворить в школе свои потребности в общении, самовыражении.

Предметно ориентированная технология. Главное место в ней отводится учебному материалу. Усвоение материала – главная цель обучения. Господствующая схема процесса педагогической деятельности: «материал – ученик – результат». Ученик, как видим, в этой цепочке стоит после предмета. Не ему уделяется главное внимание, а предмету. Обучение развивается «от предмета». Контроль качества усвоения сводится к контролю усвоения предмета, объективному и жесткому. Кто не способен овладеть предметом, отсеивается. Предметно ориентированная технология безжалостна к ученикам, но гарантирует высокий уровень обученности. Достижение запланированных целей в установленные сроки и на заданном уровне – основные критерии обучения.

Личностно ориентированная технология. В центре этой технологии – ученик. Материал служит как бы дополнением к нему. Цель – развивать личность, а не овладевать предметом. Показатель обучения – не количество и качество усвоенного, а прогресс личности: развитость, раскрепощение собственного Я, самопознание, самоопределение, самостоятельность и независимость суждений и т.п. Учебный процесс строится «от ученика», и если тот не желает учиться, процесс сжимается, деформируется или же прекращается сам собой. Количеству и качеству конкретных знаний, умений особого значения не придается. Основным критерий – удовлетворение запросов личности, создание условий для самореализации.

Партнерская технология (технология сотрудничества) предусматривает оптимальное сочетание предметно ориентированного и личностно ориентированного обучения. Педагог одинаково хорошо заботится и об усвоении учебного предмета, и о развитии личности. Его намерения состоят в том, чтобы ученики вынесли из класса максимум конкретных знаний, умений, понимание общих закономерностей в сочетании с развитием собственного Я, личностными оценочными суждениями, другими необходимыми человеку качествами. Программа обучения по технологии сотрудничества многоплановая, а ее реализация – дело чрезвычайно трудное, ведь надо соединить сложную науку с тонкой духовной материей, действовать так, чтобы каждый ученик вышел из класса обученным, личностно поднятым, удовлетворенным.

Эта технология – труднейшая с точки зрения практической реализации. Три группы задач: научить, развить, воспитать, – объединенные генеральной целью обеспечения развития и воспитания, с одной стороны, и создания условий для самореализации личности – с другой, требуют от педагога высочайшего профессионализма. И следует подчеркнуть, что в недалеком прошлом российские педагоги хорошо умели применять эту технологию.

Итак, чтобы уверенно чувствовать себя на рынке педагогических услуг, учитель должен в совершенстве владеть тремя вышеназванными технологиями, которые существенным образом различаются между собой по количеству и качеству продукта. Сравним их между собой по основным показателям.

Критерии оценки	Характерные признаки		
	продуктивной педагогической технологии	технологии сотрудничества	щадящей педагогической технологии
Цели	Полное и глубокое усвоение практически необходимых знаний, умений	Усвоение знаний, умений с учетом потребностей и возможностей развития ученика	Развитие личностных качеств посредством избранных самим учеником знаний
Направленность	На усвоение продуктивных знаний, умений	На формирование знаний, развитие личности	На развитие личностных качеств
Приоритеты	Предмет изучения	Познавательный труд	Личность ученика
Продукты	Глубокое усвоение жизненно необходимых знаний, умений,	Усвоение предложенных школой знаний без гарантированного применения	Ознакомление с произвольными знаниями по желанию ученика
Гарантии	Полное усвоение на избранном уровне	Гарантии полной обученности нет	Никаких гарантий
Отношения	Авторитаризм. Ведущая роль учителя-	Демократизм. Паритетные отношения	Педоцентризм. Ведущая роль ученика

Сроки	Полная средняя школа за 10 лет	Полная средняя школа за 11 лет	Школа за 12-13 лет
Затраты труда учителя	Высокие	Средние	Низкие
Квалификация педагога	Высокая	Высокая	Учительствовать могут все
Схема обучения	Жесткорегламентированная, без отклонений. По алгоритму и технологии	По взаимному согласию	Свободная

Сравнение особенностей технологий свидетельствует не о преимуществах одних технологий перед другими, а нацеливает на правильный выбор именно той, которая отвечает потребностям обучения: лично ориентированная педагогика предлагает мягкое, щадящее обучение, но без гарантии, что ребенок получит прочные знания; продуктивная авторитарная – трудное, конкретное, результативное. Небольшой пока опыт нашего рынка подтверждает, что востребованными будут все технологии. Многие россияне выбирают традиционное продуктивное обучение с элементами авторитаризма. Модель лично ориентированного обучения – это пока еще модель будущего.

Продуктивная педагогика основывается на предметно ориентированном образовании. Ее цель – помочь учащимся выучить предмет, получить максимум продуктивных знаний и умений. Предметно ориентированная технология широко применяется в обучении спортсменов, военных специалистов, многих других специальностей, где требуется четкое и глубокое знание предмета. Предъявляемые ею требования чрезвычайно высокие и полностью игнорируют индивидуальность. Вряд ли следует предлагать эту модель для массовой общеобразовательной школы в настоящее время, когда общество обратилось к гуманистическим идеям.

Педагогика сотрудничества с незначительным уклоном в авторитаризм – это, по нашему мнению, именно тот необходимый в современных условиях вариант школьных отношений, которые и ученика, и предмет изучения одинаково хорошо удерживает в поле зрения учителя. Однако в будущем следует ориентироваться на партнерскую и продуктивную технологию, смягченную идеей сотрудничества там, где это возможно и целесообразно.

9.3. Вопросы для самоконтроля

1. Назовите авторские педагогические технологии.
2. Можно ли отметить недостаток проблемного обучения?
3. В чем достоинство программированного обучения?

9.4. Задания для практики

Ознакомиться с текстом документа «Тема 9», добавить вопросы для самоконтроля.

9.5. Глоссарий по теме 9

Проблемное обучение – организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения. Учится мыслить, творчески усваивать знания.

9.6. Используемые информационные ресурсы

Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч. -пед. кадров / Б.Т.Лихачев. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 1999. – 522 с. - http://z3950.ksu.ru/bcover/0000053351_con.pdf