Курс профессиональной переподготовки: Физика: теория и методика преподавания в образовательной организации

Модуль 2. Психолого-педагогический.

Лекция 2.1 Основы общей педагогики.

План лекции:

1. Объект, предмет, функции и основные понятия педагогики. 2
Основные категории педагогики. 7
2. Теория и методика воспитания. 12
Способы воспитательного воздействия. 18
Модели и стили воспитания. 23
3. Теория и методика обучения. 28
Закономерности обучения. 32
Методы и формы обучения. 34
Виды и стили обучения. 40
Образовательные технологии. 49
Типы организации социальных отношений в процессе обучения. 50
4. Формы организации процесса обучения. 52
Виды современных организационных форм обучения. 52
Урок как основная форма обучения. 55
Дополнительные формы организации обучения. 67
Вспомогательные формы организации обучения. 72
5. Контроль в процессе обучения. 73
Виды контроля и формы его организации. 75
6. Сущность и структура педагогической деятельности. 78
7. Педагогическое общение. 85
Самостоятельная работа. 90

Литература. 91

1. Объект, предмет, функции и основные понятия педагогики.

Слово педагогика происходит от греческого paidagogike и означает буквально «детоведение». В Древней Греции педагогами первоначально называли рабов, сопровождавших детей своего господина в школу. Позже педагоги — это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением и обучением детей. В России это слово появилось вместе с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации и педагогическими ценностями Византии и других стран. В результате в Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика».

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний — своеобразных педагогических заповедей. Их темой были правила поведения и отношения между родителями и детьми. Эти знания нашли отражение в поговорках и пословицах (например, «повторение — мать учения», «век живи — век учись» и т. п.), в мифах, сказках и анекдотах, составивших содержание народной педагогики. Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них.

Педагогика - многозначный термин, обозначающий:

1. различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные и др.) на стратегию, содержание и тактику (технологию) воспитания, обучения, образования;

2. область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием;

3. специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию;

4. учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования;

5. искусство, виртуозность, мастерство, манёвры и тонкости воспитания.

На протяжении столетий педагогика развивалась как практика обучения и воспитания детей. Поэтому вначале в качестве научной отрасли выделились направления дошкольной и школьной педагогики. Профессиональная педагогика появилась с возникновением педагогической специальности.

В современных условиях педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития, поскольку:

1) современная система образования и воспитания касается практически всех людей;

2) во многих странах создана система непрерывного образования человека;

3) она включает в себя все звенья — от дошкольного учреждения до профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации.

Так как объектом обучения и воспитания является человек, педагогика относится к наукам о человеке, она занимает определенное место в системах человекознания и гуманитарных наук. Для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными естественными и гуманитарными науками (физиологией, социологией, этикой и тд). Однако влияние философии, психологии и антропологии остается доминирующим. Именно последние определяют основные пути развития педагогической науки.

Педагогика — совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию, эффективных способов передачи накопленного опыта и оптимальной подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности (Н. В. Бордовская, А. А. Реан).

Педагогика обрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592—1670). Он изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика», который получил мировое признание. Сегодня дидактика (теория и методика обучения) определилась в качестве самостоятельной отрасли общей педагогики.

Объектом исследования научной педагогики является педагогический факт (явление).

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс. То есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Педагогика изучает сущность, закономерности, тенденции и перспективы педагогического процесса (образования), разрабатывает теорию и технологию организации этого процесса, формы и методы совершенствования деятельности педагога и различные виды деятельности учащихся, стратегию и способы взаимодействия педагога и ученика.

Таким образом, в настоящее время педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека. Это совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе.

Педагогика как наука выполняет три основные функции:

- теоретическую,
- прикладную (по отношению к другим наукам),
- практическую (по совершенствованию конкретной практики обучения и воспитания человека).

Историческое развитие научно-педагогического знания проходит несколько этапов:

1. Зарождение педагогических идей в русле философских учений.

2. Формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений.

3. Переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

Только с XVII века педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) разработал содержательное понятие образования и соответствующую методологию, установив критерии педагогических исследований. Почти одновременно Я. А. Коменский (1592-1670) в своем труде «Великая дидактика» попытался привести в систему закономерности воспитания и обучения. Он руководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Коменский впервые обосновал принципы обучения и воспитания, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас применяется во многих странах мира). Поэтому Я. А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

Интенсивное развитие педагогической теории и практики (в рамках различных образовательно-воспитательных учреждений) в XVIII веке привело к основанию специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Таким образом педагогика сформировалась в качестве учебной

дисциплины. Первые учебные заведения по профессиональной подготовке учителей появились в Германии.

Современный этап развития педагогического знания (вторая половина XX века) основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками — философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой.

В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики. Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук:

- Общая педагогика: основы педагогики, дидактика, теория воспитания, управление образовательными системами;
- Возрастная педагогика: дошкольная педагогика, педагогика начальной школы, педагогика средней школы, педагогика высшей школы;
- Специальная педагогика: тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренпедагогика, логопедия;
- Другие направления в педагогике: музейная, библиотечная, инженерная, военная, спортивная, музыкальная, производственная, пенитенциарная педагогика, педагогика дополнительного и профессионально-технического образования;
- Межпредметные педагогоческие дисциплины: социальная педагогика, этнопедагогика, философия воспитания и образования, история педагогики, сравнительная педагогика, социология образования;
- Новые направления: гуманистическая педагогика, педагогика ненасилия, антропогогика, педагогика культуры, лечебная педагогика, дородовая педагогика, реабилитационная педагогика, педагогика права и др.

В педагогике как развивающейся науке содержатся гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения. Активно развивается методология педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, М. Н. Скаткин и тд). Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методику проведения.

Основные категории педагогики.

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные категории (основные понятия педагогики) — ***«воспитание», «обучение», «образование»***. «Воспитание» как всеобщая категория исторически включала в себя «обучение» и «образование».

В современной науке под воспитанием как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению (Н. В. Бордовская, А. А. Реан). При этом воспитатель:

1) передает опыт, накопленный человечеством;

2) вводит в мир культуры;

3) стимулирует к самовоспитанию;

4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложившегося положения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли.

Как показывает практика, воспитание диалектически взаимосвязано с обучением. Оно способствует развитию и утверждению основных качеств

личности, проявляющихся в поступках. Эти качества характеризуют не только мировоззрение человека, но и социальные, нравственные позиции; индивидуальные устремления.

Вторая категория — обучение— понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика. При этом учитель:

1) преподает — целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;

2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;

3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

1) учится — овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;

2) пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;

3) проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Internet), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое отношение «обучение—воспитание» направлено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы: развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики — «образование» — понимается как:

1) ценность развивающегося человека и общества;

2) процесс обучения и воспитания человека;

3) как результат последнего;

4) как система.

Как соотносятся три главные категории педагогики? По данному вопросу существуют различные точки зрения, что характерно для объективного процесса развития любой науки.

В истории педагогики можно выделить первую точку зрения на проблему - «воспитание» выступало в качестве всеобщей категории, включавшей в себя «обучение» и «образование». С данных позиций «воспитывать» означало выращивать и обучать ребенка правилам поведения, давать ему образование. Если же «воспитание» понимать как обучение человека правилам поведения (по Ожегову), то оно является лишь частным случаем «обучения».

В Законе об образовании (273-ФЗ) образование трактуется как всеобщая категория. В статье 2 Закона категория определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Есть и третья позиция - она предполагает выделение в каждом понятии аспектов деятельности, взаимодействия, системности. Это значит, что

обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека. Таким образом, воспитание, обучение, образование являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника, учителя и учащихся, обучения и воспитания с целью развития человека.

При рассмотрении воспитания, обучения или образования в качестве системы выделяют следующие элементы — цель, средства, результат, объекты и субъекты процесса.

Если же воспитанник начинает ставить перед собой воспитательные цели и реализовывать их, то он одновременно является субъектом и объектом процесса воспитания. Данный процесс называют ***самовоспитанием***. По аналогии выделяют и ***самообразование*** человека. Если процесс образования объединяет в себе обучение и учение, то в случае самообразования мы имеем дело только с учением. То есть, когда человек самостоятельно преобразует себя — свои знания, умения и навыки.

Объединяющим началом воспитания, обучения и образования стал ***педагогический процесс***. Педагогический процесс организуется и исследуется наукой в рамках конкретной педагогической системы.

Основные категории педагогики

- О Воспитание как педагогическое явление.
- О Формирование личности.
- О Образование.
- О Обучение.
- О Самовоспитание.
- О Самообразование.
- О Целостный педагогический процесс (ЦПП).
- О Педагогическое взаимодействие.
- О Принципы и закономерности ЦПП.
- О Содержание, формы, методы и средства ЦПП.
- О Педагогические технологии.

Структура педагогики

- □ Педагогические теории.
- □ Педагогические системы.
- □ Педагогические технологии.

Источники педагогики

- ♦ Теоретические разработки и исследования учёных настоящего и прошлого.
- ♦ Педагогическая практика и опыт.

В настоящее время расширяется спектр традиционных педагогических систем — детского сада, школы и вуза. К новым системам относятся — музей, семья, производственный коллектив, детская организация, спортивная или музыкальная школа, центр детского творчества.

В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятельность педагога или педагогического коллектива. В наше время получили известность авторские педагогические системы Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванова, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, М. Монтессори, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова.

Для того чтобы профессионально обучать и воспитывать, надо знать педагогику как науку. Но одно лишь знание не всегда обеспечивает умение эффективно решать педагогические задачи. Для успеха в деле обучения и воспитания необходимо органическое соединение научно-педагогических знаний с постоянным личным творчеством человека, выполняющего педагогическую миссию.

2. Теория и методика воспитания.

Проблемы воспитания и обучения неразрывно связаны, поскольку данные процессы направлены на человека как целое. И на практике это не всегда возможно разделить. Однако в научном понимании и организации процессов обучения и воспитания есть свои особенности.

Теория и методика воспитания являются разделами общей педагогики, в которых уточняется сущность, принципы и методы, цели и содержание процесса воспитания. А воспитание остается основной категорией педагогики. В ходе истории и процессе развития самой педагогической науки понимание теории и практики воспитания претерпело существенные изменения. Начинали исследовать феномен воспитания прежде всего с позиций социальной функции, порой даже отождествляли с социализацией, что неправомерно.

Итак, сегодня воспитание понимают как:

• передачу социального опыта и мировой культуры;

• воспитательное воздействие на человека, группу людей или коллектив (прямое и косвенное, опосредованное);

• организацию образа жизни и деятельности воспитанника;

• воспитательное взаимодействие воспитателя и воспитанника;

• создание условий для развития личности воспитанника, то есть оказание ему помощи и поддержки в случае семейных проблем, трудностей в учебе, общении или профессиональной деятельности.

Разные подходы к определению сущности воспитания подчеркивают практическую сложность и многогранность этого явления.

В любом случае в качестве ***предмета воспитания*** рассматривается человек, испытывающий соответствующее воздействие.

Сущность воспитания заключается в таком взаимодействии, что воспитатель намеренно стремится повлиять на воспитуемого.

Воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы, людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентации воспитуемого.

При ***самовоспитании*** человек целенаправленно оказывает сам на себя воспитательное влияние, управляя своим психологическим состоянием, поведением и активностью.

В целом воспитание представляет собой воспитательный акт, основными составляющими которого являются воспитатель (группа воспитателей) и воспитанник (группа воспитанников), вышеозначенный процесс и условия его протекания. Функция воспитательного воздействия может реализовываться разными способами, на различных уровнях, с множественными целями.

Воспитание как общественное явление — процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом и во всех сферах общественной жизни и деятельности.

Воспитание как педагогическое явление — целенаправленное и планомерное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное взаимодействие с ним и воздействие на развитие индивида со стороны воспитательных институтов с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития, самостоятельности и формирования его личности.

Воспитание как процесс.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов.

Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации.

Среди многообразия воспитательных факторов выделяют две основные группы: объективную и субъективную.

К группе объективных факторов относятся:

• генетическая наследственность и состояние здоровья человека;

• социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на его непосредственное окружение;

• обстоятельства биографии;

• культурная традиция, профессиональный и социальный статус;

• особенности страны и исторической эпохи.

Группу субъективных факторов составляют:

• психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого;

• система отношений с социумом;

• организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества.

Цели воспитания — это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий.

Историческая и мировая практика показывают, что главная цель воспитания определяется как формирование всесторонне и гармонично развитого человека, подготовленного к самостоятельной жизни и деятельности в современном обществе, способного разделять и приумножать ценности последнего в будущем.

Любая воспитательная задача решается через инициирование воспитателем активных действий воспитанника. Таким начинанием может стать, например, выполнение физического упражнения или решение учебной задачи, восприятие художественного произведения или уборка квартиры, преодоление страха или вредной привычки.

Успешность воспитательной акции как единства воспитательной цели-содержания (средств и способов достижения цели) проявляется как повышение степени автономной активности воспитанника. В качестве ***результатов воспитания*** выступают личностные новообразования, связанные с осознанием и изменением системы мировоззрения, ценностных отношений, позволяющих выбирать образ жизни и стратегию поведения, ориентироваться в языке современной культуры.

Направление воспитания определяется единством целей и содержания. По этому признаку выделяют:

- умственное,
- нравственное,
- трудовое,
- физическое,
- эстетическое воспитание.

В наше время формируются новые направления воспитательной работы — гражданское, правовое, экономическое, экологическое.

Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя.

Этика составляет теоретическую основу нравственного воспитания. Задачи и содержание нравственного воспитания молодого поколения определяются посредством этических требований общества.

В качестве основных задач этического воспитания выделяют:

- накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах);
- разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательного и заботливого отношения к людям; честности, терпимости, скромности и деликатности; организованности, дисциплинированности и ответственности, чувства долга и чести, уважения человеческого достоинства, трудолюбия и культуры труда, бережного отношения к национальному достоянию.

Главными задачами трудового воспитания являются; развитие и подготовка добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Целью эстетического воспитания является развитие эстетического отношения к действительности. Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Воспитательное значение имеет эстетическая организация труда привлекательное оформление классных комнат, аудиторий и образовательных учреждений, художественный вкус, проявляющийся в стилистике одежды учеников, студентов и преподавателей.

Основными задачами физического воспитания являются; правильное физическое развитие, тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата, различные процедуры закаливания организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека. Организация физического воспитания осуществляется посредством занятий физическими упражнениями дома, в школе, вузе, в спортивных секциях.

Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и Отечеству.

Экономическое воспитание — это система мер, направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает последние.

Воспитательный процесс в целом и в рамках отдельного направления осуществляется на пяти уровнях (В. И. Гинецинский):

- социетарный уровень дает представление о воспитании как постоянной функции общества на любой стадии его развития, которая связана с трансляцией культуры во всех ее формах и проявлениях молодому поколению;

- институциональный уровень предполагает реализацию воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных институтов, то есть организаций и учреждений, которые специально создаются для этого;
- социально-психологический уровень обусловливает воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов;
- межличностный уровень определяет специфику воспитания как практику взаимодействия между воспитателем и воспитанниками, с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей последних. Например: родительское воспитание, работа социального психолога и педагога в работе с детьми, подростками и взрослыми, воспитательное влияние учителя в процессе общения с учениками на уроке;
- интраперсональный уровень по сути является процессом самовоспитания, который осуществляется как воспитательное воздействие человека на самого себя в разных жизненных обстоятельствах. Например, в ситуациях выбора и конфликта, в процессе выполнения учебных заданий, в период сдачи экзаменов или спортивного соревнования.

Способы воспитательного воздействия.

К основным понятиям, используемым для понимания способов воспитательного воздействия на человека и приемов взаимодействия воспитателя и воспитанника, относят:

- методы,
- приемы и средства воспитания,

- формы воспитания,
- методику и технологию воспитания.

Для решения воспитательных задач можно выбирать разные сочетания методов, приемов и средств. Этот выбор прежде всего зависит от специфики поставленных целей и задач.

В качестве основы для определения ***методов воспитания*** ориентируются на позиции воспитателя в выборе способов воспитательного взаимодействия. Однозначного определения методов воспитания не существует, вместе с тем, выявлена их общая направленность на изменение отношения воспитанника к обществу или самому себе, предмету или способу деятельности, к другому человек или целой группе людей. Отсюда следует, что метод воспитания является одним из инструментов не только воздействия на человека, но и взаимодействия.

Не существует хорошего или плохого метода. Эффективность решения воспитательной задачи зависит от многих факторов, но в первую очередь от:

- логики совокупного применения методов, приемов и воспитательных средств;
- индивидуально-личностных особенностей воспитанника и воспитателя;
- условий и обстоятельств, в которых осуществлялся воспитательный акт.

Предпринимаются попытки систематизировать методы воспитания. Так, например, выделяют три группы методов (Г. И. Щукина):

1) ориентированные на формирование положительного опыта поведения воспитанников в общении и деятельности;

2) направленные на достижение единства сознания и поведения воспитанников;

3) использующие поощрения и наказания.

П. И. Пидкасистый предлагает другую группировку методов воспитания:

1) формирующие мировоззрение воспитанников и осуществляющие обмен информацией;

2) организующие деятельность воспитанников и стимулирующие ее мотивы;

3) оказывающие помощь воспитанникам и осуществляющие оценку их поступков.

Вышеозначенные классификации методов воспитания, подобно любым другим, весьма условны. Воспитательная задача должна решаться посредством комплекса методов, приемов и средств.

Приведем ***примеры методов воспитания***, уточняя их отличительные особенности.

Педагогическое требование как метод воспитания может:

- выражать нормы поведения человека, которые необходимы для обогащения социального опыта;
- выступать как конкретная задача;
- иметь стимулирующую или «сковывающую» функцию в виде указаний о начале и конце работы, о переходе к новым действиям, об оказании помощи, о прекращении действий;
- помочь воспитаннику уяснить смысл, полезность или необходимость действия, поступка.

Как видно, возможности метода разнообразны и на самом деле не ограничиваются перечисленным набором. Формы предъявления требования к человеку подразделяются на прямые (в виде приказа, указания в деловом, решительном тоне, имеющие инструктивный характер) и косвенные (осуществляемые посредством совета, просьбы, намека с целью вызвать у

воспитанника соответствующее переживание, интерес, мотив действия или поступка).

Приучение как метод воспитания предполагает культивирование у воспитанника способности к организованным действиям и разумному поведению как условию становления основ нравственности и устойчивых форм поведения. Приучение предполагает демонстрацию воспитателем образца или процесса правильного выполнения действий. Приучение достигается через систему упражнений. Возможности метода состоят в следующем: он помогает усваивать важные умения и действия как устойчивые основы поведения человека. Данный метод способствует самоорганизации воспитанника и проникает во все стороны жизни учение, труд, отдых, игру, спорт.

Пример как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания. Как правило — это самостоятельная личность, образу жизни, манере поведения и поступкам которой стремятся следовать другие. Пример связан с наглядным представлением и конкретизацией идеала человека.

Поощрение как метод воспитания направлен на эмоциональное утверждение успешно производимых действий и нравственных поступков человека и стимулирование к новым. Виды поощрений могут быть самыми разнообразными: одобрение, похвала, благодарность, награда, ответственное поручение, поцелуй близкого, моральная поддержка в трудной ситуации, проявление доверия и восхищения, заботы и внимания, прощение за проступок.

Наказание как метод воспитания ориентирован на сдерживание негативных действий человека и «сковывающее» (тормозящее) влияние в подобных ситуациях. Виды наказаний: замечание, выговор, общественное порицание, отстранение от важного дела, моральное исключение из

общественной повседневной жизни, сердитый взгляд воспитателя, осуждение, возмущение, упрек или намек, ироническая шутка.

Методические приемы — это конкретное проявление определенного метода воспитания на практике. Они определяют своеобразие используемых методов и подчеркивают индивидуальный стиль его работы. В конкретных ситуациях взаимосвязь между методами и приемами носит диалектический и неоднозначный характер. Они могут заменять друг друга, и не всегда видны их соподчиненные отношения.

Например, в процессе применения метода убеждения воспитатель может использовать примеры, проводить беседы, создавать специальные ситуации воздействия на сознание, чувства, волю воспитанника. В данном случае пример, беседа выступают в качестве приемов решения воспитательной задачи. В то же время, применяя метод приучения, воспитатель может использовать убеждение в качестве одного из приемов.

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач. К ним относятся:

- знаковые символы;
- материальные средства;
- способы коммуникации;
- мир жизнедеятельности воспитанника;
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания;
- технические средства;
- культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства).

Формы воспитания — это варианты организации конкретного воспитательного акта. Например: разъяснительная беседа родителей о

правилах поведения в общественных местах (в школе, музее, театре, стадионе, в магазине), диспут на тему «Что важнее для человека — "Я" или "Мы"?», совместная акция взрослых и детей по благоустройству своего дома, озеленению двора.

Процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели принято называть ***методикой.***

Систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной логикой достижения целей и принципами действия воспитателя, определяют как ***технологию.***

Например, говорят о методике воспитания культуры речи или аккуратности у ребенка, но о технологии речевого тренинга или делового общения.

Модели и стили воспитания.

В процессе теоретического обоснования и объяснения природы воспитания выделяют три основные парадигмы, представляющие определенное отношение к социальным и биологическим детерминантам.

- Парадигма социального воспитания (П. Бурдье, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Фурастье) ориентируется на приоритет социума в воспитании человека. Ее сторонники предлагают корректировать наследственность с помощью формирования соответствующего социокультурного мира воспитуемого.
- Сторонники второй, биопсихологической парадигмы (Р. Галь, А. Медичи, Г. Миаларе, К. Роджерс, А. Фабр) признают важность взаимодействия человека с социокультурным миром и одновременно отстаивают независимость индивида от влияний последнего.

- Третья парадигма акцентирует внимание на диалектической взаимозависимости социальной и биологической, психологической и наследственной составляющих в процессе воспитания (З. И. Васильева, Л. И. Новикова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский).

Виды воспитания классифицируются по принципу содержательного многообразия воспитательных целей и способов их достижения.

1) По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное), а также воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

Семейное воспитание — это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного понимания и уважения. Поскольку у ребенка в этом возрасте имитация (непосредственное воспроизведение действий, слов и поступков окружающих людей) выступает в качестве одного из основных способов познания мира, постольку желательно ограничить внешние отрицательные влияния.

Школьное воспитание — это организация учебной деятельности и жизни детей в условиях школы. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и позитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая атмосфера занятий и отдыха. А также внеучебная воспитательная работа, включающая в себя поддержание школьных традиций и праздников, организацию самоуправления.

Внешкольное воспитание предполагает, что решение вышеозначенных задач осуществляется внешкольными образовательно-воспитательными учреждениями, организациями и обществами. К ним относятся центры развития, дома творчества детей, комнаты школьника при отделениях милиции (куда помещают подростков, нарушивших общественный порядок или преступивших закон), общества «зеленых» (юных натуралистов и экологов).

Конфессиональное воспитание реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщения к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре, обращенных к «сердцу», к вере в божественное происхождение человека.

2) По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог единолично принимает и отменяет решения, большинство вопросов в отношении проблем обучения и воспитания решает сам. При этом доминируют такие воспитательные методы, как требование (прямое предъявление нормы должного поведения в конкретных условиях и к конкретным воспитанникам), упражнение в должном поведении с целью формирования привычного поведения и др. Преобладающими методами управления деятельностью своих воспитанников являются приказы, которые могут отдаваться в жесткой или мягкой форме (в виде просьбы, которую нельзя не выполнить). Авторитарный педагог всегда очень строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к

четкости выполнения его указаний. Инициатива воспитанников не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга, интересов и пр. Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанником, и предоставляет ему возможность высказывать свое мнение, отношение, делать самостоятельно выбор. Часто такой педагог обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советом, реже — приказывает. Систематически контролирует работу, всегда отмечая положительные результаты и достижения, личностный рост воспитанника и его просчеты, обращая внимание на те моменты, которые требуют дополнительных усилий, работы над собой или специальных занятий. Педагог требователен, но одновременно справедлив, во всяком случае старается таковым быть, особенно в оценке действий, суждений и поступков своего воспитанника. В общении с людьми, в том числе и с детьми, всегда вежлив и доброжелателен.

Либеральный стиль (невмешательство) воспитания характеризуется отсутствием активного участия педагога в управлении процессом обучения и воспитания. Многие, даже важные дела и проблемы фактически могут решаться без его активного участия и руководства с его стороны. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих воспитанников. Он решает в основном те вопросы, которые назревают сами, контролируя работу воспитанника, его поведение от случая к случаю. В целом такой педагог отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Попустительский стиль воспитания характеризуется своего рода «равнодушием» (чаще всего неосознанным) со стороны педагога в отношении развития, динамики учебных достижений или уровня воспитанности своих воспитанников. Это возможно либо от очень большой любви воспитателя к ребенку, либо от идеи полной свободы ребенка везде и во всем, либо от бездушия и равнодушия к судьбе ребенка и т. п. Но в любом случае такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возможными последствиями их поступков, не ставя перспектив личностного развития. Главный принцип в деятельности и поведении такого педагога — не препятствовать любым действиям ребенка и удовлетворять его любые желания и потребности, возможно, даже в ущерб не только себе, но и ребенку, например, его здоровью и развитию духовности, интеллекта.

На практике ни один из приведенных стилей у педагога не может проявляться в «чистом виде». Также очевидно, что применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. Поэтому для анализа практики воспитателя чаще применяют так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический и пр.

Каждый педагог может применять разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях.

История развития и становления воспитательных традиций связана с определенными воспитательными системами, сложившимися в процессе развития общества.

Каждая воспитательная система несет на себе отпечаток времени и социально-политического строя, характера общественных отношений. В целях и задачах, которые она выдвигает, просматриваются идеалы человека данной эпохи.

По отношению к воспитательной традиции не существует оценочного критерия типа «плохая» или «хорошая». Примеры конкретных систем воспитания показывают, что все они развивались согласно логике эволюции конкретно-исторических, культурных, нравственных, идеологических и жизненных ценностей. На протяжении всей истории развития человечества средоточием воспитания человека были и остаются семья, церковь, общество и государство.

Главным для каждой из воспитательных систем является ориентация на воспитание человека, готового и способного жить в современном для него обществе.

3. Теория и методика обучения.

Дидактика — это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения.

Выделяют общую и частную (предметную методику обучения) дидактику. Так сформировались методики обучения для отдельных учебных дисциплин (методика обучения математике, обучения физике, обучения иностранному языку).

Известные дидактические теории аккумулировали богатый практический опыт обучения и раскрывают закономерности, принципы и

способы его организации вплоть до описания образовательных технологий и характера взаимодействия учителя и учащихся. Так как главное дидактическое отношение «преподавание—учение» исследуется с позиций разных методологических основ, постольку формируется многообразие дидактических теорий, концепций и моделей.

Основные категории дидактики — обучение, преподавание, учение.

Обучение — это способ организации образовательного процесса. Оно является самым надежным путем получения систематического образования. В основе любого вида или типа обучения заложена система: преподавание и учение.

Преподавание — это деятельность учителя по:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- оказанию помощи при затруднении в процессе учения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
- оценке учебных достижений учащихся.

Целью преподавания является организация эффективного учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения. Эффективность учения предполагает также взаимодействие с учениками и организацию как совместной, так и самостоятельной деятельности.

Учение — это деятельность ученика по:

- освоению, закреплению и применению знаний, умений и навыков;
- самостимулированию к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;

- осознанию личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии учащегося.

Учебная деятельность включает в себя:

- овладение системами знаний и оперирование ими;
- овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения — умениями и навыками;
- развитие мотивов учения, становление мотивации и смысла последнего;
- овладение способами управления своей учебной деятельностью и своими психическими процессами (волей, эмоциями и пр.).

Эффективность обучения определяется внутренними и внешними критериями. В качестве *внутренних критериев* используют:

- успешность обучения и академическую успеваемость,
- качество знаний и степень наработанности умений и навыков,
- уровень развития обучающегося,
- уровень обученности и обучаемости.

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке.

Успешность обучения это также эффективность руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах.

Обучаемость — это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения. То есть общая способность к усвоению знаний. Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Обученность — это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности. То есть система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии со следующими уровнями:

• различения или узнавания предмета (явления, события, факта);

• запоминания и воспроизведения предмета, понимания, применения знанийна практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина,действенность, прочность.

Одним из основных показателей перспектив развития учащегося является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач (близких по принципу решения в сотрудничестве и с помощью учителя).

В качестве *внешних критериев* эффективности процесса обучения принимают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;

- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

В практике обучения сложилось единство логик учебного процесса: индуктивно-аналитической и дедуктивно-синтетической. Первая ориентирует на наблюдение, живое созерцание и восприятие реальной действительности и лишь затем на абстрактное мышление, обобщение, систематизацию учебного материала. Второй вариант ориентирует на введение учителем научных понятий, принципов, законов и закономерностей, а затем на их практическую конкретизацию.

Закономерности обучения.

Выделяют внешние и внутренние закономерности обучения.

К первым относят зависимость обучения от общественных процессов и условий (социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества и государства в определенном типе и уровне образования); ко вторым — связи между компонентами процесса обучения (между целями, содержанием образования, методами, средствами и формами обучения; между учителем, учеником и смыслом учебного материала).

К внешним закономерностям относятся:

• социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения;

• воспитывающий и развивающий характер последнего;

• обучение всегда осуществляется в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе;

• зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся:

• зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными или практическими задачами и наличным уровнем необходимых для их решения знаний, умений и навыков учащихся, умственного развития;

• отношение между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения;

• подчиненность результативности обучения способам управления процессом последнего и активности самого ученика;

• задачная структура, то есть при успешном решении одной учебной задачи и постановке следующей ученик продвигается от незнания к знанию, от знания — к умению, от умения — к навыку.

В ходе исторического развития теории и практики обучения сформировались разные виды, стили и методы обучения. В каждом виде, несмотря на заметные различия, можно обнаружить общие моменты, характерные для всякого обучения.

1) Первый общий момент - в основе процесса обучения любого вида лежит ***система принципов***, каждый из которых выступает в качестве руководящих идей, нормы или правил деятельности. Именно принципы служат ориентиром для конструирования определенного вида обучения.

В качестве *дидактических принципов* используют следующие:

• наглядности как заполнения пространства между конкретным и абстрактным, в передаваемой информации;

• системности как целенаправленного упорядочивания знаний и умений обучающихся;

• активности и самостоятельности обучающихся или ограничение их зависимости от педагога;

• взаимосвязи теории и практики; эффективности отношения между целями и результатами обучения;

• доступности как создания условий для преодоления трудностей всеми обучающимися в процессе познания и учения;

• народности как обращения к истории, традиции предыдущих поколений, достижениям отдельных людей и всего народа, а также национальной речевой культуре.

2) Второй общий момент для любого вида обучения — это ***цикличность процесса***, то есть повторяемость действий педагога и обучающегося от постановки цели к поиску средств и оценке результата. С одной стороны, цикличность предполагает постановку учителем задач и целей, а также оценку усвоенных знаний. С другой стороны, как осознание и решение обучающимися поставленных задач, так и способность к самооценке. Это говорит о двухстороннем характере процесса обучения.

3) Третий общий момент всех видов обучения — это ***структура процесса обучения***, воплощающая степень соответствия целей и методов результатам. Выбор методов обучения и логика их применения характеризуют стиль поведения и деятельности субъектов процесса обучения (педагога и обучающихся).

Методы и формы обучения.

Метод в своем общем значении есть путь, способ, система приемов, применяемая человеком для достижения определенной цели. Методы обучения — это методы преподавания-учения. Метод обучения есть общедидактическое понятие, но в частных методиках обучения применяются

специфические методы, отражающие содержание и методы тех наук, основы которых изучаются в школе.

Методы обучения:

- способы передачи учителем и усвоения учащимися знаний, умений и навыков;
- упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение учебно-воспитательных задач;
- способы организации познавательной деятельности учащихся.

Методические приемы – составная часть или отдельная сторона метода. Методы и приемы могут меняться местами. Пример: самостоятельная работа может быть методом, а может выступать как прием в составе другого метода.

В педагогике не раз предпринимались попытки создать классификатор методов обучения. Существуют различные типологии вышеозначенного процесса, проводящие систематизацию по разным основаниям. Например:

- Первая группа включает в себя методы передачи .и усвоения знаний (их иногда называют словесными). К ним относят беседу, рассказ, дискуссию, лекцию, работу с текстом;
- Вторая группа — это практические методы обучения (упражнения, практические занятия, лабораторные эксперименты);
- К третьей группе методов относят контроль и оценку результатов обучения (самостоятельные и контрольные работы, тестовые задания, зачеты и экзамены, защита проектов).

К. Роджерс выделяет следующие практические методики, облегчающие процесс обучения:

1. Предоставление ученику выбора учебной деятельности.

2. Совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы.

3. В качестве альтернативы механическому заучиванию учебного материала предлагается проблемный метод обучения. Он осуществляется посредством включения в исследование, ориентирующее на открытие.

4. Личностная значимость работы ученика достигается путем имитации реальных жизненных ситуаций на уроке.

5. Широкое применение различных форм группового тренинга.

6. Оптимальные группы состоят из 7-10 человек.

7. Дифференциация программированного обучения для тех учеников, у которых недостаточно знаний или не хватает средств для решения конкретных задач.

В «Энциклопедии образовательных технологий» Селевко Г.К. приводит следующую классификацию методов обучения:



Здесь применены следующие сокращения: ЗУН — знания, умения, навыки, СУД — способы умственных действий, СДП — действенно-практическая сфера личности, СТК — сфера творческих качеств.

По источникам и способам передачи ЗУН традиционно выделяют словесные, наглядные и практические методы. Однако сегодня с полным основанием к ним можно отнести группу методов, основанных на использовании нового класса средств обучения – информационно-коммуникационных.

Характер дидактических задач определяет методы приобретения ЗУН, методы формирования СУД, СДП, методы формирования качеств творческой деятельности – СТК, методы закрепления и повторения, методы самостоятельной работы и методы контроля.

Иногда выделяют большую группу методов с условным названием «Активные методы обучения», подразумевая предполагаемое ими более активное участие обучаемого в планировании и проведении самого учебного

мероприятия. Сюда относят интерактивные, игровые и модельные методы обучения (учебные, деловые или деятельностные игры, основанные на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности), методы тренинга (активного социально – психологического воздействия в процессе обучения), методы интенсивного изучения иностранных языков с использованием элементов суггестии и др.

К пассивным методам относятся словесные, догматические, характеризующиеся отсутствием обратной связи. Однако чисто пассивных методов не существует: при соответствующих условиях они также становятся активными. Так, получившие интенсивное развитие в 60-х годах прошлого века методы программированного обучения с жестким пошаговым контролем действий учащегося уступили свое место гораздо более гибким методам компьютеризированного обучения, основанного на использовании интерактивных обучающих систем.

Методы на практике реализуется в различных формах. ***Форма обучения*** представляет собой конкретную практическую совокупность действий учителя и учащихся и условий их осуществления. Метод детерминирует и подчиняет себе форму. Реализация метода требует определенных форм; каждому из сложившихся методов адекватны определенные формы.

Но форма обладает по отношению к методу определенной автономностью и устойчивостью. Например: урок – устойчивая форма, осуществляющаяся при применении самых различных методов.

Методы, будучи «базисом» формы, более подвижны, изменчивы и чувствительны по отношению к требованиям общественного производства,

чем формы. Формы как вторичное, производное явление отстают от развития и совершенствования методов и могут вступать с ними в противоречие, сдерживать их развитие и внедрение.

Форма обучения — это специальная конструкция самого процесса (Бордовская, Реан). Форма обучения означает коллективную, групповую и индивидуальную работу учащихся под руководством педагога. Форма организации обучения предполагает какой-либо вид учебного занятия — урок, лекцию, факультатив, кружок, экскурсию, мастерскую. В школе и вузе на протяжении столетий функционируют классно-урочная и лекционно-практическая системы обучения.

Особенности и признаки классно-урочной системы обучения:

- основной единицей дидактического цикла и формой организации обучения является урок (занимающий 45 минут);
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, и все учащиеся работают под руководством учителя;
- ведущая роль учителя состоит в том, что он не только организует процесс передачи и усвоения учебного материала, но и оценивает результаты учебы учащихся и уровень обученности каждого ученика, а также в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс по своей дисциплине;
- класс — это основная организационная форма объединения учащихся приблизительно одного возраста и уровня подготовки (как правило, состав класса почти не изменяется);
- класс работает по единому учебному плану и программам согласно школьному расписанию учебных занятий;
- для всех учащихся занятия начинаются строго по расписанию в заранее определенные часы дня;

- учебный год определяется учебными четвертями и каникулами; каждый учебный день определяется количеством уроков по расписанию и временем на перерывы между занятиями;
- учебный год заканчивается итоговой отчетной работой (экзаменом или контрольной) по каждой учебной дисциплине;
- обучение в школе заканчивается сдачей выпускных экзаменов.

Особенности и признаки лекционно-практической системы обучения:

- лекция — это основная форма передачи большого объема систематизированной информации как ориентировочной основы для самостоятельной работы студентов(занимает 90 минут);
- практическое занятие — это форма организации детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля за усвоением полученной учебной информации (на лекции и в ходе самостоятельной работы) под руководством преподавателя вуза;
- в качестве основы обучения в вузе выступает самостоятельная деятельность студента;
- учебная группа — это центральная форма организации студентов (постоянный состав которой, как правило, сохраняется на весь период обучения);
- совокупность учебных групп представляет определенный курс обучения в вузе;
- курс работает по единому учебному плану и программам согласно расписанию учебных занятий;
- учебный год делится на два семестра, зачетно-экзаменационный период и каникулы;
- каждый семестр завершается сдачей зачетов и экзаменов по всем учебным дисциплинам;

- обучение в вузе завершается сдачей выпускных экзаменов по ведущим дисциплинам и специальности (возможна защита диплома).

Виды и стили обучения.

I. Виды обучения. В историческом наследии первым видом систематического обучения считают метод постановки наводящих вопросов в процессе поиска истины. Он связан с именем древнегреческого философа Сократа. Поэтому такой метод обучения называют **сократовским**.

Догматическое обучение. Сложившийся в средневековье вид церковно-религиозного обучения через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста.

Развивающее обучение. Его главная цель состоит в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни (способности «жить своим умом»). Основой такого обучения является продуктивная деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Зона ближайшего развития учеников вызывает появление личностных новообразований как в содержательной стороне психики, так и в сфере способов деятельности и характера поведения.

Учитель здесь выступает в качестве организатора поискового процесса, а не просто транслятора знаний и истин. Он организует процесс, активизирующий память, восприятие, воображение, разные формы мышления учащихся. Также развивающее обучение предполагает, что учитель открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представляемых учениками в различных формах (доклада, комментария, спора, доказательства, диалога).

Какие линии просматриваются в тактике развивающего обучения?

Первая линия: учитель ставит вопросы и предлагает задания, не опасаясь «тупиковых» вариантов в работе обучающихся. В этом случае придерживаются мнения, что педагог не всегда обязан давать исчерпывающие ответы и объяснения. Пусть обучающийся самостоятельно думает, ищет решения и после занятия. Педагог подготавливает обучающегося к тому, что процесс понимания носит постепенный и последовательный характер, что глубина понимания может быть различной.

Вторая линия: педагог предлагает обучающимся увидеть глубину во внешне простом и привычном. То есть открыть новые грани известного-неизвестного, понятного-непонятного в явлении, событии, процессе. Это должно быть связано со стремлением вызвать удивление к повседневному и привычному.

Третья линия ориентирует на развитие логического мышления: учитель вместе с обучающимися формулируют теоретические предположения (гипотезы, обобщения) в контексте общей картины явлений, событий или процессов.

Объяснительно-иллюстративное обучение. Основная цель такого вида обучения — это передача-усвоение знаний и применение их на практике. Иногда его называют пассивно-созерцательным. Учитель стремится изложить учебный материал с применением наглядных и иллюстративных материалов. А также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Проблемное обучение. В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через

постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи и ситуации.

Проблемный вопрос предполагает поиск и разные варианты ответа. То есть заранее готовый ответ здесь неприемлем. Примеры проблемных вопросов: «Почему гвоздь тонет, а корабль, сделанный из металла, нет?», «Что в природе меняет цвета?»

Проблемная задача — это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей ее решения. В основе проблемной задачи лежит противоречие между существующими знаниями. Пример проблемной задачи: «Какие необходимо сделать действия, чтобы равенство 2 + 5х3 = 21 было верным?»

Проблемная ситуация в процессе обучения предполагает, что субъект (ученик или студент) хочет решить трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать. Проблемная ситуация включает в себя три компонента: а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом отношении, знании или способе действия; б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации; в) возможности учащихся при выполнении поставленного задания; в анализе условий и открытии «тайны» неизвестного.

Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Не слишком трудное, среднее по уровню трудности задание не вызовет проблемной ситуации. Пример проблемной ситуации: «Сложите из 6 спичек 4 равнобедренных треугольника со сторонами, равными размерам одной спички».

Данный вид обучения:

• стимулирует проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества у учащихся;

• развивает интуицию и дискурсивное {insight — проникновение в суть), конвергенционное («открытие») и дивергенционное («создание») мышление;

• учит искусству решения различных научных и практических проблем, опыту творческого решения теоретических и практических задач.

Трудность организации проблемного обучения связана с большой затратой времени для постановки и решения проблем, создания проблемной ситуации и предоставления возможности самостоятельного решения последней каждым учащимся. Данный вид обучения таит в себе естественный процесс разделения учащихся на самостоятельных и несамостоятельных.

Программированное обучение. В его основе лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. Управление данной системой осуществляется посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера и других технических средств и аудио-, видеотехники) ученику и получения обратной связи, то есть информации о ходе обучения учителем (оценка) и самим учеником (самооценка).

Б. Скиннер сформулировал принципы программированного обучения:

• подача информации небольшими дозами;

• установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предлагаемой информации;

• предъявление ответа для самоконтроля;

• дача указаний в зависимости от правильности ответа.

На практике педагог может воспользоваться линейным или разветвленным построением образовательной программы. При выборе линейного построения программы учащиеся работают над всеми порциями учебной информации по мере их поступления. Разветвленная программа предполагает выбор учеником своего индивидуального пути освоения целостной учебной информации.

Усвоение информации зависит от уровня подготовленности. В обоих случаях прямая и обратная связь учителя с учеником осуществляется с использованием специальных средств (программированных учебных пособий разного вида, компьютера).

Достоинством данного вида обучения является получение полной и постоянной информации о степени и качестве усвоения всей учебной программы. В программированном обучении нет хлопот с вопросом соответствия темпа обучения индивидуальным возможностями ученика, поскольку каждый учащийся (студент) работает в удобном для него режиме. Другое преимущество состоит в экономии времени преподавателя на процесс передачи информации, а также в увеличении количества времени на постоянный контроль за процессом и результатом ее усвоения.

Главным недостатком данного вида обучения является чрезмерная апелляция к памяти обучающихся.

Модульное обучение предполагает такую организацию процесса, при которой учитель и учащиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей. Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Совокупность таких модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины.

Например, целевой модуль дает первое представление о новых объектах, явлениях или событиях. Второй информационный модуль представляет собой систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы. Третий операционный модуль включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации. Последний модуль, для проверки результатов усвоения новой учебной информации, может быть представлен системой вопросов для зачета, экзамена, теста и творческих заданий.

Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу учащихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы в блоки.

II. Стили обучения определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению.

Репродуктивный стиль обучения. Основная особенность репродуктивного стиля состоит в том, чтобы передать ученикам ряд очевидных знаний. Педагог просто излагает содержание материала и проверят уровень его освоения. Главным видом деятельности преподавателя является репродукция, не допускающая альтернатив. В рамках данной модели учитываются только регламентированные или догматизированные знания. Мнения учащихся просто не учитываются. Основу репродуктивного обучения составляет система требований учителя к

быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков. Обучение осуществляется преимущественно в монологической форме: «повторите», «воспроизведите», «запомните», «действуйте по образцу».

В условиях репродуктивного обучения у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы — восприятие, воображение, альтернативное и самостоятельное мышление — блокируются. Это может приводить к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. В результате такого обучения ученик не умеет принимать самостоятельные решения, привыкает к подчинению (приказы и запреты), становится пассивным исполнителем и функционером.

В тактике репродуктивного обучения четко просматриваются три основные линии. Первая, образно говоря: «не развязывайте полемику, для этого не хватает времени». Вторая линия предполагает умение преподавателя доступно излагать сложный материал. Третья линия поведения учителя заключается в том, чтобы отдавать предпочтение фактам, а не обобщениям (факты проще и понятнее).

Творческий стиль обучения. Его стержнем является стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности. А также поддержка педагогом инициатив своих подопечных. При этом учитель отбирает содержание учебного материала согласно критериям проблемного обучения. В процессе изложения проблемы он стремится выстроить отношения диалога с учениками. В этих условиях обучение обеспечивает «контекст открытия». Для творческого подхода к педагогическому процессу характерны следующие обращения учителя: «сравни», «докажи», «выдели главное», «сделай выбор и аргументируй его», «предложи свой вариант», «объясни и сделай вывод». При таком стиле обучения деятельность

учащихся носит частично-поисковый, поисковый, проблемный и даже исследовательский характер.

В тактике творческого стиля обучения просматриваются следующие линии поведения учителя:

• первая заключается в умении поставить учебно-познавательные проблемы так, чтобы вызвать интерес к размышлению, анализу и сравнению известных фактов, событий и явлений;

• вторая состоит в стимулировании к поиску новых знаний и нестандартных способов решения задач и проблем;

• третья предполагает поддержку ученика на пути к самостоятельным выводам и обобщениям.

Данный стиль обучения обладает большими преимуществами перед репродуктивным, поскольку стимулирует развитие творческих способностей.

Однако данный стиль может давать повод к зарождению у учеников психологии неудачника: «Я все равно оригинальнее других не придумаю, так зачем же мне думать?» Обученный в таком стиле человек не может удерживать большой объем информации, необходимый для кропотливого и систематического труда. Как показывают опыт и результаты исследований психологов и педагогов, только систематическое освоение базовых знаний становится подлинной основой для проявления у учащихся творчества.

Наиболее ярко творческий стиль обучения проявляется при: защите творческих проектов и заданий, проведении исследований и экспериментов, в процессе решения проблемных задач и ситуаций, в дискуссиях.

Эмоционально-ценностный стиль обучения обеспечивает личностное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого учителя. Это

возможно только при эмоциональной открытости учителя, искреннем интересе к своему учебному предмету.

Данный стиль предполагает наличие эмпатических способностей у педагога, а также умение организовывать учебно-воспитательный процесс диалогически. Результативность такого способа организации обучения увеличивается, если учитель строит взаимоотношения с учениками на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности. При таком стиле наиболее приемлемы следующие формы обращения к ученику: «дайте оценку», «выскажите свое отношение, мнение, понимание», «дайте свою трактовку событию, факту, явлению», «образно представьте, что здесь более ценно и значимо для вас», «сочините, придумайте».

Наиболее ярко данный стиль обучения проявляется в игровых формах обучения, в процессе диалога и театрализованных игр. То есть при выполнении таких заданий, которые способствуют выявлению самоощущения, самопознания, самопонимания, самооценки.

Данный стиль обучения эффективно развивает:

- образное мышление ученика (студента) и эмоционально-нравственную сферу его личности, стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей и ценностного отношения к миру;
- учит эмоциональному и диалогическому стилю общения с человеком, сотрудничеству и взаимоуважению, признанию его самоценности.

Образовательные технологии.

Образовательные технологии — это система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей—содержания— методов.

В опыте работы школ, вузов и других образовательных систем используются различные виды образовательных технологий.

Структурно-логические или задачные технологии обучения представляют собой поэтапную организацию постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Компьютерные технологии реализуются в рамках системы «учитель—компьютер—ученик» с помощью обучающих программ различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.).

Диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель—ученик», «ученик—ученик», «учитель—автор», «ученик—автор» в ходе постановке и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии — это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения).

Типы организации социальных отношений в процессе обучения.

В первую очередь, типы организации социальных отношений раскрывают характер общения и способы взаимодействия, сложившиеся в процессе обучения между учителем и учениками. В педагогической традиции сформировались следующие типы социально-дидактических отношений.

Первый тип — «учитель—ученик», на протяжении столетий был ведущей дидактической моделью организации обучения. Эта модель основывалась на непосредственном контакте между учителем и учеником. «Прототипом» такого педагогического взаимодействия являются отношения между матерью и ребенком.

Дидактический тип «учитель—ученик» на практике представлен различными формами и методами обучения, в которых актуализируются отношения между:

• ментором и учеником;

• домашним учителем и учеником;

• мастером и учеником в различных сферах профессионального обучения;

• индивидуальным преподаванием больному ребенку, обучением в контексте восстановительно-педагогических, коррекционных и медицинских программ.

В современных условиях данная модель проявляется во множестве форм и вариантов: это индивидуально-дидактический контакт учителя с

учеником, акты стимулирования к творчеству и самостоятельности, индивидуальные обсуждения учебных проблем и консультации. Общим для них является доминирование парных педагогических взаимоотношений.

Второй тип — «преподаватель—аудитория» — это диалогическая форма обращения к большому количеству людей с целью наставления, агитации, мобилизации, просвещения (в контексте политической, идеологической, религиозной, педагогической направленности). Основными формами общения с большой аудиторией («фронтальное общение») являются выступление, проповедь, доклад,лекция. При таком типе важную роль играет момент рациональной и «экономической» подачи материала и новой информации. Этот тип аудиторного обучения характерен для высшей школы.

Для третьего типа — «учитель—группа», характерна непосредственная коммуникация между обучающими и группой обучаемых. При этом возможно многостороннее переплетение коммуникативных и действенных взаимоотношений с ярко выраженными чертами кооперации.

Четвертый тип — «учитель — средства обучения — ученик» характерен для дистантного обучения (с помощью компьютера и других технических средств), при опосредованном общении учителя с учеником.

4. Формы организации процесса обучения.

В дидактике формы организации процесса обучения раскрываются через способы взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач. Они решаются посредством различных путей управления деятельностью, общением, отношениями.

Виды современных организационных форм обучения.

В современной дидактике организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяются на (И.М. Чередов):

- фронтальные,
- групповые,
- индивидуальные

При фронтальном обучении учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удается создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако фронтальная работа не учитывает их индивидуальных различий, она ориентирована на среднего ученика. Поэтому одни учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие изнывают от скуки.

При групповых формах обучения учитель управляет учебнопознавательной деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. Звеньевые формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. При бригадной форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. Кооперированно-групповая форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного

задания. Дифференцированно-групповая форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и одним уровнем сформированности учебных умений и навыков. К групповым формам относят также парную работу учащихся. Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно, через своих помощников — звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Индивидуальное обучение учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик выполняет самостоятельное задание, данное учителем с учетом учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют индивидуализированной. С этой целью могут применяться специально разработанные карточки. Если учитель уделяет внимание нескольким ученикам на уроке в то время, когда другие работают самостоятельно, такую форму обучения называют индивидуально-групповой.

Рассмотренные организационные формы обучения являются общими: они применяются как самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используют две общие организационные формы: фронтальную и индивидуальную. Гораздо реже на практике применяются групповая и парная формы обучения. Ни фронтальная, ни групповая формы обучения не являются коллективными, хотя их и пытаются представить таковыми. На этот факт обращают внимание М.Д. Виноградова и И.Б. Первин. Они отмечают, что не

всякая работа, которая формально протекает в коллективе, является по сути коллективной. По своему характеру она может быть сугубо индивидуальной.

Коллективная работа , по утверждению Х.Й. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

- класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующ ую социальную оценку,
- организация выполнения задания осуществляется классом и отдельными группами под руководством учителя,
- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности,
- есть взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

В.К. Дьяченко, активный сторонник коллективного обучения, подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе почти исключаются сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются к управлению, так как руководит учебным процессом только учитель. Коллективный способ обучения не нов, он применялся в 20—30-е годы в ходе ликвидации неграмотности. Его преимущества бесспорны, но широкое распространение сдерживается сложностями организационно-методического характера.

Исходя из целей образования и по систематичности использования все многообразные организационные формы делят на:

- основные,

- дополнительные и
- вспомогательные.

Ведущими формами организации процесса обучения являются ***урок и лекция*** (соответственно, в школе и вузе).

Одна и та же форма организации обучения может изменять структуру и модификацию, в зависимости от задач и методов учебной работы. Например, урок-игра, урок-конференция, диалог, практикум. А также проблемная лекция, бинарная, лекция-телеконференция.

Урок как основная форма обучения.

С позиций целостности образовательного процесса основной организационной формой обучения является урок. В нем отражаются преимущества классно-урочной системы обучения, которая при массовости охвата учащ ихся обеспечивает организационную четкость-и непрерывность учебной работы, экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальным обучением. Знание учителем индивидуальных особенностей учащихся и учащимися друг друга позволяет с большим эффектом использовать стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика.

Классноурочная система обучения, как ни одна другая, предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной (внеурочной) работы. Наконец, неоспоримым ее преимуществом является возможн ость в рамках урока органично соединить фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения.

Урок — это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса)

с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (А.А. Бударный).

В данном определении можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения:

- постоянная группа учащихся,
- руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них,
- овладение основами изучаемого предмета непосредственно на уроке.

Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Особенности школьного урока:

- урок предусматривает реализацию функций обучения в комплексе (образовательной, развивающей и воспитывающей);
- дидактическая структура урока имеет строгую систему построения:

— определенное организационное начало и постановка задач урока;

— актуализация необходимых знаний и умений, включая проверку домашнего задания;

— объяснение нового материала;

— закрепление или повторение изученного на уроке;

— контроль и оценка учебных достижений учащихся в течение урока;

— подведение итогов урока;

— задание на дом;

- содержание урока соответствует образовательному государственному стандарту, учебной программе соответствующей школьной дисциплины в рамках школьного учебного плана;

- каждый урок является звеном в системе уроков;
- урок соответствует основным принципам обучения; в нем учитель применяет определенную систему методов и средств обучения для достижения поставленных целей урока;
- основой построения урока является умелое использование методов, средств обучения, а также сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы с учащимися и учет их индивидуально-писхологических особенностей.

Особенности урока обусловлены его целью и местом в целостной системе обучения. Каждый урок занимает определенное место в системе учебного предмета, при изучении конкретной школьной дисциплины.

Структура урока воплощает закономерности и логику процесса обучения. Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях, определяя таким образом структуру урока, под которой следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними.

Структура урока может быть простой и довольно сложной. Это зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

Типы уроков определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментовки и вариативностью способов организации обучения.

Общепринятой классификации уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, но прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке. Наиболее разработанной и используемой на практике является классификация, предложенная Б.П. Есиповым, в основание которой положены ведущая дидактическая цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения. Выделены несколько типов уроков:

- комбинированные, или смешанные, уроки,
- уроки по ознакомлению с новыми фактами, конкретными явлениями или имеющие целью осмысление и усвоение обобщений,
- уроки закрепления и повторения знаний,
- уроки выработки и закрепления умений и навыков,
- уроки, имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного,
- уроки проверки знаний и разбора проверочных работ.

Типы уроков, простые по своему строению, т. е. имеющие одну доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного. Даже контрольные уроки здесь довольно часто включают в себя другие виды работы: устное сообщение материала, чтение интересного рассказа. Именно этот тип урока называется комбинированным (смешанным), или структурно сложным.

Комбинированный урок (наиболее распространенный тип урока в массовой практике). Его структура: организационная часть (1 -2 мин),

проверка домашнего задания (10-12 мин), изучение нового материала (15-20 мин), закрепление и сопоставление нового с ранее изученным материалом, выполнение практических заданий (10-15 мин), подведение итога урока (5 мин), домашнее задание (2-3 мин).

Урок изучения нового материала применим, как правило, в практике обучения старшеклассников. Под уроком ознакомления учащихся с новым материалом (изучения новых знаний) понимается такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе в одних случаях учитель сам излагает новый материал, в других — проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих — практикуется и то и другое.

Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового, объяснение учителем нового материала и работа с учебником, проверка понимания и первичное закрепление знаний, задание на дом.

В рамках данного типа проводятся урок-лекция, проблемный урок, урок-конференция, киноурок, урок-исследование. Эффективность урока данного типа определяется качеством и уровнем освоения нового учебного материала всеми учениками.

Урок закрепления знаний и совершенствования умений и навыков проводится в виде семинара, практикума, экскурсии, самостоятельных работ и лабораторного практикума. Значительную часть времени занимает повторение и закрепление знаний, практическая работа по применению,

расширению и углублению знаний, по формированию умений и закреплению навыков.

На уроках закрепления знаний основным содержанием учебной работы является вторичное осмысление ранее усвоенных знаний с целью их прочного усвоения. Учащиеся осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам или решают новые задачи на известные им правила, устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания или делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания, выполнение устных и письменных упражнений, проверка выполнения заданий, задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны уроки выработки и закрепления умений и навыков. Этот процесс осуществляется на нескольких специальных уроках, а затем продолжается в виде упражнений и на других уроках при изучении новых тем. От урока к уроку материал усложняется. При этом если в начале работы упражнения выполняются детьми с помощью учителя и с предварительной серьезной'проверкой того, как они поняли задание, то в дальнейшем учащиеся сами устанавливают, где и какое правило требуется применить. Они должны научиться применять умения и навыки в самых разнообразных ситуациях, в том числе и в жизненной практике. Структура уроков выработки и закрепления умений и навыков: воспроизведение теоретических знаний, выполнение практических заданий и упражнений, проверка выполнения самостоятельных работ, задание на дом.

Урок обобщения и систематизации (обобщающий урок) нацелен на системное повторение крупных блоков учебного материала по узловым

вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предметом в целом. При проведении такого урока учитель ставит перед учениками проблемы, указывает источники получения дополнительной информации, а также типичные задачи и практические упражнения, задания и работы творческого характера. В ходе таких уроков осуществляется проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся по нескольким темам, изучаемым на протяжении длительного периода — четверти, полугодия, года обучения.

Обобщающие уроки проводятся в конце изучения тем, разделов и учебных курсов в целом. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения учебника или беседы учителя с учащимися.

Урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков предназначен для оценки результатов учения, диагностики уровня обученности учеников, степени готовности учащихся применять свои знания, умения и навыки в различных ситуациях обучения. Он также предполагает внесение изменений в работу педагога с конкретными учениками. Видами таких уроков в школьной практике могут быть устный или письменный опрос, диктант, изложение или самостоятельное решение задач и примеров, выполнение практических работ, зачет, экзамен, самостоятельная или контрольная работа, тестирование. Все эти виды уроков организуются после изучения крупных тем и разделов учебного предмета. По результатам итогового урока следующее занятие посвящается анализу типичных ошибок, «пробелов» в знаниях, определению дополнительных заданий.

В школьной практике используют и другие типы уроков, такие как урок-соревнование, консультация, взаимообучение, лекция, межпредметный урок, игра.

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются организационный этап и подведение итогов урока.

Организационный этап предполагает постановку целей и обеспечение условий для их принятия учащимися, создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и формирование установок на восприятие, осмысление, запоминание материала.

На этапе подведения итогов урока фиксируется достижение целей, определяется мера участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, делается оценка их работы и определяются ее перспективы.

Урок как организационная форма обучения — явление динамическое. Он постоянно развивается, отражая основные тенденции развития педагогического процесса в направлении его целостности. Прежде всего это выражается в оптимальной реализации триединой функции обучения — образовательно-воспитательно-развивающей, а следовательно, и его направленности на творческое развитие сущ ностных сил и природных задатков учащихся.

Другая тенденция развития урока проявляется в наполнении урока жизненно важным содержанием, в организации обучения как естественного компонента жизнедеятельности учащихся. В связи с этим урок все более становится не только специально организованной формой познания, но и полноценным в социальном и нравственном отношении общением. Он выступает средством обеспечения своеобразного коммуникативного фона учебной деятельности, направленным на формирование активно-положительного отношения к учению и развитие познавательного интереса.

Тенденция усиления творческих начал урока обнаруживает себя в особом внимании к организации самостоятельной работы, увеличении времени на нее.

Основные тенденции развития урока находят свое конкретное проявление в организационных и дидактических требованиях.

К организационным требованиям к уроку относятся:

- целевая установка урока и его общая организационная четкость (своевременность начала и создание установок на конкретный вид деятельности, максимальное использование возможностей каждого этапа и каждой минуты, оптимальный темп обучения, логическая стройность и законченность, сознательная дисциплина учащихся на протяжении всего урока),
- разнообразие способов организационного построения и проведения уроков,
- рациональное использование учебно-наглядных пособий и технических средств обучения.

Дидактические требования к уроку сводятся к соблюдению принципов обучения. На конкретном уроке их единство обеспечивает четкую постановку учебных задач и последовательность решения, оптимальный отбор содержания, выбор форм учебной работы, методов, приемов и средств, направленных на развитие познавательной активности и самостоятельное приобретение знаний под руководством учителя.

Также в школе, наряду с уроками, функционируют и другие организационные формы (факультатив, кружок, лабораторный практикум, самостоятельная домашняя работа и тд). Существуют и определенные формы контроля: устные и письменные экзамены, контрольная или самостоятельная работа, зачет, тестирование, собеседование.

Лекция. Общий структурный каркас любой лекции — это формулировка темы, сообщение плана и рекомендуемой литературы для самостоятельной работы, а затем — строгое следование плану предложенной работы.

В качестве основных требований к чтению лекции выдвигают:

- высокий научный уровень излагаемой информации, имеющей, как правило, мировоззренческое значение;
- большой объем четко и плотно систематизированной и методически переработанной современной научной информации;
- доказательность и аргументированность высказываемых суждений;
- достаточное количество приводимых убедительных фактов, примеров, текстов и документов;
- ясность изложения мыслей и активизация мышления слушателей, постановка вопросов для самостоятельной работы по обсуждаемым проблемам;
- анализ разных точек зрения на решение поставленных проблем;
- выведение главных мыслей и положений, формулировка выводов;
- разъяснение вводимых терминов и названий; предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и кратко записывать информацию;
- умение установить педагогический контакт с аудиторией; использование дидактических материалов и технических средств;
- применение основных материалов текста, конспекта, блок-схем, чертежей, таблиц, графиков.

Виды лекций:

1. Вводная лекция дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студента в системе работы по данному курсу.

Лектор знакомит студентов с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и в системе подготовки специалиста. Дается краткий обзор курса, вехи развития науки и практики, достижения в этой сфере, имена известных ученых, излагаются перспективные направления исследований. На этой лекции высказываются методические и организационные особенности работы в рамках курса, а также дается анализ учебно-методической литературы, рекомендуемой студентами, уточняются сроки и формы отчетности.

2. Лекция-информация. Ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшей школы.

3. Обзорная лекция — это систематизация научных знаний на высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию. Как правило, стержень излагаемых теоретических положений составляет научно-понятийная и концептуальная основа всего курса или крупных его разделов.

4. Проблемная лекция. На этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путем организации поиска ее решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения.

5. Лекция-визуализация представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудиовидеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов — людей

в их действиях и поступках, в общении и в разговоре; минералов, реактивов, деталей машин; картин, рисунков, фотографий, слайдов; символических, в виде схем, таблиц, графов, графиков, моделей).

6. Бинарная лекция — это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента).

7. Лекция с заранее запланированными ошибками рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, методологической, методической, орфографической). В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок.

8. Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью 5-10 минут. Каждое выступление представляет собой логически законченный текст, заранее подготовленный в рамках предложенной преподавателем программы. Совокупность представленных текстов позволит всесторонне осветить проблему. В конце лекции преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополняя или уточняя предложенную информацию, и формулирует основные выводы.

9. Лекция-консультация может проходить по разным сценариям. Первый вариант осуществляется по типу «вопросы—ответы». Лектор отвечает в течение лекционного времени на вопросы студентов по всем разделу или всему курсу. Второй вариант такой лекции, представляемой по типу «вопросы—ответы—дискуссия», является трояким сочетанием: изложение новой учебной информации лектором, постановка вопросов и организация дискуссии в поиске ответов на поставленные вопросы.

В вузе кроме лекции используют и другие организационные формы обучения — семинар, лабораторная работа, НИРС, самостоятельная учебная работа студентов, производственная практика, стажировка в другом отечественном или зарубежном вузе. В качестве форм контроля и оценки результатов обучения используются экзамены и зачеты, рейтинговая система оценки; реферативная и курсовая, дипломная работы.

Дополнительные формы организации обучения.

Урок как основная организационная форма обучения органично дополняется другими формами, некоторые из которых развивались параллельно с ним в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия), а другие были заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены).

Дополнительные занятия проводятся с отдельными учащимися или группой с целью восполнения пробелов в знаниях, выработки умений и навыков, удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету. На дополнительных занятиях опытные учителя практикуют различные виды помощи: разъяснение отдельных вопросов, прикрепление слабых учеников к сильным, повторное объяснение темы.

Для удовлетворения познавательного интереса и более глубокого изучения каких-либо предметов с некоторыми учащимися проводятся занятия, где решаются задачи повышенной трудности, обсуждаются научные проблемы, которые выходят за рамки обязательных программ, даются рекомендации по самостоятельному освоению интересующих тем.

С дополнительными занятиями тесно связаны ***консультации.*** В отличие от первых они, как правило, эпизодические, поскольку организуются по мере необходимости. Различают текущие, тематические и обобщающие (например, при подготовке к экзаменам или зачетам) консультации. Консультации в школе обычно групповые, что не исключает, конечно, и индивидуальных их форм.

Необходимость ***домашней работы*** учащихся обусловлена не столько решением чисто дидактических задач (закрепление знаний, совершенствование умений и навыков), сколько задачами формирования навыков самостоятельной работы и подготовки школьников к самообразованию. Поэтому утверждения, что в домашних заданиях нет необходимости, поскольку основное должно быть изучено на уроке, несостоятельны. Домашняя работа имеет не только образовательное, но и воспитательное значение, формируя чувство ответственности за порученное дело, вырабатывая аккуратность, усидчивость и другие ценные качества.

Домашняя учебная работа учащихся принципиально отличается от классной прежде всего тем, что протекает без непосредственного руководства учителя, хотя и по его указаниям. Ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает наиболее приемлемый для него ритм и темп работы. Работая самостоятельно в домашних условиях, которые значительно отличаются от классных, ученик лишен тех средств, которые может использовать учитель, чтобы сделать работу более увлекательной; дома нет коллектива, который благотворно влияет на создание рабочего настроения, стимулирует здоровое соперничество.

Исходя из дидактических целей, можно выделить три вида домашних заданий:

- подготавливающие к восприятию нового материала, изучению новой темы,
- направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков,
- требующие применения полученных знаний на практике.

Особым видом являются задания творческого характера (написание изложений, сочинений, выполнение рисунков, изготовление поделок, наглядных пособий). Могут быть индивидуальные домашние задания и задания группам учащихся.

Часто задание уроков на дом не выделяется как самостоятельный этап урока. Между тем уроки, задаваемые на дом, должны прежде всего помочь школьникам самостоятельно учиться. Домашние задания должны даваться с учетом возможности их выполнения в следующих пределах (из уч.пособия Сластенина В.А.):

1-й класс — до 1 ч,

2-й класс — до 1,5 ч,

3—4 классы — до 2-х ч;

5—6 — до 2,5 ч;

7-й — до 3-х ч;

8—11 — до 4-х ч.

Чтобы не перегружать учащихся домашними заданиями, их целесообразно строить по принципу «минимум—максимум». Задания-минимум обязательны для всех. Задания-максимум необязательны, рассчитаны на учеников, интересующихся предметом, имеющих к нему склонность.

Действенной формой организации обучения, имеющей своей целью обобщение материала по какому-либо разделу программы, является учебная ***конференция***. Она требует большой (прежде всего длительной)

подготовительной работы (проведение наблюдений, обобщение материалов, организация экскурсий, постановка опытов, изучение литературных источников).

Конференции могут проводиться по всем ученым предметам и в то же время далеко выходить за рамки учебных программ. В них могут принимать участие учащиеся других (прежде всего параллельных) классов, учителя, специалисты производства и тд.

В старших классах может использоваться ***лекция***, адаптированная к условиям школы. Школьные лекции успешно применяются при изучении как гуманитарных, так и естественно-научных дисциплин. Как правило, это вводные и обобщающие лекции, реже они представляют собой модификацию урока сообщения новых знаний. В условиях ш колы лекция во многом приближается к рассказу, но значительно продолжительнее его, она может занимать урочное время целиком. Обычно лекция используется, когда учителю необходимо дать дополнительный материал или обобщить его (например, по истории, географии, химии, физике), поэтому она требует записи.

В начале лекции учитель сообщает тему и записывает план. На этапе слушания и фиксирования лекции на первых порах учащимся необходимо указывать, что надо записывать, но не следует превращать лекцию в диктовку. В дальнейшем они должны самостоятельно, по интонации и темпу изложения, выделять то, что подлежит записи. Необходимо учить записывать лекции, а именно: показывать приемы конспектирования, использования общеупотребительных сокращений и обозначений. Школьной лекции должна предшествовать подготовка учащ ихся к ее восприятию. Это может быть повторение необходимых разделов программы, выполнение наблюдения и упражнений.

Семинарские занятия проводятся в старших классах при изучении гуманитарных предметов. При этом используются два вида семинаров: в форме докладов и сообщений или в вопросно-ответной форме. Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении предложенных вопросов, сообщений, рефератов, докладов, подготовленных учащимися под руководством учителя. Семинарскому занятию предшествует заблаговременная подготовка: сообщается план занятия, указывается основная и дополнительная литература, намечается работа каждого ученика и класса в целом.

Структурно семинар довольно прост. Он начинается с краткого' вступления учителя (введение в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия учитель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже готовятся заранее и предварительно ознакомились с содержанием сообщений. Особой формой семинара является семинар-диспут. Семинар-диспут имеет и особую цель — формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций.

Практикумы, или практические занятия, применяются при изучении дисциплин естественно-научного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Они проводятся в лабораториях и мастерских, в учебных кабинетах и учебно-опытных участках и тд. Обычно работа ведется парно или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному учителем. Это могут быть измерения на местности, сборка схем, ознакомление с приборами и механизмами, проведение опытов и наблюдений. Практикумы во многом способствуют решению задач трудовой подготовки школьников.

Вспомогательные формы организации обучения.

К ним относятся те, что направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями. Это прежде всего факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы.

Эффективной формой дифференцированного обучения и воспитания являются ***факультативы***. Их основная задача — углубление и расширение знаний, развитие способностей и интересов учащихся, проведение планомерной профориентационной работы. Эффективным на занятиях факультатива является сочетание лекций его руководителя с различными видами самостоятельной работы учащихся (практические, реферативные работы, проведение небольших исследований, обзоры книжных новинок, дискуссии в группах, выполнение индивидуальных заданий, обсуждение докладов учащихся). Проверка и оценка знаний на факультативных занятиях является больше обучающей, чем контролирующей. Отметка выставляется только в том случае, если она подводит итог большой работы, проведенной учащимся, и чаще всего — в виде зачета.

Занятия в кружках и клубах по интересам, так же, как и факультативные занятия, предполагают определенную программу деятельности. Однако она менее строгая и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожеланий детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов.

Кружковая и клубная работа строится на принципах добровольности, развития инициативы и самодеятельности детей, игры, учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Наряду с постоянно действующими формами организации внеучебной деятельности большое значение в структуре целостного педагогического

процесса имеют и эпизодические мероприятия: олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции.

5. Контроль в процессе обучения.

Управление любым процессом предполагает осуществление контроля, т. е. определенной системы проверки эффективности его функционирования. Крайне необходим он и для успеш ного протекания процесса обучения

С кибернетических позиций контроль призван обеспечить внешнюю обратную связь (контроль педагога) и внутреннюю (самоконтроль ученика). Контроль направлен на получение информации, анализируя которую, педагог вносит необходимые коррективы в осуществление процесса обучения. Это может касаться изменения содержания, пересмотра подхода к выбору форм и методов обучения или же принципиальной перестройки всей системы учебной работы.

Контроль бывает разных видов и форм, а также может осуществляться с помощью разнообразных методов. ***Методы контроля*** — это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя. Наиболее доступным методом контроля является проводимое учителем планомерное, целенаправленное и систематическое наблюдение за деятельностью учащихся.

Контроль за учебно-познавательной деятельностью — наиболее отработанная процедура как в теории, так и в методическом отношении. Теорией и практикой обучения установлены следующие педагогические требования к организации контроля за учебной деятельностью учащихся:

- индивидуальный характер контроля, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной работой,

не допускающ ей подмены результатов учения каждого учащ егося итогами работы коллектива (группы или класса), и наоборот;

- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся;
- разнообразие форм проведения, обеспечивающее выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функции контроля, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам;
- всесторонность, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся;
- объективность контроля, исключающая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении школьников или предвзятом отношении к некоторым из них;
- дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности каждого учебного предмета, отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся, требующий в соответствии с этим применения различных методик и педагогического такта;
- единство требований учителей, осуществляющих контроль за учебной работой учащихся в данном классе (Н.А. Сорокина).

Соблюдение указанных требований обеспечивает надежность контроля и выполнение им своих задач в процессе обучения.

Виды контроля и формы его организации.

На разных этапах обучения используются различные виды контроля:

- предварительный,

- текущий,
- тематический,
- итоговый.

Предварительный контроль направлен на выявление знаний, умений и навыков учащихся по предмету или разделу, который будет изучаться. В 5-е и 10-е классы приходят учащиеся с различным уровнем подготовленности. Чтобы спланировать свою работу, учитель должен знать, кто что может и знает. Это поможет определить индивидуальный подход к каждому ученику.

Текущий контроль осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях учащ ихся. Он проводится прежде всего с помощью систематического наблюдения учителя за работой класса в целом и каждого ученика на всех этапах обучения. Тематический контроль осуществляется периодически, по мере прохождения новой темы, раздела, и имеет целью систематизацию знаний учащихся. Этот вид контроля проходит на повторительно-обобщающих уроках и подготавливает к контрольным мероприятиям: устным и письменным зачетам.

Итоговый контроль проводится в конце четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения в начальной, неполной средней и полной средней ш коле. По форме контроль подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный.

Методы контроля обучения. В процессе обучения в различных сочетаниях используются методы устного, письменного, практического (лабораторного), машинного контроля и самоконтроля учащихся.

Устный опрос осуществляется в индивидуальной и фронтальной форме.

Цель устного индивидуального контроля — выявление учителем знаний, умений и навыков каждого учащегося. Ученику предлагается ответить на общий вопрос, который в последующем разбивается на ряд более конкретных, уточняющих. Обычно для ответа учащ егося вызывают к доске. Дополнительные вопросы при индивидуальном контроле задаются при неполном ответе, если необходимо уточнить детали, проверить глубину знаний или же если у учителя возникают колебания при выставлении оценки.

Устный фронтальный контроль (опрос) требует серии логически связанных между собой вопросов по небольшому объему материала. При фронтальном опросе от учащихся учитель ждет кратких, точных ответов с места. Обычно такой опрос применяется с целью повторения и закрепления учебного материала, пройденного за короткий промежуток времени. По отношению к индивидуальному опросу фронтальный имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества в том, что он активизирует работу всего класса, позволяет спросить многих учащихся, экономит время. При фронтальном опросе всем учащимся предоставляется возможность после ответа их товарища участвовать в дополнении, уточнении, подтверждении, исправлении. Недостатки же фронтального опроса очевидны: он не определяет глубину знаний, удачные ответы могут оказаться случайными.

Письменный контроль бывает индивидуальным, когда нескольким учащимся предлагаются контрольные задания по карточкам. Обычно это фронтальные контрольные работы по математике, физике, химии, русскому языку (диктанты, изложения, сочинения). Фронтальные и индивидуальные работы могут быть рассчитаны на весь урок или его часть. Во втором случае проверка осуществляется, как правило, после выполнения задания.

Письменные работы могут предлагаться также в форме отчетов, графических построений, составления карточек при систематизации растений.

Практический контроль применяется на уроках рисования (в начальных классах), труда, физической культуры, математики, физики, химии. В старших классах он осуществляется на лабораторных занятиях по математике (измерительные работы), по физике (проверка умения пользоваться приборами типа амперметра, вольтметра, микрометра). Этот метод контроля необходим, а следовательно, и применяется, когда надо выявить сформированность тех или иных умений и навыков практической работы или сформированность двигательных навыков, например, на уроках физкультуры и изобразительного искусства.

С развитием информационных технологий обучения все шире используется ***машинный контроль***. Наибольшее распространение получили различные виды программированного контроля, когда учащимся предлагается из нескольких вариантов возможных ответов выбрать правильный. Контроль с применением персональных компьютеров (тестирование) - удобная форма контроля, позволяющая экономить время как учителя, так и ученика. Существенное уменьшение времени, требующегося на проведение контроля в форме структурированного машинного теста, дает возможность сделать данный процесс менее болезненным для учащихся и выделить большее количество времени урока на решение других задач. При использовании структурированных тестов результаты достигаются при меньших затратах времени без ухудшения качества оценки знаний. Немаловажным преимуществом является немедленное после выполнения теста получение оценки каждым учеником, что с одной стороны исключает сомнения в объективности результатов у самих опрашиваемых, а с другой стороны существенно экономит время

преподавателя. Кроме того, тестирование посредством интернет-ресурсов в режиме онлайн позволяет развивать самоконтроль учащихся в домашних условиях. Вместе с тем этот метод не выявляет способа получения результата, затруднений, типичных ошибок и других нюансов, которые не проходят мимо внимания педагога при устном и письменном контроле.

6. Сущность и структура педагогической деятельности.

Сущность и структура педагогической деятельности, а также связанная с ними продуктивность — один из актуальнейших вопросов педагогической науки и практики. Особенно перспективным принято считать направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу и построению моделей педагогической деятельности.

В педагогике существуют многочисленные варианты применения общей теории систем к анализу педагогической деятельности. Так, Н. В. Кузьмина, разрабатывая проблему педагогической деятельности и вводя понятие педагогической системы, выделяет не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках этой модели выявляется пять структурных составляющих:

1) субъект педагогического воздействия;

2) объект педагогического воздействия;

3) предмет их совместной деятельности;

4) цели обучения;

5) средства педагогической коммуникации.

В данной модели также были обозначены пять функциональных компонентов:

1) гностический;

2) проектировочный;

3) конструктивный;

4) организаторский ;

5) коммуникативный.

1. Гностический компонент(от греч. гнозис — познание,) относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент — это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент — это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

5. Организаторский компонент — это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что все компоненты данной модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя. Представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и в значительной степени пересекаются.

Так, например, продумывая построение и ход урока, преподаватель обязательно должен иметь в виду и то, с какого занятия придут на этот урок его ученики (скажем, после физкультуры школьникам обычно трудно успокоиться и сосредоточиться). Необходимо учитывать и характер и личные проблемы каждого из них (ведь не стоит вызывать к доске ребенка, расстроенного домашними неприятностями, а басня, пополам с хохотом прочитанная самым смешливым из класса, может сорвать урок). Так связаны между собой гностический и организаторский компоненты.

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в работах А. К. Марковой. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие:

1) профессиональные психологические и педагогические знания;

2) профессиональные педагогические умения;

3) профессиональные психологические позиции и установки учителя;

4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

В рамках концепции А. К. Маркова (1993) выявляет и описывает десять групп педагогических умений. Рассмотрим вкратце содержание данной модели.

Первая группа включает в себя следующий ряд педагогических умений. Преподаватель должен уметь:

• увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного участника учебно-воспитательного процесса; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;

• конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное решение в любой создавшейся ситуации, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения подобных задач.

Вторую группу педагогических умений составляют:

• работа с содержанием учебного материала;

• способность к педагогическому истолкованию информации;

• формирование у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей;

• изучение состояния психических функций учащихся, учет учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;

• умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;

• умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений относится к области психолого-педагогических знаний и их практического применения. Преподавателю следует:

• соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе;

• уметь создавать планы развития своей педагогической деятельности.

Четвертая группа умений — это приемы, позволяющие поставить разнообразные коммуникативные задачи, из которых самые главные — создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения. К ним относятся:

• умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика;

• способность истолковывать и читать его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);

• умение встать на точку зрения ученика и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (ученик должен ощущать себя уникальной полноценной личностью);

• владение приемами риторики;

• использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими;

• преобладание демократического стиля в процессе преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа умений. Это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, то есть реализация и развитие педагогических способностей; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер; осознание собственных положительных возможностей и возможностей учащихся, способствующее упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа умений понимается как осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа умений представляет собой определение характеристик знаний, полученных учащимися в период учебного года; умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года; умение выявить отдельные показатели обучаемости; умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений — это оценивание учителем воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; способность учителя увидеть личность ученика в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами. Педагогу необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, результативности своей деятельности, от частного к целому.

Следует обратить внимание на то, что четвертая и пятая группа умений входят в сферу проблематики педагогического общения. Шестая и седьмая группы сопряжены с проблематикой социально-педагогической психологии личности (педагога и учащегося). Вторая, девятая и десятая группы умений связаны с областью педагогической, девятая и десятая группы умений связаны с областью социальной перцепции, социально-педагогического восприятия или, точнее, с социально-когнитивной (социально-познавательной) педагогической психологией (А. А. Реан). Десятая группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя, которая, как будет показано далее, непосредственно связана с вопросами познания педагогом личности учащегося.

Выбор педагогом методов обучения является одним из важнейших аспектов проблемы продуктивной педагогической деятельности. Сложность

данного вопроса заключается в обусловленности выбора метода обучения чрезвычайно большим числом факторов. Проведя анализ педагогической литературы, Ю. К. Бабанский показал, что решение вопроса находится в зависимости от 23 различных показателей.

На самом деле невозможно вести выбор методов, а, следовательно, и разработку всей структуры процесса обучения по 23 факторам. Ю. К. Бабанский предлагает при выборе метода обучения учитывать шесть основных параметров, которые включают в себя все многообразие факторов:

- закономерности и принципы обучения;
- цели и задачи обучения;
- содержание предмета;
- учебные возможности школьников;
- особенности внешних условий;
- возможности самих учителей.

Метод как категория дидактики органически связан со всеми структурными компонентами педагогической системы. С позиций системного подхода, проблема оптимального выбора состоит в выяснении зависимости между методом обучения и структурными компонентами: субъектом и объектом педагогического воздействия, предметом их совместной деятельности и целью обучения.

В заключение следует отметить, что при анализе педагогической деятельности возможно использование различных моделей. Выбор и применение моделей обусловливаются базовой теоретической или практической концепцией, а также теми конкретными задачами, которые ставятся исследователем или практиком.

Важно помнить следующее: педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной. Она совместна уже потому, что в

педагогическом процессе обязательно присутствуют две активные стороны: учитель, преподаватель — ученик, студент. В этой связи часто говорят, что педагогическая деятельность строится по законам общения.

7. Педагогическое общение.

Общение между учителем и учеником — одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством.

Различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) с психологической точки зрения связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа «субъект—объект» к системе «субъект—субъект».

Первая схема «субъект—объект», которая до последнего времени преобладала в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности.

Вторая, «субъект—субъект», становящаяся все более популярной сейчас, связана с работами по психологии педагогического общения.

Конечно, категории «общение» и «деятельность» — совершенно самостоятельны и описывают различные реалии. Однако между ними существует и диалектическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Педагогическая деятельность — одна из них.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода

психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А. А. Леонтьев).

Один из критериев продуктивного педагогического общения — это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных — высших — стадиях основным их источником становится саморазвитие коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу.

Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Чтобы подтвердить, какой большой вклад могут внести учителя в развитие положительной самооценки и веры в себя у ребенка, приведем результаты одного эксперимента. Этот опыт, проведенный в американской школе психологом Р. Розенталем, стал классикой. Состоял он в следующем.

Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, а затем наугад выбрал из списка каждого пятого независимо от результатов теста и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни

странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других.

Результаты этого эксперимента свидетельствуют, что «Я-концепция» зависит от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Первое: учитель верил, что ребенок в самом деле способный, и начинал различать в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Открыв такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; а похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы. Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, и в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как на наиболее способного. Это отразится в его общении с учеником уже не только на речевом уровне, но и в организации такого предметного взаимодействия, которое позволяет эффективно развивать эти способности.

Этот феномен получил название «эффект Пигмалиона». «Эффект Пигмалиона» формулируется следующим образом: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит.

Спроецируем эту закономерность на нашу тему «Я-концепции». Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять — мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. В противном случае отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания («эффект Пигмалиона»), но в обратную сторону. Ребенок будет

плохо относиться к себе, а педагог тем самым заложит основу его будущего комплекса неполноценности.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения — важная часть педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным. Критерии и признаки эффективного и неэффективного поощрения в педагогическом общении представлены в таблице.

Эффективное поощрение	**Неэффективное поощрение**
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6. Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8. Поощрение для данного учащегосясоразмерно затраченным этим учащимся усилиям	8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся
9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием	10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в

выполняет задание, потому что оно интересное, или хочет развить соответствующее умение, то есть получает удовлетворение от самого процесса учения	соревновании, получить награду и т. д.
11. Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	11. Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

Плодотворное педагогическое общение одной из своих целей ставит также задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе учащихся. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, — отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности.

Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся. Повышать уровень межличностных отношений в группе можно, используя в качестве опор те представления о системе положительных качеств личности, которые уже сложились в коллективе. Педагогу следует замечать и поощрять проявление этих качеств в межличностных отношениях учащихся между собой, акцентировать на них внимание, рассматривать их как ценность в процессе собственного педагогического общения, не забывать о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности и т. д.

Самостоятельная работа

Проверка и оценивание данных заданий не осуществляется.

1. Изучите главу 4 «Образование в мире: история и современность» и главу 6 «Личность учащегося в педагогическом процессе». Источник: Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006.
2. Ознакомьтесь с главой 4 «Развитие, социализация и воспитание личности» и главой 8 «Современные дидактические концепции». Источник: Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Ознакомьтесь с примерами различных педагогических ситуаций и решениями педагогических задач из главы 7 «Педагогический практикум». Источник: Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006.
4. Заполните таблицу «Основные категории дидактики»:

Категории	Содержание понятия
Образование	
Обучение	
Принципы обучения	
Методы обучения	
Формы организации обучения	

Литература.

Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Ч. 1. — 288 с.

Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005 https://goo.gl/HmA9GL

Дополнительная литература.

Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. - 3-е изд. - Москва : АЙРИС ПРЕСС, 2008. - 252 с.

Садкина В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок — М.:ООО «Издательская Группа “Основа”», 2013. — 87 с.