

Федеральное агентство по образованию
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГОУ ВПО «АмГУ»

УТВЕРЖДАЮ
Зав. кафедрой ПиП
_____ А.В. Лейфа
«___» _____ 2007 г.

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ

для специальностей 050711 «Социальная педагогика»

Составитель: Щепкина Н.К.

Благовещенск

2007

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета социальных наук
Амурского государственного
университета*

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Теория обучения» для студентов очной формы обучения специальности 050711 «Социальная педагогика». Сост. Н.К. Щепкина. Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2007.

Учебное пособие составлено в соответствии с Государственным стандартом ОПД.Ф.14 ГОУВПО для специальности 030301 и включает наименование тем, цели и содержание лекционных, семинарских и практических занятий; тестовые задания для контроля изученного материала; темы рефератов и вопросы для самостоятельной работы; вопросы для итоговой оценки знаний; список рекомендуемой литературы; учебно-методическую карту дисциплины.

Рецензент:

© Амурский государственный университет, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	4
2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	6
2.2 НАИМЕНОВАНИЕ ТЕМ, ОБЪЕМ (В ЧАСАХ) ЛЕКЦИОННЫХ, СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	6
2.2 ЛЕКЦИОННЫЕ И СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ	10
2.3 ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	128
2.4 ТРЕБОВАНИЯ К НАПИСАНИЮ РЕФЕРАТА	129
2.5 ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ	132
2.6 КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ	136
2.7 ИТОГОВЫЙ ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПО ДИСЦИПЛИНЕ	136
3. РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	184

1 ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1. Цели преподавания учебной дисциплины.

А. Формирование у студентов готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Б. Выработка у студентов перспективы для самоорганизации личностно-ориентированного обучения и целенаправленного педагогического профессионализма.

1.2. Задачи изучения дисциплины «Теория обучения»

- освоение основ теории обучения в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач;
- овладение системой знаний о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательных процессов;
- приобретение опыта выражения своей педагогической позиции, умений проектирования и организации различных форм обучения;
- выработка готовности использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения в моделируемых учебных ситуациях.

1.3. Перечень дисциплин с указанием разделов, усвоение которых необходимо для усвоения дисциплины.

Философия: законы диалектики;

Психология: психология обучения;

Аксиология: аксиологический подход;

Социология: социальные институты;

Общие основы педагогики: категориальный аппарат педагогики, методологические основы педагогики; теория и методика воспитания; целостный педагогический процесс.

1.4. Перечень знаний, умений и навыков, приобретаемых студентами при изучении дисциплины.

ЗНАНИЯ

- *Базовые дидактические понятия, категории, принципы*: дидактика; образование, цели образования, содержание образования, образовательный стандарт, базисный учебный план, образовательный процесс; обучение, развитие, воспитание; законы, закономерности, принципы, правила обучения.
- *Философские, методологические и психолого-педагогические основания теории обучения*: методология образования, знаниевая и развивающая парадигмы образования; гуманистическая ориентация в обучении;

лично-ориентированный подход, креативный, когнитивный и организационный аспекты обучения; принципы построения образовательных систем.

- *Современные теории и системы обучения:* история развития дидактических идей; отечественные и зарубежные дидактические системы; современные авторские школы; принципы лично-ориентированного обучения; развивающее, проблемное, эвристическое обучение; дистанционное обучение.
- *Дидактический инструментарий:* дидактическая система; методика обучения, технология обучения; методы, формы и средства обучения, их классификации; типы занятий, уроки и их типы; образовательная ситуация; диагностика и оценка обучения (критерии, процедуры).

УМЕНИЯ И СПОСОБЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Методологические:

- Проводить сравнительный анализ различных дидактических систем, их принципов, содержания, технологий обучения; распознавать дидактические теории и системы на предмет их соответствия лично-ориентированному подходу;
- Самоопределяться в образовательном пространстве, выражая собственную позицию и лично-актуальную для себя образовательную проблематику;
- Критически переосмысливать ценности традиционного образования, строить собственные смыслы и цели на основе современных дидактических подходов;
- Осуществлять рефлексивную деятельность в режиме организационных семинаров; корректировать цели и ход своего профессионального образования;
- Отбирать и применять методы педагогического исследования.

Проектировочные:

- Видеть и формулировать педагогические проблемы;
- Планировать образовательную деятельность в соответствии с дидактическими задачами;
- Создавать дидактические и методические разработки проведения занятий с воспитанниками;
- Анализировать образовательные процессы, программы, учебники и результаты педагогической деятельности;
- Отбирать эффективные формы, методы и средства обучения.

Организационные:

- Стимулировать и организовать продуктивную деятельность учащихся;

- Организовать индивидуальную и групповую деятельность в собственной практике обучения при моделировании образовательных ситуаций;
- Осуществлять педагогическое взаимодействие в учебном процессе;
- Проектировать, реализовывать, оценивать и корректировать процесс самообразования;
- Применять на практике современные методы, приемы, формы и средства обучения и воспитания.

2 СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1 НАИМЕНОВАНИЕ ТЕМ, ОБЪЕМ (В ЧАСАХ) ЛЕКЦИОННЫХ, СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

№	Тема	Лекция	Практическое занятие	Самостоятельная работа
1	Дидактика как наука.	2	2	4
2	Дидактические системы, теории, концепции	2	2	4
3	Процесс обучения как целостная система. Структура и движущие силы обучения.	2	2	6
4	Законы и закономерности обучения. Принципы обучения. Проблемы целеполагания в обучении.	2	2	6
5	Теоретические основы содержания общего среднего образования	2	2	6
6	Методы обучения: понятие, классификация, условия выбора. Средства обучения.	2	2	5
7	Формы организации учебного процесса в школе и вузе.	2	2	5
8	Контроль, проверка и оценка результатов обучения.	2	2	4
9	Современные технологии организации обучения. Инновационные	2	-	6

	образовательные модели.			
	Итого	18	16	46

Всего: 80 часов

2.1.1. Дидактика как наука

Происхождение и развитие дидактики. Вклад в развитие дидактики Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, И.Гербарта, Ф.В.Дистервега, К.Д.Ушинского и др. педагогов.

Понятие «дидактика». Объект, предмет и задачи дидактики.

Базовые понятия дидактики: образование, образовательный процесс, обучение, содержание образования, дидактические принципы, дидактическая система и др.

Специфические понятия общей дидактики: преподавание, учение, учебный предмет, учебный материал, учебная ситуация, метод обучения, формы обучения и т.п.

2.1.2. Дидактические системы, теории, концепции

Становление отечественной дидактики в России. Традиционная, педоцентристская и современная система дидактики.

Зарубежные и отечественные дидактические системы, дидактические теории и концепции обучения. Новая школа Френе. Система Монтессори. Вальдорфская школа. Современные дидактические направления развития разных видов обучения в отечественной и зарубежной практике: программированное обучение, проблемное, развивающее, личностно-ориентированное обучение, инновационное (продуктивное) обучение, дистанционное обучение и др.

Методологические основы образовательного процесса. Наиболее общие подходы современной дидактики: личностный подход, деятельностный подход, социальная направленность и коллективистский подход, целостный подход, оптимизационный подход, технологический подход, творческий, инновационный подходы, аксиологический подходы.

2.1.3. Процесс обучения как целостная система. Структура и движущие силы обучения.

Понятие и сущность обучения. Противоречие как движущая сила обучения. Основные дидактические противоречия.

Функции обучения: образовательная, развивающая, воспитательная. Их единство.

Характеристика процесса обучения как целостной системы. Структура и этапы процесса обучения. Преподавание и учение как основные смыслообразующие компоненты процесса обучения, их характеристика.

Образовательное целеполагание. Таксономия целей обучения. Конкретизация учебных целей в образовательном процессе.

Виды, модели и технологии обучения.

2.1.4. Законы и закономерности обучения. Принципы обучения. Проблемы целеполагания в обучении.

Об объективности и субъективности обучения как педагогического процесса.

Законы и закономерности обучения. Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения. Закон воспитывающего и развивающего обучения. Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности учащихся. Закон целостности и единства педагогического процесса. Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении. Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности.

Понятие «принцип обучения». Характеристика принципов обучения.

Проблемы целеполагания в обучении. Типичные недостатки в определении образовательных целей. Таксономия целей. Категории учебных целей в когнитивной сфере. Категории учебных целей в аффективной сфере. Конкретизация целей в учебном процессе.

2.1.5. Теоретические основы содержания общего среднего образования.

Понятие и сущность содержания образования. Источники и факторы формирования содержания образования.

Структурные компоненты содержания образования, их функции и способы усвоения.

Содержание образования и содержание обучение: различия. Принципы и критерии отбора учебного материала. Государственный образовательный стандарт как средство регулирования процесса конструирования содержания образования.

Отражение содержания образования в учебном плане, программе, учебниках.

2.1.6. Методы обучения: понятие, классификация, условия выбора. Средства обучения.

Понятие о методах и приемах обучения. Классификация методов обучения. Активные методы обучения. Выбор методов обучения.

Понятие о методической системе. Догматическое обучение. Репродуктивное обучение. Гипнопедия. Релаксопедия. Суггестопедия.

Современные средства обучения. Классификация средств обучения. Техника на уроке. Методика применения средств обучения. Медиаобразование. Методика использования видеоматериалов. Учебные

компакт-диски. Электронный учебник. Образовательный веб-сайт. Образовательные веб-квесты.

2.1.7. Формы организации учебного процесса в школе и вузе.

Формы организации обучения и их развитие в дидактике. Классно-урочная система и ее альтернативы. Соотношение объемов понятий «формы организации обучения», «формы организации учебных занятий», «формы организации учебной работы».

Урок как основная форма организации обучения в школе. Виды уроков, типология и структура. Другие формы организации обучения. Индивидуальные занятия. Лекционно-семинарская форма обучения в школе. Групповые формы обучения. Экскурсии. Практикум. Деловая игра. Факультатив. Предметные кружки, мастерские, лаборатории. Олимпиады и конкурсы. Конференции. Консультации. Экзамен.

Основные формы обучения в вузе. Виды вузовской лекции и семинара. Самостоятельная работа студента как основа вузовского образования.

2.1.8. Контроль, проверка и оценка результатов обучения.

Сущность контроля обучения как дидактического понятия. Основные функции проверки и оценки результатов обучения: образовательная, стимулирующая, аналитико-корректирующая, воспитывающая и развивающая, контрольная.

Диагностика и оценка обучения. Требования, предъявляемые к оценке результатов обучения. Оценка и отметка. Формы и виды контроля и оценки: предваряющий, текущий, периодический и итоговый. Параметры образовательной диагностики. Субъекты образовательной диагностики. Диагностика личностных качеств учащихся. Диагностика и оценка творческой деятельности. Критериальные шкалы. Самооценка и оценка результатов обучения. Образовательные характеристики учеников.

Причины неуспеваемости учащихся.

2.1.9. Современные технологии организации обучения. инновационные образовательные модели

Ведущие модели (типы) обучения в современной дидактике: сообщающее обучение, программированное обучение, проблемное обучение, модель полного усвоения, критериально-ориентированное обучение.

Обучение как систематическое исследование. Модели формирования познавательных ориентиров. Модели формирования научно-исследовательских процедур.

Обучение как игра. Имитационно-моделирующие игры.

Обучение как дискуссия.

2.2 ЛЕКЦИОННЫЕ И СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ

СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА «ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ»

Лекция 1. Дидактика как наука. Предмет и задачи дидактики.

Лекция 2 Дидактические системы, теории, концепции.

Лекция 3. Процесс обучения как целостная система: типы, виды, функции и структура.

Лекция 4. Законы и закономерности обучения. Принципы обучения. Проблема целеполагания обучения в педагогике.

Лекция 5. Содержание образования.

Лекция 6. Методы и средства обучения.

Лекция 7. Формы организации учебного процесса в школе и вузе.

Лекция 8. Контроль, проверка и оценка результатов обучения.

Лекция 9. Современные технологии организации обучения. Инновационные образовательные модели.

ЛЕКЦИЯ 1. ДИДАКТИКА КАК НАУКА. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ДИДАКТИКИ

По своему происхождению дидактика восходит к греческому языку, в котором *didaktikos* означает «поучающий», а *didasko* – «изучающий». Исходя из этого, многие современные педагоги определяют дидактику в настоящее время как науку о преподавании и учении.

Впервые в научный оборот понятие «дидактика» ввел немецкий педагог В.Ратке (1571 – 1635), назвав свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592 – 1670), назвав дидактику великой и определив ее не только как «всеобщее искусство всех учить всему», но и рассматривал в ее структуре и вопросы воспитания, которое он трактовал как необходимое условие «формирования нравов в направлении всесторонней моральности». А наш отечественный великий педагог К.Д.Ушинский писал: «...У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального образования может наполнить тома; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: «Знай хорошо свой предмет и излагай его ясно».

Значительный вклад в раскрытие понятия «дидактика» внесли И.Ф.Гербарт, И.Г.Песталоцци, Д.Дьюи и другие зарубежные педагоги. На развитие отечественной общей дидактики большое влияние оказали труды педагогов разных поколений: Н.И.Пирогова, П.Ф.Каптерева, С.Т.Шацкого, П.П.Блонского, Е.А.Голанта, Б.П.Есипова, М.А.Данилова, М.Н.Скаткина, В.В.Краевского и др. Существенный вклад в развитие дидактики внесли труды современных зарубежных педагогов: Л.Клинберга, В.Оконя, Ч.Куписевич и др.

Дидактика – отрасль педагогики, изучающая и исследующая проблемы образования и обучения.

Раскроем смысл понятия «образование».

В первоначально-глубинном смысле «образование» подразумевает образование человека. Это некий образ, предполагающий особым образом сформированность и сочетание знания и умения, гармонию духовности и ответственности. В таком смысле в идеале общество должно выполнять сложную двуединую задачу – учить одновременно и знанию, и добродетели, учить человека пользоваться своим умом так, чтобы служить не только себе, но и людям, уметь отличать добро и зло, и мочь совладать со своими инстинктами там, где они приобретают разрушительный характер.

Существуют разные подходы к раскрытию сущности этого феномена. Один из них – понимание образования *как явления культуры, т.е. образование как социокультурный феномен.*

В раскрытии сущности образования как явления культуры просматривается два пласта:

а) в узком смысле слова образование представляет собой форму хранения и трансляции социального опыта;

б) в широком смысле слова образование связано с изменением, формированием, образованием самого человека и восходит к греческой философской традиции. Оно включает в себя формирование целостного человека, осознающего проблемы современного мира; противоречия между различными социокультурными традициями и т.п. А это уже не столько образование, сколько философия образования.

Таким образом, с точки зрения культурологического подхода образование представляет собой единство индивидуально-личностного и социального. Индивидуальность образования «лежит на поверхности», поскольку социализируется, «получает» образование всегда конкретный человек со всеми вытекающими отсюда последствиями. Индивидуальность образования проявляется не только в генетических данных того, кто его получает, но и в том, что образование представляет собой оценку индивидом получаемых знаний и умений, переживание им того, что и как он усваивает.

Образование по своей сути социально, поскольку индивид, получающий образование, живет в определенном социуме, формируется внутри этого социального организма. При этом социум предоставляет (или не предоставляет) индивиду определенные условия для получения образования, требуя или ожидая, в свою очередь, от индивида определенной отдачи в будущем.

Другой подход, помогающий раскрыть смысл понятия «образование» – это аспектный подход. С точки зрения этого подхода образование представлено в четырех аспектах.

Образование может рассматриваться как *ценность*. В этом случае данное понятие рассматривается в области педагогической аксиологии.

Образование как *система* является предметной областью образовательных институтов и их управления. Эта система охватывает совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием

Образование можно рассматривать как *процесс* и как *результат*. А это уже непосредственная область теории и методики обучения. Образование как *процесс* означает освоение в учреждениях образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений. Образование как *результат* есть достигнутый уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений.

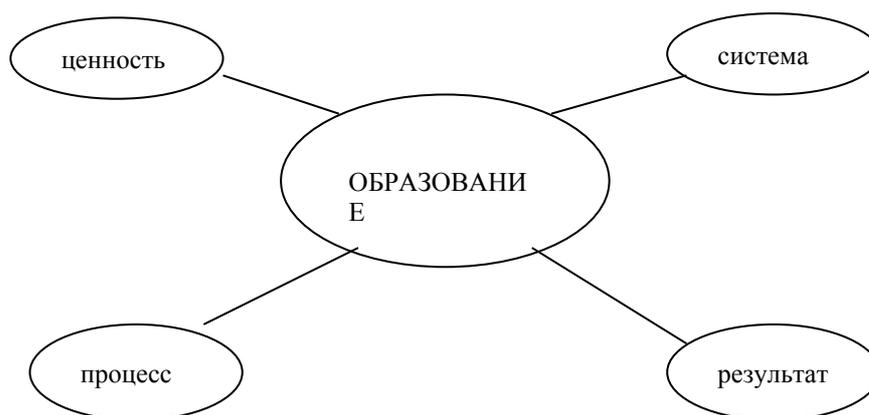


Рис.1. Аспектный подход к понятию «образование»

Вместе с тем, заметим, что такое аспектное разделение понятия «образование» не нарушает его целостности. Все указанные аспекты отражают лишь возможность и необходимость акцентирования внимания на тех или иных сторонах функционирования образования по мере исследования его сущностных характеристик и их реализации в образовательной практике.

С точки зрения дидактики нас будут интересовать следующие позиции.

А. Образование как процесс.

Образование по самой своей сути – процесс. Процесс движения от целей к результату, процесс субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися, учащихся друг с другом, со

средствами обучения (учебный материал, техника и т.п.). В этом взаимодействии учащийся (студент, слушатель) по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в полноправного соучастника, иначе говоря, в субъект педагогической взаимодействия.

Образовательный процесс специфичен своей целенаправленностью. В своем содержательном и в организационном аспекте он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности. Образование как процесс означает освоение в учреждениях образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений.

Б. Образование как результат.

Образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс. Это, по самому своему смыслу, еще и результат, фиксирующий достигнутый уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений. Вместе с тем образование как результат фиксирует факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех рождающихся в процессе образовательной деятельности ценностей, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния «потребителей продукции» образовательной сферы (государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом).

Эта «продукция» оценивается как непосредственно, так и опосредованно. Непосредственно качественно и (или) количественно оцениваются знания, умения, навыки, мировоззрение и поведенческие качества, которыми овладевает человек. В свою очередь, «продукция» оценивается опосредованно на уровнях экономического, нравственного, интеллектуального, научно-технического, культурного, экологического, демократического, правового, ментального состояния и потенциала социума, государства, цивилизации в целом.

В первом случае идет оценивание усвоенного на индивидуально-личностном уровне, во втором, – на общественно-государственном уровне. Отсюда возникает проблема «чему учить», т.е. проблема содержания образования и его стандартизации.

Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, выявляют знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают существенные характеристики

структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается **научно-теоретическая функция дидактики**.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии и др. Все это черты **нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики**.

По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактику. Общая дидактика отвечает на вопросы: с какими целями, чему и как обучать учащихся по всем предметам и на всех уровнях. Предмет дидактики - закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения. Частные (конкретные) дидактики относятся к изучению отдельных предметов и называются еще предметными методиками. Они исследуют обучение по отдельным предметам или уровню образования (методика начального образования, дидактика высшей школы). Общая дидактика составляет теоретическую основу частных дидактик, базируясь в то же время на результатах их исследований.

Задачи дидактики состоят в том, чтобы: 1) описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; 2) разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, технологии.

Категории и понятия дидактики.

Основными категориями дидактики являются: преподавание, учение, обучение, знания, умения, навыки, а также цель, содержание образования, формы, методы, средства и результаты обучения.

В связи с интенсивными интеграционными процессами дидактика оперирует понятиями из других отраслей знания.

Общенаучные понятия: система, структура, функция, организация, процесс и др. Общенаучными (общепедагогическими) понятиями для дидактики являются также понятия образование и воспитание.

Понятия из психологии: восприятие, усвоение, запоминание, осознание, мышление, развитие и др.

Понятия из кибернетики: обратная связь, динамическая система, алгоритм и др.

ЗАДАНИЕ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Выберите правильный ответ.

Предметом общей дидактики являются: а) социальные условия формирования и образования учащихся, б) закономерности, принципы, цели, содержание образования, процесс обучения в его составных частях –

преподавание и учение; в) психологическое развитие личности в процессе обучения, г) теория обучения отдельному предмету.

Правильный ответ б).

2. Составить глоссарий основных категорий и понятий дидактики.

ЛЕКЦИЯ 2. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ, ТЕОРИИ, КОНЦЕПЦИИ

2.1 Дидактическая система: понятие, виды

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактическими системами или моделями обучения. Под дидактической системой (от греч. Sistema – целое, составленное из частей, соединение) понимается выделенное по определенным критериям целостное образование. Дидактическая система характеризуется внутренней целостностью структур, образованных единством целей, содержания образования, дидактических принципов, методов, средств, форм обучения. Понятие "дидактическая система" важно как в теоретическом, так и в практическом плане. Оно позволяет анализировать процесс обучения по элементам и в системе их взаимодействия, исследовать системно, полнее и глубже сущность образования и обучения. Кроме того, на его основе можно разрабатывать конкретные обучающие системы, проектировать учебный процесс с определенными характеристиками. Их характеристика сводится к описанию принципов, целей, содержания, средств обучения.

Обобщая богатство имеющихся систем, следует выделить три: **традиционную, педоцентристскую и современную дидактическую систему**. Каждая складывается из ряда направлений, теорий, учений. Разделение концепций на три группы произведено по тому, как понимается предмет дидактики.

В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я.Коменский, И.Песталоцци и в особенности И.Герbart и дидактика немецкой классической гимназии.

В педоцентристской концепции главная роль в обучении отводится деятельности ребенка – учению. В основе этого подхода лежит система Д.Дьюи, трудовая школа Г.Кершенштейнера, В.Лая - теории периода реформ в педагогике в начале 20 века.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны – преподавание и учение – составляют единство в процессе обучения и являются предметом дидактики. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как: программное, проблемное, развивающее обучение (П.Гальперин, Л.Занков, В.Давыдов), когнитивная психология (Дж. Брунер), инновационные модели обучения, педагогика

сотрудничества группы учителей-новаторов 80 годы в России и др.. Ниже они будут рассмотрены подробнее.

Традиционная дидактическая система связана, прежде всего, с именем немецкого ученого И.Ф.Гербарта, который обосновал систему обучения, живущую в Европе до сих пор. Целью обучения, по Гербарту, является формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний. Вместе с тем Гербарт ввел принцип воспитывающего обучения. Организация обучения и весь порядок в учебном заведении должны формировать, по его выражению, морально сильную личность.

Согласно Гербарту, процесс обучения должен строиться по формальным ступеням, которые определяют его структуру. Ступени структуры: *изложение, понимание, обобщение, применение* - рекомендуются как обязательные, независимо от уровня и предмета обучения. Нет сомнения, эта теория упорядочивала, организовывала процесс обучения, предписывала рациональную деятельность учителя по ведению обучения от представления материала через его объяснение к усвоению и применению в учебных задачах. Нетрудно увидеть в этом логику большинства уроков и в настоящее время.

Однако к началу 20 века эта система подверглась резкой критике за вербализм, книжность, интеллектуализм, оторванность от потребностей и интересов ребенка и от жизни, за то, что она ставит целью передачу готовых знаний, не вовлекая ребенка в умственную активность, не способствует развитию мышления, за то, что она авторитарна, подавляет самостоятельность ученика. Поэтому в начале 20 века рождаются новые подходы.

Педагогическая дидактика. Ее называют также прогрессивистской, обучением через делание и связывают с именем выдающегося реформатора педагогики, американского педагога Д.Дьюи, работы которого оказали огромное влияние в том числе на западную школу. Д.Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка. Целью обучения, считал он, должно быть развитие общих и умственных способностей, разнообразных умений детей.

Для этого обучение нужно строить не как преподнесение, заучивание и воспроизведение готовых знаний, а как открытие, получение знаний учениками в ходе их спонтанной деятельности. Структура процесса обучения выглядит так: ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы, сути затруднения, выдвижение и проверка гипотез по решению проблемы, выводы и деятельность в соответствии с полученным знанием. Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Несомненно, такой подход активизирует познавательную деятельность и способствует развитию мышления, умения решать проблемы. Однако абсолютизация такой дидактики, ее распространение на все предметы и уровни вызывает возражение: переоценка спонтанной деятельности детей и

следование в учении за их интересами ведет к утрате систематичности, к случайному отбору материала, не дает глубокой проработки материала. Такое обучение неэкономно: большие затраты времени.

Наличие проблем в традиционной и педоцентристской концепциях заставляет искать пути их решения. В двадцатом веке ученые разных стран пытались создать **современную дидактическую концепцию**. Единой дидактической системы как таковой в науке нет, имеется ряд теорий, в которых есть нечто общее. Цели обучения в большинстве подходов предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, интеллектуальные, трудовые, художественные умения. Содержание обучения строится в основном как предметное, хотя имеются интегративные курсы и в младших, и в старших классах. Процесс обучения должен адекватно отвечать целям и содержанию образования и потому понимается как двусторонний и управляемый: учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, организует и ведет ее, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, избегая крайностей традиционной, объяснительной, и реформистской, исследовательской дидактики и используя их достоинства. Более подробно процесс обучения и другие вопросы дидактики современной российской школы, как и некоторые западные теории, даны ниже.

2.2 Некоторые теории обучения

1. Ассоциативная теория обучения

Методологические основы ассоциативной теории были разработаны Дж.Локком в XVII в. В своей философской концепции опытного происхождения человеческого знания он ввел термин «ассоциация». Практическое воплощение ассоциативная теория обучения получила в классно-урочной системе Я.А.Коменского.

Основные положения ассоциативной теории обучения:

- механизмом любого акта учения является *ассоциация*;
- обучение всегда начинается с чувственного познания, поэтому своим основанием оно имеет *наглядность*;
- обогащение сознания обучающегося *образами и представлениями* – основная задача учебной деятельности;
- наглядные образы обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на *основе сравнения*;
- основным методом обучения является *упражнение*, которое формирует умение сравнивать.

Ассоциативная теория лежит в основе объяснительно-иллюстративного метода обучения – господствующего в традиционной школе. Эта теория сыграла положительную роль, нанеся удар по догматическому и схоластическому обучению. Однако ассоциативная теория изначально не была ориентирована на развитие творческих способностей учащихся.

Поэтому она же стала одной из причин того, что у обучаемого не формируется опыт творческой деятельности, умение самостоятельно добывать знания, готовность к самостоятельной жизнедеятельности.

Осознавая ограниченность объяснительно-иллюстративного обучения, отечественная педагогическая наука предложила пути его усовершенствования: развитие обучаемости (Д.Н.Богоявленская, Н.А.Менчинская), интенсификация обучения с помощью опорных конспектов (В.Ф.Шаталов), укрупнение дидактических единиц (П.М.Эрдниев, Б.П.Эрдниев), индивидуализация обучения (И.П.Волков) и др.

2. Теория поэтапного формирования умственных действий

В основе теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, 1950-60 гг.) лежит психологическое учение об интериоризации. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней, социальной действительности. Из этого следует, что обучение и воспитание можно рассматривать как процесс интериоризации. Проблема в том, как оптимально управлять этим процессом. Теория П.Я.Гальперина дает один из путей решения этой задачи: указывает условия, обеспечивающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами.

Формирование умственных действий проходит по следующим этапам.

Первый - этап предварительного ознакомления с целью обучения, создание мотивации обучаемого.

Второй - составление схемы ориентировочной основы действия (см.ниже).

Третий - выполнение действий в материальном или материализованном виде. Действие, выполняемое как внешнее, практическое, с реальными предметами (например, счет на палочках перекладывание каких-либо предметов) называется материальным. Действие, выполняемое с помощью моделей: схем, чертежей, называется материализованным.

Четвертый - формирование действия как внешнеречевого (в устной речи или письменном виде) без опоры на материальные средства. Операции выполняются словесно: считают вслух.

Пятый - формирование действия во внутренней речи про себя. Действие сопровождается проговариванием про себя, постепенно сокращаясь, автоматизируется.

Шестой - этап выполнения действия в умственном плане.

Поэтапное формирование умственных действий обеспечивает интериоризацию.

Условием формирования действий является *ООД* - это система ориентиров и указаний сведений о всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций). Учеными

выделены три типа учения *по характеру ориентировочной основы действий (ООД)*.

I тип учения. Ученикам дается в готовом виде неполная ООД - однократная демонстрация образца и неполное словесное описание. Учение в этом случае проходит с ошибками, действие остается не полностью осознанным, перенос действия на новые объекты и задачи затруднен. Например, и учебник, и учитель по русскому языку дают образцы слов и предложений, демонстрируют какое-либо грамматическое явление, анализируют его и формулируют правило написания. Аналогично делается в геометрии, физике и пр.

II тип учения. В готовом виде дается полная ООД. Пример, с той же русской грамматикой. Дается алгоритм применения правила на безударную гласную в корне или написание "нн-н" в прилагательном. Усвоение действия протекает без ошибок (исключение - ошибки по "невнимательности"), ясно осознаются действия и существенные/несущественные признаки объекта изучения. Перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью ООД.

III тип учения. ООД имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, годном для целого класса явлений. ООД в конкретных случаях составляется учеником на основе известного ему общего знания. Например, даются общие схемы и алгоритмы, находящие применение во многих случаях: анализ слова по составу и как части речи, анализ предложения по наличию основы и другим характеристикам. Учение протекает сравнительно быстро, без ошибок, с уяснением существенных (несущественных) признаков объекта и условий действия с ними, обеспечивается перенос знаний и действий на все конкретные случаи в данной области. Учитель может убедиться в том, что названные типы учения имеются в жизни, если проанализирует свои и чужие уроки и увидит: объяснение математических, физических, грамматических понятий и выполнение упражнений и задач происходит обычно по I типу учения.

Значение данной теории состоит в том, что она указывает учителю, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и действия с помощью главного дидактического средства - ориентировочной основы действий.

3. Развивающее обучение по Л.В.Занкову

Впервые идею развития выдвинул швейцарский педагог И.Г.Песталоцци, который писал, что стремление к развитию заложено в человеке от рождения. Поэтому целью воспитания должно быть гармоничное развитие природных сил и способностей ребенка. Немецкий педагог А.Дистервег разработал дидактику развивающего обучения, включающую в себя конкретные принципы и правила обучения.

Теория развивающего обучения начала формироваться в 70-е гг. XX в. и нашла свое отражение в работах Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. Наиболее фундаментально эта проблема изложена в трудах В.В.Давыдова.

При обосновании нового подхода к начальному обучению Л.В.Занковым в 60-е годы произведена критика традиционной методики. Он считал, что программы и методика обучения в начальных классах не обеспечивают максимально возможного общего развития учащихся и одновременно дают низкий уровень знаний и умений. Это происходит потому, что учебный материал носит облегченный, примитивный характер, с низким теоретическим уровнем; методика обучения рассчитывает на память учащихся в ущерб мысли; ограничение опытного познания ведет к вербализму, любознательность и индивидуальность детей игнорируется; практикуется медленный темп обучения. В разработке новой системы обучения Л.В.Занков исходил из положения Л.С.Выготского: обучение должно вести за собой развитие. Он показал, каким должно быть обучение, чтобы оно могло вести за собой развитие.

Общее развитие младших школьников, в рамках проведенной Л.В.Занковым экспериментальной работы, рассматривалось как развитие способностей. А именно: развитие наблюдательности, умений воспринимать явления, факты, естественные, речевые, математические, эстетические и др.; отвлеченного мышления, способности к анализу, синтезу, сравнению, обобщению и т.п.; практических действий, умения создать некоторый материальный объект, произвести ручные операции, развивая одновременно восприятие и мышление.

Система обучения, ведущего за собой развитие, опирается на разработанные учеными дидактические принципы. В отличие от традиционных дидактических принципов они направлены на достижение общего развития школьников, которое обеспечивает и формирование знаний. Принципы таковы:

- Принцип ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении;
- Принцип обучения на высоком уровне трудности;
- Принцип обучения быстрым темпом;
- Принцип осознания школьниками процесса учения;
- Принцип целенаправленной и систематической работы над общим развитием всех учащихся, в том числе наиболее слабых.

Особое значение придается принципу обучения на высоком уровне трудности. Согласно ему, содержание и методика обучения строятся так, чтобы вызвать активную познавательную деятельность в овладении учебным материалом. Трудность понимается как препятствие. Проблема заключается в познании взаимозависимости явлений, их внутренних связей, в переосмыслении сведений и создании их сложной структуры в сознании школьника. Это прямо связано с принципом ведущей роли теоретических знаний. Он означает: формирование фактических, прикладных знаний и умений происходит на базе осмысления научных понятий, отношений, зависимостей, на основе глубокой теоретической вооруженности и общего развития.

Высокий уровень трудности связан и с принципом обучения быстрым темпом. Суть его не в увеличении объема учебного материала или сокращении сроков учения, а в постоянном обогащении ума школьника разносторонним содержанием, включением новых и старых сведений в систему знаний.

Принцип осознания школьниками процесса учения при всей близости не совпадает с общепринятым принципом сознательности. Требуется научить школьника осознавать не только объект деятельности - сведения, знания, умения, но и процесс овладения знаниями, свою деятельность, познавательные способы и операции.

Наконец, пятый принцип требует от учителя вести целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Это требует особого внимания к формированию мотивов учения, внутренних, субъективных побудителей: познавательного интереса, интеллектуального роста.

Совокупность принципов дидактической системы реализуется в содержании начального образования и в методике обучения по всем предметам. В 60 годы лабораторией Л.В.Занкова были разработаны программы и методика начального обучения. Экспериментальная система повлияла на обучение не только в начальной школе. Исследования по развивающему обучению имеются у Н.А.Менчинской, В.В.Давыдова, Н.Ф.Талызиной. Они показали возможности строить процесс обучения как развивающий, используя ряд методов и приемов в организации учебной деятельности.

4. "Свободное" обучение по К.Роджерсу

К.Роджерс, создатель психотерапии, "центрированной на клиенте", видит в ученике личность, способную развивать свои природные ресурсы, ум и сердце, любознательность, личность, способную делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность, личность, способную вырабатывать собственные ценности в процессе учебной и другой деятельности.

Он предложил строить обучение на иных (в сравнении с традиционной и технократической школой) принципах. Главным среди них можно считать **принцип "свободы в обучении"**. Он состоит в том, чтобы не делать за человека, не указывать ему, что делать, не решать за него его проблемы, а дать ему осознать себя и разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам делал выбор, принимал решения и отвечал за них. Согласно К.Роджерсу, задача учителя – не диктовать готовое и, возможно, не нужное ученику знание, а разбудить его собственную познавательную активность, которая выразится в выборе и содержания, и целей, и методов работы, и поведения, и ценностей. Учитель, по К.Роджерсу, стимулирует и облегчает (**facilitate**) самостоятельную деятельность ученика.

В традиционной школе, считает К.Роджерс, превалирует авторитарное, несвободное обучение (когнитивный тип обучения), в котором процесс

учения сводится к усвоению учебной программы и знаний, отобранных учителем. Следует ввести другой тип обучения - "опытное учение": это такая организация обучения, при которой школьники учатся в свободной самостоятельной деятельности, на собственном опыте, в процессе дискуссий и принятия решений. Целью обучения является развитие личности, ее самосознания, ее самореализация. Знание, школьная программа - средство развития. Чтобы создать такое обучение, необходимо следующее: сменить позицию учителя; создать атмосферу "свободы учения" в классе, использовать методы, стимулирующие активность ученика и его развитие. Позиция учителя - это позиция консультанта и во многом психотерапевта, осуществляющего "развивающую помощь". Атмосфера "свободы учения" в классе характеризуется тем, что ученики не боятся делать ошибки, свободно обсуждают проблемы, взаимодействуют в учении друг с другом, видят в учителе источник опыта, знаний, старшего члена группы.

К методам, стимулирующим "свободу учения", относятся:

- постановка проблем для решения их как реальных, а не учебных;
- использование разных источников знания - людей, опытов, книг, аудиовидеотехники и др.;
- метод контрактов;
- организация работы в группах разного состава, организация учения как исследования, эксперимента;
- специальные занятия по самопознанию, межличностному взаимодействию.

Педагоги этого направления предлагают для создания атмосферы "открытого учения" использовать и эмоционально окрашенные методы (игру), и рациональные ("учебные пакеты", программированные пособия).

Вот как К.Роджерс описывает метод контрактов, стимулирующий переход ученика к свободному, самостоятельному учению. Учитель в начале курса объясняет, что каждый ученик может выбрать степень его усвоения (и соответственно оценку). Прочитать определенные главы учебника и ответить - это переходная оценка - "зачет" ("3", нормально). Ученик, желающий более высокую оценку, выбирает уровень В ("4") или А ("5"), занимается по индивидуальному плану. Он заключает контракт с учителем и в случае успешной работы получает оговоренную в контракте оценку. Применение метода возможно в школе и в вузе. Ожидаемый результат - повышение активности и индивидуализация учения.

К достоинствам свободного обучения, "центрированного на ученике", относится, прежде всего, внимание к внутреннему миру ребенка, развитию личности школьника посредством учения; во-вторых, поиск новых методов, форм и средств обучения. Однако гипертрофия этих же черт превращает их в недостатки: нельзя определять содержание и методы обучения, основываясь исключительно на интересах ребенка - это, как правило, ведет к снижению академического уровня обучения, что отмечают сами западные педагоги.

Игра, спонтанная деятельность и положительные эмоции становятся самоцелью, приобретение знаний уходит на второй план. Разумнее совмещать традиционный и личностно-ориентированный тип обучения.

Следует сказать, что *педагогика сотрудничества* советских учителей (1970-80 годы) очень близка позициям гуманистической, педоцентристской педагогики Запада. Идеи учителей-новаторов содержали следующее: смена позиции учителя с авторитарной на демократическую ("сотрудничество"); задача не только давать знания, но развивать способности учащихся и воспитывать их в процессе учения; поиск методов и форм учения, стимулирующих познавательную активность и самостоятельность школьников и их развитие. Опыт отечественных учителей оказывает продуктивность сочетания специального дидактического руководства деятельностью ученика, воли учителя с гуманной установкой на важнейшую ценность - личность ребенка.

5. Личностно-ориентированная модель образования

Российские ученые-психологи (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.В. Петровский, И.С. Якиманская и др.) разрабатывают личностно-ориентированную модель образования на основе опыта новаторов и отечественной психологии.

Термин «личностно-ориентированное образование» в настоящее время фиксирует многие инновационные подходы и разнообразные требования к современному образованию. В чем они состоят:

- в признании основной ценностью образования становление личности как индивидуальности в ее самобытности, уникальности, неповторимости;
- в наличии альтернативных форм образования в виде различных типов образовательных учреждений, позволяющих осуществлять дифференцированный, разноуровневый подход в обучении;
- в предоставлении каждому ученику права выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей, устремлений.

Главные идеи концепции те же: акцент на развитии и воспитании школьника; дифференцированное содержание образования; система адекватных методов, средств и форм обучения. Для личностно-ориентированного образования более существенной является ориентация на **ценности**, чем на конечные **цели** (главным становится вопрос «каким быть», а не «кем быть»).

В настоящее время школа видит свою основную цель в изучении ученика как неповторимой индивидуальности; в создании оптимальных условий для его становления, личностного развития; в поддержке на пути самоопределения и самореализации через образование. В школу каждый ребенок приходит не просто за знаниями, т.е. учиться. Там он раскрывается как личность с уже имеющимися у него психофизиологическими возможностями, данными ему от природы, с присущим ему мироощущением

(в отличие от миропонимания); со своими интересами, жизненными ценностями и устремлениями, личными потребностями, которые он хочет обязательно реализовать. Для этого должна быть создана многопрофильная, адаптационная для каждого ученика **образовательная среда**. Однако в этой модели учителям и ученым надо избегать крайностей, абсолютизации отдельных сторон, в частности, следование за интересами и спонтанной деятельностью учеников лишает процесс обучения систематичности, снижает уровень обучения.

В организацию личностно-ориентированного **образовательного процесса** входит:

- Анализ современной функции образования в отличие от традиционной, изменение его содержания;
- Включение субъектного опыта ученика в работу с научным знанием, учет индивидуальной избирательности ученика к типу, виду и форме программного материала, способам его переработки по ходу усвоения;
- Изучение динамики развития личности ученика в образовательном процессе;
- Реализация особых форм общения всех основных субъектов образовательного процесса;
- Создание адекватной образовательной среды, включающей подготовку и проведение урока, организацию учебных помещений, активное вовлечение семей в процессе адаптации их детей к личностно-ориентированной школе;
- Использование критериальной базы для оценки учебных достижений, отвечающих целям и задачам данного образовательного процесса.

ЗАДАНИЯ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Распределите ответы по группам, которые характеризуют традиционную (т), педоцентристскую (п), современную дидактику (с):

- а) обучение сводится к спонтанной деятельности детей,
- б) обучение понимается как управление учением с опорой на активность ученика,
- в) обучение состоит в передаче готовых знаний учащимся,
- г) структура процесса обучения близка к научному поиску от обнаружения проблемы до ее решения,
- д) процесс обучения строится адекватно тому, чтобы формировать систему знаний и обеспечить развитие личности,
- е) структуру процесса обучения образуют сообщение, понимание, обобщение и применение знаний.

Правильные ответы: Традиционная - в, е. Педагогическая – а, г. Современная - б, д.

2. Поставьте против каждого вида или системы обучения номер утверждения, которое к этой системе относится.

Утверждение:

1. Учебная деятельность осуществляется с опорой на ориентировочную основу действий.
2. Знания даются мелкими дозами и тут же проверяется степень усвоения.
3. Знания приобретаются в процессе решения проблемных ситуаций.
4. Процесс обучения опирается на диагностично поставленные цели и воспроизводимость обучающего цикла.
5. Обучение идет на высоком уровне трудности при ведущей роли теоретических знаний.
6. Знания даются в готовом виде, их надо запомнить и воспроизвести.

Система обучения:

- _____ Сообщающее обучение,
- _____ развивающее обучение,
- _____ технология обучения,
- _____ теория поэтапного формирования умственных действий,
- _____ проблемное обучение,
- _____ программированное обучение.

ЛЕКЦИЯ 3. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА. ТИПЫ, ВИДЫ, ФУНКЦИИ И СТРУКТУРА

3.1 Общее представление о процессе обучения

Процесс обучения – одна из основных категорий дидактики, наряду с принципами обучения, содержанием образования, методами обучения и формами организации обучения.

Общее представление о процессе обучения сформулировал М.А.Данилов: «Процесс обучения – педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена актов обучения, в ходе которой решаются задача развития и воспитания».

Внешне процесс обучения предстает перед нами как совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в программах обучения. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные деятельности – *преподавание* и *учение*. Но поскольку все виды деятельности всегда предметны, т.е. направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент процесса

обучения – *содержание образования*, а в конкретной учебной ситуации – содержание обучения.

Выделенные три компонента процесса обучения являются предметной областью дидактики и представляют внешнюю сторону этого процесса. Основной остается задача за внешними, видимыми элементами вскрыть внутреннее движение, т.е. сущность обучения.

Процесс обучения представляет собой организованное взаимодействие учителя и учеников для достижения образовательных целей. **Сущность процесса обучения состоит в стимулировании и организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ими знаниями и умениями, развитию способностей, выработке взглядов и убеждений.** Современная дидактика рассматривает процесс обучения как двухсторонний: преподавание - деятельность учителя, и учение - деятельность учеников.

В.П.Беспалько выражает процесс обучения формулой:

$$ДП = М + А\phi + А\psi, \text{ где}$$

ДП - дидактический процесс;

М - мотивация учащихся к учению;

Аφ - алгоритм функционирования (собственно учебно-познавательная деятельность ученика);

Аψ - алгоритм управления (деятельность преподавателя по управлению учением).

Несомненно, обучение – процесс, социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Следовательно, важнейшая *социальная функция* обучения заключается в формировании личности, соответствующей социальным требованиям. Строительным материалом, источником «создания» личности служит мировая культура – духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человеческого опыта. Каков состав человеческой культуры, тех источников, которые наполняют содержание личности, а, следовательно, определяют и содержание обучения, подробно рассматривается в лекции «Цели и содержание образования». Опираясь на признанную в отечественной дидактике концепцию содержания общего среднего образования (В.В.Краевский, И.Я.Лернер), можно определить, что ***процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.***

3.2 Функции процесса обучения

Исходя из общих целей образования, процесс обучения имеет функции: образовательную, развивающую, воспитывающую, а также побудительную и

организационную. Они выступают в единстве, комплексно, но для практической деятельности, планирования задач обучения их следует осознать, выделить.

Образовательная функция состоит в формировании знаний, умений и навыков учащихся, в усвоении ими законов, теорий, видов деятельности. Под знаниями понимается сохранение в памяти и умение воспроизводить и использовать факты науки, теории, понятия и пр. Умение - это владение способами применения знаний на практике. Навык - автоматизированное действие, элемент умения.

Воспитательная функция состоит в том, что в процессе усвоения знаний у учащихся формируются взгляды, чувства, ценности, черты личности, привычки поведения. Это происходит как непреднамеренно, так и в силу специальной организации процесса обучения, отбора содержания, в ходе реализации принципа воспитывающего обучения.

Развивающая функция обучения. Как было сказано, обучение ведет за собой развитие (Л.С.Выготский). В процессе учения происходит развитие психомоторной, сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферы личности. Оно осуществляется эффективнее, если обучение специально организовано, отвечает принципам развивающего обучения, использует адекватные методы и средства (см. Л.В.Занков, В.В.Давыдов, Н.А.Менчинская, Н.Ф.Талызина и др.).

3.3 Психологические основы процесса обучения

Учение рассматривается как разновидность процесса познания. Поэтому для науки и практики очень важны философские и психологические основы обучения. Познание учащимися действительности опирается на материалистическую теорию познания, гносеологию, согласно которой реальный мир объективен и существует вне сознания человека, он познаваем. Познание есть процесс отражения реальности в сознании, активная умственная и эмоциональная деятельность, результатом которой является знание, обобщение в виде теорий, законов, научных понятий. Учебное познание в отличие от научного имеет свои особенности.

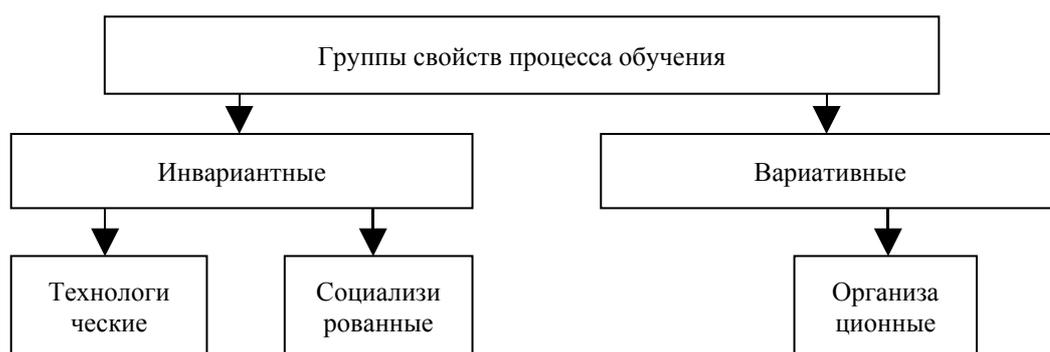
В терминах физиологии И.Павлова научение - это процесс образования условных рефлексов. Бихевиористическая психология рассматривает учение как выработку запланированных реакций учащихся на предъявление им учебного материала в условиях процесса обучения. Это верно, хотя современная психология стремится объяснить, как именно происходит формирование ожидаемых действий, знаний и умений.

С точки зрения психологии в процессе учения происходит усвоение знаний, которое является превращением внешнего по отношению к личности опыта во внутренние ее свойства. Психологическая теория деятельности утверждает, что психическая, внутренняя деятельность есть результат материальной, внешне выраженной деятельности. Этот процесс перевода

социального опыта во внутренний план, в психические новообразования личности называется интериоризацией. Он составляет психологическую основу процесса учения. Усвоение знаний выступает как внутренний, психологический процесс, а обучение - как процесс управления усвоением знаний, педагогический процесс, имеющий свою структуру.

3.4. Свойства процесса обучения

Процесс обучения обладает определенными **свойствами**:



К технологической группе относятся следующие свойства:

- усвоение учащимися социального опыта;
- единство преподавания, учения и содержания образования;
- единство содержательной и процессуальной сторон обучения;
- взаимосвязь формы преподавания учебного материала и воспроизводящих действий учащегося;
- наличие в обучении исходных мотивов у педагога и учащегося, адекватных целям и функциям обучения;
- обязательность какой-либо из форм организации учебного процесса;
- результативность в виде разностороннего влияния на личность студента.

К социализированной группе относятся следующие свойства:

- направленность образования на развитие личности учащегося;
- сбалансированное соотношение общего теоретического и практического (профессионального) обучения, связь обучения с жизнью общества;
- формирование социальной активности личности и ее готовности к самореализации.

К организационной группе можно отнести:

- направленность обучения на самообразование, самовоспитание и саморазвитие учащегося;

- включение всех учащихся в посильное творчество и научно-исследовательскую деятельность;
- взаимосвязь, преемственность и взаимообусловленность между общекультурными, общенаучными и профессионально ориентированными знаниями;
- широкое и посильное использование ТСО;
- разнообразие в формах организации учебного процесса;
- применение преподавателями и студентами новейших научных достижений в освоении отдельно взятых дисциплин

Знание свойств процесса обучения помогает определить сферу поисков закономерностей различных педагогических явлений, область возможных образовательных инноваций, пути повышения качества образования и устранения различного рода проблем.

3.5 Структура процесса обучения

Сущностной характеристикой процесса обучения является деятельность, и потому в нем на основе теории деятельности могут быть выделены следующие **компоненты**:

1. Анализ исходной ситуации и определение целей обучения;
2. Планирование работы, отбор содержания и средств достижения целей;
3. Исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы учителя и учеников;
4. Контроль и корректирование работы;
5. Анализ и оценка результатов обучения.

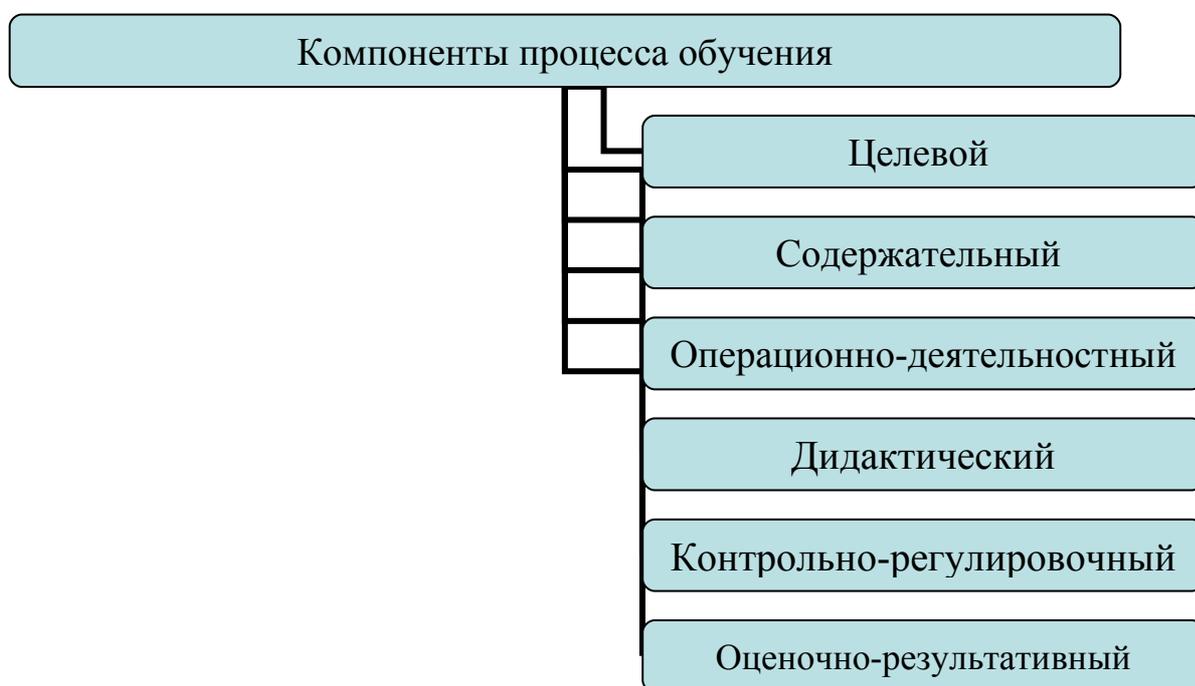
По такой структуре строится **деятельность преподавателя**, но подобную структуру должна иметь и учебная деятельность, чего не бывает в практике и что требуется формировать у учащихся в школе. Ученика надо учить сознательно строить свою **учебную деятельность**, имеющую цели, содержание, средства и методы, контроль и оценку результатов.

Учителя тоже не всегда осознанно осуществляют преподавание как деятельность по управлению учением школьников. Многие учителя понимают свою деятельность только как передачу знаний ученикам, объяснение и опрос, оставляя учеников относительно пассивными слушателями, а не субъектами учебной деятельности. Современная дидактика считает: учитель организует активную деятельность учеников по усвоению знаний, управляет ею. Процесс учения с точки зрения дидактики внешний по отношению к процессу усвоения знаний учащимися, внутреннему, психологическому процессу. Поэтому дидакты и психологи выделяют *звенья процесса усвоения: восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление, применение*. Этими понятиями обозначается психологическая деятельность обучаемых. В реальности эти этапы психологической деятельности протекают слитно и трудно различимы, но

учителю следует их знать, чтобы, планируя учебный процесс, облегчать их протекание.

Процесс обучения является составной частью целостного педагогического процесса. Это дидактическая система, обладающая определенной структурой и наличием взаимозависимых составных элементов. Но это также система открытого типа.

Система (от греч. *Sisthema* – целое, соединение) – это множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, которое обладает интегративными свойствами и своими закономерностями. Выделяют следующие компоненты процесса обучения



Целевой компонент: на основе прогнозируемой модели выпускника образовательного учреждения и государственного стандарта соответствующей области образования (иерархия целей).

Содержательный компонент: образовательный минимум и максимум в программах, планах, опирающиеся в то же время на познавательные возможности и интересы учащихся.

Операционно-деятельностный компонент: соответствие определенных образовательно-развивающих методов, способов, приемов, операций, технологий, стилей поставленным целям и задачам обучения, формам организации учебного процесса.

Дидактический компонент: включает условия, обеспечивающее одновременное обучение и развитие личности учащегося (организационно-методические, материальные, эмоционально-психологические и др.).

Контрольно-регулирующий компонент: позволяет оценивать качество учебного процесса относительно личности учащегося, в то же время корректировать другие компоненты процесса обучения.

Оценочно-результативный компонент: подведение итогов на каждом из этапов процесса обучения, необходимое не только для оценки эффективности усвоения учащимися новых знаний, для их рефлексии, а также для анализа преподавателями эффективности своей деятельности.

3.6. Типы и виды обучения

А. В отечественной практике между типом и видом обучения не проводится собственно содержательное различие. Упоминание этих понятий существует лишь в контексте общее и частное. Под типом обучения понимают дидактическую систему, включающую единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения, а к видам обучения относят три относительно обособленных и отличающихся рядом признаков наиболее распространенные дидактические системы:

- объяснительно-иллюстративное обучение, называемое также традиционным, сообщающим или конвенциональным обучением;
- проблемное обучение;
- программированное и развившееся на его основе компьютерное или компьютеризированное обучение.

Эти виды обучения различаются по характеру обучающей и учебной деятельности, по построению содержания, методам и средствам обучения.

Сообщающее (объяснительно-иллюстративное) обучение.

Выше уже описано традиционное обучение по И. Гербарту. Отметим еще раз, для такого обучения характерно то, что учитель излагает знания в обработанном, "готовом" виде, ученики воспринимают и воспроизводят его. Этапы деятельности преподавателя и учащихся в этом дидактическом процессе представлены ниже.

Этапы	Действия учителя	Действия ученика
1.	Информирует о новых знаниях, объясняет	Воспринимает информацию, обнаруживает первичное понимание
2.	Организует осмысливание учебной информации	Осмысливает, углубляет понимание учебного материала
3.	Организует обобщение знаний	Обобщает усвоенный материал
4.	Организует закрепление	Закрепляет изученное путем

	учебного материала	повторения
5.	Организует применение знаний и оценивает степень усвоения	Применяет изученное в упражнениях, заданиях

Достоинства сообщающего обучения: систематичность, относительно малые затраты времени.

Недостатки: слабо реализуется развивающая функция обучения, деятельность ученика репродуктивна.

Проблемное обучение.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует деятельность учеников на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности. Результатом поиска является новое для ученика знание. Процесс учения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результаты поиска.

Этапы проблемного обучения таковы:

Этапы	Действия учителя	Действия ученика
1.	Создает проблемную ситуацию	Осознает противоречия в изучаемом явлении
2.	Организует размышления над проблемой и ее формулировкой	Формулирует проблему
3.	Организует поиск гипотезы – предположительного объяснения противоречий в материале, ситуации	Выдвигает гипотезы, объясняющие противоречия, причины явления
4.	Организует проверку гипотезы	Проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т.д.
5.	Организует обобщение результатов, получение выводов и их применение	Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания

Достоинства проблемного обучения: развивает мыслительные способности учащихся, интерес к учению, творческие силы.

Недостатки: не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя; требует много времени, в силу чего проблемное обучение в полном виде используется нечасто.

Как видно, такая модель обучения восходит к методам системы Д. Дьюи (обучение через делание). В 60-е годы ее вариант - обучение через исследование - разрабатывал Дж. Брунер. В России это делали И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.М. Махмутов и др..

Программированное обучение.

Учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые дозы. Они последовательно

предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой дозы следует проверка

степени усвоения. Доза усвоена - переходят к следующей. Это и есть "шаг" обучения: предъявление, усвоение, проверка.

Структура программированного обучения выглядит так:

Этапы	Действия учителя (учебник, компьютер)	Действия ученика
1.	Предъявляет первую дозу материала	Воспринимает информацию
2.	Объясняет первую дозу материала и действия с ним	Выполняет операции по усвоению первой дозы
3.	Ставит контрольные вопросы	Отвечает на вопросы
4.	Если ответ верный, предъявляет вторую дозу материала.	Переходит к следующей дозе материала.
5.	Если ответ не верный - объясняет ошибку, возвращает ученика к работе с первой дозой..	Если ответ неверный, возвращается к изучению первой дозы.

Главное понятие программированного обучения - обучающая программа - совокупность материала и предписаний работы с ним. Программы бывают линейные, разветвленные, смешанные и находятся, как правило, на магнитных носителях ЭВМ.

Достоинства программированного обучения: мелкие дозы усваиваются безошибочно, что дает высокие результаты; темп усвоения выбирается учеником.

Недостатки: не всякий материал поддается пошаговой обработке; ограничивается умственное развитие ученика репродуктивными операциями; возникает дефицит общения и эмоций в обучении.

Идеи и принципы программированного обучения породили ряд новых технологий, например, блочно-модульное обучение, при котором материал группируют в блоки-модули: целевой, информационный, методический, контрольный. Обучаемые следуют указаниям, учатся с большой долей самостоятельности. Кроме того, в дидактике используется обучение по алгоритму, большое будущее имеет применение электронных средств со сложными обучающими программами.

Б. В зарубежной теории и практике обучения существует иная классификация типов и видов обучения. В конце 70-х годов авторы получившего широкую мировую известность доклада Римскому клубу “Нет пределов обучению” сформулировали идею о типах обучения, понимая обучение, в широком смысле слова, как процесс приращения опыта как индивидуального, так и социокультурного.

К этим типам обучения, как было отмечено в докладе, относятся:

1. **«Поддерживающее, воспроизводящее обучение»**, как процесс и итог такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип образовательного процесса обеспечивает преемственность социокультурного опыта. Именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому обучению и преобладает в практике учебных заведений в настоящее время.
2. **«Инновационное обучение»**, как процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует инновационные изменения в существующей культуре, социальной среде. Такой тип образовательного процесса, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

Таким образом, первый связан с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, второй – с творческим поиском на основе имеющегося опыта и, тем самым, с его обогащением. Именно инновационное обучение получает все большее распространение в современной зарубежной и отечественной дидактике.

В соответствии с типами обучения определялись и получили широкое распространение такие **виды** как:

А. Обучение как усвоение заданных образцов, в котором преобладает, является доминирующей репродуктивная ориентация. К этому виду относятся такие технологические модели обучения как:

- догматическое обучение, элементы которого достались нам от прошлого;
- программированное обучение (с двумя видами программ – линейного и разветвленного характера);
- критериально-ориентированное обучение;
- технологическая модель полного усвоения.

Б. Обучение как освоение нового опыта, основанное на поисковой ориентации. В рамках этого вида, например, в зарубежной практике выделяются следующие технологические модели:

- модели формирования познавательных ориентиров (модель формирования понятий Дж. Брунера; модели формирования индуктивного мышления Х.Таба);
- модели формирования научно-исследовательских процедур (процессуально-ориентированное обучение; модель естественно-научного исследования Дж. Шваба; модель обучения исследованию; «синектика»);
- игровые модели обучения (организационно-деятельностные, познавательно-дидактические, деловые, учебные деловые, ролевые, инструментальные, имитационные игры и др.);
- дискуссионные модели обучения («панельная дискуссия», «форум», «дебаты», «судебное заседание», «техника аквариума» и др.).

ЗАДАНИЯ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Вставьте необходимые слова. Процесс обучения представляет собой единство и взаимосвязь двух процессов ... и ...

2. Выберите правильный ответ. Преподавание понимается в современной дидактике как: а) сообщение, передача знаний; б) консультирование учащихся; в) управление учебной деятельностью.

3. Раскройте символы в формуле дидактического процесса. $ДП = М + А\phi + А\psi$

4. Вставьте нужные слова. Учение - это ... деятельность.... В процессе учения происходит усвоение Усвоение протекает как процесс ... , то есть перевода социального опыта во ... план, в ... новообразования, свойства ученика.

Слова для вставки: преподавание, учение, учебная (деятельность), интериоризация, внутренний (план), психологические (новообразования).

5. Заполните недостающие этапы формирования умственных действий учащихся.

- 1] создание мотивации учения,
- 2]
- 3] выполнение действий в материальном, материализованном виде,
- 4]
- 5] формирование действий во внешней речи "про себя",
- 6]

ЛЕКЦИЯ 4. ЗАКОНЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ. ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

4.1. Законы и закономерности обучения

Законы в обучении. В истории дидактики известны многочисленные попытки установления законов обучения, называемых иногда правилами,

руководствами, рекомендациями, принципами. Уже Сократ пользовался законом: рождение мысли ученика зависит от организованного учителем диалога.

Я. А. Коменский в «Великой дидактике» сформулировал правила естественного учения и обучения, а также правила искусства обучать наукам (например: «*Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям*»).

И. Г. Песталоцци сформулировал закон обучения: «От смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям», а также следующий из него принцип: познание истины вытекает у человека из самопознания. Ф. А. Дистервег сгруппировал 33 дидактических правила в зависимости от их отношения: к учителю, к предмету преподавания, к ученику.

Немецкий педагог Э. Мейман сформулировал три закона: 1) развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками; 2) ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка; 3) душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.

Закон — необходимое, существенное, устойчивое» повторяющееся отношение между различными явлениями. Попытки отыскания и формулирования законов обучения продолжаются и сегодня. Это обусловлено тем, что одной из функций дидактики как науки является познание процесса обучения и установление лежащих в его основе закономерностей и законов.

Под *закономерностями обучения* в современной педагогике понимаются «объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения». (Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Российское педагогическое агентство, 1995. — С. 176.).

Закономерности обучения выступают проявлением основных законов дидактики, находят свое конкретное выражение в дидактических принципах и вытекающих из них педагогических правилах.. Закономерности, законы и принципы обучения - основные нормативные элементы дидактики как науки

Вместе с тем, здесь заключена также модель педагогической деятельности учителя-исследователя. Рефлексивное осмысление учителем практики обучения способно находить свое выражение в обнаруживаемых им закономерностях и последующих принципах, выражаемых затем в новых правилах организации его практики. Об этом замкнутом цикле как деятельностном представлении методической системы говорит В. В. Краевский: «Начало и конец системы совмещаются в работе педагога-практика, создающего новую педагогическую действительность. Эта действительность вновь становится объектом изучения: наблюдения, описания, теоретического анализа, в результате которого выявляются новые закономерности... формулируются новые принципы, разрабатываются рекомендации, создаются новые проекты и т. д.».

Дидактические закономерности получают статус законов обучения при условии, что:

- ◆определены и зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;
- ◆исследованы особенности этой связи (вид, форма, содержание, характеристики);
- ◆установлены границы применимости проявления связи.

На основе анализа работ отечественных дидактов (В.И.Андреев, Ю.К.Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, А. Слостенин, А. В. Хуторской и др.) нами выделены следующие общие **законы обучения**.

Закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения. Социальный строй и общественно-экономические отношения оказывают определяющее влияние на основные элементы доминирующих в школьной практике дидактических систем. Например, демократические процессы во время перестройки конца 1980-х гг. обусловили появление в стране множества авторских школ и обучающих систем.

Закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды. По своей природной и духовной сущности человек есть творец. Степень реализации творческого потенциала ученика зависит от условий, средств и технологий, включаемых в обеспечение образовательного процесса. Выбор учеником целей обучения, открытое содержание образования, природосообразные технологии обучения, возможность индивидуальной траектории, темпа и форм обучения – эти условия повышают творческую самореализацию ученика.

Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Любая деятельность, направленная на обучение, сопряжена с развитием в ученике его личностных качеств, с его воспитанием как члена общества. Даже если учитель считает себя «узким предметником» и не ставит явных воспитательных или развивающих целей, всё равно он своей деятельностью оказывает влияние на формирование соответствующих качеств учеников. Результативность обозначенной в законе взаимосвязи определяется наличием в образовательном процессе специальных целей воспитания и развития, а также проработанностью измерителей по диагностике и оценке их достижения.

Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся. Результат обучения выражается образовательными продуктами ученика. От того, насколько активна, личностно-ориентирована и продуктивна организуемая деятельность ученика, зависит и ее результативность. Наибольшее влияние на результаты обучения оказывают применяемые технологии, формы и методы обучения.

Закон целостности и единства образовательного процесса. Данный закон устанавливает необходимость внутреннего согласования между собой всех элементов обучения в соотношении с соответствующими педагогическими и дидактическими компонентами образовательной системы. Например, невозможно добиться эффективных результатов обучения, если рассматривать в качестве его основы только

содержание образования (так называемый «предметный центризм») в отрыве от целеполагания технологий и средств обучения.

Закономерности обучения. Многие закономерности обучения обнаруживаются эмпирическим путем как результат рефлексивного анализа связей между ходом обучения и общественными процессами (внешние закономерности), а также между различными компонентами самого образовательного процесса (внутренние закономерности). *Закономерности обучения* – устойчиво повторяющиеся связи между типичными педагогическими фактами, явлениями и событиями.

Например: *продуктивность обучения зависит от общественных и экономических стимулов* — это внешняя закономерность обучения; *чем больше учитель учитывает цели ученика в организации занятий, тем более активной и продуктивной оказывается его учебная деятельность* — внутренняя закономерность.

Перечень и количество дидактических закономерностей у разных педагогов различны; некоторые из них вообще не рассматривают дидактические закономерности, считая, что их воплощают в себе принципы обучения (Ч. Куписевич), другие приводят более 70 различных закономерностей обучения (И. П. Подласый).

Кроме *общих* закономерностей обучения, свойственных любому образовательному процессу, или его конкретным воплощениям в той или иной дидактической системе, существуют *частные* закономерности, которые относятся к отдельным сторонам обучения, например: методам преподавания и учения, усвоению учениками материала, выполнению лабораторных работ, проведению бесед, экскурсий, групповых и индивидуальных форм занятий, уроков-диалогов, решению задач. Поиск и выявление таких закономерностей, формулирование на их основе дидактических принципов и правил — необходимое условие конструирования частных дидактик и условий их практического применения.

Каждая дидактическая система базируется, как правило, на особой совокупности ведущих закономерностей обучения, поэтому создать единую систему закономерностей обучения не удается.

С целью упорядочивания различных дидактических закономерностей создаются их классификации. Определяются основания классификаций, например:

- внешние и внутренние закономерности,
- собственно дидактические,
- гносеологические,
- психологические,
- социологические,
- организационные закономерности обучения и т. д.

Рассмотрим классификацию закономерностей обучения, в основании которой лежат дидактические компоненты: цели, содержание, технологии,

формы и методы, средства, система контроля и оценки результатов обучения. Характерными объектами связей в указываемых закономерностях являются: ученик в динамике развития, его деятельность, индивидуальная образовательная траектория, образовательные продукты, эффективность обучения.

Данная классификация является открытой, т.е. может заполняться новыми закономерностями, детализирующими соответствующие области обучения с точки зрения описывающих их дидактических компонентов.

Закономерности целей обучения:

♦Эффективность образовательного процесса определяется гармонией и сбалансированностью целей различных уровней: общечеловеческих, государственных, общественных, национально-региональных, школьных, учительских, ученических, родительских и др.

♦Образовательная продуктивность учащихся возрастает, если они осознанно участвуют в определении целей обучения, выборе его технологических элементов, в создании личностного компонента содержания образования.

♦Цели каждого нового этапа обучения определяются уровнем достижения целей предыдущего этапа и личностными особенностями обучаемых в динамике их развития.

Закономерности содержания обучения:

♦ Эффективность обучения определяется способами структурирования содержания образования: наличием концентров, соотношением и взаимообусловленностью его частей, чередованием интеграционных элементов с детальным рассмотрением его составляющих, наличием в целостной системе компонентов индивидуального ученического содержания образования.

♦Содержание школьного образования, играющего роль среды (открытое содержание образования), в большей степени определяет возможность индивидуальной образовательной траектории учеников, чем содержание, понимаемое как передаваемый для усвоения учебный материал.

♦Включение в учебный процесс метапредметного содержания образования выводит ученика за пределы учебного предмета и приводит к установлению им личностно-значимых связей с другими образовательными областями, определяющими целостность содержания его образования.

♦Личностное познание учеником фундаментальных образовательных объектов закономерно приводит к выстраиванию им личностной системы знаний, адекватной изучаемой действительности и образовательным стандартам.

♦Образовательные результаты учеников зависят не от объема изучаемого материала, а от содержания создаваемой ими образовательной продукции.

Закономерности технологий, форм и методов обучения:

♦Эффективность обучения зависит от соответствия видов и способов организуемой деятельности возрастным и другим индивидуальным

особенностям учеников.

♦ Первичность получения учеником личного образовательного продукта по отношению к аналогичным внешним образовательным стандартам ведет к повышению учебной мотивации и продуктивности образования.

♦ Увеличение в учебном процессе доли открытых заданий, не имеющих однозначно predetermined решений и ответов, увеличивает интенсивность и эффективность развития креативных качеств учащихся.

♦ Уровень образовательной продукции учеников определяется их индивидуальными способностями и степенью освоения ими технологией образовательной деятельности.

Закономерности использования средств обучения:

♦ Использование в качестве средств обучения реальных объектов познания (гербарии, экспонаты, приборы, раздаточный материал, изучаемые во время экскурсий реальные объекты и т. п.) обеспечивает природосообразный характер обучения, которое оказывается для учащихся более доступным и эффективным, чем познание, начинающееся с теоретических абстракций.

♦ Построение учебников на деятельностной основе, когда предусмотренные в них виды деятельности соответствуют комплексу специально подобранных личностных качеств ученика, предполагает усиление развивающего компонента обучения.

♦ Интерактивный характер компьютерных программ, электронных гипертекстовых учебников на базе CD-Rom, а также телекоммуникационные средства сети Интернет (чат, веб-форумы, телеконференции) в значительной степени повышает продуктивность обучения по сравнению с техническими средствами без организации обратной связи (видеофильмы, диапозитивы и т. п.)

Закономерности системы контроля и оценки результатов обучения:

♦ Динамика творческих достижений учеников опережает динамику повышения уровня их усвоения базовых образовательных стандартов.

♦ Творческая результативность обучения в большей мере влияет на развитие личностных качеств учащихся, чем на уровень усвоения ими образовательных стандартов.

♦ Изменения внешних образовательных продуктов ученика отражают его внутренние образовательные изменения — развитие креативных, когнитивных и ордеятельностных личностных качеств.

♦ Диагностика личностных образовательных приращений ученика оказывает более эффективное влияние на качество образования, чем диагностика и контроль его образовательных результатов по отношению к внешне заданным стандартам.

Выявление дидактических закономерностей происходит, как мы уже говорили, на основе анализа практики обучения, организуемой согласно той или иной дидактической концепции. Поэтому каждая закономерность или их совокупность имеют границы применимости, определяемые экспериментально.

4.2 Принципы обучения

Анализ закономерностей обучения, выявление описываемых в них связей между различными явлениями, позволяет формулировать ключевые принципы, необходимые для практической организации обучения в конкретных условиях учебного предмета, класса, школы.

Принципы обучения - это руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению образовательного процесса. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Принципы рождаются на основе научного анализа обучения, вытекают из закономерностей процесса обучения, устанавливаемых дидактикой.

Принципы зависят также от принятой дидактической концепции. В современной отечественной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические, давно известные (принцип воспитывающего обучения, принцип научности обучения, связи обучения с практикой, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности), так и появляющиеся в ходе развития науки и практики. Они характеризуются ниже.

Согласно *принципу воспитывающего обучения* образовательный процесс должен не только формировать ЗУНы, но и воспитывать в целом личность.

Принцип научности требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Выполнение этого принципа отражается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что школьников обучают элементам научного поиска, методам науки.

Принцип связи обучения с практикой требует, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, применяя знания в жизни, вырабатывая собственные взгляды. Для этого используется анализ примеров и ситуаций из реальной жизни, ознакомление учащихся с производством, общественными институтами.

Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе, требует логического построения как содержания образования, так и процесса обучения, что выражается в соблюдении ряда правил. Например: изучаемый материал планируется, делится на логические разделы, темы, устанавливается порядок и методика работы с ним; в каждой теме надо установить содержательные центры, выделить главные понятия, идеи, структурировать материал урока; при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами.

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

физических перегрузок. Еще Я.А.Коменский дал несколько правил этого принципа: переходить от изучения того, что близко (история родного края), к тому, что далеко (всеобщая история); переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Л.В.Занков ввел *принцип обучения на высоком уровне трудности*, что все-таки отвечает принципу доступности: обучать в зоне ближайшего развития, то есть на том уровне, которого ребенок может достичь под руководством взрослого.

Принцип наглядности - один из старейших и важнейших в дидактике - означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения всех органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это "золотое правило" дидактики сформулировал еще Я.А.Коменский. В процессе обучения детям надо дать возможность наблюдать, измерять, проводить опыты, практически работать - через это вести к знанию. Если нет возможности продемонстрировать реальные предметы, процессы, используются наглядные средства: модели, рисунки, лабораторное оборудование и пр. Однако следование этому принципу должно быть в той мере, в какой он способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Демонстрация и работа с предметами должны вести к очередной ступени развития, стимулировать переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении - один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности. Это выражается в том, что учащиеся осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решение. Традиционная дидактика недооценивает активность учащихся. Педоцентристская дидактика ее переоценивает. Современная система обучения опирается на активность учащихся при руководящей роли преподавателя.

Активности и сознательности учения можно добиться, если:

- опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте познавательные интересы, профессиональные склонности;
- включать учеников в решение проблемных ситуаций, в проблемное обучение, в процесс поиска и решения научных и практических задач;
- использовать активные методы обучения, дидактические игры, дискуссии (см. ниже);
- стимулировать коллективные формы работы, взаимодействие учеников в учении.

Реализация этого принципа способствует не только формированию знаний и развитию детей, но и их социальному росту, воспитанию.

Принцип прочности требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти учеников, стали бы частью их сознания, основой привычек и поведения. Психология учит, что запоминание и воспроизведение зависят не только от материала, но и от отношения к нему. Поэтому для прочного усвоения требуется сформировать позитивное отношение, интерес к изучаемому материалу. Есть и другие правила этого принципа:

- прочное усвоение происходит, если ученик проявляет интеллектуальную, познавательную активность;
- для прочного усвоения надо правильно организовать количество и периодичность упражнений и повторения материала, учесть индивидуальные различия учащихся;
- прочность знаний обеспечивается, когда материал структурируется, выделяется главное, устанавливаются логические связи;
- прочность знаний обеспечивается систематическим контролем результатов обучения, проверкой и оценкой.

Взаимосвязь принципов обучения

Как видно, принципы современной дидактики образуют систему, целостное единство, взаимосвязь. Реализация одного принципа связана с реализацией других: активность и систематичность с прочностью, доступность с научностью и т.д. Все вместе они отражают основные особенности процесса обучения, как его понимает современная дидактика, дают учителю совокупность указаний к организации учебного процесса. Анализ принципов показывает, что отечественная дидактика в большой мере сохраняет черты традиционной модели обучения: ведущая роль учителя, учебной программы, значительный академизм в преподавании. Это существенно отличает нашу школу от, например, американской, ориентированной на прагматическое обучение.

4.3. Проблема целеполагания обучения в педагогике

4.3.1 Типичные ошибки в постановке целей.

Какие бы ориентиры не выдвигали сейчас политики в сфере образования, какие бы намерения не провозглашали в своих программах учебные заведения, пожалуй, всех педагогов – теоретиков и практиков, – объединяет стремление выйти за рамки традиционного обучения, найти новые подходы к одному из основных инструментов педагогики – учебному процессу.

В течение многих лет педагоги не проводили специальных исследований для конкретизации целей воспитания и образования, ограничиваясь комментированием социального заказа, сформулированного в директивных документах. Во многих учебных пособиях последнего времени по педагогике раздел о целях либо не представлен, либо формулируется как «задачи и содержание» образования. Ясно, что «задача» и «цель» суть совершенно разные категории. Замена цели задачами расставляет во всей

теории образования такие акценты, которые теоретически обосновывают авторитарную педагогику. Ведь понятие «задача» используется в том значении, которое мы находим в словаре: «...то, что требует исполнения, разрешения».

К числу главных недостатков в определении целей обучения, как отмечает М.В.Кларин, относятся также следующие:

1. Слишком общее определение целей (например, развивать творческое мышление), при котором их нельзя сравнить с реальными результатами. Такие формулировки, отражая только процесс, но не продукт обучения, практически не дают возможности ответить на вопрос, как учащийся должен продемонстрировать развитие и усовершенствование своего умения.

2. Замена целей содержанием, темами, элементами учебного процесса. Цели формулируются через изучаемое содержание (изучить теории личности, познакомиться с концепцией и т.п.). Однако содержание обучения само по себе однозначно не определяет цели обучения, данные формулировки только дают указание на предметное содержание занятия, но не несут никаких конструктивных начал для построения учебного процесса.

3. Замена дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя, что ориентирует его на решение собственных задач (“показать, что личность — сложное понятие”, “объяснить специфику работы...” и т.п.).

4. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития учащегося. Например, «формировать умение анализировать наблюдаемые явления», «формировать умение самостоятельно анализировать условие», «развить познавательную самостоятельность учащихся в процессе решения физических задач», «формировать интерес...» и т.п. В формулировках такого рода мы узнаем обобщенные образовательные цели — на уровне учебной дисциплины или цикла предметов, но не на уровне учебного занятия или даже их серии.

Сторонники педагогической технологии полностью отрицают и этот способ постановки целей. В самом деле, возможно ли убедиться в достижении такого рода целей или хотя бы в продвижении к ним по результатам одного занятия? В таком способе нельзя обнаружить ориентиры, по которым можно судить о достижении цели, поскольку для этого она поставлена слишком «процессуально».

Однако, с нашей точки зрения, такой способ не является принципиально не плодотворным. Нужно лишь не ограничиваться общими формулировками, а продвигаться по пути их уточнения, конкретизации.

5. Постановка целей через учебную деятельность учащихся. Например, цель занятия — «решение задач на нахождение корней квадратного уравнения», или «выполнение упражнений на шведской стенке» и т.п.

На первый взгляд, такая формулировка учебной цели вносит определенность в планирование и проведение занятия. Однако и здесь из поля зрения выпадает важнейший момент — ожидаемый результат обучения, его следствия. Этот *результат* есть не что иное, как определенный *сдвиг развития учащегося, который находит отражение в той или иной его деятельности.*

4.3.2 Современное понимание целей обучения.

Если при традиционной трактовке цели и содержание обучения оказываются фактически совпадающими (главная цель обучения — усвоение основ наук, содержание обучения — сами эти основы, представленные в знаковой форме учебной информации), то в новой трактовке они расходятся. *Целью образования становится «выращивание» личностного потенциала человека, воспитание его способностей к адекватной деятельности в предстоящих предметных и социальных ситуациях, а содержанием — все то, что обеспечивает достижение этой цели.*

Цели образования — один из определяющих компонентов педагогической системы. Они зависят от социального заказа- требований общества к образованию граждан. Однако при построении педагогической системы цели конкретизируются на основе психолого-дидактических знаний.

В истории дидактических учений имеется два взгляда на цели обучения. Первый утверждает, что целью является развитие мышления, памяти и других способностей личности. Это вид получил название «формальное образование». Согласно второму, целью обучения является усвоение основ наук, формирование конкретных, нужных в жизни знаний. Этот вид получил название «материальное образование».

Современная дидактика считает, что развитие личности не происходит без освоения знаний. Поэтому цели общего образования конкретизируются в следующих задачах:

- обеспечение необходимого уровня усвоения систематизированных знаний о природе, обществе, технике, культуре, которые обусловят адаптацию учащихся к дальнейшему обучению и жизни;
- развитие интересов, способностей, мышления, внимания, воображения, памяти, чувств, воли, познавательных и практических умений; задача является едва ли не основной, так как развитое мышление и другие способности позволяют выпускнику школы пополнять знания и совершенствовать себя;
- формирование мировоззрения, нравственных, эстетических и других ценностей и качеств;

- формирование способностей к самообразованию, потребности и умений в самообучении, в использовании информации и информационных технологий; эта задача важна в условиях непрерывного образования, поскольку в современную эпоху быстро устаревают знания и есть необходимость в умении и готовности постоянно учиться самостоятельно;
- формирование знаний об основах производства и организации труда в промышленности и управлении, развитие умений пользоваться техническими устройствами, в том числе электронными.

Успешность достижения цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучение), но и от того, как усваивается. Например, индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных форм и методов.

4.3.3 Таксономия целей обучения

Впервые задача построения системы педагогических целей была поставлена в США. После окончания второй мировой войны группа педагогов и психологов под руководством Бенджамина Блума предприняла попытку разработать общие способы и правила формулировки и упорядочения педагогических целей. Таким образом, с 50 годов 20 века в дидактике наметилась тенденция формулировать цели обучения в терминах поведения, в виде точного описания планируемых перемен в знаниях и умениях учащихся, в конечных результатах, наблюдаемых признаках и действиях, которым можно дать объективную количественную и качественную оценку.

Системы с построением четкой структуры целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия), — получили название *педагогических таксономий*. Само понятие «таксономия» заимствовано из биологии (от гр. *taxis* — расположение по порядку и *nomos* — закон). Оно обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания объектов категории, расположенные последовательно, по иерархии.

В 1956 г. вышла в свет первая часть «Таксономии», содержащая описание целей в познавательной (когнитивной) области. В последующие десятилетия Д.Кратводем и др. учеными была создана вторая часть «Таксономии» (в аффективной области).

Зачем вообще педагогу-практику создавать или использовать систему целей?

Использование четкой, упорядоченной, иерархической классификации целей важно для педагога по следующим причинам:

а) пользуясь таксономией преподаватель (учитель), не только выделяет и конкретизирует цели, но и упорядочивает их, определяя первоочередные задачи, порядок и перспективы дальнейшей работы, тем самым концентрируя усилия на главном;

б) педагог имеет возможность четко разъяснить учащимся ориентиры в их учебной работе, сделать их ясными и гласными для родителей и др. заинтересованных лиц;

в) обращение к четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности, поддается более надежной и объективной оценке. Именно четко поставленная цель задает эталоны оценок результатов обучения.

Таким образом, таксономию необходимо использовать при планировании обучения и оценке его результатов. Кроме того, ее можно использовать при проверке новых вводимых в обучение курсов.

Цели могут охватывать разные области деятельности:

Когнитивная (познавательная) область.

Сюда относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной педагогической практике. В частности, сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, проблемных ситуаций и задач.

Аффективная (эмоционально-ценностная) область.

К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса, готовности реагировать до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели, как формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование ценностных отношений, их осознание и проявление в деятельности.

Психомоторная область.

Сюда попадают цели, которые связаны с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Среди них — навыки письма, речевые навыки и др.

А теперь сопоставим цели образования в этих областях и уже известными нам видами (компонентами) содержания образования, тоже, по сути дела, являющимися целями-ориентирами.

Области целей образования

	Б.Блум, Д.Кратвиль	В.В.Краевский, И.Я.Лернер
1	Когнитивная (познавательная) область	Знания о природе, обществе, технике, человеке
2	Психомоторная область	Опыт осуществления способов деятельности (в том числе опыт творческой деятельности)

3	Аффективная (эмоционально-ценностная) область	Опыт эмоционально-ценностных отношений к миру, действительности, к себе
---	---	---

Среди множества учебных целей в таксономии этих областей были выделены основные категории, обозначаемые как некие основные действия, которые учащиеся могут произвести с получаемой информацией (См. ниже).

Категории учебных целей в когнитивной области

Основные категории учебных целей	Общая характеристика
1. Знание	Общая черта этой категории — припоминание соответствующих сведений, а потому она означает запоминание и воспроизведение изученного материала (от конкретных фактов до целостных теорий).
2. Понимание (учебные результаты превосходят простое запоминание)	Показателем понимания может служить преобразование (трансляция) учеником материала из одной формы выражения в другую (например, из словесной формы — в математическую); способности объяснять, интерпретировать материал или делать предположения о дальнейшем ходе
3. Применение (результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание)	Эта категория обозначает умения использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входит применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий.
4. Анализ (учебные результаты характеризуются более высоким интеллектуальным уровнем, чем понимание и применение)	Эта категория обозначает умения разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого.
5. Синтез (учебные результаты предполагают)	Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад),

деятельность творческого характера)	план действий или совокупность обобщенных связей (Например, представленных в виде схем, таблиц).
6. Оценка (достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям плюс оценочные суждения)	Эта категория обозначает умения оценивать значение того или иного материала для конкретной цели. Суждения должны основываться на четких критериях, которые могут определяться самим учащимся либо задаваться ему извне (учителем).

Когнитивные цели легче объективировать, представить в виде образцов деятельности. Они могут быть достигнуты в ходе учебного занятия или их серии. А вот аффективные цели, имеющие более глубокий, личностный характер, трудно представить как краткосрочные результаты, а потому их труднее прогнозировать.

Категории учебных целей в аффективной области

Основные категории учебных целей	Общая характеристика
1. Восприятие Субкатегории: 1.1. осознание; 1.2. готовность, или желание, воспринимать; 1.3. избирательное, произвольное внимание	Эта категория обозначает готовность и способность учащегося воспринимать явления. Для педагога важно привлечь, удержать и направить внимание обучающегося. Субкатегории образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ученика до более активного отношения к содержанию обучения
2. Реагирование (отклик) Субкатегории: 2.1. подчиненный отклик; 2.2. добровольный отклик; 2.3. удовлетворение от реагирования	Эта категория обозначает активные проявления, исходящие от самого ученика. На данном уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности.
3. Усвоение ценностной ориентации (ЦОр) Субкатегории: 3.1. принятие ЦОр; 3.2. предпочтение ЦОр; 3.3. приверженность, убежденность	В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностных ориентаций, отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности (См. субкатегории)

<p>4. Организация ценностных ориентаций Субкатегории: 4.1. концептуализация ценностной ориентации; 4.2. формирование системы ценностей</p>	<p>Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых представлений</p>
<p>5. Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность (интернализация) Субкатегории: 5.1. обобщенная установка; 5.2. полная интернализация (усвоение)</p>	<p>Эта категория обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий, составляют его жизненный стиль. Обобщенный характер ценностных ориентаций составляет основу целостного мировоззрения личности</p>

В последние десятилетия в России и за рубежом ведутся разработки таксономии педагогических целей: созданы несколько вариантов когнитивных таксономий, аффективная, психомоторные, операционно-деятельностная таксономии. Однако на сегодняшний день система Б.Блума в когнитивной области является наиболее распространенной.

4.4.4 Конкретизация образовательных целей в учебном процессе.

Как уже отмечалось, сторонники технологического процесса резко критикуют традиционный учебный процесс за расплывчатость и неопределенность постановки цели обучения и выступают за четкую целенаправленность как деятельности педагога, так и деятельности учащегося. Однако никакая критика не в силах изменить то реальное обстоятельство, что образовательное учреждение, а вместе с ним и преподавательский коллектив получают конкретный социальный заказ в достаточно общем виде. На таком «высоком», удаленном от реального учебного процесса уровне цели носят характер *общих установок требования общества, задач образовательной системы в целом*. Сюда же могут примыкать задачи, провозглашаемые отдельным учебным заведением в виде педагогического манифеста.

Эти общие цели должны пройти определенный путь до уровня воздействия обучения на учащегося. Речь идет о конкретизации образовательных целей, являющейся основой учебного процесса.

Можно выстроить своеобразную **лестницу уточнения цели: от общих требований общества — к задачам образовательной системы, от них — к задачам данного учебного заведения и далее, к общим целям совокупности учебных программ и конкретного курса**

Рассмотрим технологическую, процедурную сторону уточнения общей цели, ее прояснения, детализации, доходящей до уровня учебных эпизодов. Отправным моментом и в то же время основным путем конкретизации цели в педагогической технологии является характеристика направленности и результатов воздействия обучения на учащегося.

Первая ступень конкретизации затрагивает общие целевые установки и характер воздействия на учащегося со стороны общества и самого учебного заведения. В формулировках целей и задач можно выделить следующие моменты.

- характеристика образовательных условий (каким образом воздействовать и какие условия обеспечивать для учащихся);
- характеристика внутренних процессуальных параметров (какие способности и возможности следует формировать у учащихся);
- характеристика ожидаемых результатов (каких результатов будут способны достичь учащиеся в образовательном процессе).

Степень конкретизации будет тем выше, чем больше затрагиваются представления о возможных образовательных результатах.

Вторая ступень конкретизации — уровень постановки целей, соответствующих учебному предмету (курсу) и его тематическим разделам.

На основе таксономии целей можно *конкретизировать* цели изучаемого учебного предмета. Проводится такая конкретизация в два этапа: на первом выделяются цели изучаемого курса (учебного предмета) согласно содержания обучения; на втором, — цели текущей, повседневной учебной деятельности.

По методике, предложенной Дж.Блоком и Л.Андерсоном, эти цели конкретизируются по учебным разделам. Затем внутри каждого раздела выделяются и классифицируются новые для учащихся элементы содержания, определяются соответствующие им интеллектуальные операции, необходимые для требуемого (установленного преподавателем) уровня усвоения.

Детальная конкретизация оформляется в виде таблицы (матрицы), строки которой представляют собой разделы содержания учебного материала, а столбцы — ведущие типы интеллектуальной деятельности учащихся при усвоении этих разделов. Составленная «двумерная» конкретизация служит ориентиром при определении целей повседневной учебной деятельности.

Итак, мы представили первые две ступени описания результата обучения через его цели: переход от обобщенных образовательных целей к общим учебным и далее — к конкретизированным.

Иногда в дальнейшей конкретизации цели нет необходимости, либо она невозможна без чрезмерного упрощения и искажения (цель высокой сложности). Если же такая дополнительная конкретизация необходима, можно перейти к *третьей ступени конкретизации — детализации цели*.

Один из ведущих дидактов-«технологов» Р.Мейджер (США) предложил следующий алгоритм конкретизации целей.

I. Записать цель.

II. *Сделать наброски, используя слова или фразы, характеризующие такие результаты обучения, которые свидетельствуют о достижении цели.*

III. Рассортировать наброски. Отбросить дубли и нежелательные пункты.

IV. Повторить пункты 1 и 2 для всех абстрактных (неясных) формулировок, которые представляются важными.

V. Записать полное описание для каждого из свидетельств достижения цели (каждого действия), включающее его характер, качественные или количественные показатели, которые представляются вам важными.

VI. Проверить формулировки, задавая себе вопрос: “Если кто-нибудь достигнет этих результатов и продемонстрирует каждое из названных действий, смогу ли я сказать, что он достиг намеченной цели?”.

Общее требование к переводу целей — максимально четко описать то, что учащийся может сделать в результате обучения. Способ постановки целей, который предлагает педагогическая технология для их конкретизации, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что **цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся**, причем таких, которые преподаватель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать. Общее требование целеполагания — максимально четко описать то, что учащийся может сделать в результате обучения, для чего в описании целей используют глаголы, указывающие на определенное действие. Например, ВЫБРАТЬ, НАЗВАТЬ, ПЕРЕЧИСЛИТЬ, ОПИСАТЬ, ДАТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЕ и т.п.

Составление перечня учебных результатов через эти глаголы дает преподавателю возможность осознанно строить учебный процесс в направлении познавательных целей от низкого познавательного уровня (например, воспроизводит, опознает) до высокого уровня (например, составляет, классифицирует, систематизирует, прогнозирует).

М.В.Кларин приводит следующий ориентировочный перечень глаголов для формулирования учебных целей.

Глаголы для формулирования общих учебных целей: анализировать, вычислять, высказывать, демонстрировать, знать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, преобразовывать, применять, создавать и т.д.

Глаголы для конкретизированных учебных целей «творческого» типа (поисковых действий): варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировать, перестроить, предсказать, поставить вопрос, реорганизовать, синтезировать, систематизировать, упростить и т.д.

Глаголы для обозначения конкретизированных целей в области речевых действий (устная и письменная речь): выделить, выразить в словесной форме, записать, обозначить, подвести итог, подчеркнуть, продекламировать, произнести, прочитать, разделить на составные части, рассказать, пересказать и т.д.

Глаголы для обозначения целей в сфере межличностного взаимодействия: вступить в контакт, выразить мысль, высказать согласие (несогласие), извиниться, извинить, ответить, поблагодарить, высказать похвалу (одобрение), оказать помощь, пригласить, присоединиться, сотрудничать, улыбнуться, принять участие и т.п.

Аналогичные перечни разрабатываются и для формулировок конкретных целей в других областях — общие логические операции, общие учебные действия, двигательная сфера и пр.

ЗАДАНИЯ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Выпишите из разных учебников педагогики формулировки закономерностей и принципов обучения и сравните их.
2. Какие типичные ошибки допускаются при определении целей обучения?
3. Что означает понятие “таксономия целей”?
4. Какую помощь может оказать преподавателю знание таксономии целей?
5. К каким областям деятельности разрабатывается таксономия целей?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бершадский М.Е., Гузев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. — 256 с. — С. 53-65.
2. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. — М.: Народное образование, 2000. — 240 с. — (Серия “Системные основания образовательной технологии”).
3. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. — М.: Изд-во «Арена», 1994. — 222 с.
4. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. — М., 1982.
5. *Block J.H., Anderson L.W.* Mastery learning in classroom instruction. N.Y. Lnd., 1975.
6. *Bloom, Benjamin (Ed).* A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain. N.Y.: David McKay, 1956.

ЛЕКЦИЯ 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. Источники содержания образования

Откуда берется содержание образования?

Первоначально путь к пониманию состава содержания образования шел от конкретных видов деятельности, что впоследствии привело к появлению учебных предметов. В дальнейшем история рассмотрения содержания образования развивалась в двух направлениях.

Первое направление – по отраслям деятельности, воплощенным в учебных предметах, развернутых во времени. Но насколько приемлем этот путь в современной школе или в вузе? Здесь мы неизбежно сталкиваемся с рядом трудностей:

- видов деятельности столь много, что всеми не может овладеть ни один человек, не говоря уже об учащемся;
- введение новых учебных дисциплин не может продолжаться бесконечно;
- предметная структура содержания образования (а именно она традиционно утвердилась в школе и вузе), несомненно, облегчает систематическое изучение основ научных знаний, но она дробит единый мир, разлагает его на составные части в сознании учащихся. (Правда, в вузе есть курс «Концепции современного естествознания», но и он зачастую читается по отдельным естественнонаучным направлениям – биологии, химии, физике);
- большой по объему материал каждого предмета изучается по частям, в линейной последовательности, дискретно. У студентов на основе линейной структуры изучения далеко не всегда складываются целостные представления о мире, научных теориях и т.п.

Второе направление в рассмотрении содержания образования – по составу элементов, свойственных каждому виду или отрасли деятельности, каждому учебному предмету (такие элементы как знания, умения). Именно это направление и стало играть в дальнейшем собственно дидактическую роль.

Таким образом, путь к пониманию состава содержания образования шел от конкретных видов деятельности, от учебных предметов к **ОБОБЩЕННОМУ** представлению. История рассмотрения содержания образования знает две плоскости:

- 1) по отраслям деятельности, воплощенным в учебных предметах, развернутых во времени;
- 2) по составу элементов, свойственных каждому виду или отрасли деятельности, каждому учебному предмету. **ИМЕННО ЭТОТ УГОЛ ЗРЕНИЯ И СТАЛ ИГРАТЬ РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОГО.**

В истории образования не раз предпринимались попытки перестроить предметное преподавание и даже заменить его иными технологиями, например, более целостными структурами (комплексами, проектами). Так,

в отечественной педагогической практике в 20-е годы XX в. предметное построение школьного курса заменялось единым комплексом сведений о природе, труде, обществе. А метод проектов был введен как способ приближения школы к жизни, соединения обучения с трудом учащихся. Содержание образования и технологии конструировались массовой учительской практикой, методом проб и ошибок.

В сороковые-пятидесятые годы была серьезно поставлена проблема научности изучаемого материала. Значительное внимание стало уделяться изучению основ наук, более того, единственным источником школьного образования становится наука. Отсюда – явный перекося в область знаний, причем теоретических, прикладные же знания недооценивались, что до сих пор в большинстве случаев сохраняется в школе. Да и в вузе сильна академическая составляющая предметного преподавания в ущерб практико-прикладной.

В 80-е годы появляются теоретические исследования, объясняющие, что источником содержания образования должна быть не столько наука, сколько культура в ее интегративном значении. *Культура* – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. Наука, в свою очередь, тоже является частью культуры.

Чтобы передать культуру, она должна быть “распредмечена”. В “распредмеченном” виде она воплощается в социальном опыте. В свете концепции деятельности *социальный опыт* представляет собой совокупность средств и способов деятельности, созданных в процессе общественно-исторической практики для воспроизводства и развития общества и способных стать достоянием личности.

5.2 Структура содержания образования

Современная концепция содержания образования, в основе которой лежит личностно-деятельностный подход, рассматривает его как гуманистически ориентированный и педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте. В свою очередь, социальный опыт – это совокупность исторически накопленных деятельностей. А каждый акт деятельности требует:

- знаний;
- определенных способов деятельности (т.е. умений и навыков);
- готовность видоизменить способ в новых условиях;
- мотив к деятельности.

Первые два традиционно составляли сущность содержания образования и подлежали усвоению. А вот следующие два – новое в содержании образования. Они в наибольшей степени соответствуют принципам гуманистической педагогики, поскольку помимо «готовых» знаний и опыта осуществления способов деятельности (умения и навыки), данная концепция включает также опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений личности.

Таким образом, *содержание образования представляет собой гуманистически ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, действительности, к себе (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин).*

Каждый из названных структурных элементов представляет собой специфический вид содержания образования:

- **знания** о природе, обществе, технике, мышлении, человеке и способах деятельности;
- **опыт осуществления известных способов деятельности**, воплощающихся вместе со знанием в **умениях и навыках** личности, усвоившей этот опыт. Система этих умений обеспечивает способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры;
- **опыт творческой, поисковой деятельности** по решению новых проблем. Он требует самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Этот вид социального опыта (и содержания образования) обеспечивает развитие способностей у молодого поколения к дальнейшему развитию культуры. У каждого человека, естественно, этот опыт сугубо индивидуальный, но предусматривать формирование элементов творческой деятельности надо уже в содержании образования;
- **опыт ценностных отношений** к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к себе, другим людям. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях и не в умениях, хотя и предполагает их. Отношения формируются и проявляются в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера. Это сплав знаний, убеждений, практических действий и ценностных ориентаций личности.

Поясним, что будем понимать под каждым выделенным компонентом.

Знания в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы, выводы и т.д.). В науке это выражается в открытии новых теоретических идей. В педагогике – познание того, что уже добыто, надо это понять, сохранить и воспроизводить.

Умения – это владение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике. **Навык** рассматривается как составной элемент умений, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Творческая деятельность – деятельность, в которой творчество как доминирующий компонент входит в структуру либо ее цели, либо способов. Творчество – это не роскошь для избранных, а общая биологическая потребность, часто неосознаваемая нами.

Был проведен такой опыт: лабораторных крыс поместили в большой вольер. Там всего было у них вдоволь, и потребность в поиске исключалась полностью. Однако через некоторое время обитатели вольера стали проявлять беспокойство. Наиболее активные стали изучать узкий темный коридорчик, примыкающий к вольеру. Он вел в пустую комнату с металлическим полом, находящимся под напряжением. Крысы протискивались в коридорчик, шерсть у них дыбилась, в панике они убегали, но снова шли. Интересно, что долгожителями в этой «райской» колонии оказались самые любопытные. Те же особи, которые не выходили из вольера, вскоре теряли всякую активность, жирели и сдыхали.

Что их гнало в эту комнату? **ПОИСКОВАЯ АКТИВНОСТЬ!** Поисковая активность человека гораздо многогранней и содержательней, чем у животных, а потому имеет для него еще более решающее значение. При этом с биологической точки зрения не важно, в какой области он будет проявлять свою поисковую активность – в музыке, науке, технике и т.д. Важно, чтобы эта активность вообще присутствовала и была развита до творческого уровня.

Опыт творческой деятельности – элемент содержания образования. Учить способам творческой деятельности необходимо. Человек, кажется, только тем и занят, что постоянно что-то изменяет, переделывает, совершенствует. Зачем это ему надо? Какая сила заставляет его отказываться от старого, привычного и проверенного? Разве нельзя, отладив что-то один раз, успокоиться на этом и жить без суеты, размеренно отсчитывая положенное нам время? К сожалению, нет. Природа не допускает подобного образа жизни. Если человек не умеет, не может или, что крайне редко, не желает находить элементы творчества в своей жизни, в своем труде, то рано или поздно он приходит к мысли о засилии зла в жизни и тщетности суеты человеческой.

Наращивание поисковой активности, увеличение знаний и творческих способностей – один из наиболее приемлемых вариантов существования человечества.

Содержанием образования поэтому является, как уже отмечалось, вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации. Это очень разные компоненты, и овладение ими требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого.

5.3 Функции компонентов содержания образования

Каждый элемент содержания образования выполняет специфические функции.

Элемент содержания	Функции	
Знания	Онтологическая	Создает представления об окружающем мире
	Ориентировочная	Указывает направление и способ целесообразной деятельности
	Оценочная	Указывает на нормы и ценности общества, систему идеалов, которой придерживается общество
Опыт осуществления способов деятельности (умения и навыки)	Обуславливают готовность к реальному участию в сохранении, воспроизводстве культуры	
Опыт творческой деятельности	Обуславливает готовность к преобразованию и развитию социальной культуры	
Опыт эмоционально-ценностных отношений	Обеспечивает избирательное отношение к миру, регулирование действий в соответствии с потребностями человека	

5.4 Способы усвоения элементов содержания образования

Каждый вид содержания образования усваивается своим специфическим путем, во многом обусловленным индивидуальными особенностями личности.

Первоначально идет ознакомление учащихся с предъявляемой ему информацией и усвоение знаний. Собственно начинается все с восприятия информации через осмысление и осознание ее до запоминания. Как вы можете заметить, здесь вполне применима теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина.

Затем эти знания воспроизводятся в знакомой ситуации, где и формируются соответствующие умения и навыки.

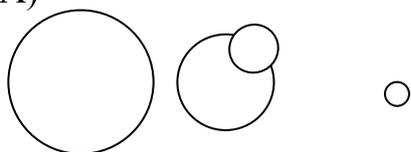
А чтобы учащийся приобретал опыт использования знаний и умений в незнакомой или нестандартной ситуации (опыт творческой деятельности),

необходимо организовать деятельность по решению проблем и проблемных задач.

В дидактике существует множество исследований, посвященных изучению этого педагогического феномена, а также путей формирования опыта творческой деятельности, способов обучения элементам творчества.

Покажем наглядно, что качество образования связано напрямую с радиусом творчества.

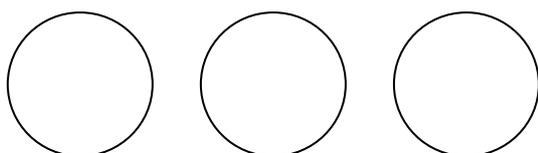
А)



R – уменьшающаяся творческая активность.
Поверхность кругов – уменьшающееся
соприкосновение с окружающей средой

Предположим, что с каждым годом или даже днем мы будем уменьшать объем своих творческих притязаний. Формула проста: «Я человек маленький, мне много не надо, чем меньше, тем лучше». Итак, если с течением времени уменьшается радиус творчества R , то уменьшается и длина окружности L , а значит и количество задач, которые нужно решать. Деятельность человека упрощается, он деградирует и постепенно переходит к образу жизни примитивных животных. Ничего решать не надо, нет никаких вопросов... Но нет и жизни!

Б)



R творчества не растет и не убывает

Все остается, как есть. Мы ничего не меняем. Живем так, как жили 10, 100, 1000 и десятки тысяч лет назад. Формула такова: «Наши деды и прадеды жили так, и я проживу». Из поколения в поколение решаются одни и те же задачи одними и теми же средствами. Повторяющиеся раздражители вырабатывают сначала рефлекторные действия, затем появляются врожденные инстинкты. Творчество полностью исчезает.

Хорошо это или плохо?

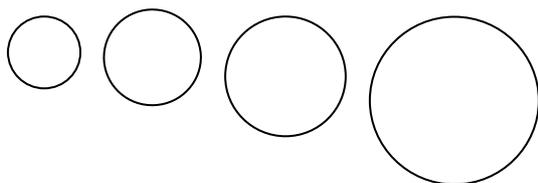
Хорошо, потому что не требуется новых энергетических затрат, достаточно прислушаться к своему инстинкту, к «внутреннему голосу», и все будет о'кей. Так живут почти все виды животных, птиц. Птицы вьют сложнейшие по конструкции гнезда, пауки создают сетчатые конструкции,

ажурность и прочность которых восхищает ученый мир. Да и мы значительную часть своих действий совершаем неосознанно, по инерции.

Плохо, потому что окружающая нас природа не является застывшей, постоянной. Со временем изменяется климат на Земле, исчезают одни реки и моря, появляются новые. Изменяются атмосфера, растительность, животные. Весь мир находится в движении.

А люди? Микроб и тот меняет свою популяцию, если изменилась среда его обитания. Может ли человек допустить такую малую надежность своего существования? Конечно, нет.

В)



Чем дальше во времени, тем больший R творчества нужно иметь и решать все больше вопросов

Как заметил Льюис Кэрролл в книге «Алиса в стране чудес», «для того, чтобы оставаться на месте, нужно все время бежать вперед». Этот все нарастающий «бег», именуемый сегодня НТР (научно-технический прогресс), представляется единственным способом осуществления общества и повышения его жизнестойкости. Если мы хотим жить, значит, должны научиться наращивать познавательную активность и творческие способности, причем, темпами более быстрыми, чем идут изменения в природе.

На третьем уровне усвоения содержания образования, уровне наращивания творческой активности и формирования опыта творческой деятельности качественные характеристики получаемого образования проявляются в своей полноте. Это уже не репродуктивная деятельность, а поисковая, преобразующая. Всех ли надо выводить на этот уровень? Да, всех.

Таким образом, существует как бы три уровня усвоения содержания образования. Важно вывести каждого учащегося с 1 на 3 уровень.

Осталось указать на способ усвоения опыта ценностных отношений. Таким способом является переживание, представляющее собой трансформацию социального опыта в личный опыт, «перенос» (интериоризация) социального в индивидуальное на основе особым образом организованной деятельности учащихся.

5.5 Отличительные признаки понятий «содержание образования» и «содержание обучения»

Следует различать понятия «содержание образования» и «содержание обучения».

Содержанием обучения являются продукты социального опыта, представленные в знаковой форме учебной информации, всего того, что

предъявляется обучающемуся для восприятия и усвоения. Именно содержание обучения можно сделать единым для всех учащихся школ или студентов однопрофильных вузов через единые учебные планы, государственные образовательные стандарты. Такое единство обуславливает унификацию форм и методов обучения, которые на протяжении столетий отрабатывались, совершенствовались и стали наиболее адекватными задачам передачи знаковых систем (основ наук) от обучающего к обучающемуся. Последствиями такого единства, в худшем варианте, являются уравниловка, педагогическая рутинность, процентомания, потеря обучающимися познавательного интереса.

Очевидно, что при одном и том же содержании обучения, учебных планах и программах люди получают разный уровень образования, оказываются по-разному образованными. Это зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей человека, личности педагога, типа выполняемой ими деятельности, уровня познавательной активности обучающегося, материально-технических условий обучения и т.п.

В отличие от содержания обучения содержанием образования выступает тот уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе выполнения учебно-познавательной деятельности и может быть зафиксирован как результат этой деятельности на данный момент времени. Содержание образования – это, образно говоря, мера приобщения человека к развивающейся культуре.

Известный методолог Борис Семенович Гершунский подчеркивает эту разницу в понятиях следующим образом. Под содержанием обучения следует понимать педагогически обоснованную, логически упорядоченную и зафиксированную в учебной документации (программа, план) научную информацию о подлежащем изучению материале, что и определяет содержание обучающей деятельности преподавателя и познавательной деятельности учащихся. Содержание же образования составляет систему знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества и к достижению которых должны быть направлены усилия обучающихся и обучающихся [3].

Обобщенно говоря, содержание обучения – это система учебной информации, а содержание образования определяет те личностные и профессиональные качества человека, которые должны быть сформированы в результате осуществления взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся при этом же содержании обучения.

5.6 Факторы отбора содержания образования

Образование есть процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей.

Содержание образования - это система научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих, нравственно-эстетических идей, элементов социального, познавательного и творческого опыта.

В дидактике средней школы имеется ряд теорий отбора содержания образования, в которых обосновывается перечень знаний, изучаемых в школе, и последовательность их усвоения. Они исходят из определения ряда факторов, детерминирующих содержание образования. К первому фактору относятся социальные, профессиональные, культурные требования общества к выпускнику школы. Обучение должно подготовить выпускника к различным видам деятельности: познавательной, профессиональной, общественной, культурной, досуговой, лично-семейной. Для подготовки к этому школа должны иметь совокупность соответствующих предметов обучения.

Вторым фактором отбора содержания образования является степень его удовлетворения принципу научности (соответствие современному уровню научного знания о мире, культуре, технике), а также принципу систематичности, последовательности и ряда других дидактических принципов.

Третий фактор - содержание образования должно соответствовать психологическим возможностям и развитию школьников на разных ступенях обучения: младший, средний и старший школьный возраст.

Четвертым фактором являются потребности личности в образовании. Не только общество выдвигает требования к образованию, но и граждане имеют право на его выбор. Поэтому в педагогике имеются такие понятия, как образовательные потребности населения, образовательные услуги, дополнительное образование, дифференцированное обучение (см. Закон РФ «Об образовании»). Функции государства состоят в том, чтобы обеспечить образование, соответствующее государственным стандартам в образовании - обязательному минимальному объему знаний по той или иной образовательной программе и необходимый уровень ее усвоения.

5.7 Отражение содержания образования в документах и учебниках

Образовательные программы.

Под образовательной программой понимается содержание образования определенного уровня и направления. По направлению выделяется общее и профессиональное образование. Общее образование имеет уровни: дошкольная подготовка, начальная школа, основное общее образование, полное среднее общее образование.

Образовательная задача начальной школы - обучение чтению, письму, счету и умению учиться. Образовательная задача средней основной школы - формирование системы знаний по основам наук, полной средней школы - углубление знаний, формирование мировоззрения в соответствии с интересами, способностями учащихся, подготовка к профессиональному самоопределению. Этими задачами обуславливается отбор и совокупность предметов в общеобразовательной школе.

Профессиональное образование одной из задач ставит формирование системы знаний и умений в какой-либо профессиональной области, деятельности, обеспечение подготовки специалиста соответствующей квалификации. Его содержание составляют специальные дисциплины, хотя имеются среди них и общеобразовательные. По уровню профессиональное образование делится на начальное, среднее, высшее и послевузовское.

Содержание образования отражено в ряде документов, учебниках, учебных и методических пособиях.

Государственный образовательный стандарт. Поскольку образование с точки зрения его содержания у нас носит государственный характер, государственные органы управления образованием стремятся (правда, не всегда удачно) регулировать процесс конструирования содержания образования.

Стандарт задает образец, эталон для измерения и оценки качества образования. Он предназначен для обеспечения гарантированного минимума обязательной подготовки каждого обучающегося, независимо от того, в каком образовательном учреждении данного уровня и профиля он получает образование.

Стандарт обеспечивает единство образовательных требований к качеству знаний, умений и навыков, а, следовательно, в этом плане – единство образовательного пространства страны; он призван защищать учащихся от перегрузки и гарантировать качество образования.

Учебный план общеобразовательной школы - это документ, содержащий перечень изучаемых в ней предметов, их распределение по годам обучения и количество часов на каждый предмет.

В школе основными видами учебных планов являются:

- базисный учебный план,
- типовые федеральные учебные планы,
- региональные учебные планы,
- учебный план школы.

Закон «Об образовании» дает школам право составлять индивидуальные учебные планы при том условии, что они отвечают государственным образовательным стандартам.

Государственные органы разрабатывают варианты учебных планов, в которых имеются **федеральный, региональный и школьный компоненты**. Первые два находятся в компетенции государства и регионов.

Федеральный компонент содержит нормы и требования, обеспечивающие единство образовательного пространства России и интеграцию личности в систему мировой культуры. Сюда входят единые образовательные цензы (по уровням образования), общее (инвариантное) содержание программ для всех территорий и всех учреждений, дающий определенный уровень образования.

Национально-региональный компонент составляют нормы, во многом отражающие специфику этнокультурных традиций и социокультурной среды региона. Они связаны с изучением родного языка, истории и географии края, народного искусства, ремесел и других особенностей уклада жизни в той или иной территории.

Школьный компонент должен учесть и отразить запросы населения, экономики, социальной сферы конкретного поселения или микрорайона, а также личностных потребностей учащихся в развитии. Он включает учебные дисциплины, назначаемые школой.

Как правило, все учебные планы школ России в настоящее время предусматривают дифференцированное обучение, а начиная с 10-го класса в школах вводится профильное обучение. Это означает наличие для всех учащихся обязательных предметов и углубленное изучение ряда предметов, которые выражают некоторую специализацию по профильным направлениям: естественно-научному, физико-математическому, аграрному, гуманитарному и пр. В учебные планы включается набор элективных курсов, факультативных предметов по выбору, хотя в настоящее время они мало распространены. Дифференцированное обучение, его сроки и степень составляют проблему теоретического и практического плана, а также социального плана, поскольку это напрямую влияет на развитие личности и полноту образования.

Учебная программа - документ, характеризующий отдельный учебный предмет. Учебная программа устанавливает состав, структуру, последовательность предъявленного к изучению материала по каждому предмету, с распределением его по разделам, темам и т.д. Она включает перечень тем изучаемого материала, рекомендации по количеству времени на каждую тему и весь курс; перечень знаний, умений и навыков, формируемых при изучении предмета, методические рекомендации о средствах обучения и контроля. Это документ для учителя школы.

Имеется три принципа расположения материала в программе: линейный, концентрический и спиральный. При линейной структуре части материала расположены последовательно. В концентрической программе отдельные темы или разделы изучаются с перерывом, повторяясь на новом уровне несколько раз за все время обучения. Спиральные программы сочетают последовательность и цикличность.

Существуют следующие виды учебных программ:

- типовые учебные программы;
- рабочие программы.

Учебный предмет - это дидактически обработанные знания по основам какой-либо науки, искусства, деятельности для достижения образовательных целей. Предметы объединяются в циклы: естественно-математический, гуманитарный, художественный, производственно-трудовой, физкультурно-оздоровительный. Каждая группа предметов имеет свои функции и роль в достижении образовательных целей.

Важен вопрос об объеме часов на каждую группу. В учебных планах еще недавно объем естественно-математических дисциплин был значительно больше, чем в странах Запада и соответственно меньше отводилось часов на другие циклы. Согласно новым учебным планам в настоящее время в России соотношение объема часов по циклам предметов приближается к западным стандартам. Однако есть опасность потерять глубину подготовки учащихся по основам фундаментальных наук: математике, физике, химии, биологии.

Важной проблемой в дидактике является также вопрос о связях между предметами. Считается, что предметная система преподавания не способствует формированию в сознании учащихся цельной картины мира, не стимулирует их к системному анализу и видению действительности. Для решения этой проблемы дидактика рекомендует учителю устанавливать межпредметные связи - видеть общие темы, сквозные, фундаментальные проблемы в разных учебных дисциплинах и строить обучение с опорой на комплекс предметов. Для этого есть также рекомендация создавать интегративные курсы - учебные дисциплины, соединяющие знания из разных научных отраслей. Содержание образования любых курсов подробно представлено в школьных учебниках.

Учебники. Учебник - это уже не документ, а учебная книга, отражающая подробно содержание образования, учебную информацию, подлежащую усвоению. Вместе с тем учебник надо рассматривать не только как носитель информации, но и как средство обучения.

Выделяется несколько функций учебника. Основная из них - информационная. Учебник представляет информацию не только в виде текста, но и в фотографиях, рисунках, схемах. Вторая не менее важная функция учебника - обучающая. С помощью учебника происходит управление познавательными действиями ученика. В учебниках и учебных пособиях даны задания, вопросы, упражнения, что должно обеспечить успешность процесса усвоения содержания обучения. Именно поэтому ученые трактуют учебник как информационную модель обучения, как своеобразный сценарий учебного процесса, который отражает теорию и методику процесса обучения. С этих позиций в учебнике должны быть отражены цели обучения, описано его содержание, определена система познавательных действий с материалом, формы обучения и способы контроля. Однако современные учебники в основном только дают учебную информацию и не показывают, как с ней работать, предоставляя это определить учителю или ученику.

Дидактика выделяет еще ряд функций учебника: мотивационную, контрольную, самообразовательную и др.

Учебников и учебных пособий по каждому предмету или курсу несколько, они вариативны, что дает образовательному учреждению и педагогу свободу выбора, но требует от педагогов и методических служб большой работы по согласованию учебников и программ.

Дополнениями к учебнику, позволяющими расширять кругозор, овладевать методами самостоятельной работы, служат хрестоматии, сборники задач и упражнений, атласы, книги для внеклассного чтения, энциклопедии, фонохрестоматии, электронные обучающие программы и другие источники.

ЗАДАНИЯ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Раскройте смысл понятия «содержание образования».
2. Какие элементы содержания образования вошли в концепцию В.В.Краевского и И.Я.Лернера в отличие от традиционных его компонентов?
3. В чем отличие содержания образования от содержания обучения?
4. Что предъявляется к усвоению: содержание обучения или содержание образования?
5. Что можно сделать единым для всех учащихся школ: содержание образования или содержание обучения?

ЛЕКЦИЯ 6. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

6.1 Понятие о методах обучения, их классификация

Метод обучения - способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Ю.К.Бабанский).

Метод обучения - система целенаправленных действий учителя, организующих учебную деятельность учащихся, ведущую, в свою очередь, к достижению целей обучения (И.Я.Лернер).

В определении понятия "метод обучения" главное - способ деятельности, который раскрывается как система действий, ведущих к цели. Следует помнить: есть преподавание и учение. Поэтому правильней говорить о целях и действиях учителя (преподавание) и о целях и действиях ученика (учение), которые взаимосвязаны. И поэтому некоторые дидакты считают, что методам учителя соответствуют методы ученика, то есть методы имеют бинарный характер, существуют не по одному а в паре (М.И.Махмутов). Большинство дидактов, однако, описывают метод как систему единых действий учителя и ученика. Знание и выбор методов обучения в практике имеет первейшее значение, ибо определяет дидактические действия, операции, ведущие к достижению цели. Строго научной классификации

методов обучения в дидактике нет, поскольку наука пока не может найти одного основания для выделения всех методов.

Поэтому есть несколько классификаций по различным основаниям. Вот наиболее разработанные из них:

1. Методы обучения по характеру познавательной деятельности

- объяснительно-наглядный (репродуктивный)
- проблемное изложение
- частично-поисковый (эвристический)
- исследовательский

2. Методы обучения по дидактической цели

- методы изучения новых знаний
- методы закрепления знаний
- методы контроля.

3. Методы обучения по месту в структуре деятельности

Ю.К.Бабанский предложил классифицировать методы, исходя из структуры деятельности. В ней выделены элементы организации, регулирования, контроля. Соответственно, по мнению Ю.К.Бабанского, должны быть три группы методов по их месту в структуре обучения:

- методы организации и осуществления учебной деятельности,
- методы ее стимулирования и мотивации,
- методы контроля и самоконтроля за учебной деятельностью.

В каждой группе имеется совокупность методов. Так, в 1-ой группе помещены методы по названным выше классификациям. Во 2-ой группе - методы формирования мотивов, в частности, соревнование, дидактические игры. В 3-й группе - методы устного, письменного, лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

4. Методы обучения по источнику знаний

Словесные методы. Источником знания является слово в виде речи учителя или печатного пособия (учебника). В практике это основной источник информации для учащегося. Рассказ учителя, сообщение знаний в виде повествования, построен с учетом целей, содержания, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Применяется в младших классах, реже в старших классах.

Лекция - систематическое изложение материала (в основном для старшеклассников).

Методика учебной лекции требует, чтобы педагог руководил записями учащихся, их работой в ходе лекции.

Беседа - подача информации в виде диалога учителя с учеником по комплексу вопросов темы. Виды беседы: вводная, по изучению нового материала, закрепляющая, контрольная. Беседа может быть репродуктивной и поисковой (эвристической, сократической). Учитель ведет учеников к усвоению понятий, теорий, законов серией вопросов.

Дискуссия - обсуждение проблемы в виде высказываний учащихся, руководимое учителем (обычно в старших классах).

Достоинства словесных методов: в сжатые сроки можно сообщить большой объем информации; формируют речь, словесно-логическое мышление; в беседе, дискуссии формируется самостоятельность, познавательная активность. Недостатки: вербализм (засилие слова), опасность отрыва учения от жизни, практики.

Наглядные методы. Источником знаний является образ, наглядное представление объекта изучения в виде схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов. К наглядным методам относятся: *иллюстрация* - показ и организация познавательной деятельности на основе экспонируемого объекта (статического); *демонстрация* - показ динамических моделей, приборов, позволяющих наблюдать процессы, измерять их, обнаруживать их существенные свойства.

Применение наглядных методов сочетается со словесными, основано на связи первой и второй сигнальной системы. Функции наглядных методов: обеспечить восприятие предмета изучения; сформировать представление о нем; - создать условия для освоения существенных характеристик наблюдаемого явления, не ограничиваясь внешними, несущественными чертами. Иначе говоря, наглядность через восприятие и представление должна вести к формированию понятий, законов, теорий. Если этого не происходит, наглядность тормозит формирование знаний и развитие мышления.

Практические методы. Источником знания является практическая деятельность учащихся. Она обеспечивает не только закрепление и применение знаний, но формирует опыт, умения, служит интеллектуальному, физическому и нравственному развитию. К практическим методам относятся следующие методы.

Упражнение - многократное выполнение учебных действий с целью отработки умений и навыков. Требования к упражнению: уяснение учеником целей, операций, результатов; исправление ошибок в выполнении; доведение выполнения до степени, гарантирующей устойчивые результаты.

Лабораторная работа - проведение учащимися в условиях лаборатории (кабинета физики и т.п.) опытов, расчетов, экспериментов, позволяющих изучать процессы.

Практическая работа - выполнение заданий по обработке материалов, изготовление предметов, продуктов, работа на пришкольных участках, в мастерских и пр. Цель практических работ - применение знаний, выработка опыта и умений деятельности, формирование организационных, хозяйственных и других навыков.

Практические методы применяются в сочетании с наглядными и словесными. Преобладание методов только одной из этих групп снижает эффект обучения. Например, сведение всего процесса обучения к модели

"Обучение через делание" (Д.Дьюи) привело в США к снижению уровня образования.

5. Методы обучения по характеру познавательной деятельности

В этой классификации (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин) методы делятся по уровню творческой, активной, исследовательской учебной деятельности. На одном полюсе находится метод репродуктивный, на другом - метод исследовательский. Слово, образ, действие (из предыдущей классификации) выступают здесь как средство обучения, материальная основа. Любой метод - лекцию, демонстрацию, лабораторную работу - можно построить традиционно и проблемно.

Объяснительно-иллюстративный метод состоит в том, что учитель сообщает знания, а ученик воспринимает, осознает, запоминает.

Ему соответствует *репродуктивный метод*, который состоит в том, что учитель организует формирование умений на основе знания, а ученик воспроизводит, повторяет, отрабатывает умения.

Проблемное изложение заключается в том, что учитель ставит проблему, показывает путь ее решения, а ученик усваивает логику решения.

Частично-поисковый метод включает учеников в решение проблемы, поставленной учителем, на отдельных этапах.

Исследовательский метод предполагает, что ученики под руководством учителя решают проблемы, организуют эксперимент и используют другие средства учебного поиска.

Ниже приводится подробная характеристика деятельности субъектов образовательного процесса в соответствии с методом обучения.

№	Метод обучения	Деятельность учителя	Деятельность учащегося
1	Объяснительно-иллюстративный	Предъявление информации (учителем или заменяющим его средством). Организация действий ученика с объектом изучения	Восприятие знаний. Осознание знаний. Запоминание (преимущественно произвольное)
2	Репродуктивный метод	Составление и предъявление задания на воспроизведение знаний и способов умственной и практической деятельности. Руководство и контроль за выполнением.	Актуализация знаний. Воспроизведение знаний и способов действий по образцам, показанным другими (учителем, книгой, техническими средствами). Произвольное и произвольное запоминание (в зависимости от характера задания).

3	Метод проблемного изложения	Постановка проблемы и раскрытие доказательного пути ее решения	Восприятие знаний. Осознание знаний и проблемы. Внимание к последовательности и контроль над степенью убедительности решения проблемы. Мысленное прогнозирование очередных шагов логики решения. Запоминание (в значительной степени произвольное).
4	Эвристический метод	Постановка проблем. Составление и предъявление заданий на выполнение отдельных этапов решения познавательных и практических проблемных задач. Планирование шагов решения. Руководство деятельностью учащихся (корректировка и создание проблемных ситуаций).	Восприятие задания, составляющего часть задачи. Осмысление условий задачи. Актуализация знаний о путях решения сходных задач. Самостоятельное решение и проверка его результатов. Преобладание произвольного запоминания материала, связанного с заданием. Воспроизведение хода решения и его самостоятельная мотивировка.
5	Исследовательский метод	Составление и предъявление проблемных задач для поиска решений. Контроль за ходом решения.	Восприятие проблемы или самостоятельное усмотрение проблемы. Осмысление условий задачи. Планирование этапов исследования (решения). Планирование способов исследования на каждом этапе. Самоконтроль в процессе исследования и его завершения. Преобладание произвольного запоминания. Воспроизведение хода исследования, мотивировка его результатов.

6.2 Выбор методов обучения

Выбор методов обучения осуществляется учителем на основе дидактических и методических знаний. Наблюдается три подхода учителя к определению методов обучения на уроке (теме).

1. Стереотипное решение - учитель действует по сложившимся в его практике привычкам.

2. Решение путем проб и ошибок - выбор не обоснован научно.

3. Оптимизированное решение - опираясь на научные знания, учитель руководствуется критериями выбора методов. Критерии требуют, чтобы методы были адекватны целям и содержанию обучения, теме урока, уровню знаний, способностям, особенностям учеников, возможностям, подготовленности учителя, условиям и времени обучения.

Выбор методов обучения является делом творческим, но основанным на знании теории обучения. Отработке умения выбирать методы обучения способствуют упражнения.

6.3 Активные и интенсивные методы обучения

В 60-е годы в дидактике возникает поиск путей активизации учащихся в процессе обучения. Познавательная активность обучаемого выражается в устойчивом интересе к знанию, в самостоятельных разнообразных учебных действиях и пр. В традиционном процессе обучения учащийся играет "пассивную" роль: слушает, запоминает, воспроизводит то, что дает учитель. Это формирует знания на уровне знакомства и мало развивает ученика.

Одним из путей активизации школьника являются новые системы, технологии и методы обучения. Последние получили название "активных" (АМО). Это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К ним относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму и др.

Термин "интенсивные методы обучения" (ИМО) означает организацию обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами и с использованием активных методов. Активизация и интенсификация обучения означает также опору на эмоции и подсознание. С помощью приемов психологического тренинга активизируется восприятие, переработка, запоминание и применение информации. Чаще это используется в интенсивных курсах иностранного языка, при обучении бизнесу, маркетингу, практической психологии, педагогике. Болгарский ученый Г.Лозанов создал направление в педагогике - суггестопедию - обучение посредством внушения, использования скрытых возможностей обучаемых. Эти методы пока мало разработаны в дидактике средней школы. Ниже описаны некоторые из них.

Метод дидактических игр

Дидактическая игра имеет целью обучение, развитие и воспитание. Сущность обучающей игры - моделирование и имитация. В игре в упрощенном виде воспроизводится, моделируется действительность и операции участников, имитирующие реальные действия.

Эта разновидность игр называется имитационными играми (в науке, в производстве и высшей школе - деловыми). Например, школьникам дается некая территория с населенными пунктами и природными условиями, ископаемыми, с хозяйственными и другими объектами. Требуется обосновать размещение новых промышленных объектов и спрогнозировать их развитие. Есть игра "Пруд" - диалог 30 обитателей пруда, изучаются проблемы экологии.

Достоинства игры: изучаемый материал делается лично значимым для ученика, формируется отношение к материалу; игра стимулирует творческое мышление; создает повышенную мотивацию к учению; формирует коммуникативные качества. Ограничения в применении игры: требует больших затрат учителя по разработке; часто игровой азарт победить заслоняет для ученика познавательные цели. Кроме имитационных, есть условные соревновательные игры (КВН и пр.).

6.4. Методы науки в качестве учебных методов

Дидактика в последние годы обогащает состав методов обучения, трансформируя методы научного исследования в методы обучения, что расширяет возможности учебного процесса. Вот примеры.

Мозговая атака

Метод научного исследования - мозговая атака - может использоваться как метод обучения. Характеристика метода. Руководитель объясняет участникам задачу (проблему), которую, предстоит решить. Участники высказывают идеи для решения задачи в течение определенного времени (10-30 мин.). Затем идеи анализируются экспертами. При необходимости сеанс можно повторить, уточнив задачи. Правила мозговой атаки (штурма): высказываются любые идеи, вплоть до самых абсурдных, запрещается критика идей в момент атаки, а только их развитие, участникам рекомендуется сесть за круглый стол или в иных позициях, облегчающих взаимодействие, все идеи записываются ведущим (его помощником) и обеспечивается их обозрение участникам.

В школе метод может применяться при повторении раздела (темы), при изучении нового материала проблемным способом и в других случаях. Ведущим выступает учитель, идеи записываются на доске, пленке кодоскопа. Результаты: активизируется мыслительная деятельность учащихся, развиваются эвристические способности.

Внеконтекстные операции с понятиями

Научный метод оперирования с понятиями можно использовать как учебный. Ниже это показано на материале педагогики, но аналогичное можно делать в школе по основным предметам.

Научные знания (в отличие от бытовых) отражены в понятиях. Знание понятий говорит об усвоении основ науки. Обучающиеся обычно излагают педагогику в описательной форме, на уровне здравого смысла. Во избежание этого следует анализировать педагогические явления в терминах науки, мыслить понятиями. Работа с педагогическими понятиями развивает

понятийное, абстрактное, научное мышление, освобождает от бытового пересказа. Для овладения предметом выделены пять операций с понятиями.

1. Узнавание термина - отнесение его к определенной области знания. Пример: треугольник - геометрия, урок - дидактика.

2. Определение понятия - отнесение его к роду предметов и указание существенных признаков. Пример: урок - форма обучения с постоянным составом учащихся и пр.

3. Раскрытие объема и содержания понятия. Объем - перечень классов предметов, отраженных понятием. Содержание - характеристика главных признаков. Пример: типы уроков и их структура.

4. Установление связей данного понятия с другими по принципу ниже, выше, рядом и отдельно стоящее понятие.

5. Практическая интерпретация понятия - раскрытие практических действий, отражаемых понятием. Пример: подготовка к уроку, требования к уроку и пр.

В настоящее время почти все школьные учебники содержат словарь терминов по предмету, что говорит о том, какое значение придается знанию научной терминологии.

6.5. Понятие о средствах обучения, их функции, классификация

Средства обучения - это источник получения знаний, формирования умений. К ним относятся наглядные пособия, учебники, дидактические материалы, технические средства (ТСО), оборудование, станки, учебные кабинеты, лаборатории, ЭВМ, ТВ и другие средства массовой коммуникации. В качестве средств обучения могут выступать реальные объекты, производство, сооружения. Дидактические средства, как и методы, являются частью педагогической системы и выполняют в ней свое назначение. Выбор средств обучения зависит от дидактической концепции, целей, содержания, методов и условий учебного процесса. Основные функции средств обучения - это информационная, дидактическая, контрольная.

В науке нет строгой классификации дидактических средств. Можно воспользоваться классификацией польского дидакта В.Оконя, в которой средства расположены по нарастаю возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика.

1. Словесные: учебники и другие тексты.

2. Простые визуальные средства: реальные предметы, модели, картины и пр.

3. Механические визуальные приборы: диаскоп, микроскоп, кодоскоп, диапроектор, эпипроектор и пр.

4. Аудиальные средства: проигрыватель, магнитофон, радио.

5. Аудиовизуальные: звуковой фильм, ТВ, видео.

6. Средства, автоматизирующие процесс обучения: лингвистические кабинеты, компьютеры, мультимедийные информационные системы, телекоммуникационные сети.

6.6. Характеристика средств обучения

Простые словесные и визуальные (наглядные) средства обучения имеют древнюю историю. Главные среди них - учебники. Следует напомнить, что функция учебника не только предъявить информацию, но и управлять познавательной деятельностью, работой с ней. Среди словесных средств большое значение имеют раздаточные материалы. Они имеются по всем основным предметам и представляют набор заданий, упражнений, схем.

Основная функция визуальных средств - демонстрация явлений, процессов. Демонстрировать можно реальные объекты. Так, в Лондоне учебный отдел на знаменитом лондонском мосту знакомит с ним школьников. Любое производство, объект, где возможна экскурсия, является средством обучения. Но подавляющее большинство наглядных средств - это модели, макеты, рисунки, карты. Их главная задача - обеспечить восприятие информации и стимулировать учебную деятельность.

Среди сложных технических средств обучения (ТСО) группы 3,4,5 представляют механические и электротехнические устройства. От учителя требуется знать их возможности и методику их применения в изучении своего предмета. ТВ и видеотехника как дидактические средства имеют большие возможности не только в демонстрации материала, но и в организации учения. Однако дидактические аспекты применения сложных электронных систем еще недостаточно изучены.

6.7. Компьютеры в обучении. Информатизация образования

Шестая группа средств обучения, по В.Оконю, представляет сложные электронные устройства и телекоммуникационные сети. Развитие информатики, их создание и быстрый прогресс дали толчок информатизации образования и породили направление в науке - педагогическую информатику. Информатизация образования - часть информатизации общества, процесса, который принял характер информационного взрыва или революции с середины 20 века, что дает основание характеризовать современное общество как информационное. Это значит, что во всех сферах человеческой деятельности возрастает роль информационных процессов, повышается потребность в информации и в средствах для ее производства, обработки, хранения и использования. Информация становится научной и философской категорией наравне с такими категориями, как время, энергия, материя...

Рост потребности в информации и увеличение потоков информации в человеческой деятельности обуславливает появление новых информационных технологий (НИТ) - разработка и использование электронных средств для работы с информацией, наряду с традиционными

информационными технологиями, в которых используются традиционные носители информации (бумага, пленка).

Информатизация образования - комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий. Теоретической основой информатизации образования является в первую очередь информатика, затем кибернетика, теория систем и, конечно, дидактика. Информатика, как известно, - отрасль знаний, изучающая производство, переработку, хранение и распространение информации в природе, обществе, техносфере.

Проникновение в образование новых информационных технологий заставляет посмотреть на дидактический процесс как на информационный процесс, в котором происходит получение информации учащимися, ее переработка и использование. Программированное обучение и вслед за ним технология обучения показали, что учение, понимаемое как процесс переработки информации, может быть строго управляемо, подобно процессам в сложных системах, которыми занимается кибернетика. Поэтому информатизацию образования следует рассматривать не просто как использование компьютера и других электронных средств в обучении, а как новый подход к организации обучения, как направление в науке, которое ученые называют педагогической информатикой. Информационный подход к обучению ставит перед дидактикой и педагогикой ряд проблем.

Так, например, возникает вопрос о формах представления знания в учебном процессе. Имеются в виду и традиционные тексты, наглядные материалы, и новые формы, создаваемые по аналогии с информационными: текст, деленный на блоки или иначе структурированный, тезаурус, фрейм (что-то вроде опорного сигнала В.Шаталова), дерево понятий (что-то подобное графам в информатике), гипертекст и другие. В свою очередь формы представления знаний обуславливают поиски средств их представления в дидактическом процессе и методов по переработке информации, то есть учебно-познавательных операций, методов учения и преподавания. А ведь эти и другие вопросы суть основные вопросы дидактики.

Кроме того, возникает ряд общепедагогических и социально-педагогических проблем или аспектов информатизации образования. Появился термин "визуальное образование", который означает, что в обучении изображение, образ, модели, знаки будут играть все большую роль, оттесняя привычные тексты. Работа со знаками и знаковыми системами, перевод из одной знаковой системы в другую, кодирование и декодирование - эти и другие процедуры должен уметь делать человек информационного общества.

В связи с этим возникает вопрос об информационной культуре личности, под которой понимают наличие знаний в области информации и умения работать с информацией. Информационную культуру личности,

считают ученые, надо формировать в школе. Поэтому во второй половине 20 века в педагогике формируется направление - медиа-образование, которое исследует вопрос об изучении школьниками средств массовой коммуникации.

Главные задачи медиа-образования ученые понимают так: подготовить школьников к жизни в информационном обществе, сформировать у них умения пользоваться информацией в различных видах, владеть способами общения с помощью информационных технологий и средств, то есть осуществлять коммуникации, осознавать последствия воздействия на человека средств информации, в особенности средств массовой коммуникации. В школах развитых стран изучается специальный предмет, призванный решать эти задачи. Его содержание примерно такое: понятие о коммуникации, знаковые системы, представление информации, средства массовой коммуникации. В последние годы к этому добавляют и компьютерную грамотность, что дает название предмету - "Основы компьютерной и медиа-грамотности".

В отечественной педагогике было и имеется нечто близкое к медиа-образованию в отдельных школах виде обучения киноискусству, журналистике, аудиовизуальной культуре. Можно сказать, что информационной культуре наши школьники обучаются самостоятельно, работая с домашними электронными средствами.

В отечественной практике разработана и осуществляется концепция информатизации образования. Ее главные направления таковы:

- освоение и внедрение новых информационных технологий в обучение, воспитание и управление образованием на основе исследовательских работ по дидактике, информатике;
- формирование информационной культуры школьников, то есть информационных знаний, умений учиться с помощью компьютера и других электронных средств, элементарных умений программировать;
- изменение методов, форм и содержания обучения в связи с проникновением в учебный процесс информационных технологий;
- подготовка учителей к осуществлению обучения в условиях работы с электронными средствами.

Можно видеть, во-первых, что информатизация образования затрагивает такие важные компоненты образования, как цели и содержание. Одним из главных компонентов, составляющих модель выпускника школы и вуза, становится информационная культура. Это требует не только введения специальных предметов в школе и вузе, но и пересмотра содержания традиционных школьных дисциплин; и характер этих изменений пока еще не ясен ученым.

Во-вторых, использование в учебном процессе автоматизированных обучающих систем и других технологий ведет к пересмотру методов и форм

обучения в школе, к анализу и новому пониманию дидактического процесса, установлению новых принципов обучения, а также к новому взгляду на процесс обучения и с точки зрения психологии. Появилось такое явление, как дистанционное образование. Содержание этого понятия и сам процесс дистанционного обучения пока еще мало изучены. Речь идет об обучении любых учащихся с помощью сети электронных средств и программ, специальных дистанционных курсов, что требует решения многих теоретических и практических вопросов.

В-третьих, информатизация образования предполагает прежде всего разработку учебного обеспечения дидактического процесса на основе новых и традиционных информационных технологий. Следует знать, что новые информационные технологии в образовании включают в себя три составляющие: технические устройства, программное обеспечение и учебное обеспечение. К современным техническим устройствам, кроме компьютера, относятся принтер, модем, сканер, теле- и видеоаппаратура, устройства для преобразования информации из одной формы в другую и пр. Поскольку компьютер является основой информационных технологий, часто информатизация образования понимается как компьютеризация обучения, то есть использование компьютера как средства обучения и шире - многоцелевое использование компьютера в учебном процессе.

Второй составляющей информационных технологий являются программы, управляющие работой на компьютере, обслуживающие эту работу. Третьей и самой главной составляющей информационных технологий с позиций дидактики является учебное обеспечение, это, по существу, особый класс программ - обучающие программы, обучающие системы. Собственно они и задают, определяют процесс, технологию компьютерного обучения. Они все время совершенствуются специалистами. В настоящее время имеются базы и банки данных, гипертекстовые системы, созданные специально для обучающих целей. Среди обучающих систем наиболее распространены такие: для тренировки умений и навыков, тренировочные; для формирования знаний, в том числе научных понятий; программы по проблемному обучению; имитационные и моделирующие программы; дидактические игры.

К наиболее сложным программам относятся интеллектуальные (в том числе экспертные) обучающие системы. Их особенность в том, что они диагностируют учащегося и составляют историю его обучения, модель конкретного ученика, и предлагают на этой основе индивидуальную программу обучения.

Таким образом, информатизация образования ведет, как было сказано, к изменению существенных сторон дидактического процесса. Изменяется деятельность учителя и ученика. Ученик может оперировать большим количеством разнообразной информации, интегрировать ее, имеет возможность автоматизировать ее обработку, моделировать процессы и

решать проблемы, быть самостоятельным в учебных действиях и другое. Учитель также освобождается от рутинных операций, получает возможность диагностировать учащихся, следить динамику обучения и развития ученика.

Следует сказать, однако, что масса учителей, несмотря на стремительное развитие информационных технологий, не готова к переходу от классно-урочной формы обучения и от объяснительного традиционного обучения к использованию информационных технологий в образовании. Электронная техника пока используются в основном как вспомогательное средство обучения. В определенной мере учителя правы: компьютер и новые информационные технологии постепенно будут менять дидактический процесс и, вероятно, не заменят полностью традиционные технологии обучения. Тем не менее в стране очень многое делается для внедрения в образовательные процессы информационных технологий и для обучения учителей в этой области.

ЗАДАНИЯ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Дайте определение метода и принципа обучения. Покажите различие этих категорий.
2. Выпишите классификации методов обучения, обратите внимание на разные основания классификаций.
3. Охарактеризуйте словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемные методы.
4. Выпишите термины, характеризующие активные и интенсивные методы обучения.
5. Назовите место и функции дидактических средств в учебном процессе.
6. Воспроизведите классификацию средств обучения.
7. Выпишите в словарь определения понятий "педагогическая информатика", "информатизация образования", "информационная культура личности".
8. Выпишите виды учебных программных продуктов.

ЛЕКЦИЯ 7. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

7.1 Понятие о формах обучения. Их классификация

Одним из элементов педагогической системы являются организационные формы обучения. Эта категория обозначает внешнюю сторону организации процесса обучения, определяющую, когда, где, кто и как обучается. Если принципы обучения говорят, почему надо так обучать, методы объясняют суть учебного взаимодействия, то формы определяют, как в реальных условиях организовать обучение. Установление форм обучения зависит от других элементов ПС: целей, содержания, методов и средств, состава учеников и учителей, а также материальных условий обучения.

Учеными выделены такие основания для классификации форм обучения: количество и состав учащихся, место учебы, продолжительность учебной работы. По этим основаниям формы обучения делятся соответственно на индивидуальные, коллективные, групповые, классные и внеклассные, школьные и внешкольные. Эта классификация не является строго научной, но позволяет немного упорядочить разнообразие форм обучения.

Класно-урочная система является наиболее ранней для нового времени и распространенной в мировой практике. Создателем ее как развернутой системы был Я.А.Коменский, в 17 веке. Классу и уроку как дидактическим понятиям уже около 400 лет. Класно-урочная система характеризуется такими особенностями. Учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав в период школьного обучения. Класс работает по единому годовому учебному плану и программам, согласно постоянному расписанию. Основной единицей занятий является урок. Урок обычно посвящен одному учебному предмету, теме. Работой учащихся на уроке руководит учитель. Он оценивает результаты учебы по своему предмету и в конце учебного года принимает решение о переходе учеников в следующий класс. Учебный год, день, расписание уроков, каникулы - это тоже признаки класно-урочной системы.

Ее достоинства: четкая организационная структура, простое управление, возможность взаимодействия детей между собой, воспитание их в учебном процессе, экономичность.

Ее недостатки: трудность в учете индивидуальных особенностей учеников и в организации индивидуальной работы с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения; строгая организационная структура затрудняет связь обучения с реальной жизнью, замыкает его на школе. Все это толкает педагогов на поиски других систем обучения, вот некоторые из них.

В начале 19 века была система взаимного обучения (белл-ланкастерская): старшие ученики, получившие знание от учителя, обучали тех, кто знает меньше. Это позволяло одному учителю обучать сразу много детей, но давало низкое качество.

По Мангеймской системе обучения (20 годы нашего века, Европа) создавались классы, разные по уровню развития, способностям, подготовке учеников, - слабые, средние и сильные. Отбор в классы определялся результатами экзаменов. В зависимости от успехов можно было сменить класс, но этого почти не происходило, поскольку система не давала возможности слабым ученикам достигать высокого уровня. Ее элементы сохраняются в некоторых школах Запада.

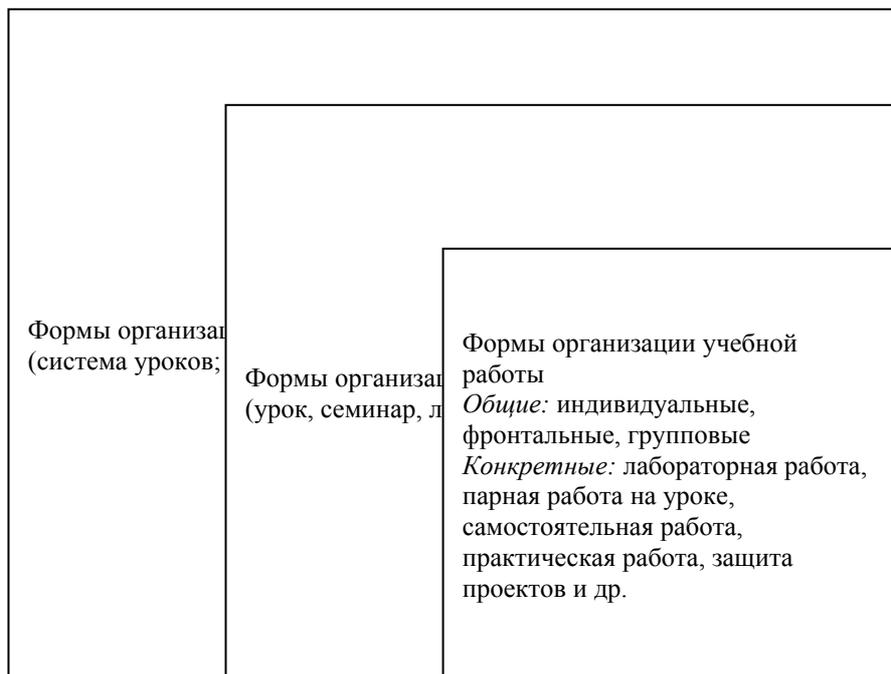
В Европе и США в начале 20 века было опробовано много систем обучения, направленных на обеспечение индивидуальной активной самостоятельной учебной работы. Наиболее радикальная из них Дальтон-

план, согласно которому учащийся брал задания на год по каждому предмету и отчитывался по ним в установленные сроки. Единого для всех расписания не было. Коллективная работа велась один час в день, остальное время - индивидуальная работа в предметных мастерских, лабораториях, консультации с учителями. В СССР в 20 годы использовалась модификация Дальтон-плана под названием бригадно-лабораторная система. Задания по изучению курса, темы брала группа учеников (бригада). Они работали самостоятельно в лабораториях, отчитывались коллективно, учителя давали консультации. Эта система, развивая самостоятельность учеников, снижала, однако, уровень подготовки, что прекратило ее существование в СССР в 1932 году.

В 50-е годы 20 века стал внедряться так называемый план Трампа - система, стимулирующая индивидуальное обучение, использующая гибкие формы обучения. Она включала три формы работы: лекции с применением технических средств для больших групп в 100-150 учеников, 40% времени; работа в группах 10-15 человек, 20% времени; индивидуальная работа в школьных кабинетах, 40% времени. При этом классов не существует, малые группы меняют свой состав. Система требует слаженной команды учителей, четкой организации, материального обеспечения, имеет определенные достоинства.

В настоящее время идут попытки усовершенствования классноурочной и других систем. На Западе в развитие плана Трампа имеются "неградуированные классы": ученик по одному предмету может учиться по программе 5 класса, а по другому предмету быть в 3 классе. Имеются проекты и эксперименты по созданию "открытых школ": обучение проходит в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, что ведет к разрушению самого института "школа". В целом поиски форм обучения идут в направлении индивидуализации, психологизации, технизации обучения.

Зачастую идет смешение понятий «формы организации обучения», «формы организации учебных занятий», «формы организации учебной работы». Для уточнения соотношения объемов этих понятий обратимся к рисунку



7.2 Урок - основная форма обучения в школе

Как было сказано, урок - это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения. В отечественной школе урок остается основной формой обучения.

Имеется наиболее употребительная классификация уроков по дидактической цели. Выделены такие типы уроков: - урок овладения новыми знаниями, - урок формирования и совершенствования умений и навыков, - урок обобщения и систематизации знаний, - урок повторения, закрепления знаний, - контрольно-проверочные уроки, - комбинированные уроки, на которых решается несколько дидактических задач.

Данные уроки в чистом виде нечасто приходится видеть, за исключением комбинированного, но классификация помогает все же осознать важные характеристики урока, в частности его структуру. Структура урока - совокупность его элементов, частей, обеспечивающих целостность урока и достижение дидактических целей. Структура зависит также от целей, содержания, методов и средств обучения, уровня подготовки учеников. Типичная структура комбинированного урока такова: организационный момент, проверка домашнего задания, опрос учащихся по пройденному материалу, изучение нового материала, закрепление его и задание на дом. Это традиционное, достаточно эффективное построение урока, однако, превращаясь в шаблон, снижает уровень обучения. Поэтому ведется поиск путей совершенствования структуры урока.

Ученые исходят из того, что урок имеет дидактический, методический, психологический, гигиенический аспекты. Дидактическая подструктура

включает три этапа: актуализацию знаний и способов деятельности, формирование новых знаний и способов познавательных действий и применение полученных знаний, умений. Это дидактическая логика обучения. Методическая подструктура обязывает планировать конкретные виды деятельности: выполнение упражнений, решение задач, ответы учеников; объяснение материала с применением адекватных методов и средств; решение задач под руководством учителя и самостоятельно. При создании методического проекта урока учитель исходит из принципа оптимального достижения целей. Вместе с тем надо видеть и психологию урока: создание мотивации, психологического комфорта, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, характер психологических операций усвоения знаний. Гигиеническая наука тоже предъявляет требования к уроку. Учет всех аспектов урока заставляет учителя искать оптимальную структуру.

В проведении урока важен вопрос об организации учебной деятельности детей. Выделяют следующие формы работы детей на уроке: фронтальную, индивидуальную, групповую. Первая предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя. Вторая означает самостоятельную работу каждого ученика. Эффективной является организация групповой работы на уроке. Учащиеся работают в группе 4-7 человек или в парах, задания для групп могут быть одинаковыми или разными. Результаты работы групп сообщаются и оцениваются. Состав групп может быть однородным по подготовке или неоднородным. Работа в группах стимулирует активность учеников, их взаимодействие, взаимообучение, создает психологический комфорт, особенно для слабых учеников.

В теории и практике урока важное место занимают вопросы подготовки учителя к уроку, планирования урока и их системы. В решении этих вопросов учитель опирается на знание процесса обучения, предметную методику, педагогическую психологию.

7.3. Формы обучения в вузе

Развитие отечественной практики вузовского образования способствовало обновлению технологий обучения, которые традиционно реализуются в лекционных и семинарских формах проведения учебных занятий. Наметились разные подходы к повышению качества подготовки молодежи в системе профессионального образования. Прежде всего в направлении активизации учебно-познавательной деятельности. Однако весьма часто активизация сводится либо к *усилению контроля* за работой обучающихся, либо к попыткам *интенсифицировать* передачу и усвоение все той же информации с помощью ТСО, компьютерных информационных технологий, резервных возможностей психики.

«Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной

продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний» [2, С. 152].

Многочисленные исследования убеждают, что **стратегическим направлением интенсификации или активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, ее спрессовывание или ускорение процессов считывания, а создание дидактических условий осмысленности учения, включения в него учащихся на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности** [1].

Активное обучение знаменует переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных технологий организации обучения в вузе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым. Сущностной чертой этих технологий стало использование активных методов и средств обучения, их направленность не столько на интенсификацию учебного процесса, сколько на активизацию познавательной деятельности студентов, развитие познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, создание условий для творчества в обучении.

Среди базовых форм деятельности студентов ведущее место в современной практике высшего образования занимает учебная деятельность академического типа с ведущей ролью лекции и семинара.

Существуют следующие виды лекций⁵

- информационная;
- проблемная;
- лекция-визуализация;
- лекция вдвоем;
- лекция-провокация;
- лекция-пресс-конференция [1,2].

Как видим, здесь явно прослеживается нарастание вклада самих учащихся в активизацию собственной деятельности, увеличение роли диалогического взаимодействия и общения преподавателя и студентов.

Признаки **информационной лекции** хорошо известны, поэтому не будем на них останавливаться. Исторически информационная лекция сложилась как способ передачи готовых знаний учащимся через монологическую речь. Сейчас этого, безусловно, не достаточно, поэтому такие лекции резко сокращаются.

Перспективы качества подготовки специалистов связываются, в частности, с внедрением лекций проблемного характера. Успех **проблемной лекции** обеспечивается совместной деятельностью преподавателя и студентов. Основная задача лектора – приобщение студента к способам разрешения противоречий в различных проблемных ситуациях.

В отличие от информационной на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Этот дидактический прием позволяет подвести студента к «открытию» субъективно нового для него

знания. На проблемной лекции «включение» мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью проблемной ситуации, которая по своей сути является характеристикой субъекта (для одних – проблема, для других – нет). Преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, диалогу.

Макет проблемной лекции по теме «Основы психотерапии»

Цель: развитие навыков адекватного целеполагания в психотерапии

1. *Ориентировочный этап*, на котором актуализируются знания, умения и навыки, необходимые для изучения темы, систематизации и обобщения ранее изученного материала. В данном случае это происходит вокруг тем «Эффективность психотерапевтического вмешательства», «Личностные качества психотерапевта».

2. *Постановочный этап*, на котором создается проблемная ситуация, способствующая возникновению у студентов положительных мотивов и интереса к изучаемой теме. Применительно к данной теме такая ситуация может быть создана путем постановки следующей задачи: перед каждым человеком встают конкретные жизненные задачи, которые необходимо разрешать самому. Для этого необходимо переформулировать проблему в цель. Например, «я раздражителен» – проблема, «я хочу быть спокойным, контролировать себя» – цель; «я очень внушаемый» – проблема, «хочу быть критичным, иметь свою точку зрения» – цель.

Следующие вопросы помогают идентифицировать цель:

- чего я хочу добиться? – результат;
- как я узнаю, что достиг цели? – свидетельство достижения на сенсорном уровне (что увижу, услышу, почувствую);
- признаки, когда мне это необходимо? – условия;
- чего мне не хватает, чтобы достичь цели? – средства;
- что мешало мне достичь цели раньше? – ограничения;
- что произойдет, если я достигну (не достигну) цели? – последствия;
- стоит ли цель моих усилий? – ценность.

3. *Поисковый этап*, на котором студенты формулируют индивидуальную значимую, актуальную на сегодняшний день цель и фиксируют ее на бумаге. После того, как участники справятся с заданием, цели зачитываются и анализируются всеми с ориентиром на модель целеполагания для более точной и четкой проработки цели и последовательности шагов для ее достижения.

4. *Ознакомительно-установочный этап*, на котором преподаватель знакомит студентов с критериями адекватного целеполагания:

– формулировка цели только в позитивных терминах (чего я хочу, а не чего я не хочу);

– точное знание достигнутого результата на уровне сенсорных ощущений (как я узнаю, что достиг цели? Что увижу, услышу, почувствую в этот момент?);

– ориентация только на свои возможности (цель ставится не для окружающих, только для себя);

– улучшение или сохранение положительного опыта нынешнего состояния (достижение цели не должно ухудшать сегодняшнее состояние);

– обусловленность цели настоящим контекстом (в каких условиях цель желанна, а в каких – нет);

– экологическая чистота (реализация цели не должна наносить вред окружающим или самому человеку).

Кроме того, цель должна быть достижимой для субъекта, практичной (глобальные цели следует разбивать на конкретно выполнимые шаги), значимой, т.е. необходимой субъекту как таковая и в ее последствиях.

5. *Оперативно-реконструктивный этап*, на котором студенты осуществляют корректировку созданных целей и актуализируют во временных рамках жизненные цели. Каждый участник рисует лестницу, по ступеням которой подписывают определенные периоды времени: первая ступень – «завтра», вторая ступень – «через неделю», далее – «через месяц», следующая – «через год», наконец – «через три года».

Работая с лестницей прогресса, необходимо ответить на следующие вопросы.

- Чего я хочу достичь в этот период времени?
- Что конкретно нужно сделать для реализации данного плана?
- Какими характеристиками личности нужно обладать для выполнения данного этапного желания?
- В чем будет измерен результат выполнения данного этапа?
- Как отнесутся близкие мне люди к тому, что я достигну намеченную цель?

6. *Контрольно-оценочный этап*, на котором анализируются и оцениваются результаты решения проблемной ситуации. При обсуждении результатов работы оцениваются следующие характеристики планов, предложенных студентами: четкость задач, измеримость результатов, реализм, соглашение между людьми, которые работают над этими изменениями.

Лекция-визуализация является результатом поиска новых возможностей реализации известного в дидактике принципа наглядности. Процесс визуализации представляет собой свертывание имеющихся представлений, включая разные виды информации, в наглядный образ. Причем наглядность должна не только дополнять словесную информацию, но и сама выступать носителем содержательной информации. Суть такой лекции – переконструирование учебной информации в визуальную форму (таблица,

схема, рисунок). Основная трудность, с которой сталкивается преподаватель, выбор и подготовка системы средств наглядности, режиссура чтения.

Лекция вдвоем основывается на моделировании реальной профессиональной ситуации в обсуждении двух специалистов, которые включены в живое диалогическое общение. Здесь как нигде осуществляется динамизация проблемной ситуации; выдвигаются гипотезы по их разрешению; развертывается система доказательств. Студенты не только усваивают новую для себя информацию, они учатся культуре ведения дискуссии, способам совместного поиска.

Подготовка преподавателя к **лекции-провокации** состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список ошибок преподаватель приносит на лекцию и предъявляет их в конце. А вначале лектор строит изложение таким образом, чтобы ошибки были тщательно «замаскированы» и их не легко было обнаружить.

Задача слушателей: по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. Кстати, такие ошибки, как правило, студенты находят. В то же время, они еще могут обнаружить невольно допущенные преподавателем ошибки, особенно речевые и поведенческие. Такая лекция похожа на интеллектуальную игру с преподавателем, что значительно повышает эмоциональный фон.

Функции такой лекции:

- стимулирующая (чтобы не пропустить ошибки, студенты вынуждены быть внимательными на протяжении всей лекции);
- контрольная (можно оценить уровень подготовки студентов);
- диагностирующая (можно выявить трудности усвоения материала).

Лекция-пресс-конференция. Назвав тему лекции, преподаватель просит слушателей письменно задать ему вопросы по теме. Каждый студент в течение 2-3 минут должен сформулировать наиболее интересующий его вопрос и передать преподавателю. Изложение материала строится не как ответы на эти вопросы, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов студентов.

Активизация здесь достигается за счет ряда факторов:

- * лекция получается адресной для слушателей, задавших вопросы;
- * необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мысль, а ожидание ответа на него – внимание слушателя;
- * вопросы в большинстве случаев носят проблемный характер и становятся началом проблемных ситуаций;
- * воспитательное влияние на студентов оказывает личностное отношение преподавателя к вопросам и ответам;

* опыт участия в таких лекциях отрабатывает умения задавать вопросы, формирует навыки доказательства, умения общаться.

Говоря о семинарских занятиях, следует упомянуть, что они имеют давнюю историю, восходящую к древнегреческим и римским школам. Они получили распространение с XVII века в западноевропейских, а с XIX века и в русских университетах.

Семинар – это один из видов занятий, главная цель которого состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможности практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы, предметный и социальный контексты определенной деятельности (профессиональной, научно-исследовательской и др.) [1].

Чаще всего в вузах практикуется **семинар-дискуссия**, который организуется как процесс диалогического общения, коллективной работы участников. Здесь могут использоваться элементы «мозгового штурма» и деловой игры, может быть ролевая «инструментовка» (оппонент, рецензент, логик, психолог, эксперт) и т.д.

В ходе такого семинара происходит формирование у студентов практического опыта совместного участия в обсуждении теоретических проблем. Студент должен научиться точно выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, что обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности. Главное в работе преподавателя – создать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров общения, стремиться к власти авторитета, а не к авторитету власти.

Семинар-исследование. По предложению преподавателя в начале семинара студенты образуют подгруппы по 5-7 человек. Они получают список из заранее заготовленных проблемных вопросов по теме занятия.

Чтобы ответить на эти вопросы, нужно «доисследовать» проблему, пользуясь разными источниками информации. В течение получаса в подгруппах идет работа над заданными вопросами и готовится сообщение. Затем представители групп выступают с докладами. После заслушивания всех докладов подводятся согласованные итоги.

7.4. Другие формы обучения

Кроме урока в отечественной дидактике приняты такие формы обучения: экскурсия, практикум и семинары, факультативные занятия, консультации, дополнительные занятия, домашняя учебная работа, внеклассные и внешкольные занятия (кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, игры, выставки). Охарактеризуем некоторые из них.

Экскурсия - форма обучения, при которой ученики получают знания при непосредственном наблюдении объекта, знакомстве с реальной

действительностью (завод, учреждение культуры, природа, историко-художественные памятники). В зависимости от дидактической цели и содержания предмета обучения экскурсии бывают: вводные при изучении нового материала; сопровождающие его изучение; итоговые при закреплении изученного; производственные, естественнонаучные, историко-литературные, краеведческие. Методика проведения экскурсии требует, чтобы учитель профессионально определял цели и содержание экскурсии, планировал состав объектов изучения, формы и методы организации деятельности учащихся, способы фиксирования изучаемых явлений, подведение итогов и ряд организационных вопросов.

Домашняя учебная работа - это самостоятельная учебная деятельность, дополняющая урок и являющаяся частью цикла обучения. Ее особые функции состоят в развитии умений самостоятельно учиться, определять задачи и средства работы, планировать учение. Она развивает мышление, волю, характер ученика. Домашняя работа выполняет функцию подготовки учащихся к непрерывному образованию. Но главное ее назначение состоит в закреплении знаний и умений, полученных на уроке, отработке навыков, усвоении нового материала. Ученые выделяют такие дидактические условия успешности домашней работы: наличие навыков самостоятельной работы у учащихся, педагогическое руководство и контроль за выполнением домашних заданий. Последнее требует целесообразного дозирования, ограничения объема домашних заданий, четкой формулировки задач и рекомендаций к выполнению, своевременной проверки и оценки.

Другие формы внеурочных занятий школьников имеют большое образовательное и воспитательное значение. Они разнообразны и требуют от учителя эрудиции, творческого подхода, пример которого дан ниже.

В 825 шк. г. Москвы проводятся тематические месяцы-комплексы познавательных творческих дел по поводу знаменательной даты /Даниель Дефо, Ломоносов/. "Робинзонада-86" 4-7 кл. Класс отправляется в заочную экспедицию в малонаселенный район Земли с задачей "прожить" там месяц и рассказать об этом в школе. Для подготовки и проведения экспедиции участники изучают материал о данном районе, собирают документы, копии предметов быта, природы, ведут дневники. По "возвращении" экспедиция проводит пресс-конференцию.

Тематический месяц к юбилею Ломоносова - это экскурсии для младших классов. "Что? Где? Когда?" для средних классов. Старшеклассники провели экспедицию "Москва-Архангельск-Холмогоры-Москва", в результате которой - выставки, отчеты, научно-познавательная конференция. В рамках месяца и отдельно проводится дидактический театр: создание и постановка пьесы, содержание которой - знания учащихся в определенной области.

ЗАДАНИЯ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Дайте определения понятия "формы обучения». Как соотносятся объемы понятий «формы организации обучения», «формы организации учебных занятий», «формы организации учебной работы»?
2. Назовите факторы, влияющие на выбор организационных форм обучения.
3. Охарактеризуйте особенности классно-урочной системы обучения, ее достоинства и недостатки.
4. Назовите особенности Мангеймской системы обучения, Дальтон-плана, плана Трампа. Обсудите с коллегами их достоинства, недостатки, возможность использования в отечественной школе.
5. Назовите типы уроков, структуру комбинированного урока. Составьте перечень нестандартных уроков.
6. В чем состоит суть процесса активизации познавательной деятельности в обучении?
7. С какими видами лекций вы познакомились?
8. В перечисленных в тексте видах лекций прослеживается одна особенность. В чем ее суть?
9. Чем отличается проблемная лекция от информационной?
10. Можно ли лекцию, на которой используется наглядность, отнести к лекции-визуализации? Почему?
11. Какие виды лекций и семинарских занятий вы наблюдали в процессе обучения в вузе?

ЛЕКЦИЯ 8. КОНТРОЛЬ, ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

8.1. Сущность, функции, виды и содержание контроля обучения

Контроль, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы или завершения ступени обучения. Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня усвоения знаний учащимися, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету. Однако дидактические понятия проверки знаний или контроля результатов обучения имеют значительно больший объем в современной педагогике. Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика, с которой связана проблема измерений в педагогике.

Педагогическая диагностика, по мнению ученых, столь же стара, как педагогическая деятельность, и понимается как процесс, в ходе которого

производятся измерение уровня усвоения знаний, обученности учащихся, а также и некоторых сторон развития и воспитанности, обработка и анализ полученных данных, обобщение и выводы о корректировке процесса обучения и о продвижении учащихся на следующие ступени обучения, выводы об эффективности работы учителей и всего образовательного учреждения.

В отечественной педагогике тоже имеются обсуждаемые понятия. Контроль обучения помимается, с одной стороны, как административно-формальная процедура проверки работы учителя и школы, как функция управления. результаты которой и служат для принятия управленческих решений. С другой стороны, контроль обучения имеет уже указанное значение проверки и оценки знаний учащихся учителем, - это часть процесса обучения, состоящая в установлении уровня обученности школьника по предмету за определенный период. Термин педагогическая диагностика в отечественной науке имеет ограниченное употребление и применяется скорее к области воспитания, где обозначает измерение и анализ уровня воспитанности, что сближает его с психодиагностикой.

Применительно к процессу обучения целесообразно использовать термин педагогическая диагностика в указанном выше значении (выявление и измерение результатов обучения) или пользоваться традиционными в отечественной дидактике терминами: контроль, проверка, оценка и учет знаний. Контроль обучения как часть дидактического процесса и дидактическая процедура ставит проблемы о функциях проверки и ее содержании, видах, методах и формах контроля, об измерениях и, значит, о критериях качества знаний, измерительных шкалах и средствах измерения ("приборах"), об успешности обучения и неуспеваемости учащихся. Итак, по порядку обо всем отмеченном.

Будучи составной частью процесса обучения, контроль имеет образовательную, воспитательную и развивающую функции; поскольку проверочные задания аналогичны обучающим, постольку сохраняются и функции обучения. Но главная функция контроля, конечно, диагностическая. Она конкретизируется в ряде задач в зависимости от вида контроля. Дидактика знает такие виды контроля: текущий, периодический, итоговый. Текущий контроль - это систематическая проверка усвоения знаний, умений и навыков на каждом уроке, это оценка результатов обучения на уроке. Как составная часть обучения, текущий контроль оперативен, гибок, разнообразен по методам и формам, средствам. Он органически связан с другими элементами урока (изучением нового, повторением старого, тренировкой и р.).

Периодический контроль осуществляется после крупных разделов программы, периода обучения. В нем учитываются и данные периодического контроля. Он выражается в проведении контрольных работ по крупным блокам программы, зачетов по разделам дисциплины. Итоговый контроль

проводится накануне перевода в следующий класс или ступень обучения. Его задача - зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение. В целом, как следует из сказанного, функция контроля состоит в установлении уровня усвоения знаний на всех этапах обучения, в измерении эффективности учебного процесса и успеваемости. Это следует конкретизировать, в частности, в следующих задачах: определение пробелов в обучении, коррекция процесса обучения, планирование последующего обучения, рекомендации по предупреждению неуспеваемости.

Большую важность для науки представляет содержание контроля, что именно проверяется в обучении. В отечественной педагогике принято считать, что проверке подлежат знания, умения и навыки учащихся. Они описываются как на общедидактическом, надпредметном уровне (см. ниже), так и на уровне предмета, обычно в виде материалов к программе по предмету. В западной педагогике проверяемые результаты обучения описываются как когнитивные, социальные и эмоциональные цели обучения. К этому направлены усилия современной отечественной дидактики. Одна из ее проблем состоит в том, чтобы цели обучения, они же результаты, подлежащие проверке, формулировать в терминах поведения, наблюдаемых действиях учащихся. В этом случае, считает дидактика, может быть зафиксировано их наличие, проявление в том или ином виде. Они могут быть измерены, то есть может быть установлен уровень сформированности знаний.

С 50 годов текущего столетия идет разработка таксономии целей обучения (Б.Блум) именно на основе такого подхода: диагностично поставленные цели позволяют объективное обнаружение и оценивание степени их достижения. В когнитивной области Б.Блум предложил такие ступени целей обучения: ученик знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает. Эти действия ученика и подлежат проверке. На языке отечественной дидактики это означает, что проверяется запоминание и воспроизведение учебного материала, умение выполнять различные действия с ним: говорить на иностранном языке, писать сочинение, решать задачи, делать лабораторную работу и пр.

В последние годы отечественная наука пытается также описать результаты обучения, то есть содержание контроля, в терминах поведения - действий учащихся, свидетельствующих о наличии знаний, умений и навыков. На общедидактическом надпредметном уровне показатели сформированности знаний выглядят примерно так. Ученик владеет научными понятиями: узнает понятие, дает его научное определение, раскрывает его объем и содержание. Ученик владеет фактами: описывает их, устанавливает их взаимосвязь. Ученик владеет теорией: раскрывает содержание теорий, формулирует законы, принципы, правила, знает и использует научные методы и так далее.

Кроме знаний, содержанием проверки школьных достижений является социальное и общепсихологическое развитие учеников. Поскольку школа не только формирует знания, но воспитывает и развивает, постольку требуется проверка школьных достижений и в этих направлениях. Имеется в виде развитие речи, мышления, памяти, умения использовать знания в стандартной и новой ситуации, решать проблемы, выполнять практические работы. Содержанием школьного контроля является также сформированность мотивов учения и деятельности, такие социальные качества, как чувство ответственности, моральные нормы и поведение. Однако, во-первых, эти социальные и психологические результаты обучения весьма трудно оперативно обнаружить, тем более измерить, и, во-вторых, выявление социальных качеств личности в рамках проверки результатов обучения расценивается некоторыми учеными как посягательство на свободу взглядов, как вмешательство во внутренний мир учащегося. Поэтому имеются возражения против диагностики социальных качеств учащихся. Тем не менее перед педагогикой стоит проблема всесторонней проверки и оценки результатов обучения в когнитивной, социальной и психологической областях.

8..2 Методы и формы контроля

Методы контроля - это способы диагностической деятельности, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе. Если понимать контроль широко, как педагогическую диагностику, то методы проверки тоже можно понимать шире, как методы научного исследования педагогического процесса. С этой точки зрения можно выделить методы школьного контроля и методы научной диагностики ("научного контроля"). Большинство дидактов уделяет преимущественное внимание первым - методам школьного контроля, то есть способам проверки, которые используют школьные учителя. При этом в дидактике сами понятия "метод и форма контроля знаний" не имеют четкого разграничения.

Современная дидактика выделяет следующие методы контроля: методы устного контроля, методы письменного контроля, методы практического контроля, дидактические тесты, наблюдение. Отдельные ученые выделяют также методы графического контроля (Щукина Г.И.), методы программированного и лабораторного контроля (Бабанский Ю.К.), пользование книгой, проблемные ситуации (В.Оконь). Охарактеризуем основные методы и формы проверки результатов обучения.

Методы устного контроля - это беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, географической и технологической карты, чертежа, схемы, сообщение об опыте и пр. Основу устного контроля составляет

монологический ответ учащегося (в итоговом контроле это более полное, системное изложение) и/или вопросно-ответная форма - беседа, в которой учитель ставит вопросы и ожидает ответа учащегося. Устный контроль как текущий проводится ежеурочно в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. На уроке и в лексике учителей это называется опросом. Опытные учителя владеют разнообразными техниками опроса, применяют дидактические карточки, игры, технические средства. В.Шаталов ввел ответ учащихся на магнитофон с последующим прослушиванием и оценкой учителя. Индивидуальный опрос учащихся позволяет учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения, однако он оставляет пассивными на уроке других учеников, что вынуждает учителя решать проблему их занятости во время опроса. Фронтальный опрос занимает всех учащихся сразу, но дает более поверхностное представление об усвоении ими знаний.

Зачет и устный экзамен являются наиболее активной и обстоятельной проверкой знаний за определенный период обучения. Экзамены как способ проверки знаний вызывают неоднозначную оценку как педагогов, так и учеников. Отмечаются два главных недостатка экзамена с традиционным выбором экзаменационных билетов учащимися. В "вытягивании" удачного/неудачного билета есть элемент случайности ("экзамен - лотерея"). Сгладить этот недостаток дает возможность спросить отвечающего, расширив рамки вопроса. Кроме того в отечественных школах в настоящее время по желанию ученика используется экзамен не только по билетам, но и по реферату, написанному заранее и защищаемому учеником, а также свободная беседа по всему курсу. Реферат рекомендуется, как правило, наиболее подготовленным учащимся. Однако на практике часто допускается "защищать реферат" всем желающим. Можно думать, что это не способствует глубокой проработке всего курса и слишком облегчает задачу ученику говорить по заранее подготовленному тексту. Второе - экзамен является в известной степени стрессовой ситуацией для экзаменуемого, часто блокирующей его интеллектуальные возможности. Это так, однако человек всю жизнь в процессе своей деятельности подвергается проверке и оценке, поэтому и учащиеся должны быть готовы к контролю и воспринимать ситуацию экзамена как стандартную, что, кстати, и свойственно большинству экзаменуемых. Поэтому экзамен остается эффективной формой проверки знаний, умений, развития мышления, сформированности взглядов, отношений, оценок.

Письменный контроль (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант, реферат) обеспечивает глубокую и всестороннюю проверку усвоения, поскольку требует комплекса знаний и умений ученика. В письменной работе ученику нужно показать и теоретические знания, и умение применять для решения конкретных задач, проблем. Кроме того, выявляется владение

письменной речью, умение логично, адекватно проблеме свой текст и излагать, давать оценку произведению, эксперименту, проблеме.

Выполнение практических работ можно считать эффективным, но мало применяемым способом проверки результатов обучения. Имеется в виду прежде всего проведение учеником лабораторных опытов, создание изделий, монтаж аппарата и пр. Уже по этому перечню видно, что метод больше подходит к профессиональной школе, и он действительно чаще используется в ней: в техническом, медицинском, педагогическом образовании. В педвузе, однако, экзамены с выполнением практического задания - большая редкость, очевидно, в силу специфики предмета. В условиях экзаменационной аудитории пединститута возможна, вероятно, ситуационная ролевая игра, имитация, для чего надо разрабатывать практически ориентированные контрольные задания по педагогике.

При текущем контроле знаний в школе учителем широко используется наблюдение, систематическое изучение учащихся в процессе обучения, обнаружение многих показателей, проявлений поведения, говорящих о сформированности знаний, умений и других результатах обучения. Учитель практически наблюдает ученика всегда, во многих ситуациях. Ситуация текущей и периодической проверки знаний позволяет учителю получить достаточно полные данные об ученике: и уровень его знаний, умений по предмету, и отношение к учебе, степень его познавательной активности, сознательности, и умение мыслить, решать самостоятельно различного рода задачи. Результаты наблюдения не фиксируются в официальных документах, но учитываются учителем для корректировки обучения, в общей итоговой оценке учащегося, для своевременного выявления неуспеваемости.

Дидактические тесты являются сравнительно новым методом (средством?) проверки результатов обучения. Дидактический тест (тест достижений) - это набор стандартизованных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися. Самые первые образцы тестов появились в конце 19 века. Широкое распространение они получили в англоязычных странах с 20 годов нынешнего столетия.

Преимущество тестов в их объективности, то есть независимости проверки и оценки знаний от учителя. Однако к тесту наука предъявляет высокие требования, рассматривая его как измерительный прибор. С этой точки зрения разработка тестов - дело специалистов. Необходимо, чтобы тест отвечал следующим требованиям: надежность, валидность, объективность. Надежность теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в сходных условиях. Валидность означает, что тест обнаруживает и измеряет уровень усвоения именно тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста. Из сказанного ясно, что создание такого прибора требует специальных знаний и времени. Учителя, разумеется, должны получать готовые тесты, что и происходит в США, Англии, Канаде,

меньше - в других странах. Однако некоторые учителя создают тесты для своих конкретных целей и классов, они носят название неформальных тестов.

Как устроен тест? В школьной практике чаще всего используют тесты, в которых задание требует ответа на вопрос. При этом ответ можно представлять в одних случаях заполнением промежутка в тексте, в других случаях нужен выбор одного из предложенных ответов (обычно 3-5). В современных тестах преобладают последние задания. Ответами на вопрос являются утверждения, которые образуют ядро, дают правильный ответ и рассеянность. Правильный ответ является дополнением ядра, то есть отличного ответа; рассеянность дает неправильный ответ, составленный так, что от учащегося требуется хорошо знать суть дела, чтобы отличить его как ошибочный от ядра и правильного ответа.

В дидактике существуют и тесты типа эссе, свободного высказывания, например, сочинение по литературе. Однако тесты со свободными ответами почти не поддаются стандартизированной процедуре оценки, есть опасность утратить надежность и объективность теста.

Тесты различаются также по видам целей обучения. Имеются четыре таксономических категории целей образования и соответствующие им тесты. Первый тип тестов проверяет знание фактов, понятий, законов, теорий - всех сведений, которые требуется запомнить и воспроизвести. Здесь требуются репродуктивные ответы. Второй тип тестов проверяет умение выполнять мыслительные операции на основе полученных знаний. В основном это решение типовых задач. Третий тип заданий предполагает проверку умения давать самостоятельную критическую оценку изученного. А четвертая категория целей требует заданий, проверяющих умения решать новые конкретные ситуации на основе полученных сведений.

Имеются различные методики обработки результатов тестовых исследований. Наиболее распространенная состоит в том, что ученый-разработчик присваивает каждому ответу определенный "вес", выраженный баллом, процентом. Различают также два подхода к анализу результатов теста. В одних случаях результаты теста сравниваются со средним результатом по какой-либо группе, который принимается за норму. Это так называемые тесты, ориентированные на норму. Второй подход дает тесты, ориентированные на критерий. Он имеет большее распространение сегодня и состоит в том, индивидуальные результаты тестирования сопоставляются с заранее определенными критериями. Большое значение в этом случае имеет разработка критериев, основанная на анализе учебного материала и определяющая, что собственно должны знать и уметь учащиеся к концу изучения такого-то курса.

В отечественной дидактике тестирование считалось до недавнего времени вредным, так как на его основе, полагали ученые, происходит селекция учащихся и ограничение возможностей их развития. Это отчасти верно по отношению к тесту интеллекта (IQ). Тесты же достижений или

тесты школьной успеваемости проверяют исключительно знания и поэтому являются эффективным средством контроля наряду с другими методами.

8.3 Оценка знаний учащихся

Под оценкой знаний, умений и навыков дидактика понимает процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе или в специальных рекомендациях. Как процесс оценка знаний реализуется в ходе контроля (проверки) последних. По существу, оценка знаний - это часть операций по их проверке. Следует различать оценку и отметку, которая является условным выражением оуенки, условной единицей измерения уровня сформированности знаний. Слово "оценка" в быту иногда имеет значение отметки.

Так, в англоязычных странах знания оцениваются по четырем уровням: А - самая высокая отметка, далее соответственно - В,С,Д. В отечественной школе в принципе имеется пятибалльная система отметок, которая на практике, однако, является четырехбалльной:

"5", "отлично" - владеет в полной мере;

"4", "хорошо" - владеет достаточно;

"3", "удовлетворительно" - владеет на минимиально допустимом уровне;

"2", "неудовлетворительно" - не владеет знаниями согласно стандартным требованиям.

В мире существуют и другие шкалы отметок за знания: девяти-, десяти-, двенадцатибалльные системы отметок. Вальдорфская и некоторые другие школы предпочитают обходиться без числовых отметок, давая словесные содержательные характеристики успехам ученика.

Итак, оценка знаний составляет, по существу, процесс измерения уровня усвоения и является одной из фундаментальных и трудно решаемых проблем дидактики - проблемой педагогических измерений. Измерение и оценка успехов в обучении требует анализа вопроса о том, что подлежит измерению (об этом было выше), а также вопроса о критериях, показателях, шкалах и единицах измерения и, наконец, вопроса об инструментах, приборах измерения. Все эти понятия пока что слабо разработаны в дидактике, особенно в отечественной, поскольку традиционно до начала 20 века, и в большинстве стран до сих пор, оценка школьных достижений производилась и производится экспертом, то есть учителем. Каждый экзаменатор-учитель решает, насколько уровень знаний ученика соответствует требованиям программы, пользуясь при этом критериями, хотя и рекомендованными методикой по предмету, но сильно скорректированными субъективными представлениями экзаменатора о нужном качестве знаний. Основной недостаток экспертной оценки - субъективизм. Исследования показывают большой разброс оценок, поставленных разными учителями за один и тот же ответ. Таким образом, экспертная оценка является неточной,

грубой. Да и сама шкала измерений - условночисловой балл - тоже дает очень представление об уровне знаний. Балл-отметка несет в себе очень мало сведений о качестве учебного процесса и не дает информации также для его совершенствования. Тем не менее в силу удобства пользования, дешевизны такая процедура оценки и выставления отметки имеет повсеместное распространение.

Однако в 20 веке дидактика стремится четко управлять учебным процессом на всех его стадиях, от разработки целей и содержания до проверки результатов. Поэтому в науке идет интенсивный поиск объективных методов контроля. Некоторые ученые считают, что "современная, научно обоснованная дидактика обречена на поражение, если она не опирается на богатый инструментарий максимально объективных методов педагогической диагностики" (К.Ингенкамп). Речь идет об объективном контроле, то есть таких методах проверки знаний и, шире, педагогической диагностики, когда учитель или исследователь пользуются средством, дающим точные и полные сведения об уровне знаний, качестве учебного процесса. Таким средством наука считает дидактические тесты, охарактеризованные выше. Уточним, что в дидактике известны два типа тестов по тому, что они измеряют: тесты достижений, измеряющие уровень знаний, и личностные тесты, которые обнаруживают социально-психологические качества личности.

По существу, это психологические тесты, адаптированные к нуждам дидактики. Тесты достижений, как было сказано выше, имеют то преимущество перед экспертной оценкой, что они объективны. Но точность и объективность оценки зависит от качества теста, в частности, от того, какие критерии положены в его основание, какие выделены показатели для обнаружения и оценки знаний и какова система оценок.

Поскольку существующие системы оценок не удовлетворяют ученых практиков, идет поиск других систем оценивания. Так, Ш.Амонашвили изучал вопрос о словесной оценке знаний учащихся и вынес методические рекомендации по словесной характеристике знаний в начальной школе. В странах Европы и Америки имеются довольно многочисленные попытки отойти от цифровой, символьной системы. В Германии был эксперимент по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые оценки знаний учащихся, мотивов учения, развития мышления, показанных при изучении школьного предмета и отдельных его тем. Они заносились в специальные таблицы. В Англии, подобно этому, имеются так называемые "профили". Они составляют тест и результаты, сведенные в таблицу-матрицу. При этом описание результатов обучения рассчитано не только на специалистов, но и на понимание родителей и учеников. В Германии имеется также попытка применять для характеристики школьных успехов табель-сообщение, в котором выделены следующие параметры: -поведение учащегося по отношению к учителю, одноклассникам, -поведение ученика во время работы, -особые интересы, способности, навыки, -уровень

успеваемости и действительные возможности ученика в разных предметах. По замыслу ученых, табель-сообщение ориентирован на выявление возможностей ученика и поощрение его и родителей к дальнейшим шагам. Нетрудно видеть здесь аналогию с подходом Ш.Амонашвили.

Отечественный ученый В.П.Беспалько предлагает в рамках педагогической технологии свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся. Главное в ней составляет разработка диагностических целей обучения, описание уровней усвоения знаний и инструментарий подсчета баллов по двенадцатибалльной системе отметок.

Как видно, педагогика делает активные попытки решить проблему объективного контроля и оценки знаний, но при этом сталкивается с рядом проблем, в том числе организационных и психологических. Дело в том, что учителями неохотно принимаются нововведения в контроле результатов обучения, так как от них требуются усилия понять новые системы и потратить время на их освоение и применение.

8.4 Неуспеваемость учащихся

В итоге оценивания учащихся возникает проблема неуспеваемости или неудач в учебе отдельных учеников. Под неуспеваемостью понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической позиций. Педагогически запущенные часто бросают школу, пополняют группы риска. Исследования установили три группы причин школьных неудач.

1. Социально-экономические - материальная необеспеченность семьи, общая неблагополучная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей. Общее состояние общества тоже отражается на детях, но главное - недостатки семейной жизни.

2. Причины биопсихического характера - это наследственные особенности, способности, черты характера. Следует помнить, что задатки наследуются от родителей, а способности, увлечения, характер развиваются при жизни на основе задатков. Наука доказала, что у всех рожденных здоровыми младенцев примерно одинаковые возможности развития, которое зависит от социальной, семейной среды и от воспитания.

3. Педагогические причины. Педагогическая запущенность чаще всего является результатом ошибок, низкого уровня работы школы. Обучение, работа учителя - решающий фактор в развитии школьника. Грубые ошибки педагога ведут к психогениям, дидактогениям - психической травме,

полученной в процессе обучения и требующей иногда специального психотерапевтического вмешательства. Дидактогении - грубый брак в работе учителя.

Исследования показывают и более конкретные причины неудач в учебе:

- жесткая, унифицированная система обучения, содержание образования, одинаковое для всех, не удовлетворяющее потребности детей; - единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, вербализм, интеллектуализм, недооценка эмоций в обучении;

- неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатами;

- пренебрежение развитием учеников, практицизм, натаскивание, ориентация на зубрежку.

Вывод: дидактическая, психологическая, методическая некомпетентность учителя ведет к неудачам в учебе.

Для устранения дидактических причин неуспеваемости есть такие средства.

1. Педагогическая профилактика - поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризация. Ю.Бабанским для этого была предложена концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса. В США идут по пути автоматизации, индивидуализации, психологизации обучения.

2. Педагогическая диагностика - систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого имеются беседы учителя с учениками, родителями, наблюдение за трудным учеником с фиксацией данных в дневнике учителя, проведение тестов, анализ результатов, обобщение их в виде таблиц по видам допущенных ошибок. Ю.Бабанским предложен педагогический консилиум - совет учителей по анализу и решению дидактических проблем отстающих учеников.

3. Педагогическая терапия - меры по устранению отставаний в учебе. В отечественной школе это дополнительные занятия. На Западе группы выравнивания. Преимущества последних в том, что занятия в них проводятся по результатам серьезной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Их ведут специальные учителя, посещение занятий обязательно.

4. Воспитательное воздействие. Поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника.

Конечно, неуспеваемость - это комплексная проблема, имеющая дидактический, методический, психологический, медицинский и социально-педагогический аспекты. Комплексным должно быть и её решение.

ЗАДАНИЯ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Допишите предложения.

Виды контроля составляют текущий, ... ,

К методам контроля относятся наблюдение, ... , ... , дидактические ... , метод ... работ.

2. Выпишите в словарь определения понятий: проверка знаний, дидактический тест, оценка знаний, неуспеваемость, педагогическая запущенность.

3. Перечислите причины неудач в учебе.

4. Назовите и охарактеризуйте средства преодоления неуспеваемости:

- педагогическая профилактика,

-

- педагогическая терапия,

-

Слова для вставки: периодический, итоговый; устный, письменный контроль,

тесты, практических; педагогическая диагностика, воспитательное воздействие.

ЛЕКЦИЯ 9. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ

9.1. Технология обучения

Технология обучения (педагогическая технология) - новое (с 50 годов) направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов.

В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего цикла. Традиционное обучение характеризуется неопределенностью постановки целей, слабой управляемостью учебной деятельностью, невозможностью повторения обучающих операций, слабостью обратной связи и субъективностью оценки достижения целей.

Специфические черты технологии обучения: - разработка диагностично поставленных целей обучения; - ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей; - оперативная обратная связь, оценка текущих и итоговых результатов; - воспроизводимость обучающих процедур.

Постановка диагностичных целей обучения. Для достижения заданного (желаемого) уровня обучения требуется ставить цели диагностично, то есть

определять их через результаты, выраженные в действиях учащихся, которые (действия) учитель может измерить и оценить. В традиционном обучении цели ставятся неопределенно, "неинструментально": "изучить теорему", "решение квадратных уравнений", "выразительно читать текст", "ознакомить с принципом действия". Эти цели не описывают результата обучения, достижение их трудно проверить. В диагностично поставленной цели описываются действия ученика в терминах: знает, понимает, применяет и пр.

Технология обучения ориентируется на гарантированное достижение целей и идею полного усвоения путем обучающих процедур. После определения диагностично поставленных целей по предмету материал разбивается на фрагменты - учебные элементы, подлежащие усвоению. Затем разрабатываются проверочные работы по разделам (сумме учебных элементов), далее организуется обучение, проверка,- текущий контроль, корректировка и повторное, в других операциях обучение. И так до полного усвоения заданных учебных элементов. Текущие оценки делаются по типу "усвоил - не усвоил". Итоговые разъясняются каждому ученику.

Аналогичным образом поступает В.Шаталов. Ядру знаний (минимуму учебных элементов) он обучает всех.

Концепция полного усвоения дает высокие результаты, но имеет ограничения: так изучается материал, поддающийся членению на единицы, последовательно связанные (математика, грамматика, естествознание); усвоение происходит в основном на репродуктивном уровне.

Для перехода от репродуктивных умений к поисковым предлагается такой вариант обучения.

1. Сообщение необходимых знаний.

2. Формирование умений на репродуктивном уровне.

- 2.1. Демонстрация деятельности в целом и по элементам (это можно совместить с сообщением знаний по принципу "демонстрация+объяснение").

- 2.2. Организация отработки умения в упрощенных условиях.

- 2.3. Организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью и положительной оценкой учителя.

3. Переход к поисковой, продуктивной фазе.

- 3.1. Организация проблемных ситуаций - решение конкретных задач, имитационное моделирование.

- 3.2. Обязательный анализ учащимися своей деятельности с учителем и группой.

Изложенное может служить для учителя опорой при изучении раздела, темы.

Существенной чертой технологии обучения является воспроизводимость обучающего цикла, то есть возможность его повторения любым учителем. Цикл обучения содержит следующие моменты: установление целей обучения; предварительная оценка уровня обученности;

обучение, совокупность учебных процедур и корректировка согласно результатам обратной связи; итоговая оценка результатов и постановка новых целей. Учебный процесс приобретает в этом случае модульный характер: складывается из блоков-модулей, каждый из которых представляет цикл обучения по теме.

Обратная связь, объективный контроль знаний - существенная черта технологии обучения. Измерение уровня усвоения знаний и их оценка в настоящее время носят неопределенный и субъективный характер: в программах результаты обучения описаны недиагностично, измерить и оценить их объективно нельзя. Это является причиной формализма в оценке знаний. Однако отказ от оценки знаний вообще невозможен: учет успеваемости - один из компонентов управления дидактическим процессом и всей обучающей системой. Решение проблемы состоит в разработке диагностических целей обучения, создании измерительных "приборов" и процедур измерения степени усвоения, речь идет о тестах - стандартных заданиях для каждого уровня обучения. Контрольные процедуры могут быть автоматизированы, и постепенно изжито "глазомерное" измерение и оценка знаний. Одной из задач технологии обучения является создание текущих и итоговых стандартных заданий (тестов) на все виды целей и уровни обучения.

Перечисленное выше относится к достоинствам технологии обучения, однако имеются и недостатки. К ним относится ориентация на обучение репродуктивного типа, своего рода натаскивание, а также неразработанность мотивации учебной деятельности, игнорирование личности, ее внутреннего мира. Грубо говоря, для воспроизводимого учебного процесса лучший ученик - робот, а учитель - компьютер.

Для преодоления последнего недостатка имеются приемы дидактического конструирования, направленные на прогнозирование психологии учеников в ходе обучения, предвидение мыслительных операций, характера восприятия, реакций на обучающие акты, затруднения. Один из приемов - "моделирование мышления". В плане урока учитель указывает виды и способы учебной деятельности детей. Он описывает возможные затруднения, мыслительные ходы учеников, упорядочивает записи, в результате видит материал глазами учащихся, что позволяет ему соотнести обучающие процедуры с возможным ходом учебной деятельности, наметить варианты обучения.

Технология обучения дала толчок развитию "практической" дидактики - созданию обучающих систем, готового продукта, пакета документов и средств, дидактических и технических, позволяющих учителю "среднего" уровня давать высокие результаты. В пакет документов могут входить: цели и содержание обучения по определенной дисциплине, обучающие операции, тестовые задания на всех этапах обучения. Поскольку современные технологии ориентируются на использование компьютера в обучении, то

основу пакета документов должен составлять программный продукт - дискета со всеми материалами для реализации процесса обучения. На основе технологии обучения развивается модульное обучение и применение технических средств обучения: от простейшего компьютера с обучающей программой до сложных телекоммуникационных систем.

9.2. Исследовательский подход как основа инновационного обучения.

Дидактические поиски отечественных и зарубежных педагогов проникнуты вниманием к поиску способов приобщения учащихся к учебному исследованию, эмоциональной привлекательности обучения. В основу таких поисков легли идеи Дж. Дьюи, что обучение в идеале должно моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний (Dewey, 1933). Известный американский ученый-педагог Х. Таба писала, что «... ученик должен испытать сам те операции, с помощью которых факты соединяются в идеи и понятия, а не просто усвоить выводы из чьих-то мыслительных операций».

Исследовательский подход ставит целью активизировать обучение, придать ему исследовательский характер, передавать учащемуся инициативу в организации своего познания. Отсюда задача современного обучения (и шире – образования) состоит не просто в сообщении знаний, но, прежде всего, в превращении знаний в инструмент творческого освоения мира, а для этого необходимы новые технологии исследовательского обучения.

Распространенным в педагогике является следующее понимание исследовательского обучения. Это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания с большей или меньшей степенью самостоятельности по отношению к различным сторонам решения проблемы. Такое обучение предполагает следующее: учащийся *выделяет и ставит* проблему, которую необходимо разрешить; *предлагает* возможные решения; *проверяет* эти возможные решения, исходя из данных; *делает выводы* в соответствии с результатами проверки; *применяет выводы* к новым данным; *делает обобщения* [7]. Именно неудовлетворенность имеющимися знаниями и эвристичность новых знаний выходят за пределы традиционных способов усвоения и связаны с поисковым характером обучения.

Многие дидакты придерживаются представления о трех уровнях исследовательского обучения (Schwab, 1962; Lewy, 1977, И.Я.Лернер, 1980 и др.). На первом уровне преподаватель ставит проблему и намечает метод ее решения. Само решение предстоит самостоятельно осуществить учащемуся. На втором уровне преподаватель только ставит проблему, но способ ее решения учащийся ищет самостоятельно либо один, либо в группе. На высшем, третьем уровне и постановка проблемы, и отыскание метода, и разработка самого решения осуществляются учащимся самостоятельно.

Уровни исследовательского обучения

Уровень	Проблема	Метод решения	Решение
1-й	+	+	-
2-й	+	-	-
3-й	-	-	-

“+” обозначает предъявление этого элемента исследовательского обучения преподавателем в готовом виде (Lewy, 1977).

Одна из характерных особенностей поисков в русле исследовательского обучения — изучение проблем, связанных с непосредственным опытом учащихся, их жизненными потребностями и интересами. Здесь педагог может столкнуться с определенными трудностями, ошибочно считая, что опыт учащихся, по их мнению, слишком ограничен для постановки задач и ориентиров исследования. Вопреки распространенному до сих пор в отечественной педагогической и методической литературе мнению, связь с непосредственным опытом, интересами и потребностями учащихся вовсе не означает узкоиндивидуальной направленности обучения, его отрыва от научных знаний и общественной жизни.

Выбор проблем осуществляется на основе критериев их значимости для учащихся.

Проблемы должны соответствовать потребностям и интересам данной группы учащихся.

1. Учащиеся должны принимать участие в отборе учебных проблем и в разработке плана действий и способов их решения.
2. Выбранная проблема должна допускать выбор способов решения, активизируя тем самым механизмы принятия решения.
3. Выбранная проблема должна быть достаточно обычной и повторяющейся, чтобы оправдать усилия большой группы учащихся. Проблемы, касающиеся одного человека или небольшой группы, не отвечают этому критерию.
4. Учебные проблемы должны быть достаточно серьезными, чтобы гарантировать заинтересованность всей группы учащихся.
5. Проблемы должны отвечать возрастным особенностям учащихся.
6. При выборе проблем важно учитывать наличие необходимых материалов и литературы.
7. Проблемы должны естественно возникать из опыта и потребностей учащихся, что, в свою очередь, требует необходимость учитывать их предшествующую подготовку и опыт.

В освоении исследовательской учебной деятельности необходимым, отправным является умение формулировать проблему. Л.Резник и Р.Глейзер, основываясь на данных психолого-педагогических исследований, предложили специальный прием: сделать начальным этапом решения проблемы *вербализацию*, проговаривание самой ее постановки, т.е. того, каких целей надо достичь при решении проблемы, осуществлении плана действий, а также соответствия этого плана намеченным целям.

Для развития исследовательской, творческой познавательной деятельности педагогу необходимо искать способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса. Общеизвестными в мировом научно-педагогическом сообществе являются следующие рекомендации по созданию творческой обстановки в ходе обучения.

- *Устранять внутренние препятствия творческим проявлениям.* Надо помочь учащимся обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими. Их не должно тревожить, будут ли приняты или осмеяны их соображения. Они не должны бояться сделать ошибку.
- *Уделять внимание работе подсознания.* Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение “показаться на поверхности”; важно вовремя их зафиксировать, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать.
- *Воздерживаться от оценок.* Оценка идей останавливает творческий поиск, моментально его блокирует. Надо хотя бы временно воздержаться от оценочных реакций (словесных или невербальных) на действия или высказывания учащихся.
- *Показывать возможности использования метафор и аналогий.* Образное мышление на основе метафорических сравнений нуждается в поддержке и развитии, поскольку использование образов эффективно при решении творческих задач.
- *Давать возможность умственной разминки.* Поначалу сама обстановка совместного группового поиска решений может показаться непривычной, вызвать растерянность. Надо дать возможность учащимся освоиться в новой для них ситуации.
- *Поддерживать живость воображения.* Вопреки распространенному мнению, будто фантазирование – признак незрелости мышления, и оно неуместно на учебном занятии, фантазирование, свободное воображение является фундаментом творческого мышления.

- *“Дисциплинировать” воображение, фантазию, контролировать их.* Создавая обстановку внутренней свободы, педагог и учащиеся помнят, что после некоторого “инкубационного периода”, “созревания идей” все соображения будут критически пересматриваться и часть их будет отброшена.
- *Развивать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия.* С этой целью можно использовать упражнения на развитие наблюдательности и восприимчивости.
- *Расширение фонда знаний.* Объем имеющихся сведений – это база, на основе которой создаются новые идеи. Однако усвоение информации не заменяет и само по себе не развивает умение думать.
- *Помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности.* Надо помогать им видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься лишь как развлечение.

Все перечисленные рекомендации осуществимы лишь в условиях свободного обмена мнениями, идеями, в обстановке живого обсуждения, творческой дискуссии. Исследовательская, поисковая ориентация в построении учебного процесса связана с развитием критического и творческого мышления.

В обучении систематическому исследованию можно выделить модели формирования познавательных ориентиров и модели формирования научно исследовательских процедур. В следующих параграфах описываются некоторые инструментально проработанные варианты инновационных технологических моделей.

9.3. Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров

Характерной тенденцией инновационных моделей являются дидактические поиски в русле обучения как систематического исследования. Исследовательская ориентация концентрирует в себе инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Модели формирования познавательных ориентиров связаны с исследовательским освоением предметно-содержательного учебного материала. Среди них можно выделить как минимум две общеизвестные практика группы моделей обучения: модели формирования понятий и модели формирования индуктивного мышления.

Модели формирования понятий

Эта группа моделей обучения направлена на формирование систематических представлений, научных понятий. Источником построения таких моделей явились психологические и педагогические исследования восприятия человеком информации об объектах и явлениях, ее переработки в сознании до уровня представлений, осознании включенности понятий в совокупность взаимосвязей с другими понятиями.

Было установлено, что для эффективного формирования понятий надо учитывать следующие моменты в организации этого процесса:

- название понятия;
- контрастные примеры, в которых данное понятие приложимо или неприложимо;
- признаки понятия и их значимость;
- разделение существенных и несущественных признаков;
- определение понятия, основанное на существенных признаках.

Начальные действия по вводу нового понятия сводятся, главным образом, к подаче информации, где используются как положительные, так и отрицательные примеры-иллюстрации того, что входит и что не входит в данное понятие. В последующем педагог побуждает учащихся к собственным открытиям, в ходе которых они самостоятельно определяют содержание понятия.

Так, технологию формирования понятий можно представить в виде следующих основных шагов.

1. Преподаватель проводит содержательный анализ понятия и выделяет место изучаемого понятия и его взаимосвязи с другими понятиями (например, поиск смысла и соотношения понятий «ВОСПитание», «поТРЕБность», «ОТношение»).
2. Преподаватель вводит определение понятия, выделяя его ключевые признаки, приводит набор примеров и контрпримеров (высший уровень – когда учащиеся сами справляются с этим этапом).
3. Преподаватель включает учащихся в самостоятельный подбор подходящих для данного понятия примеров по уже обозначенным ключевым признакам.
4. Наконец, преподаватель (либо сами учащиеся) предлагает новые примеры, соответствующие уже достигнутому пониманию данного понятия.

Общим для этих моделей является то, что они сосредоточены на довольно локальных дидактических задачах.

Модели формирования индуктивного мышления

По содержанию эта группа моделей, как и предыдущая, связана с дидактическими задачами, но в то же время может охватывать целостные разделы содержания обучения.

У истоков этих моделей стояла группа американских педагогов во главе с Х.Таба [6]. Разработки велись по нескольким ключевым направлениям:

- конструирование содержания образования и содержания учебного предмета (содержания обучения);
- формирование мышления;
- разработка стратегии обучения.

Кратко охарактеризуем специфику работы педагога на каждом из этих направлений.

Конструирование учебного материала. В учебном курсе знания сосредоточены на трех уровнях:

- высшем – основные, ведущие понятия;
- среднем – основные идеи или обобщения;
- низшем – частные, конкретные факты.

На каждом уровне идет обращение к базовым понятиям, но с разной степенью обобщенности и абстракции. Принадлежащие ко второму, среднему уровню основные идеи, обобщения лежат в основе учебных разделов, выступают центрами организации содержания знаний. Задача педагога – определить сквозные идеи (аспектные проблемы). Именно они, а не темы, являются своего рода центрами организации учебного материала и задают угол зрения при интерпретации отбираемых фактов и направление осмысления тематического материала. Примером последовательности на протяжении каждого года обучения могут быть разработки таких сквозных идей, как: различия – взаимозависимости – изменения.

Формирование мышления. Общеизвестно, что мышление можно формировать в процессе обучения. Однако интеллектуальные операции не передаются напрямую от обучающего к обучающемуся. Они формируются, вырастая из собственного познавательного опыта. Кроме того, у обучаемого можно сформировать достаточно высокий уровень мышления, если построить его познавательную деятельность так, чтобы он продвигался последовательно по уровням мыслительной деятельности – от низкого уровня (формирование понятий) к более высоким уровням (обобщениям и выводам) и далее к применению этих обобщений (частные, конкретные факты).

Отсюда можно сделать три важных вывода:

1. Мышление поддается формированию в учебном процессе, ему можно обучать.
2. Мышление представляет собой активный процесс взаимодействия индивидуума с учебным материалом на основе собственного познавательного опыта.
3. Мыслительные процессы формируются в определенной последовательности по нарастающей сложности, и эта иерархия не может быть нарушена.

Стимулирующая роль педагога состоит в том, что он не столько рассказывает, сколько ставит вопросы, направляющие и стимулирующие мышление учащихся. Основная направленность переработки учебного

материала – выявление его эмоционально-личностной значимости для учащихся. Преподаватель продумывает содержание темы, раздела, задавая такими вопросами, как, например: “Что основное в содержании раздела?”, “Что здесь наиболее значимо для учащихся?”, “Что обладает эмоциональной наибольшей привлекательностью?”.

Разработка стратегии обучения. В мыслительной деятельности учащихся выделяются внешние мыслительные действия и соответствующие им внутренние мыслительные операции, которые также должны находить отображение в стратегии. Исходя из этого, выделяется три стратегии обучения: формирование понятий, интерпретация данных, применение правил и принципов. Причем базовой является стратегия формирования понятий. В табл. 8 представлена сводная модель стратегий обучения индуктивному мышлению.

Модель обучения индуктивному мышлению

Стратегии	Фазы (или внешне выраженные мыслительные действия)	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
1. Формирование понятий	1. Перечисление объектов и составление их перечня	Дифференциация (выявление различающихся объектов)	Что вы увидели? Что услышали? Что заметили?
	2. Группировка	Выявление общих свойств. Абстрагирование	Что связано (сочетается) друг с другом? По какому признаку (критерию)?
	3. Обозначение, категоризация	Установление иерархической последовательности объектов, их взаимосвязей	Как бы вы назвали эти группы? Какие объекты к чему относятся?

Стратегии	Фазы (или внешне выраженные мыслительные действия)	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
2. Интерпретация	4. Выявление основных черт	Дифференциация	Что вы заметили? Увидели? Обнаружили?
	5. Объяснение выявленных данных	Соотнесение данных друг с другом. Определение причинно- следственных связей	Почему это произошло?
	6. Построение выводов	Выход за пределы имеющихся данных. Поиск неявных следствий, экстраполяция	Что это означает? Что из этого следует? Какая картина происходящего у вас создается?

и Стратегии	Фазы (или внешне выраженные мыслительные действия)	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
3. Применение правил и Принципов	7. Выдвижение гипотез, предсказание последствий. Объяснение незнакомых явлений	Анализ сущности проблемы (ситуации). Привлечение соответствующих сведений	Что могло бы произойти, если бы...?
	8. Объяснение и (или) подтверждение предсказаний и гипотез	Определение причинных соотношений, подводящих к предсказыванию или гипотезе	Почему, по-вашему, это могло произойти?
	9. Проверка предсказаний	Применение логических рассуждений или фактических сведений для определения необходимых и достаточных условий	Что понадобилось бы, чтобы это утверждение было справедливым?

Таким образом, «согласно концепции Х.Таба, обучение не сводится к школярскому приобретению знаний, оно выступает как обучение для жизни и, более того, как своеобразная часть жизни человека».

9.4. Технология “ОБУЧЕНИЕ СООБЩА”

Обучение сообщества происходит, когда учащиеся работают вместе – либо парами, либо небольшими группами — над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе единого мнения, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения. Для этого, как говорят авторы такой технологии, должна быть создана специфическая «учебная среда для размышлений» [Взято из работы Дж. Ричардсон “Прокладывая путь к обучению сообщества” School Team Innovator (Школьный командный новатор). Дек. 1996 — Янв. 1997 года]. Учебное заведение должно создать такую учебную среду, которая способствовала бы

процессу мышления, поощряла осмысленные дискуссии, обмен идеями, точками зрения и философскими концепциями. Иными словами, школы и вузы должны стать центрами интеллектуального стимулирования, центрами мышления и познания, где информация (содержательная часть обучения) становится катализатором мышления, а не конечным его результатом.

Джонсон и Джонсон (1989) утверждают, что, помещая учащихся в обстановку, предполагающую обучение сообща, мы достигаем:

- более высоких результатов обучения и лучшей усвояемости информации;

- более частых случаев высокоуровневого мышления; более глубокого постижения материала и критического мышления;

- большей деятельности “по делу” и меньше дисциплинарных нарушений;

- настрою на высокие достижения и органичной мотивации на получение образования;

- более высокой способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей;

- более положительных отношений (с большим допуском и взаимной поддержкой) с коллегами вне зависимости от этнического происхождения, пола, способностей, социальной принадлежности и наличия физических недостатков;

 - большей социальной активности;

 - большей психологической стабильности, умения приспособиться к новому; большего внутреннего комфорта;

 - более высокой самооценки, основанной на принятии самого себя в целом;

 - более высокой социальной компетентности;

 - более положительного отношения к различным областям наук, к учению, к месту учебы;

 - более положительного отношения к преподавателям, другим сотрудникам [7].

К основным элементам модели обучения сообща относятся следующие, ниже перечисленные блоки.

Положительная взаимозависимость. Учащиеся понимают, что нуждаются друг в друге для выполнения группового задания. Педагоги могут создать положительную взаимозависимость между студентами путем постановки задач для совместного решения, раздачи совместных ресурсов (например, каждый член группы получает только часть информации, необходимой для решения той или иной задачи), распределения ролевых функций.

Непосредственное поощряющее взаимодействие. Учащиеся объясняют, обсуждают, передают друг другу имеющиеся у них знания, продвигая друг

друга в учебе, оказывая конкретную помощь. Преподаватели организуют работу учебных групп, поощряя любые усилия учащихся в этом направлении.

Индивидуальная отчетность. Деятельность учащихся оценивается часто, причем оценки получают как отдельные студенты, так и вся группа в целом. Преподаватели могут организовать индивидуальные отчеты, тестируя, допустим, каждого второго студента или предлагая одному, случайно выбранному члену группы дать ответ за всех.

Навыки для межличностного общения и общения в малых группах. Группы не могут эффективно функционировать, если студенты не имеют и не пользуются определенными социальными навыками, такими как лидерство, принятие решений, установление взаимного доверия, выстраивание эффективного общения, улаживание конфликтов и т.п. Преподаватели обучают их этим навыкам так же целенаправленно и тщательно, как навыкам собственно академическим.

Организация групп. В основе деления на группы лежит прием обучения, получивший название ЗИГЗАГ (Аронсон, 1980; Джонсон и Холубек, 1990; Каган, 1990). Собственно прием основан на едином базовом принципе: члены кооперативной (родной) группы становятся экспертами в определенных областях изучаемой темы. Если кооперативная группа изучает, допустим, дидактическую тему “Оценка учебных достижений”, один из членов группы может стать экспертом по “методам оценки”, другой — по “критериям оценки”, третий — “по видам и формам контроля” и др. [3]. Проведя личную экспертизу по своему подвопросу, члены группы поочередно учат друг друга. Цель кооперативной группы состоит в том, чтобы все ее члены овладели темой в полном объеме.

Перед тем, как эксперты излагают изученный ими материал членам своей кооперативной группы и приступают к их обучению, они встречаются в экспертной группе, состоящей из членов разных кооперативных групп, которым предложено изучить одни и те же подвопросы. В этой экспертной группе они изучают свой подвопрос сообща и планируют эффективные способы преподать эту информацию членам своих кооперативных групп. После того, как они вернулись в кооперативные группы, обучили товарищей и проверили друг у друга новообретенные знания, происходит оценка знаний всей темы целиком каждого члена группы (т.е. студенты отвечают фронтально на опросе или пишут экзаменационные работы). В Приложении 4 приведены схемы, которые иллюстрируют два варианта применения ЗИГЗАГА.

Обсуждение достигнутого. Обсуждение достигнутого может строиться по-разному. Члены группы должны время от времени обсуждать, успешно ли они идут к своей цели, успешно ли поддерживают эффективные рабочие взаимоотношения между собой. Преподаватели организуют эту деятельность, предлагая, например, такое задание: «Назовите по меньшей мере три поступка или действия отдельных членов группы, которые обеспечили успех

всей группе». Преподаватели также ведут учет всех достижений членов группы и устанавливают обратную связь со всеми группами, сообщая им о результатах их совместной работы.

Другой вариант организации обсуждения – реформирование групп. Например, перетасовав представителей отдельных групп, чтобы обсуждение отличалось от их работы в первоначальной группе. Возможен и иной принцип разделения на группы: по возрастным и предметным группам.

Реформировав группы, предложите им поделиться друг с другом накопленным за это время опытом. Пусть обсуждают и успехи, и провалы, пусть опишут любые изменения. После обсуждения по группам отведите примерно 20-30 минут на сообщения на большую группу, т.е. для всех участников. Можно, как вариант, попросить одного-двух участников коротко рассказать о том, что, по их мнению, удалось, а затем попросить одного-двух человек рассказать о неудачах, о том, что удалось хуже, чем они предполагали.

Технология обучения сообща по модели ЗИГЗАГ

Шаг 1. Разбивка участников на кооперативные группы и распределение материала. Каждому члену кооперативной группы достается разный материал для изучения и последующей презентации друг другу.

Шаг 2. Экспертные группы изучают материал и готовят его презентацию. В экспертные группы входят те учащиеся, которым дан для изучения один и тот же материал. В их задачу входит тщательное изучение материала по конкретному подвопросу. Они должны прочитать свой раздел, по-партнерски обсудить его содержание и убедиться, что досконально во всем разобрались. Затем им следует решить, как лучше объяснять этот материал, чтобы, вернувшись в “родную” кооперативную группу, они смогли достойно преподать коллегам содержание своего раздела. Важно, чтобы каждый член экспертной группы понял, что ему предстоит объяснять содержание своего раздела коллегам по кооперативной группе. Члены экспертной группы сами определяют, какими методами и приемами они будут пользоваться и какой вспомогательный материал им потребуется, чтобы объяснить коллегам содержание своего раздела. Нескольким из них будет позже предложено объяснить содержание раздела для всего класса — в демонстрационных целях. Теперь попросите экспертные группы приступить к работе. Она займет изрядное количество времени, так как им предстоит прочитать раздел, обсудить его, а уж затем определиться с учебными приемами и методами.

Шаг 3. Учащиеся возвращаются в свои кооперативные группы для взаимообучения и проверки. Там они по очереди знакомят друг друга с изученным материалом. Задача команды: чтобы каждый овладел всей темой целиком. Пусть члены группы делают пометки, записывают возникшие в ходе объяснения вопросы и просят разъяснений у своего эксперта, отвечающего за данный раздел. Если же у них остались сомнения, они могут

обратиться ко всей экспертной группе целиком. Если сомнения не развеялись и после этого объяснения, вопрос следует оставить для дальнейшего углубленного изучения.

Шаг 4. Индивидуальная и групповая отчетность. Вся группа отвечает за то, чтобы каждый ее член овладел всем материалом. Отдельных членов группы могут затем попросить продемонстрировать свои знания самыми разными способами (к примеру, написав письменную проверочную работу, ответив устно на ряд вопросов, дав презентацию материала, которому их обучили товарищи по группе).

Ниже на рис. Показана схема работы по технологии «Зигзаг».

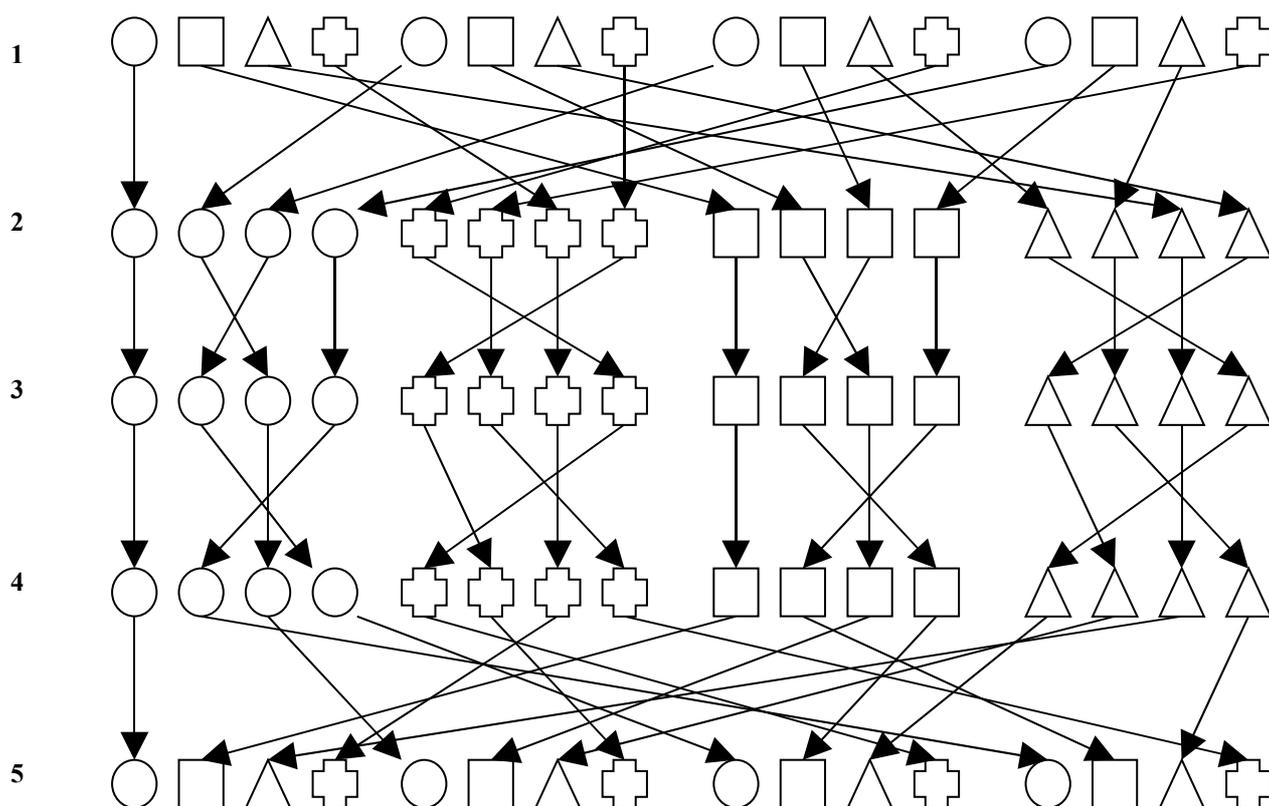


Рис. Занятие по методу “ЗИГЗАГ”.

Следует отметить, что преподавателю необходимо фиксировать весь обучающий процесс, чтобы удостовериться, что информация изложена хорошо и возникающие вопросы получают достойное разъяснение. Если же экспертные группы сами стали в тупик, преподаватель может помочь им разобраться с непонятным местом в тексте.

9.5. Технологии формирования научно-исследовательских процедур

Подход к обучению, актуализирующий процесс исследования, получил в мировой педагогической практике название *практико-ориентированного*. При таком подходе основным содержанием обучения становится сам исследовательский процесс и его процедуры. Назовем несколько моделей такого обучения.

Модель научного исследования Дж.Шваба

Эта модель была разработана в 50-60-е годы в США. «Модель Шваба» (названа по имени автора) ориентирована на научное исследование [11]. В основе ее лежит мысль о том, что идеи науки можно полноценно понять лишь в контексте их возникновения и обусловленных ими дальнейших исследований.

В ходе обучения вся научная дисциплина предстает как исследование. В изложение материала включена история научных открытий. В качестве заданий выступают проблемы, на которые нет ответов в тексте учебников. Исследовательски строятся практические и лабораторные занятия. Главное – это атмосфера познавательного поиска, исследования как инструмента познания мира.

Учебный процесс пронизывают «Приглашения к открытию». Общая последовательность шагов, осуществляемых учащимися, в реализации этой модели такова:

1. Знакомство с содержанием предстоящего исследования.
2. Выстраивание своего понимания замысла исследования.
3. Выделение трудностей в проведении исследования (в поиске данных, их интерпретации, планировании и проведении эксперимента, построении выводов и т.д.).
4. Определение своего собственного способа построения исследовательских процедур.

На протяжении всего учебного процесса преподаватель побуждает учащихся к исследованию, доброжелательно и заинтересованно реагирует на высказывания, побуждает к поиску возможных решений, чтобы они ясно ощутили трудности проведения исследования и испытали радость успеха в «открытии».

Модель систематического обучения исследованию

Отправной точкой при работе по такой модели служит парадоксальная ситуация, порождающая *познавательный конфликт*. От осознания проблемы в результате познавательного конфликта учащиеся переходят к сбору и анализу данных, к выдвижению и проверке гипотез. Поощрительное, поддерживающее отношение к познавательной активности учащихся сочетается с нейтральным отношением к результатам “поискового мышления”, т.е. важен сам процесс познавательного поиска.

Инструментально это воплощается в наблюдении демонстрационных опытов, в постановке реальных и мысленных экспериментов, Основным средством добывания недостающих сведений служит постановка вопросов

преподавателю. Причем, “запрещается” задавать вопросы, предполагающие объяснение со стороны педагога. “Разрешены” вопросы, на которые можно ответить “да” или “нет”.

В целом модель включает следующие этапы:

1. Столкновение с проблемой (введение ситуации познавательного конфликта).
2. Сбор данных – “верификация” (подтверждение фактических сведений).
3. Сбор данных – экспериментирование (исследование изучаемых данных, выдвижение гипотезы, проверка предполагаемых причинно-следственных связей).
4. Построение объяснения (выдвижение, формулирование объяснения до тех пор, пока оно не будет полностью соответствовать исходной ситуации).
5. Анализ хода исследования (возвращение к проведенному исследованию, анализ его хода, оценка эффективности задаваемых вопросов) [10].

Таким образом, при использовании такой модели формируются исследовательские навыки, опыт исследования как метода научного познания. Обучение служит не столько усвоению знаний как обобщений, сколько освоению самого процесса, в котором создаются и проверяются эти обобщения.

«Синектика»

Модель обучения «Синектика» направлена на групповую совместную творческую деятельность при проведении учебного исследования. Фундаментом для разработки синектики послужил опыт применения известного метода групповой генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма». А.Осборн в конце 30-х годов прошлого века предложил *брейнсторминг* (мозговой штурм) как групповой метод решения проблем, активизирующий творческую мысль. Стимулирование творческой активности, достигается благодаря сочетанию четырех правил:

- исключается критика, можно высказывать любую мысль без боязни, что ее признают плохой;
- поощряется самое необузданное ассоциирование, высказывание, казалось бы, «диких» идей;
- количество предлагаемых идей должно быть как можно большим;
- высказанные идеи разрешается как угодно комбинировать, даже если они предлагаются другими членами группы. В педагогической практике для развития творческого мышления активно используется *синектический* метод. Сущность его состоит в том, чтобы сделать незнакомое знакомым, а привычное — необычным. Это достигается с помощью четырех типов операций (приемов):

личностное уподобление — отождествление себя с какой-либо проблемной ситуацией или ее элементом (например, с подвижной частью механизма, элементарной частицей и т.п.). Это может быть конкретная ситуация: «Представь, что бы ты ощущал, если бы сам был вирусом»;

прямая аналогия — прием, заключающийся в поиске сходных процессов в других областях знаний или попытке установить смысловую связь между данным объектом и любым другим, взятым наугад (например, преподаватель, решая педагогическую задачу, ищет аналогии в психологии, медицине и т.п.);

символическая аналогия, основанная на использовании поэтических образов и метафор для формулирования задачи (например, могут использоваться сочетания контрастных понятий, буквально два-три слова: «горящий лед», «ужасно приятный»);

фантастическая аналогия, при которой проблема мысленно решается в необычных условиях (например, явление происходит в каком-то гипотетическом мире, где действуют иные, «не земные» законы, где можно игнорировать фундаментальные законы природы или менять их и т.д.) [1, 3, 4].

Организация учебной работы в синектике включает следующие этапы.

1. Первоначальная постановка проблемы.
2. Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации (обычно выступает специалист, эксперт, компетентное лицо, обладающие необходимой подготовкой).
3. Выяснение возможностей решения проблемы (предлагают учащиеся, а педагог или эксперт подробно комментируют предложения).
4. Переформулирование проблемы (каждый учащийся самостоятельно переформулирует проблему в своем собственном понимании).
5. Совместный выбор одного из вариантов переформулированной проблемы (первоначальный вариант постановки проблемы временно откладывается).
6. Выдвижение образных аналогий. Как говорилось выше, ключевым для синектики является выдвижение образных, метафорических аналогий: личностных, символических, фантастических.
7. “Подгонка” намеченных группой решений к требованиям, заложенным в постановке проблемы (на этом завершающем этапе группа определяет, решена ли поставленная проблема или же следует избрать новый подход к поиску решения) [7].

Специфической чертой данной модели является то, что, во-первых, в качестве субъекта познания выступает группа учащихся; во-вторых, поисковая деятельность принципиально строится как совместная в

обстановке тесного межличностного взаимодействия; в-третьих, осуществляется включение нового опыта в широкий контекст личностного опыта учащихся. «Важная черта модели – формирование у учащихся положительного опыта эмоционально и познавательно насыщенного группового творческого поиска, расширения и взаимного обогащения представлений». [4, С.148.].

ЗАДАНИЯ НА УСВОЕНИЕ И ПРОВЕРКУ

1. Раскройте смысл понятия “исследовательское обучение”.
2. Какое содержание вы вкладываете в понятие “учебное исследование”?
3. Какие уровни исследовательского обучения вам известны?
4. Какому уровню учебного исследования соответствует следующая рекомендация преподавателю: “Больше слушать, чем говорить, больше наблюдать, чем показывать, ненавязчиво оказывать помощь учащимся, избегая задавать их работе определенное направление”?
5. Какие критерии, относящиеся к значимости учебных проблем для учащихся и определяющие тематический выбор проблем для учебных занятий, следует знать педагогу?
6. Какие моменты являются ключевыми для формирования понятий?
7. Как выглядит модель формирования понятий?
8. Назовите основные стратегии развития мышления.
9. Прочитайте фрагмент из книги “Исследования педагогических нововведений” А.Эллиса и Дж.Фаутса. Каково ваше отношение к этим аргументам?
 - a. *“... Трудность связана с ничем не обоснованным допущением, будто самим учителям свойственны различные навыки мышления. А если это не так, то каким образом они могут привить их детям? В своей книге “Место по имени школа” исследователь Джон Гудлэд высказывает предположение, что поскольку ему еще не приходилось слышать, чтобы преподаватели излагали какие-либо концепции, то причина этого в их неспособности мыслить концептуально. Почти нет сведений о том, в какой мере сами педагоги владеют навыками мышления, способны облечь их в форму моделей или преподать ученикам...*
 - b. *И, наконец, нам очень мало известно о том, как люди мыслят. Гораздо больше мы знаем о результатах мыслительного процесса, чем о путях их достижения. Идут оживленные споры относительно того, является ли мышление сознательным или бессознательным процессом. И если мы не можем в точности*

сказать, как люди мыслят, то как мы найдем такой способ обучать их навыкам мышления, который соответствовал бы их индивидуальным особенностям мыслительных процессов или подходов к осмыслению ситуаций?».

10. С какими моделями обучения как систематического исследования вы познакомились? Что является для них общим?
11. Как строится учебный процесс на основе «приглашения к открытию»?
12. Назовите особенности использования такой «авангардной» технологии как синектика.
13. Какие из описанных моделей вы хотели бы испытать на себе в качестве обучаемого?
14. Каков педагогический эффект создания специфической «учебной среды для размышлений»?
15. Назовите основные элементы применения технологии «обучения сообща»?
16. Из каких шагов состоит технология «обучения сообща» с использованием приема ЗИГЗАГ?
17. Каким образом, благодаря приему ЗИГЗАГ, меняется роль преподавателя?

ЛИТЕРАТУРА

по курсу "Теория обучения"

Учебники:

1. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. М., 2001.
2. Педагогика / Под ред. Л.П. Крившенко. М., 2004.
3. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002 .
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика. В 2 ч. М., 2002.
5. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.

Дополнительная литература:

1. *Алпатова Н.В.* Информационные технологии в школьном образовании.- М., 1994.
2. *Альтиуллер Г.С., Злотин Б.Л., Зусман А.В.* Теория и практика решения изобретательских задач: Сб. метод. рекомендаций. – Кишинев, 1989.
3. *Амонашвили Ш.А.* Единство цели: Пособие для учителя.- М., 1987.
4. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. - М., 1989.

5. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
6. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии.- М., 1989.
7. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М., 1990.
8. *Виноградова М.Д., Первин И.Б.* Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1977.
9. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология.- М., 1991.
10. *Глассер У.* Школы без неудачников. Пер. с англ.- М., 1991.
11. *Груздев Г., Груздева В.* Педагогическая технология эвристического типа // Высш. образ. в России. - 1996. - № 1. - С. 117-121.
12. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения.- М., 1986.
13. *Дидактика средней школы.*/Под ред. М.Н.Скаткина.- М., 1982.
14. *Дистанционное обучение* /Под ред. Е.С.Полат. - М.,1998
15. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении.- М., 1991.
16. *Дьяченко В.* Как это делается: О методике проведения коллективных учебных занятий // Народное образование. — 1989. — № 6. — С. 46-53.
17. *Жданов А.* Философия до-верия // Учительская газета. - № 29, 11 августа 1992.
18. Закон Российской Федерации «Об образовании» и поправки к нему.
19. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды.- М., 1990.
20. *Захарова И.Г.* информационные технологии в образовании. - М., 2003.
21. *Зверева Н.М.* Практическая дидактика для учителя: Учебное пособие. - М., 2001.
22. *Злотин Б.Л., Зусман А.В.* Изобретатель пришел на урок. – Кишинев, 1990.
23. *Иванов Г.И.* Формулы творчества, или Как научиться изобретать: Кн. для учащихся ст. классов. – М.: Просвещение, 1994.
24. *Ильин Е.Н.* Рождение урока.- М.,1986.
25. *Ильясов И.И.* Система эвристических приемов решения задач. М., 1992.
26. *Интернет в гуманитарном образовании* // Под ред. Е.С. Полат. М., 2001.
27. *Кирнос Д.М.* Индивидуальность и творческое мышление. – М., 1992.
28. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.
29. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. – М.: Изд-во «Арена»,1994. –222 с.
30. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. - М.,1989.
31. *Ксензова Г.Ю.* Оценочная деятельность учителя. М.,1999.
32. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики.- М.,1986.
33. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
34. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
35. *Лук А.Н.* Мышление и творчество. – М., 1976.

36. *Лысенкова С.Н.* Когда легко учиться.- М., 1985.
37. *Маркова А.К.* и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. - М., 1990.
38. *Махмутов М.И.* Современный урок. - М., 1985.
39. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника/ Избр. психолог. труды. М., 1989.
40. *Оконь В.* Введение в общую дидактику.- М., 1990.
41. Педагогический поиск/Сост. И.Н. Баженова.-М., 1987.
42. *Победоносцев Г.* О коллективной деятельности на уроке // Народное образование. — 1988. — № 5. — С. 52-54.
43. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. – М., 1976.
44. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М., 1994.(Гл. 13-15).
45. *Рябцева С.Л.* Диалог за партой. — М.: Просвещение, 1989.
46. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М., 1998.
47. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. - М., 1975.
48. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. - М., 1991.
49. *Шаталов В.Ф.* Педагогическая проза. - М., 1980.
50. *Щепкина Н.К.* Современные педагогические технологии в обучении. Благовещенск: Амурский гос. Ун-т, 2005.
51. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М., 1996.

ТЕМАТИКА СЕМИНАРОВ

1. Дидактика как наука (2 час)
2. Дидактические системы, теории, концепции (2 час.)
3. Процесс обучения как целостная система. Типы и виды обучения (2 час.)
4. Законы, закономерности и принципы процесса обучения (2 час.)
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования (2 час.)
6. Методы и средства обучения (2 час.)
7. Современный урок как основная форма сотрудничества учителя и учащихся в процессе обучения (2 час.)
8. Контроль, проверка и оценка усвоения учащимися содержания образования (2 час.)

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 1

Тема «Дидактика как наука»

Цель: формирование представлений о происхождении и развитии дидактики, ее понятийной системе, об историческом наследии педагогических воззрений

Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, И.Ф.Гербарта, Дж.Дьюи, К.Д.Ушинского и др. выдающихся педагогов и их роли в становлении Дидактики как науки; ознакомление с философскими предпосылками отечественной дидактики.

Вопросы к обсуждению:

1. Происхождение и развитие дидактики. Понятие «дидактика».
2. Я.А.Коменский – основоположник теории обучения. «Великая дидактика» Я.А. Коменского и ее роль в развитии педагогической мысли и школы.
3. Дидактика Гербарта И.Ф.: сильные и слабые стороны.
4. Дидактика прогрессивистов. Дж.Дьюи – великий реформатор образования.
5. Вклад К.Д.Ушинского и других российских педагогов в развитие научных основ дидактики.
6. Основные дидактические понятия: образование, содержание образования, обучение, образовательная деятельность, изучение, усвоение, освоение.
7. Философские предпосылки отечественной теории обучения. (идеи отечественных философов Н.О.Лосского, Н.А.Бердяева, П.А.Флоренского, Н.Ф.Федорова, Д.Л.Андреева, Вл.Соловьева и др.).

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Педагогика. / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 2007.

Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Андреев Д.Л. Роза мира. Метафилософия истории. – М.: Прометей, 1991,- 288 с.

Белозерцев Е.П. На пути к русскому образованию // Педагогика. – 1997. - №2. – С.39-42.

Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607.

Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии),. – М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.

Владимир Вернадский. Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. – М.: Современник, 1993. – 688 с.

Данилюк А.Я. Понятие и понимание русской национальной школы // Педагогика. – 1997. - №1.

Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. – М.: Госиздат, 1921. – 164 с.

Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М.Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М., 1989.

- Коменский Я.А.* Великая дидактика. – М., 1934.
- Лосский Н.О.* История русской философии. – М.: Высш.шк., 1991. – 559 с.
- Русский космизм: Антология философской мысли / Сост. С.Г.Семенова, А.Г.Гачева. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 368 с.
- Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М., 1993. – Т.1.
- Семенова С.Г.* Николай Федоров: Творчество жизни. – М.: Сов. Писатель, 1990. – 384 с.
- Соловьев Вл.* Соч. в 2-х томах. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1990.
- Федоров Н.Ф.* Сочинения. – М.: Мысль, 1982. – 711 с.
- Флоренский П.А.* У водоразделов мысли. – Т.2. – М.: Правда, 1990. – 447 с.
- Хуторской А.В.* Педагогика русского космизма // Частная школа. – 1993. - № 2. – С.11-22.
- Чижевский и образование. Сб. науч. Трудов. – Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 2000. – 352 с.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ №2

Тема «Дидактические системы, теории, концепции»

Цель: сформировать представления о дидактических системах, раскрыть сущность наиболее распространенных теорий и концепций обучения

Вопросы к обсуждению:

1. Понятие «дидактическая система».
2. Традиционная, педоцентристская и современная дидактические системы.
3. Теории обучения
 - а) ассоциативная теория обучения
 - б) теория поэтапного усвоения умственных действий (П.Я.Гальперин)
 - в) теория развивающего обучения (В.В.Давыдов, Л.В.Занков)
 - г) теория «свободного» обучения (К.Роджерс)
4. Концепция личностно-ориентированного образования

ЛИТЕРАТУРА

1. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001.
2. *Пидкасистый П.И.* Педагогика. – М., 2005.
3. *Якиманская И.С.* Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. - М., 2000.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ №3

Тема «Процесс обучения как целостная система. Типы и виды обучения»

Цель: Сформировать представления о процессе обучения как целостной системе, его функциях, типах и видах.

Вопросы к обсуждению:

1. Понятие и существенные характеристики процесса обучения.
2. Функции процесса обучения.
3. Свойства процесса обучения.
4. Обучение и развитие. Обучение и воспитание. Обучение и творчество.
5. Структурные компоненты процесса обучения и их взаимосвязь.
6. Типы и виды обучения в отечественной и зарубежной дидактике.

ЛИТЕРАТУРА

Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001.

Педагогика. / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 2007.

Лийметс Х.И. Как воспитывает процесс обучения. – М.: Знание, 1982.

Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 4.

Тема «Законы, закономерности и принципы процесса обучения»

Цель: Уточнение понятий «закон», «закономерность» и «принцип»; выявление взаимосвязей между закономерностями и принципами процесса обучения; раскрытие содержания основных законов, закономерностей и принципов обучения.

Вопросы к обсуждению:

1. Классики педагогики об установлении законов обучения (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Ф.А.Дистервег, Э.Мейман).
2. Общие законы обучения:
 - а) закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения;
 - б) закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды;
 - в) закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития;
 - г) закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся;
 - д) закон целостности и единства образовательного процесса.
3. Классификация закономерностей процесса обучения по его дидактическим компонентам.
4. Принципы обучения и их характеристика.

ЛИТЕРАТУРА

Александров Г.Н. О закономерностях процесса обучения// советская педагогика. – 1986. - № 3. – С. 61-66.

Краевский В.В. Методология научного исследования: Пособие для студентов и аспирантов гуманитар. ун-тов. СПб., 2001.

Подласый И.П. Педагогика: Кн.1. – М., 2003.

Скворский В.Я. О классификации закономерностей обучения // Вестник высшей школы. – 1975. - № 12. – С. 22-26.

Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 5

Тема «Теоретические основы содержания общего среднего образования»

Цель: определение источников содержания образования, выявление содержательных и структурных характеристик содержания образования

Вопросы к обсуждению:

1. Понятие и основные теории содержания образования.
2. Принципы построения содержания образования.
3. Общие требования к содержанию образования в Законе РФ «Об образовании» (статья 14).
4. Элементы (виды) содержания образования и их функции.
5. Уровни усвоения содержания образования.
6. Содержание образования в структуре учебно-воспитательного процесса, в документах и учебниках.

ЛИТЕРАТУРА

Концепция общего среднего образования // Нар.образование, 1990.- № 7.

Подласый И.И. Педагогика. – М., 2005.

Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983.

Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 6

Тема «Методы и средства обучения»

Цель: уточнить понятия «метод обучения» и «средства обучения», раскрыть различные подходы к классификации методов обучения, определить дидактические условия оптимизации выбора методов и средств обучения и их сочетаний; развитие профессиональных умений студентов по применению знаний в реальном учебном процессе.

Вопросы к обсуждению:

1. Категория метода в философии и дидактике.
2. Определение и структура метода обучения.
3. Классификации методов обучения.

4. Характеристика основных групп методов обучения.
5. Средства обучения, их классификация.
6. Выбор оптимального применения методов и средство обучения.
7. Методы обучения и передовой практический опыт.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 1982.
Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001.
Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 2005.
Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1990.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 7

Тема «Современный урок как основная форма сотрудничества учителя и учащихся в процессе обучения.»

Цель: формирование понятий организационных форм обучения, урока, современного урока, типов и структуры урока; изучение этапов подготовки, проведения и анализа урока; отработка умений анализа урока.

Вопросы к обсуждению:

1. Урок как основная организационная форма обучения в школе.
2. Проблема целеполагания и конкретизации учебных целей в учебном процессе.
3. Способы усвоения содержания образования на уроке.
4. Типы урока и их структура.
5. Нестандартные формы проведения уроков.

ЛИТЕРАТУРА

- Волков И.П.* Учим творчеству. – М.: Педагогика, 1982.
Григорьев С.А., Раевский А.М. Групповая форма работы на уроке // Сов.педагогика. – 1989. - № 8. – с.38 – 42.
Гузик Н.П. Учить учиться. М.: Педагогика, 1981.
Дьяченко В. Как это делается: О методике проведения коллективных учебных занятий в школе // Нар.образование. – 1989. - № 6. – с.46 – 53.
Зеленина Л.М. Многообразие организационных форм учебного процесса //Сов.педагогика. – 1987. - № 5. – с.34 – 37.
Зотов Ю.Г. Организация современного урока / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Просвещение, 1984.
Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985.
Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1988.
Онищук В.А. Урок в современной школе. – М.: Просвещение, 1986.

- Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1990.
- Пидкасистый П.И.* Педагогика. – М., 2005.
- Победоносцев Г.* О коллективной деятельности на уроке // Нар.образование. – 1988. - № 5. – с.52 – 54.
- Рябцева С.Л.* Диалог за партой. – М.: Просвещение, 1989.
- Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога. – М.: Просвещение, 1987.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 8

Тема «Контроль, проверка и оценка усвоения учащимися содержания образования»

Цель: рассмотрение роли оценки в развитии личности; усвоение форм и видов контроля, применяемых в учебно-воспитательном процессе.

Вопросы к обсуждению:

1. Назначение проверки и оценки усвоения учащимися содержания образования.
2. Функции контроля.
3. Виды и формы контроля.
4. Основные педагогические требования к проведению проверки и оценки усвоения содержания образования.
5. Самооценка результатов обучения на основе ученической рефлексии.
6. Компьютерные технологии контроля и оценки уровня усвоения содержания образования.

ЛИТЕРАТУРА

- Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984.
- Амонашвили Ш.А.* Гуманноличностный подход к детям. – М.; Воронеж, 1998.
- Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1990.
- Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М.Поташника. – М., 2000.
- Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001
- Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. – М., 1998.

2.3 ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. История возникновения дидактики. Происхождение термина «Дидактика».
2. Принципы и «основоположения» обучения, изложенные Я.А.Коменским в «Великой дидактике».

3. Я.А.Коменский об особенностях организации обучения детей.
4. Классно-урочная система Я.А. Коменского.
5. Заветы Я.А.Коменского учителям. Девять правил педагогической деятельности.
6. Влияние идей Я.А.Коменского на развитие европейской педагогической мысли.
7. Актуальность идей Я.А.Коменского сегодня (на примере отрывка «Огромное отклонение в школах» книги «Великая дидактика»).
8. Общее понятие о дидактике. Предмет и задачи дидактики.
9. Основные дидактические концепции. Становление современной дидактической системы.
10. Понятие и сущность обучения. Характеристика процесса обучения как целостной системы.
11. Принципы обучения и их характеристики.
12. Законы и закономерности обучения. Движущие силы образовательного процесса.
13. Содержание образования: источники и факторы формирования.
14. Концепция содержания образования И.Я. Лернера, В.В. Краевского.
15. Принципы и критерии отбора содержания образования. Государственный образовательный стандарт.
16. Учебный план, учебная программа, учебный материал как уровни конкретизации содержания образования. Базисный учебный план средней общеобразовательной школы.
17. Виды обучения: история вопроса. Деятельность учителя и ученика в различных видах обучения.
18. Методы обучения: понятие, классификации, характеристика.
19. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.
20. Сущностная характеристика преподавания как деятельности. Психологические основы преподавания.
21. Учебно-познавательная деятельность школьника в процессе обучения.
22. Теория поэтапного формирования умственных действий.
23. Формы организации обучения и их развитие в дидактике.
24. Урок – основная форма организации обучения в современной школе. Типология и структура урока.
25. Организация учебной деятельности учащихся на уроке. Коллективные способы обучения.
26. Проверка и оценка результатов обучения.
27. Инновационные модели обучения.
28. Самостоятельная учебная деятельность и ее виды.
29. Информатизация обучения.
30. Обучение как сотворчество учителя и ученика.

2.4 ТРЕБОВАНИЯ К НАПИСАНИЮ РЕФЕРАТА

- 1.Реферат по данному курсу является одним из методов организации самостоятельной работы студентов.
- 2.Темы рефератов являются дополнительным материалом для изучения данной дисциплины.
- 3.Реферат является допуском к экзамену.
- 4.Реферат должен быть подготовлен согласно теме, предложенной преподавателем. Допускается самостоятельный выбор темы реферата, но по согласованию с преподавателем.
- 5.Объем реферата - не менее 10 страниц формата А4
- 6.Реферат должен иметь:
 - титульный лист, оформленный согласно «Стандарта предприятия»;
 - содержание;
 - текст должен быть разбит на разделы согласно содержания;
 - заключение;
 - список литературы не менее 5 источников.
7. Обсуждение тем рефератов проводится на тех семинарских занятиях, по которым они распределены. Это является обязательным требованием, В случае не представления реферата согласно установленного графика (без уважительной причины), студент обязан подготовить новый реферат.
- 8.Информация по реферату должна не превышать 10 минут. Выступающий должен подготовить краткие выводы по теме реферата для конспектирования студентов.
- 9.Сдача реферата преподавателю обязательна.

ТЕМЫ КУРСОВЫХ И ДИПЛОМНЫХ РАБОТ

- 1.Метод Сократа в школьном обучении.
- 2.Современный взгляд на «Великую дидактику» Я. А. Коменского.
- 3.Типы образования в современной школе.
- 4.Педагогика русского космизма.

5. Что значит «Быть» в образовании? По мотивам книги Э. Фромма «Иметь или Быть».
6. Развивающее обучение: критический анализ.
7. Проблемное обучение: критический анализ.
8. Эвристическое обучение: критический анализ.
9. Дидактическая эвристика.
10. Законы обучения и образования.
11. Эволюция принципов обучения.
12. Сопоставительный анализ древнеславянских и христианских методов обучения.
13. Древнерусские формы и методы обучения.
14. Ритуалы и обряды в современном обучении.
15. Сопоставительный анализ систем обучения Л. Н. Толстого и Ж.-Ж. Руссо.
16. Модернизация системы обучения С. Френе на основе компьютерных технологий.
17. Сопоставительный анализ методики проведения «эпох» в Вальдорфской школе и системы «погружения».
18. Элитарная система обучения за рубежом.
19. Анализ дидактических систем обучения в отечественных частных школах.
20. Система обучения в современных лицеях и гимназиях.
21. Историческая роль инновационных систем обучения.
22. Особенности реализации принципа природосообразности в Школе свободного развития.
23. Сопоставительный анализ дидактических систем Русской школы и школы диалога культур.
24. Содержание образования как обучающая среда.
25. Личностно-ориентированное образование.
26. Деятельностное содержание образования.
27. Таксономия целей. Конкретизация учебных целей в критериально-ориентированном обучении.
28. Методика обучения учеников целеполаганию и рефлексии.
29. Обучение по индивидуальным образовательным программам в старшей профильной школе.
30. Организация предметной недели.
31. Активные формы и методы обучения.
32. Эвристические формы и методы обучения.
33. Тесты достижений: составление и применение.
34. Метод «мозгового штурма» в обучении.
35. Исследовательская деятельность школьников на уроке.
36. Особенности подготовки учащихся к эвристическим олимпиадам.

- 37.Технология разработки и использования творческих заданий в обучении.
- 38.Блочно-модульное обучение.
- 39.Формы организации групповой работы школьников.
- 40.Образовательные конференции.
- 41.Подготовка и проведение образовательного проекта на выбранную тему.
- 42.Организация и проведение семинарского занятия.
- 43.Формы и методы рефлексии учащихся в процессе обучения.
- 44.Диагностика и контроль результатов дистанционного обучения.
- 45.Тьюторская форма обучения одаренных учащихся.
- 46.Дидактическая система работы гувернера.
- 47.Подготовка и реализация образовательной ситуации по заданной теме.
- 48.Дидактические предпосылки ситуативного обучения.
- 49.Соотношение объективного и субъективного при организации учебного контроля.
- 54 Проблемы диагностики и оценки творческой деятельности школьников.
- 55.Образовательная программа по предмету как средство планирования индивидуальных образовательных траекторий учащихся.
- 56.Принципы конструирования рабочего учебного плана школы (гимназии, лицея).
- 57.Творческое освоение детьми содержания образования (на примере конкретной изучаемой темы).
- 58.Организация работы учебной мастерской (творческой лаборатории) в школе.
- 59.Способы использования электронных средств обучения.
- 60.Педагогические требования к применению электронных средств обучения.
- 61.Творческая составляющая учебников по выбранному курсу.
- 62.Образовательные ресурсы сети Интернет: анализ данных.
- 63.Интернет-ресурсы и дистанционные коммуникации в обучении.
- 64.Веб-стиль учебной деятельности.
- 65.Текст и гипертекст в обучении: дидактические возможности.
- 66.Дистанционное занятие с использованием ресурсов и технологий Интернета.
- 67.Принципы построения и использования электронных учебников.
- 68.Анализ и классификация учебных компакт-дисков (CD-ROM).
- 69.План работы школьного телекоммуникационного центра.
- 70.Педагогические основы образовательного веб-сайта.

2.5 ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ

Экзаменационные билеты включают в себя по два теоретических вопроса и одному практическому заданию, связанному с разработкой определенного элемента обучения.

1. Теоретические вопросы

1. Причины возникновения дидактики, ее роль и место в педагогике.
2. Общая и частные дидактики. Дидактика как система.
3. «Великая дидактика» Я. А. Коменского.
4. Дидактика Гербарта и дидактика прогрессивистов.
5. Образование. Типы образования. Национальный проект «Образованию».
6. Философские основы обучения. Дидактические идеи отечественных философов.
7. Образ человека и смысл образования. Образ педагога.
8. Методологические основы образовательного процесса
9. Психолого-педагогические основы обучения. Образ ученика. Когнитивные, креативные и организаторские качества личности.
10. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.
11. Проблема целостности учебно-воспитательного процесса.
12. Двусторонний и личностный характер обучения. Единство преподавания и учения.
13. Связь обучения и развития. Развивающее обучение.
14. Связь обучения и воспитания.
15. Проблемное обучение.
16. Эвристическое обучение. Дидактическая эвристика. Обучение как сотворчество учителя и ученика.
17. Программированное обучения.

18. Сущность образовательного процесса. (Движущие силы, противоречия и логика.)
19. Принципы образовательного процесса.
20. Организация образовательного процесса.
21. Образовательная деятельность и ее структура. Внешнее и внутреннее содержание образовательной деятельности.
22. Законы и закономерности обучения.
23. Принципы обучения.
24. Обучение на Руси. Древнерусские формы и методы обучения.
25. Школа язычества. Ритуалы и обряды. Мифы.
26. Летописи. Поучения. Грамота. Профессиональное обучение.
27. Народная педагогика. Домострой.
28. Система обучения Ломоносова.
29. Свободная школа Л.Н. Толстого.
30. Дидактика П.Ф. Каптерева.
31. Дидактические идеи К.Д. Ушинского и В.П. Вахтерова.
32. Система обучения С.Т. Шацкого.
33. Система обучения А.С. Макаренко.
34. Эвристическая система Сократа.
35. Новая школа Френе.
36. Система обучения М.Монтессори.
37. Вальдорфская школа.
38. Современные зарубежные модели обучения.
39. Анализ современных дидактических концепций. Инновационные образовательные процессы.
40. Школа М.П. Щетинина.
41. Школа свободного развития.
42. Русская школа.
43. Школа диалога культур.

- 44.Школа самоопределения.
- 45.Понятие содержания образования. Уровни представления содержания образования.
48. Содержание образования как фундамент базовой культуры личности.
- 49.Основные теории (концепции) содержания образования.
- 50.Принципы построения содержания образования. Требования к содержанию образования.
- 51.Концепция структуры и содержания образования в профильной школе.
- 52.Государственные образовательные стандарты. Базисный учебный план.
- 53.Базовая, вариативная и дополнительная составляющие содержания образования.
- 54.Личностно-ориентированное образование.
- 55.Культурно-исторический подход в образовании и его содержании.
- 56.Деятельностный подход в проектировании содержания образования.
- 57.Системный подход в образовании и его содержании.
- 58.Обновление содержания образования и перспективы его развития.
- 59.Образовательная программа, ее конструирование.
- 60.Учебники и учебные пособия. Электронный учебник. Перспективы развития учебника.
- 61.Конструирование системы занятий. Тематическое планирование занятий.
- 62.Образовательное целеполагание. Таксономия целей обучения.
- 63.Технология образовательного целеполагания. Обучение учеников целеполаганию.
- 64.Дифференциация и индивидуализация обучения.

65. Индивидуальная система самостоятельной работы ученика.
Индивидуальная образовательная траектория.
66. Классификация форм обучения.
67. Классно-урочная система и ее альтернативы.
68. Лекционно-семинарская форма обучения.
69. Групповые формы обучения.
70. Классификация методов обучения.
71. Эвристические методы обучения.
72. Метод проектов.
75. Творческие недели.
76. Типы творческих уроков. Разработка творческого урока.
77. Образовательная ситуация. Технология создания и развития образовательной ситуации. Ситуативное обучение.
78. Классификация средств обучения. Методика применения средств обучения.
79. Формы и виды контроля в обучении.
80. Диагностика уровня усвоения содержания образования.
81. Диагностика и оценка творческой деятельности. Образовательные характеристики учеников. Самооценка и оценка результатов обучения.
82. Понятия и характеристика: «дистанционное обучение», «Интернет-образование», «виртуальное образование»

2.6 КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Нормы оценки знаний предполагают учет индивидуальных особенностей студентов, дифференцированный подход к обучению, проверке знаний и умений.

В устных ответах студентов на экзамене, в сообщениях и докладах, а также в письменных работах оцениваются знания и умения по пятибалльной системе. При этом учитывается: глубина и полнота знаний, владение необходимыми умениями (в объеме программы); осознанность и самостоятельность применения знаний и способов учебной деятельности, логичность изложения материала, включая обобщения, выводы (в соответствии с заданным вопросом), соблюдение норм литературной речи.

Оценка «пять»- материал усвоен в полном объеме; изложен логично; основные умения сформулированы и устойчивы; выводы и обобщения точны и связаны с явлениями окружающей жизни.

Оценка «четыре»- в усвоении материала незначительные пробелы; изложение недостаточно систематизировано; отдельные умения недостаточно устойчивы, в выводах и обобщениях допускаются некоторые неточности.

Оценка «три» – в усвоении материала имеются пробелы; материал излагается не систематизировано; отдельные умения недостаточно сформулированы; выводы и обобщения аргументированы слабо, в них допускаются ошибки.

Оценка «два» – основное содержание материала не усвоено, выводов и обобщений нет.

2.7 ИТОГОВЫЙ ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Тесты

По дисциплине «Теория обучения»

(на основе учебника Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. – м., 2002.)

Раздел 1. Дидактика как педагогическая теория обучения

1 Уровень.

1. Продолжить фразу, выбрав верные утверждения. Дидактика – это теория, дающая научное обоснование:

1. содержания;
2. воспитания;
3. развития;
4. методов и организационных форм;
5. преподавания

2. Продолжить фразу. Воспитательный аспект обучения отражается в:

1. формах;

2. методах;
 3. содержании;
 4. приемах;
 5. процессе
3. Продолжить фразу. Дидактика рассматривает отношения между двумя деятельностями:
1. воспитанием;
 2. развитием;
 3. преподаванием;
 4. учением;
 5. обучением
4. Продолжить фразу. Термин «дидактика» впервые ввел в научный оборот:
1. П.П. Пидкасистый;
 2. И.Ф. Герbart;
 3. Я.А. Коменский;
 4. И.Г. Песталоцци;
 5. В. Ратке
5. Продолжить фразу. В переводе с греческого дидактика – это:
1. изучающий;
 2. поучающий;
 3. преподающий;
 4. воспитывающий;
 5. развивающий
6. Продолжить фразу. Я.А. Коменский воспитание и обучение трактовал как формирование:
1. этики;
 2. эстетики и этики поведения;
 3. нравов в направлении всесторонней морали;
 4. знаний, умений и навыков;
 5. культуры воспитания личности
7. Замените слова «эта наука» на название, данное под цифрой. Эта наука обусловила разработку программированного обучения, алгоритмизацию и системно-структурный подход в организации учебно-воспитательного процесса в школе.
1. педагогика;
 2. психология;
 3. физиология;
 4. кибернетика;

5. философия
8. Продолжить фразу. Принцип воспитывающего обучения ввел:
1. П.И. Пидкасистый;
 2. Ж-Ж. Руссо;
 3. И.Ф. Гербарт;
 4. Л.В. Занков;
 5. В.В. Краевский
9. Продолжить фразу, заменив пропущенные слова. Воспитывающее обучение, согласно И.Ф. Гербарту, строится по четырем формальным ступеням:
1. младенец, ребенок, подросток, старшеклассник;
 2. ясность, ассоциация, система, метод;
 3. требование, угроза, наказание, поощрение;
 4. образность, абстрактность, точность, понятность;
 5. детский сад, начальная школа, средняя школа, старшая школа
10. Продолжить фразу. Педоцентрическую дидактику создал:
1. Гегель;
 2. Ж. –Ж. Руссо;
 3. Д. Дьюи;
 4. Л. Занков;
 5. В.В. Краевский.
11. Продолжить фразу. Педоцентристы считали, чтобы «обучать Джона латыни – надо знать...»:
1. Джона и латынь;
 2. Джона;
 3. латынь.
12. Продолжить фразу, логически выстроить текст, данный под цифрами:
1. формулировка проблемы и сути затруднения;
 2. выдвижение и проверка гипотез по решению проблемы;
 3. ощущение трудности в процессе деятельности;
 4. выводы и новая деятельность в соответствии с полученными результатами.

2 уровень сложности.

1. Дописать пропущенный текст:

Педагогическая наука изучает _____ и _____ в их единстве и целостности как особую, _____ и _____ детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению подрастающего поколения к жизни _____.

2. Дописать пропущенный текст:

Дидактика – это теория _____ деятельности, теория деятельностного _____.

3. Дописать пропущенный текст:

Объект дидактики – это область _____, на которую направлена _____ деятельность исследователя.

4. Дописать пропущенный текст:

Предмет дидактики – посредующее звено между _____ и _____ исследования, отражающее _____ объекта исследователем с позиций науки, которую он представляет.

5. Дописать пропущенный текст:

Преподавание – это деятельность тех, _____, а учение тех, _____.

6. Дописать пропущенный текст:

Обучение выступает перед дидактикой в двух аспектах – как объект _____ и как объект _____ или _____.

7. Дописать пропущенный текст:

Дидактика _____ анализирует отношение _____ и _____ как действие учителя и ученика, рассматривает _____ и _____ стороны обучения в их единстве.

8. Дописать пропущенный текст:

Предметом дидактики является связь _____ (деятельности _____) и _____ (_____ деятельности _____), их взаимодействие.

9. Дописать пропущенный текст:

Я.А. Коменский определил дидактику как «всеобщее _____ всех _____ всему.

10. Дописать пропущенный текст:

Задачи дидактики:

1. описывать и объяснять процесс _____ и _____ его реализации;
2. разрабатывать более совершенную _____ процесса _____, новые _____ системы, новые технологии _____.

11. Дописать пропущенный текст:

Обучение выступает перед исследователем как _____ изучения в процессе осуществления _____ функции педагогики.

12. Дописать пропущенный текст:

Под педагогической действительностью в дидактике понимается протекание процесса _____, его закономерности и _____, т.е. знание о сущем.

13. Найдите соответствие содержания (буквы) названию науки (цифры):

Дидактика учитывает такие данные наук, как:

1. психология	А. знание механизмов, порождаемых обучением (интеллектуальных, эмоциональных, волевых)
2. физиология	Б. знание возрастных особенностей детей, знания о процессах усвоения, запоминания, умственного развития
3. философия	В. фиксация конечных цели обучения в виде качеств личности
4. социология	Г. знание общих законов развития человека, природы и общества
5. педагогика	Д. представления о социальных функциях человека

14. Составьте фразу из слов: система, подсистема, педагогическая система, дидактическая система.

15. Дописать пропущенный текст:

Дидактическая система – это _____ педагогическая система, которую представляют взаимосвязанные _____: образовательные _____; содержание _____ и обучения _____ их личностные характеристики; обучающие и автоматизирующие средства; организационные _____

совместного труда обучающихся и _____; дидактические процессы (модели обучения) как способы _____ целей и педагогического _____ в целом.

16. Заполнить таблицу.

Название системы	Содержание	Ученые, развивающие идеи
Традиционная		
Педагогическая		
Современная		

17. Дописать пропущенный текст:

Критически переосмыслил классно-урочную систему Я.А. Коменского немецкий ученый _____, научно обоснованную систему обучения с позиций теоретических достижений _____ и _____.

18. И.Ф. Герbart предложил процесс обучения в виде четырех ступенек. Выполните тест-соответствие, где ступеньки обучения (цифры), содержание (буквы).

Название ступеньки	Содержание
1. Ясность	А. Связь нового материала с прошлыми знаниями
2. Ассоциации	Б. Выделение материала и его углубленное рассмотрение
3. Система	В. Понимание теории, применение ее к новым явлениям
4. Метод	Г. Обнаружение выводов. Формулировка понятий, законов

19. Дописать пропущенный текст:

К средствам управления учителя И.Ф. Герbart относил: _____, приказание и _____, наказания, вплоть до _____, умение _____ ребенка.

20. Дописать пропущенный текст:

И.Ф. Герbart предлагал _____ и _____ деятельность учителя, а ступеньки обучения основывать на _____ анализе, _____ представлении о личности.

21. Дописать пропущенный текст:

Традиционную систему в начале XX века критиковали за _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. оторванность от _____ и _____ ребенка от жизни;
5. передачу _____ без вовлечения в _____ активность;
6. _____
7. подавление _____ учащихся.

22. Дописать пропущенный текст:

Педоцентрическая система так называется потому, что строит процесс обучения, исходя из _____, _____ и _____ ребенка.

23. Дописать пропущенный текст:

Цель обучения в педоцентрической системе в развитии _____ и _____, _____.

24. Дописать пропущенный текст:

Педоцентрическая дидактическая система основывалась на _____ в процессе учения, на _____, _____ и _____ характере.

25. Дописать пропущенный текст:

«Обучение через делание» - это, когда знания извлекались из _____ самодеятельности _____ и _____ личного _____ ребенка.

26. Дописать пропущенный текст:

Модель Д. Дьюи отвергала _____ программу с _____ системой изучения предметов и отбирала только знания, необходимые для _____ ребенка.

27. Дописать пропущенный текст:

В. Лай в процессе обучения выделял три этапа: _____,
_____ и _____.

28. Дописать пропущенный текст:

Под выражением В. Лай понимал _____, сочинения,
рисунки, театр, практические работы, называя это
«_____».

29. Дописать пропущенный текст:

Система Д. Дьюи была подвергнута критике за

1. _____ спонтанной
деятельности детей;
2. следование _____ в _____ учении
_____;
3. утрату
_____;
4. _____ отбор
материала;
5. _____ учителя на _____ план,
превращение _____ учителя _____ в
_____;
6. большие _____ затраты
_____.

30. Дописать пропущенный текст:

Американский психолог Джером Брунер разработал модель обучения,
названную «_____».

31. Дописать пропущенный текст:

Суть концепции Джерома Брунера заключается в том, что учащиеся
должны приобретать знания и познавать мир через собственные
_____ в системе _____ и _____
процесса _____ обучения _____ со _____ стороны
_____.

Раздел 2. Процесс обучения как целостная система.

1 уровень сложности.

1. Продолжить фразу. В основе чувственного познания лежат:

1. ощущение;
 2. восприятие;
 3. мышление;
 4. общение;
 5. память.
2. Логически верно выстроить слова, данные под цифрами. Абстрактное мышление - это:
1. осмысление;
 2. понимание;
 3. обобщение;
 4. конкретизация;
 5. детализация.
3. Продолжить фразу. Процесс формирования у школьников знаний, навыков и умений, личностного развития происходит только в результате его...:
1. желания;
 2. анализа и прогнозирования;
 3. собственной деятельности;
 4. деятельности учителя;
 5. помощи родителей.
4. Найти неверный ответ. Обучение содержит в себе следующие элементы:
1. цель;
 2. учебная информация;
 3. средства педагогической коммуникации педагога и учащихся;
 4. формы отчетности;
 5. формы деятельности и способы осуществления педагогического руководства различными видами деятельности школьника и его поведения.
5. Продолжить фразу. Средства управления процессом обучения не включают:
1. содержание учебного материала;
 2. методы обучения;
 3. учебники, учебные пособия;
 4. ученика;
 5. организационные формы обучения.
6. Продолжить фразу. По сравнению со звеном обучения понятие «цикл» - более:
1. широкое;
 2. узкое;

3. не подлежит сравнению;
7. Продолжить фразу. Сущность двуединого процесса обучения состоит в единстве:
 1. учителя и учащихся;
 2. учителя и администрации;
 3. преподавания и учения;
 4. подготовки и реализации задач;
 5. уроков и домашней подготовки.
8. Продолжить фразу. В дидактике выделяют три функции процесса обучения:
 1. обучающую;
 2. образовательную;
 3. воспитательскую;
 4. воспитательную;
 5. развивающую.
9. Продолжить фразу. Под умением понимают:
 1. владение способом деятельности;
 2. способность применять знания;
 3. автоматизированный навык;
 4. регламентацию деятельности;
 5. гибкость ума.
10. Продолжить фразу. То, что обучение ведет за собой развитие, обосновал:
 1. Л.Н. Толстой;
 2. М.Н. Скаткин;
 3. Л.С. Выготский;
 4. М.И. Махмутов;
 5. Д.Б. Эльконин.
11. Определите, с чьим именем (цифры) связано направление исследований (буквы):
 1. П.Я. Гальперин;
 2. В.В. Давыдов;
 3. И.Я. Лернер;
 4. Н.А. Менчинская;
 5. М.Н. Скаткин;
 6. Д.Б. Эльконин.

А. прикладная разработка проблем развития личности школьника;
Б. теория поэтапного формирования умственных действий;
В. методы проблемного обучения;

Г. способы активизации познавательной деятельности

Варианты ответа:

1. 1А 2Б 3В 4А 5Г 6Б;
2. 1Г 2В 3Б 4А 5В 6А;
3. 1Б 2А 3В 4А 5В 6А.

12. Продолжить фразу. Структура учебной деятельности с точки зрения ее состава должна включать компоненты:

1. содержательный;
2. процессуальный;
3. операционный;
4. потребностный;
5. мотивационный.

13. Продолжить фразу. По мнению К.Д. Ушинского деятельность – это:

1. поиск знаний, умений и навыков;
2. неперенная борьба и преодоление препятствий;
3. репродуктивная деятельность взрослых;
4. продуктивность и качество;
5. совместный труд учителя и ребенка.

14. Продолжить фразу. Важнейшими составляющими учения как деятельности являются:

1. содержание;
2. методы;
3. методические приемы;
4. формы;
5. педагогическая реальность.

15. Продолжить фразу. В процессе усвоения первичными являются:

1. процесс усвоения;
2. учебные умения и навыки;
3. познавательные действия;
4. конкретные цели;
5. стимулы учения.

16. Продолжить фразу. С древнейших времен известны три формы познавательной деятельности:

1. материальная;
2. идеальная;
3. речевая;
4. умственная;
5. этическая.

17. Найти неверные ответы. В дидактике выделяют следующие модели обучения:

1. объяснительно-иллюстративное (сообщающее);
2. проблемное;
3. программированное;
4. автоматизированное;
5. блочное.

18. Соотнести текст (цифры) с содержанием (буквы).

1. проблема – это...
2. проблемная ситуация – это...
3. гипотеза – это...

- а) психологическое состояние затруднения;
- б) теоретический или практический вопрос, требующий анализа;
- в) предположение о возможном объяснении противоречия.

Варианты ответа:

1. 1А 2Б 3В;
2. 1Б 2А 3В;
3. 1Б 2В 3А.

19. Продолжить фразу. Синектика – это использование:

1. метафор, образов;
2. аналогий;
3. теоретических методов познания;
4. соединение далеких вещей в один предмет;
5. эмпирических фактов.

20. Продолжить фразу. Эвристические приемы и правила разрабатывал:

1. Г. Альтшулер;
2. Д.И. Менделеев;
3. М.Н. Скаткин;
4. А.А. Ухтомский;
5. Б.Ф. Скиннер.

21. Продолжить фразу. В 1954 году концепцию программированного обучения предложил:

1. Г. Альтшулер;
2. Д.И. Менделеев;
3. М.Н. Скаткин;
4. А.А. Ухтомский;
5. Б.Ф. Скиннер.

22. Продолжить фразу. Главным понятием программированного обучения является:

1. учебник;
2. обучающая программа;
3. обучающая инструкция;
4. синектика;
5. эвристика.

23. Продолжить фразу. Разветвленные программы создал:

1. Г. Альтшулер;
2. Н.А. Краудер;
3. М.Н. Скаткин;
4. Л.С. Выготский;
5. Б.Ф. Скиннер.

24. Указать неверные ответы. Способами ответа обучаемого в смешанном программировании могут быть:

1. конструирование ответа из набора букв, слов;
2. кодирование ответа условными знаками;
3. выбор ответа из заданного набора;
4. алгоритмы;
5. контрольные тесты.

2 уровень сложности.

1. Дописать пропущенный текст.

Вспомните как можно больше различных определений процесса обучения.

Обучение – это:

1. передача _____ человеку _____ определенных

_____ и _____;

2. _____ взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи _____

_____;

3. _____ педагогический процесс _____

_____ и _____ учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными _____ и _____, развитию _____ способностей, мировоззрения, _____ взглядов и убеждений.

4. процесс деятельности _____ и _____

_____;

5. познание или вид _____ деятельности;

6. совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на _____ и _____ усвоение системы _____ и _____, формирование умения применять их в жизни, на развитие _____ мышления _____;

7. руководимый _____ или _____ организованный процесс _____

2. Запишите свой ответ.

За что можно покритиковать автора определения: процесс обучения – это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников.

3. Двусторонность процесса обучения проявляется в том, что преподавание – это _____

_____ учителя, _____ ученика предстают в единстве при передаче обучающимся социального _____ в форме _____ образования

4. Дописать пропущенный текст.

Обучение – это процесс _____

Взаимодействия между обучающим и обучаемыми, в результате которого у обучающегося формируются _____ определенные _____,

_____, _____, опыт _____ и _____,

_____.

5. Заполните таблицу. Выявите отличия процесса познания ученого и школьника согласно предложенным показателям.

Показатели	Ученый	Школьник
1. что познает и открывает?		
2. путь познания		
3. форма представления материала		
4. влияние учителя		

6. Выявите сходство процесса познания ученого и школьника?

7. Дописать пропущенный текст.

При обобщении используется _____ путь.

8. Дописать пропущенный текст.

Применение знаний – это _____ деятельность, осуществляемая в различных _____ и _____ деятельности в зависимости от специфики изучаемого материала.

9. Дописать пропущенный текст.

Методологической основой процесса обучения является _____, а движущей силой - _____.

10. Дописать пропущенный текст.

Центральным противоречием процесса обучения является противоречие между _____ возникающими _____ у _____ обучающихся _____.

11. Дописать пропущенный текст.

Обучение – это _____, в процессе которого происходит _____ познанием, усвоение _____.

12. Дописать пропущенный текст.

Под образовательной целью понимают приобретение обучающимся определенной суммы _____, _____ и _____, развитие _____ мира, _____, _____ способностей и _____
_____ навыков.

13. Дописать пропущенный текст.

Под воспитательной целью понимается процесс воспитания _____, _____ развитой личности с _____ мировоззрением, _____ направленностью, _____ активностью _____ и _____ социальной _____.

14. Дописать пропущенный текст.

Главная цель образования – вырастить _____
_____.

15. Создайте схему, которая называется «Структура деятельности человека».

16. Представьте модель структуры учебного процесса, выявив связи между такими понятиями, как:

1. результат;
2. деятельность учения;
3. деятельность преподавания;
4. цель обучения;
5. содержание учебного материала;
6. методы обучения;
7. средства обучения;
8. организационные формы обучения.

17. Дописать пропущенный текст.

Системообразующими понятиями процесса обучения выступают _____
_____.

18. Дописать пропущенный текст.

Переменными составляющими процесса обучения являются

19. Дописать пропущенный текст.

Процесс обучения – это деятельность по:

	1.	анализу
_____	_____	_____;
	2.	планированию
_____	_____	_____ работы
_____		_____;
	3.	
_____		_____;
	4.	
_____		_____;
	5.	
_____		_____;
	6.	
_____		_____;
	7.	
_____		_____.

20. Дописать пропущенный текст.

Учебный процесс есть дидактическое взаимодействие

_____ и _____.

21. Замените пропуски в тексте на слова и словосочетания.

Механизмом дидактического взаимодействия является

_____ субъектов преподавания и учения.

22. Дописать пропущенный текст.

Посредством дидактического взаимодействия порождается

_____, _____ участников
этого процесса, _____ происходят _____ корреляционные
_____ систем.

23. Дописать пропущенный текст.

В учебном процессе в ходе _____ учебного материала и накопления _____ учебно-познавательной деятельности происходит _____ изменение _____.

24. Дописать пропущенный текст.

Цикл – это совокупность определенных _____ учебного процесса, _____ последовательных _____ учения.

25. Дописать пропущенный текст.

Макрорезультат учения – это _____ состояние ученика как _____ учения, как _____.

26. Дописать пропущенный текст.

Цель – это _____.

27. Дописать пропущенный текст.

Глобальная цель образования – это _____.

28. Дописать пропущенный текст.

Ближайшими предметно-дидактическими целями являются: _____.

29. Дописать пропущенный текст.

Технологию организации учебной деятельности следует проводить с учетом: _____.

30. Заполните таблицу.

Цикличность учебного процесса

Показатели	Начальный цикл	Второй цикл	Третий цикл	Заключительный цикл
Содержание				
Цели обучения				

Противоречия				
Этапы				
Результативность				

31. Дописать пропущенный текст.

Процессуальные особенности учебного процесса как целостной системы:

1.

_____.

2.

_____.

3.

_____.

32. Дописать пропущенный текст.

Знание в педагогике определяют как

_____.

_____.

33. Дописать пропущенный текст.

Согласно образовательной функции обучения знания становятся

_____.

_____.

34. Дописать пропущенный текст.

Знания ученика обнаруживаются в его

_____.

_____.

35. Дописать пропущенный текст.

Развивающая функция обучения предполагает развитие

_____.

_____.

_____.

36. Дописать пропущенный текст.

Воспитательная функция обучения сводится к формированию

37. Дописать пропущенный текст.

В процессе обучения на основе содержания образования формируются

38. Дописать пропущенный текст.

На практике процесс обучения реализуется в:

1.

_____;

2.

_____;

3.

_____.

39. Дописать пропущенный текст.

Преподавание выступает как руководство

40. Дописать пропущенный текст.

Педагогическое руководство складывается из

41. Дописать пропущенный текст.

В процессуальной структуре учебной деятельности выделяют следующие взаимосвязанные компоненты: _____ задачи, _____ учебной задачи, _____ знаний, _____ плана решения задачи, практическое ее осуществление, _____ и _____ решения задачи, _____ способов деятельности.

42. Дописать пропущенный текст.

В структуре познавательной деятельности выделяют общие действия, к которым относятся _____ получения результата, выделение его параметров, _____, вариантов действия, _____ способов получения и соответствия требуемого _____.

43. Заполните таблицу

Виды обучения

Вид обучения	Учитель	Ученик	Результативность
Объяснительно-иллюстративное			
Проблемное			
Программированное			

44. Дописать пропущенный текст.

Принципы линейной модели программирования (фамилия):

1. _____
_____;
2. _____
_____;
3. _____
_____;

45. Дописать пропущенный текст.

Создатель блочного обучения польский дидакт (фамилия) _____ выделял следующие блоки:

1. _____
_____;
2. _____ проверка
усвоенного;
3. _____
_____;
4. _____
_____;
5. _____ и
_____.

46. Дописать пропущенный текст.

Модульное обучение – развитие _____ обучения - это _____

47. Дописать пропущенный текст.

К учебным программным продуктам относятся:

48. Дописать пропущенный текст.

Под самостоятельностью учащихся в процессе обучения понимается

Раздел 3. Закономерности и принципы обучения.

1 уровень сложности.

1. Продолжить фразу. К законам обучения относят закон:

1. взаимосвязи учителя и ученика;
2. социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения;
3. активности обучения и результатов учения;
4. взаимосвязи теории и практики в обучении;
5. взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.

2. Заменить многоточие словом. Связи, зависимости компонентов процесса обучения носят ... характер:

1. закономерный;
2. нормативный;
3. регулируемый объектами;
4. вероятностно-статистический;
5. глобальный.

3. Продолжить фразу, выявив соответствие слов, закодированных буквами содержанию, обозначенному цифрами.

А. к внешним закономерностям процесса обучения относят зависимость;

В. к внутренним закономерностям процесса обучения относят зависимость;

1. между компонентами (целями, содержанием, методами, средствами, формами);

2. от уровня культуры;
3. от потребностей общества;
4. между преподаванием, учением и изучаемым материалом;
5. социально-экономической, политической ситуации.

Варианты ответа:

1. A123 B45;
2. A14 B235;
3. A145 B23;
4. A45 B123;
5. A235 B14.

4. Продолжить фразу, выбрав верные утверждения. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки _____ и _____ практической деятельности.

Варианты ответа:

1. принципов и правил;
2. концепций;
3. моделей;
4. средств;
5. догм.

5. Указать неверное утверждение. В.И. Загвязинский утверждает: суть принципа в том, что это рекомендация о способах

1. регулирования противоположных сторон;
2. разрешения тенденций учебного процесса;
3. разрешения противоречий;
4. достижения меры, гармонии решения учебно-воспитательных задач.

2 уровень сложности.

1. Дописать пропущенный текст.

Принцип обучения – это указание по использованию на практике _____ и _____, а правила – это _____ реализации принципов.

2. Дописать пропущенный текст.

Согласно личностно-деятельностному подходу ведущим принципом можно считать принцип единства _____, _____ и _____ функций обучения, направляющих школьников к _____ ценностям.

Раздел 4. Содержание образования.

1 уровень сложности.

1. Продолжить фразу. В XIX веке образованным человеком считали такого, который имел:

1. много денег;
2. обширные знания;
3. привычку мыслить;
4. благородные чувства;
5. диплом учебного заведения.

2. Выбрать неверное утверждение. Источником формирования содержания школьного образования является:

1. культура, социальный опыт;
2. социальный статус;
3. наука;
4. образование;
5. воспитание.

3. Найти неверный ответ. Стандарт образования – это система параметров, характеризующих:

1. государственные нормы образованности;
2. общественный идеал;
3. учебно-воспитательный план учителя»
4. возможности реальной личности в достижении идеала;
5. обязательства школы по образованию, развитию и воспитанию учеников.

4. Продолжить фразу. В государственный стандарт общего образования входят следующие компоненты:

1. республиканский;
2. федеральный;
3. национально-региональный;
4. местный и школьный;
5. классный.

5. Выявить соответствие текстов, обозначенных буквами и цифрами. Содержание образования отражено в:

А. учебном плане – соответствует уровню

Б. учебной программе – соответствует уровню

В. учебной литературе – соответствует уровню

1. учебного предмета;
2. теоретических представлений;
3. учебного материала.

Варианты ответа:

1. А.1 Б.2 В.3
2. А.2 Б.1,2 В.3
3. А.3 Б.2 В.1

6. Продолжить фразу. Федеральные и национально-региональные уровни стандарта образования включают:

1. обобщенное описание содержания образования на всех ступенях обучения;
2. требования к минимально необходимой подготовке учащихся;
3. конкретные рекомендации;
4. максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения;
5. минимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

7. Указать неверный ответ. Учебный план общеобразовательной школы – это документ, содержащий:

1. перечень учебных предметов;
2. распределение учебных предметов по неделям обучения;
3. распределение учебных предметов по годам обучения;
4. количество часов на каждый предмет;
5. параграф устава школы.

8. Продолжить фразу. Базисный учебный план является составной частью:

1. государственного распоряжения;
2. муниципального стандарта;
3. государственного стандарта;
4. плана учителя;
5. плана зам.директора.

9. Продолжить фразу. Школьный компонент учебного плана формируется на основании статьи _____ Закона «Об образовании».

1. 30 п.1;
2. 31 п.2;
3. 32 п.2;
4. 33 п.1;
5. 34 п.2.

10. Продолжить фразу. В Базисном учебном плане содержание образования отражает деление на:

1. фундаментальное и технологическое;
2. теоретическое и прикладное;
3. линейное и квантовое;
4. начальное и конечное;
5. главное и неглавное.

11. Продолжить фразу. Учебная программа – это нормативный документ, в котором дается перечень:

1. теоретических знаний;
2. учебных упражнений и задача;
3. знаний;
4. умений;
5. навыков;

12. Продолжить фразу. В школах используют такие учебные программы, как:

1. специальные;
2. рабочие;
3. перспективные;
4. типовые;
5. авторские.

13. Продолжить фразу. К способам построения учебной программы относятся:

1. круговой;
2. линейный;
3. концентрический;
4. параллельный;
5. спиралеобразный.

14. Продолжить фразу. Конкретизация содержания учебных программ нашла свое отражение в:

1. базисном плане;
2. учебниках;

3. учебных пособиях;
4. плане учителя;
5. тетрадях учеников.

2 уровень сложности.

1. Дописать пропущенный текст. К.Д. Ушинский критиковал теории дидактического материализма и формализма за их _____, говоря, что «рассудок развивается только в _____», _____ «пустая голова _____», _____ должно быть единство _____ и _____ подходов в формировании содержания образования.

2. Дописать пропущенный текст. Содержание образования изоморфно _____ опыту и состоит из четырех структурных элементов:

1. опыта

_____;

2. опыта

_____;

3. опыта

_____;

4. опыта

_____;

3. Дописать пропущенный текст. Критериями отбора содержания образования являются:

1. целостное отражение задач формирования

_____, _____ мыслящего человека;

2. высокая

_____ и _____ значимость;

3. соответствие _____

материала _____ возможностям школьников;

4. наличие _____ на изучение данного предмета;

5. учет _____
опыта построения содержания;
6. соответствие содержательного _____
образовательного учреждения.

4. Дописать пропущенный текст.

Образовательный стандарт – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке _____ и соответствующие этим требованиям _____, _____, _____ обучения и контроля.

5. Дописать пропущенный текст.

Учебный план школы разрабатывается на основе государственного _____ и _____ учебных планов на _____ период.

6. Заменить пропуски словами и словосочетаниями.

Существует два типа учебных планов школы:

1. _____
—;
2. _____
—.

7. Заменить пропуски словами и словосочетаниями.

В структуре учебного плана выделяют две части:

_____.

8. Дописать пропущенный текст.

Базисный учебный план охватывает такие нормативы, как

1. _____
_____;
2. _____
_____;
3. _____
_____.

9. Выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.

1. федеральный компонент;
2. национально-региональный компонент;

3. школьный компонент.

А) родной язык и литература, история и география региона;

Б) учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения (русский язык, математика, информатика, физика и астрономия, химия, история и социальные дисциплины);

В) обязательные занятия по выбору, факультативные курсы, отражающие специфику образовательного учреждения.

Вариант ответа: 1 _____; 2 _____.

10. Дописать пропущенный текст.

1. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений, являясь частью _____, составляет и обеспечивает _____.

11. Дописать пропущенный текст.

Сущность линейного способа построения учебных программ в том, чтобы _____.

12. Дописать пропущенный текст.

Концентрический способ построения учебных программ позволяет _____.

13. Дописать пропущенный текст.

При спиральном расположении учебного материала удается _____.

Раздел 5. Методы обучения.

1 уровень сложности.

1. Продолжить фразу. Метод в переводе с греческого языка обозначает:

1. путь;
2. направление движения;
3. способ продвижения к истине;
4. диалог;
5. путь к определенному результату.

2. Выбрать правильные ответы. Метод обучения характеризуется тремя признаками:

1. целью обучения;
2. временем общения учителя с учащимися;

3. способом усвоения;
 4. скоростью воздействия;
 5. характером взаимодействия субъектов обучения.
3. Продолжить фразу. Метод обучения имеет логическую структуру:
1. анализаторскую;
 2. синтезаторскую;
 3. индуктивную;
 4. дедуктивную;
 5. индуктивно-дедуктивную.
4. Указать неверный ответ. Словесные методы подразделяются на следующие виды:
1. рассказ, объяснение;
 2. беседа, дискуссия;
 3. лекция;
 4. работа с книгой;
 5. материально-техническое оборудование.
5. Продолжить фразу. В средние века наиболее распространенными формами беседы были:
1. сократовские;
 2. платоновские;
 3. аристотелевские;
 4. катехизисные;
 5. публичные.
6. Указать неверное утверждение. Виды беседы:
1. вводные, вступительные, организующие.
 2. сообщения или формирования новых знаний;
 3. синтезирующие;
 4. систематизирующие или закрепляющие;
 5. деятельностные.
7. Указать неверное утверждение. Наглядные методы делятся на группы:
1. иллюстрации;
 2. исследовательские;
 3. модельные;
 4. проективные;
 5. демонстрации.
8. Продолжить фразу. Управления в зависимости от степени самостоятельности подразделяются на упражнения по:

1. воспроизведению известного с целью закрепления;
2. степени новизны;
3. применению знаний в новых условиях;
4. проговариванию учебной информации (комментированию);
5. исследованию вариантов гипотезы.

9. Продолжить фразу. Ю.К. Бабанский выделяет следующие методы обучения:

1. организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
2. стимулирования и мотивации;
3. контроля и самоконтроля;
4. программирования;
5. моделирования.

2 уровень сложности.

1. Выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.

Ученые-дидакты различают следующие методы обучения.

1. Е.И. Петровский, Н.М. Верзилин
2. М.А. Данилов, Б.П. Есипов
3. Е.Я. Голант
4. М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер

А) приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения, закрепления и проверки знаний, умений и навыков

Б) словесные, наглядные и практические

В) активные и пассивные

Г) объяснительно-иллюстративные, проблемное изложение, частично-поисковые и исследовательские

Ответ: 1 _____, 2 _____, 3 _____, 4 _____.

2. Дописать пропущенный текст.

Методы обучения – это

_____.

3. Дописать пропущенный текст.

В.В. Краевский метод обучения определяет как

_____.

4. Заменить пропуски словами и словосочетаниями.

Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский выступали против абсолютизации значения словесного метода, дополняя его

_____.

5. Дописать пропущенный текст.

Усвоение знаний и способов деятельности проходят три уровня:

1. _____
_____;
2. _____
_____;
3. _____
_____.

6. Дописать пропущенный текст.

Дидактическая игра – это _____ учебная деятельность по _____ изучаемых систем, явлений и процессов.

7. Выявить соответствие текстов обозначенных цифрами и буквами.

Ю.К. Бабанский предложил методы:

1. организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
2. стимулирования и мотивации;
3. контроля и самоконтроля.

А) устный, письменный, лабораторно-практический;

Б) долга и ответственности в учении;

В) словесные, наглядные и практические;

Г) индуктивные и дедуктивные;

Д) интереса к учению;

Е) репродуктивные и проблемно-поисковые;

Ж) самостоятельной работы.

Ответ: 1 _____; 2 _____; 3 _____.

8. Заменить пропуски словами и словосочетаниями.

Выбор методов обучения зависит от

_____.

Раздел 6. Средства обучения.

1 уровень сложности.

1. Продолжить фразу. По составу объектов средства обучения делятся на:
 1. матерчатые;
 2. железные;
 3. бумажные;
 4. материальные;
 5. идеальные.

2. Продолжить фразу. Средства обучения и методы обучения между собой:
 1. не связаны;
 2. связаны слабо;
 3. тесно связаны.

3. Продолжить фразу. Вербализация – это:
 1. речевое изложение в процессе рассуждения;
 2. постулат;
 3. догма;
 4. идеальное средство обучения;
 5. материальное средство обучения.

4. Продолжить фразу. По субъекту деятельности средства обучения можно разделить на средства:
 1. личностные;
 2. межличностные;
 3. преподавания;
 4. учения;
 5. когнитивные;

5. Продолжить фразу. Сигнификация – это:
 1. организация диалога;
 2. создание и употребление знаков;
 3. межличностные коммуникации;
 4. метод обучения;
 5. метод воспитания.

6. Продолжить фразу. Существует три вида средств коммуникаций:
 1. эквилибристические;
 2. лингвистические (устная и письменная речь);

3. семиотические (знаки, уравнения, графики);
 4. паралингвистические (жесты, мимика);
 5. методические.
7. Продолжить фразу. Индукция – это:
1. умозаключение от общего к частному;
 2. умозаключение от частного к общему;
 3. глубокое знание преподавателем содержания своего предмета;
 4. метод сравнения;
 5. раздел дидактики.
8. Продолжить фразу. Дедукция – это:
1. умозаключение от общего к частному;
 2. умозаключение от частного к общему;
 3. глубокое знание преподавателем содержания своего предмета;
 4. метод сравнения;
 5. раздел дидактики.
9. Продолжить фразу.
Модели бывают такие, как:
1. показывающие принцип действия;
 2. изображающие устройство или принцип работы;
 3. воспроизводящие внешний вид изделия;
 4. ученические;
 5. учительские.
10. Указать неверное утверждение. Технические средства обучения – это устройства, помогающие учителю:
1. обеспечить учащихся учебной информацией;
 2. управлять процессами понимания, запоминания;
 3. применять знания на практике;
 4. контролировать результаты обучения;
 5. заработать.
11. Продолжить фразу. Мультимедиа – это:
1. многовариативная среда;
 2. вербальная коммуникация;
 3. когнитивный диссонанс;
 4. процесс восприятия;
 5. математический символ.

2 уровень сложности.

1. Дописать пропущенный текст.

Средство обучения – это

_____.

2. Выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.

А. материальные средства обучения

Б. идеальные средства обучения

1. учебники и учебные пособия;
2. речь;
3. письмо;
4. таблицы, конспекты;
5. модели, макеты;
6. чертежи, диаграммы;
7. произведения искусства;
8. учебно-лабораторное оборудование;
9. помещение, мебель;
10. знания и умения.

Ответ: 1 _____.

2

_____.

3. Дописать пропущенный текст.

Идеальное средство обучения – это орудие освоения

_____.

4. Дописать пропущенный текст.

Коммуникация в обучении представляет собой процесс обмена

_____.

5. Дописать пропущенный текст.

Коммуникация – это

_____.

6. Выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.

А. Индуктивное рассуждение – это:

Б. Дедуктивное рассуждение – это:

1. обобщение;
2. восхождение от одной общности к другой (того же уровня);

3. аналогия;
4. суждение;
5. нисходящая от единичного к частному и общему.

Ответ: 1. _____ 2.
_____.

7. Заменить пропуски словами и словосочетаниями.

Средства обучения могут быть введены в процесс обучения двумя способами:

« _____ и _____ путем _____»

8. Дописать пропущенный текст.

При разработке средств обучения используются три подхода:

1. средства _____ не _____ влияют _____ на _____;
2. средства _____ являются _____;
3. от _____ средств _____ обучения _____ зависит _____.

9. Дописать пропущенный текст.

Материальные средства, будучи производными от программы обучения, имеют следующие принципы:

1. _____;
2. _____;
3. _____.

10. Дописать пропущенный текст. Наглядные пособия выполняют следующие функции:

1. _____;
2. _____;
3. _____.

11. Выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.

Наглядные пособия классифицируются:

А) объемные пособия, Б) печатные пособия, В) проекционный материал.

1. кинофильмы, слайды;
2. модели, коллекции;
3. картины, плакаты, аппараты.

Ответ: А _____; Б

12. Дописать пропущенный текст.

При работе с техническими средствами у учащихся надо подготовить:

1. процесс

_____;

2. провести

_____;

3. дать

_____;

4. проверить

_____;

5. определить

13. Дописать пропущенный текст.

Оптимальная частота использования ТСО зависит от

_____.

14. Дописать пропущенный текст.

Использование ТСО в интервале между _____ и _____ и _____ и _____ минутами позволяет поддерживать устойчивое внимание на протяжении урока.

Раздел 7. Форма организации учебного процесса.

1 уровень сложности.

1. Указать неверный ответ. В толковом словаре С.И. Ожегова слово «форма» трактуется как:

1. вид, устройство, тип;
 2. структура;
 3. взаимосвязи;
 4. конструкция чего-либо;
 5. обусловленность определенным содержанием.
2. Продолжить фразу. В «Философской энциклопедии» термин «форма» определяется как:
1. внешняя организация содержания;
 2. внутренняя организация содержания;
 3. внутренняя связь и способ организации;
 4. взаимодействия элементов между собой и с внешними условиями;
 5. конструкция.
3. Продолжить фразу. Наиболее устойчивой оказалась следующая система обучения:
1. индивидуальная;
 2. классно-урочная;
 3. дальтон-план;
 4. батовская;
 5. маннгеймская.
4. Продолжить фразу. Н.М. Верзилин считал, что урок – это:
1. яркая звезда на небесном небосклоне;
 2. солнце, вокруг которого как планеты движутся все другие формы занятий;
 3. луна, которая благотворно влияет на Землю, олицетворяющую обучение;
 4. благодатный дождь, дающий пищу растениям;
 5. долгий солнечный день в жизни учеников.
5. Указать неверный вариант ответа. Урок содержит такие компоненты учебно-воспитательного процесса, как:
1. цель;
 2. содержание;
 3. средства;
 4. методы;
 5. учеников и их родителей;
 6. деятельность по организации и управлению.
6. Выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами. М.Н. Скаткин (А), М.Н. Махмутов (Б):

1. Урок – это педагогическое произведение, и поэтому он должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся. Это и обеспечивает управление познавательной деятельностью учащихся.
2. Урок – это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания.

Варианты ответа:

1. А1; Б2
2. А2, Б1.

7. Указать неверное утверждение. Являются ли компонентами урока: цель, содержание, методы и формы обучения, методы управления и контроля, средства обучения?

1. да;
2. нет;
3. не знаю.

8. Выбрать неверный ответ. К формам организации учебной деятельности относят:

1. фронтальную;
2. идеальную;
3. индивидуальную;
4. групповую;
5. коллективную.

2 уровень сложности.

1. Запишите ответ на вопрос.

И.Я. Лернер по формам организации учебного процесса в школе понимал: _____

_____.

2. Замените пропуски в тексте на слова и словосочетания.

Форма всякого предмета, процесса явления обусловлена его содержанием

_____.

3. Замените пропуски в тексте на слова и словосочетания.

Форма обучения – это специальная

Раздел 8. Проверка и оценка результатов обучения.

1 уровень сложности.

1. Выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.

В проверке и оценке знаний сущность контролирующей (1), обучающей и образовательной (2), воспитательной (3) функций представлена в следующих приложениях:

А. выявляет знания, умения и навыки учащихся, усвоенные школьниками, определяет готовность к дальнейшему обучению;

Б. повышает ответственность учащихся за выполненную работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные учителем задачи, адекватно оценивать свои возможности;

В. Развивает познавательные способности учащихся.

Варианты ответа:

1. 1В, 2А, 3Б;

2. 1А, 2Б, 3В;

3. 1Б, 2В, 3А;

4. 1А, 2В, 3Б;

5. 1Б, 2А, 3В.

2. Продолжить фразу. В Законе РФ «Об образовании» (1992) основой оценки уровня выпускников являются:

1. экзамены;

2. зачеты;

3. государственные образовательные программы;

4. преподаватели;

5. учащиеся.

3. Продолжить фразу. По форме ответов задания делятся на задания:

1. со связанными ответами;

2. со свободными ответами;

3. комбинированные;

4. смешанные;

5. вариативные.

4. Выявить соответствие текстов, обозначенных цифрами и буквами.

Оценка результатов обучения бывает текущей (1), периодической (2), итоговой (3), в форме мониторинга (4) и включает в себя:

- А. постоянный контроль за успеваемостью учащихся;
- Б. определение итогов в конце учебной четверти или года;
- В. Контроль после изучения темы;
- Г. Контроль на уроке;

Варианты ответа:

- 1. 1Г 2Б 3А 4В;
- 2. 1В 2А 3Г 4Б;
- 3. 1Б 2А 3Г 4В;
- 4. 1А 2Б 3В 4Г;
- 5. 1Г 2В 3Б 4А.

5. Продолжить фразу. Наиболее обобщенные знания, умения и навыки называют:

- 1. смешанными;
- 2. комбинированными;
- 3. синтезированными;
- 4. монолитными;
- 5. блочными.

6. Продолжить фразу. Метод, который контролирует лишь одну тему, называют:

- 1. диагностическим;
- 2. проверочным;
- 3. эпизодическим;
- 4. вероятностным;
- 5. неполным.

7. Продолжить фразу. Первая трехбалльная система оценок возникла в:

- 1. средние века в германии;
- 2. во время античности в Греции;
- 3. в 17 веке в России;
- 4. в 18 веке во Франции;
- 5. в 19 веке в Англии.

8. Продолжить фразу. 12-ти бальную систему оценивания предложил:

- 1. Д. Локк;
- 2. И.Б. Базедов;
- 3. А.И. Пискунов;
- 4. Я.А. Коменский;
- 5. К.Д. Ушинский.

9. Указать неверное утверждение. Наркомпрос РСФСР от 31 (18) мая 1918 года постановил:

1. отменить балльную систему оценки знаний;
2. об успеваемости говорить в отзывах педагогического совета;
3. запретить все виды экзаменов (вступительных, переходных, выпускных);
4. запретить индивидуальную проверку знаний на уроке;
5. ввести 10-ти балльную систему оценивания.

10. Продолжить фразу. В 1935 году в СССР была введена система оценивания:

1. словесная («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»);
2. цифровая трехбалльная;
3. цифровая пятибалльная;
4. словесная («высший балл», «средний балл», «нулевой балл»);
5. процентная.

2 уровень знаний.

1. Дописать пропущенный текст.

К функциям проверки и оценки знаний относят:

1. _____
_____;
2. _____
_____;
3. _____
_____;
4. _____
_____;
5. _____
_____;
6. _____
_____.

2. Дописать пропущенный текст.

Факторы, влияющие на объективность проверки и оценки знаний учащихся:

1. _____
_____;
2. _____
_____;

3. различия объектов контроля – оценивание:
_____;
4. _____
_____;

3. Дописать пропущенный текст.

К недостаткам практики проверки и оценки знаний относят:

1. _____
_____;
2. _____
_____;
3. _____
_____;
4. _____
_____;
5. _____
_____.

4. Дописать пропущенный текст.

В начале проверки и оценки необходимо _____,
наметить конечные и промежуточные _____
деятельности учащихся.

5. Дописать пропущенный текст.

Цели и задачи проверки и оценки знаний различаются по:

1. _____ (полнота,
глубина и др.);
2. _____ (узнавание, понимание,
применение);
3. _____
_____.

4. Раздел 9. Инновационные процессы в образовании.

1 уровень сложности.

1. Продолжить фразу. Термин «инновация» в переводе с английского означает:

1. новый взгляд;
2. введение новаций, новшеств;
3. отсутствие изменений;
4. любовь к старине;
5. концептуальный подход.

2. Продолжить фразу. Термин «инновация» возник в антропологии, где означал:

1. эволюционный скачок;
2. готовность к преобразованиям;
3. перенос достижений одной культуры в другую;
4. научная деятельность;
5. сферы познания нового.

3. Продолжить фразу. В СССР под инновациями понимали:

1. избирательное внедрение, распространение передового педагогического опыта;
2. образовательные реформы;
3. все новое в обучении;
4. регрессивные меры к инакомыслящим;
5. законотворческую деятельность.

4. Продолжить фразу. В основе развития инновационной деятельности лежат следующие факторы:

1. комплексные;
2. целевые;
3. объективные;
4. субъективные;
5. конкретные.

5. Указать неверное утверждение. Что стимулирует инновационную деятельность педагогов?

Варианты ответов:

1. социально-экономические преобразования, происходящие в обществе и системе образования;
2. образовательная политика, заявленная в Конституции РФ и Законе «Об образовании»: гуманитаризация содержания образования;
3. непрерывные изменения учебников, состава учебных дисциплин;
4. исследовательская деятельность педагогов;
5. нет правильного ответа.

6. Расположить текст, закодированный буквами, согласно логике вопроса.

А. постановка новых задач;

Б. ограничения или массовая реализация;

В. Обоснованное предложение о путях решения образовательной или воспитательной задачи;

Г. широкое испытание данной методики;

Д. полное освоение.

Варианты ответа:

1. А Б В Г Д;
2. В Г Б Д А;
3. В Б Г Д А;
4. А В Б Г Д;
5. А Г В Б Д.

7. Выявить соответствие текстов, обозначенных буквами и цифрами.

- А. Технологические инновации;
- Б. Методические инновации;
- В. Организационные инновации;
- Г. Управленческие нововведения;
- Д. Экономические инновации;
- Е. Социальные нововведения;
- Ж. Юридические инновации;
- З. Практические инновации.

1. затрагивают структуру, методы управления организацией, с целью замены элементов системы управления или системы в целом.
2. связаны с организационными нововведениями;
3. связаны с новыми способами изготовления продукта;
4. связаны с изменениями мотивации, оплаты труда, оценки результатов деятельности;
5. связаны с новыми методиками, правилами, алгоритмами, программами, рекомендациями в дидактике;
6. связаны с освоением новых форм и методов организации труда, изменением содержания сфер влияния;
7. связаны с активизацией человеческого фактора путем совершенствования кадровой политики;
8. связаны с изменением в законах, нормативно-правовыми документами.

Варианты ответа:

1. А3 Б2 В6 Г4 Д1 Е5 Ж8 З7;
2. А1 Б2 В3 Г4 Д5 Е6 Ж7 З8;
3. А8 Б2 В6 Г1 Д4 Е5 Ж3 З5;
4. А3 Б2 В6 Г1 Д4 Е7 Ж8 З5;
5. А3 Б2 В6 Г4 Д5 Е7 Ж8 З1.

8. Продолжить фразу. По характеру вклада инновации делятся на:

1. теоретические и практические;
2. абстрактные и конкретные;
3. локальные и глобальные;
4. действенные и модельные;
5. активные и пассивные.

9. Указать неверное продолжение фразы.

Критерий обоснованности включает:

1. оптимальность (затрата сил и средств для достижения результата);
2. технологичность и алгоритмизированность;
3. результативность (устойчивость положительных результатов);
4. творческое использование в массовом опыте;
5. конструктивность.

2 уровень сложности.

1. Дописать пропущенный текст.

В основе инновационных образовательных процессов лежат проблемы:

1. _____
_____;
2. _____
_____.

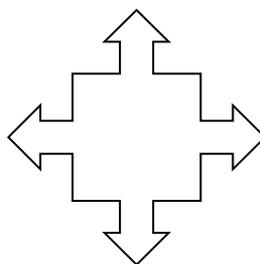
2. Замените пропуски в тексте на слова и словосочетания.

Результатом инновационных процессов в образовании является

Использование _____

внедрение _____

внедрение



разработка _____

разработка

функционирование школы как _____

3. Дописать пропущенный текст.

Сущность инновационной направленности педагогической деятельности понимается как совокупная деятельность _____.

4. Дописать пропущенный текст.

Гимназия реализует общеобразовательные программы _____ общего и _____ общего образования, обеспечивающие _____ (_____) подготовку по предметам _____ профиля и может реализовывать общественную _____ программу _____ образования.

5. Дописать пропущенный текст.

Лицей реализует общеобразовательные программы _____ общего и _____ (_____) общего образования, обеспечивающие _____ (_____) подготовку обучающихся по предметам _____ или _____ профиля, и может реализовывать общеобразовательную программу _____ общего образования.

6. Дописать пропущенный текст.

Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов реализует общеобразовательные программы _____

7. Дописать пропущенный текст.

Авторская школа – это образовательное учреждение, деятельность которого _____ основана _____ на _____.

8. Дописать пропущенный текст.

Примерами авторских школ являются : школы _____

3 РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования / Под ред. В.С. Леднева, Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. - М.: ИОСО РАО, 1999. - 264 с.

Амонашвили Ж А Гуманно-личностный подход к детям. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 1998. - 544 с.

Альтшуллер Г.С, Верткин И. М. Как стать гением: Жизн. стратегия творч. личности. — Мн.: Беларусь, 1994. — 479 с.

Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608с.

Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.

Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996. — 344 с.

Блонский П. П. Основы педагогики. — М.: Работник просвещения, 1929. — 232с.

Блонский П. П. Педология. Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.-288с.

Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК. — Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2000. - 304 с.

Векслер С. И. Современные требования к Уроку. Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.

Гин. А.А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 1999. — 88 с.

Давыдов В. В. Веды обобщения в обучении. (Логико-психол. проблемы построения учебных предметов.) — М. - Педагогика, 1972. — 423 с.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.

Дидактика современной школы. Пособие для учителей / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. - 351 с.

Дидактика средней школы. Некоторые проблемы соврем, дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.

Дмитриев А. Е., Дмитриев Ю. А. Тренинговые и контрольные задания по дидактике. Учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 96 с.

Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. — М.: Педагогика, 1989.-160 с.

Занков Л.В. Избранные педагогические труды. — М.: Новая школа, 1996. — 432 с.

Зотов Ю. Б. Организация современного урока. Кн. для учителя / Под ред. П.И.Пидкасистого. — М.: Просвещение, 1984. — 144 с. '

Ильин Т. А. Педагогика. — М.: Просвещение, 1984. — 496 с.

Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.

Кантерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. — 2-е изд. — Пг., 1915.

Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта.) - Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. -176 с.

Клинберг Л. Проблемы теории обучения. Пер с нем. — М: Педагогика, 1984. — 256 с.

Коменский Я. А. Великая дидактика // Коменский Я. А. и др. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М: Педагогика, 1989. — С.11-106.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. - М.: Высш. шк., 1986. - 368 С. *Лай А.* Экспериментальная дидактика. — 2-е изд., — СПб., 1910.

Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. — М.: Высшая школа, 1991. — 224 с.

Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М.: Знание, 1974, — 64 с. Личностно-ориентированная педагогика. Вып. 1-3. — Воронеж, 1997-1999.

Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Прометей, 1992. - 528 с.

Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика. — М.: Школа-Пресс, 1994. — 96 с.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с.

Махмутов М. И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1985. г- 484 с.

Методы обучения в современной школе. Сб. статей / Под ред. ММ. Кудряшева. — М.: Просвещение, 1983. - 192 с. На пути к 12-летней школе. Сб. науч. трудов / Под ред. КХ И. Дика, А. В. Хуторского.— М.: ИОСОРАО, 2000. – 400 с.

Новые ценности образования. Вып. 1-7 / Ред. серии Н.Б. Крылова. – М., 1995 – 1997. – 248 с.

Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990

Оконь В. Основы проблемного обучения / Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

Окунев А. А. Как учить не уча. — СПб.: Питер Пресс, 1996. — 448 с.

Паркхерст Е. Воспитание и обучение по Дальтоновскому плану / Пер. с англ. — М: Новая Москва, 1924. - 232 с.

Педагогика / Под ред. С. П. Баранова и др. — М.: Просвещение, 1976. — 352 с.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учеб. для студ. высш. и сред. пед. заведений / Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 512 с.

Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/ Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Российское педагогическое агентство, 1995. — 638 с.

Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.

Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.

Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий и др. — М.: Касталь, 1992. — 416 с.

Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. — М.: Педагогика, 1988. — 544 с.

Подласый И. П. Педагогика. Учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. — М.: Просвещение, 1996. - 432 с.

Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976.- 280 с.

Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993,1999.

Русский космизм. Антология философской мысли / Сост. С. Г. Семенов, А. Г. Гачевой. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. - 368 с.

Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 16-1. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

Сорокин Н. А. Дидактика. — М., 1974.

Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1984. - 472 с.

Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. - М; Просвещение, 1979. - 333 с.

Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.

Урок физики в современной школе. Творческий поиск учителей. Кн. для учителя / Сост. Э. М. Браверман / Под ред. В. Г. Разумовского. — М.: Просвещение, 1993. — 288 с.

Усова А, В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1986. - 176 с.

Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книги 1,2./ Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. — М.: ТЦ Сфера, Прометей, 1998. — 380 с; 336 с.

Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с франц. — М.: Прогресс, 1990. — 304 с.

Хамблин Д. Формирование учебных навыков / Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1986. — 160 с

Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. Пособие. – М.: Гардарики, 1999. – 519с.

Хуторской А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1988. – 266 с.

Хуторской А. В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению. — М.: ИОСО РАО, 2000.-304 с

Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 320 с. — (Педагогическая мастерская.)

Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе. Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988.-160 с

Шилова Т. И. Активизация учения школьников. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.

Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. — М.: Педагогика, 1979. — 136 с.

Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. — М.: Педагогика, 1980. — 96 с.

Шаталов В. Ф. Точка опоры. — М.: Педагогика. — 1987. — 160 с.

Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент. Сб. науч. трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. - М.: ИОСО РАО, 1999. - 308 с.

Школа диалога культур. Методические рекомендации / Сост. С. Ю. Курганов. — Красноярск, 1991.-52с.

Школа самоопределения. Шаг второй / Ред. и сост. А. Н. Тубельский. — М.: АО «Политекст», 1994. - 480 с.

Школа творчества. Сборник ученических работ/ Ред. и сост. А. В. Хуторской. — Ногинск, 1996. — 250 с.

Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования. Сб. науч. трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского.- М.: ИОСО РАО, 2001.- 350 с.

Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Пер. с нем. — М.: Парсифаль, 1994.-80 с.

Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. — М.: Знание, 1988. — 80 с.

Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М.: Шк. культ, полит., 1995. — 800 с.

Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. - М.; шк. культ, политики, -1997. - 656 с.

Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. — М.: Педагогика, 1986. — 176 с