**План:**

1. Понятие о методах, приемах и средствах обучения. Соотношение понятий «метод обучения» и «прием обучения», «средство обучения».

2. Проблема классификации методов обучения.

3. Характеристика важнейших методов обучения.

4. Условия оптимального выбора и эффективного применения методов обучения.

**Глоссарий:**

1. ***Метод обучения –*** это способ обучающей работы учителя, организации учебно**-**познавательной деятельности учащихся по решению дидактических задач, направленный на овладение учебным материалом.

**2. *Прием обучения*** – часть метода обучения.

3. ***Средство обучения* –**различные виды деятельности, при помощи которых осуществляется процесс обучения (игра, общение, практическая трудовая деятельность и т.д.), а также совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, которые привлекаются в процессе обучения

**4. *Классификация методов обучения*–**систематизация методов обучения по определенному признаку.

**12.1. Понятие о методах, приемах, средствах обучения.**В сложном и динамичном процессе обучения педагогу нужно решать множество типовых и нестандартных, оригинальных образовательно-воспитательных задач, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку всегда их решение направлено на всестороннее развитие личности обучающегося. Чтобы уверенно прогнозировать результат решаемой задачи, находить как можно более оптимальные пути ее решения, учителю необходимо профессионально владеть методами обучения.

Слово «метод»[от греч. metodos]в буквальном переводе означает – способ или образ действия; путь продвижения к истине. В педагогике имеется много определение понятия «метод обучения» (по Ю.К. Бабанскому, - это способ взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленный на решение комплекса задач учебного процесса; И.П. Подласый считает, что под методами обучения понимают совокупность путей и способов достижения целей и задач образования; Б.Т. Лихачев определяет метод обучения как совокупность приемов и способов организации познавательной деятельности ребенка, развития его умственных сил; способ обучающего взаимодействия учителя и учащихся, школьников между собой, природной и общественной средой. Исходя из того, что в предыдущих лекциях мы раскрыли сущность обучения как двустороннего процесса организации педагогом активной учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на овладение ими ЗУН(ами), на формирование их творческих способностей, нравственно-эстетических взглядов и мировоззренческих идей, под методами обучения следует понимать способы организации данного процесса.

И.Ф. Харламов определяет сущность методов обучения следующим образом: «**Методы обучения – это способы обучающей работы учителя, организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом»**[8, с.194 –195]. В учебнике педагогики С.А. Пуймана мы находим уточнение данного понятия: это система *упорядоченных способов****взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся,***направленных на решение дидактических задач [5, с.116]. С точки зрения этих определений метод обучения органически включает в себя **обучающую работу учителя (преподавание) и организацию учебно-познавательной деятельности учащихся (учение) в их взаимосвязи.**Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов осуществления педагогически целесообразного взаимодействия учителя и учащихся в учебном процессе, которое строится *на основе ведущей и направляющей роли учителя.*

Метод осуществления обучения расчленяется на элементы (части, детали). Эти элементы называются методическими приемами. Таким образом, **прием обучения – это часть метода.** По отношению к методу прием носит частный подчиненный характер. Он не имеет самостоятельной учебной задачи, а подчиняется той задаче, которую преследует определенный метод. Одни и те же приемы могут использоваться при реализации в процессе обучения разных методов. Более того, в одних обстоятельствах метод может выступать как самостоятельный путь решения обучающей задачи, в других – как прием, имеющий частное значение. (например, беседа является одним из основных методов обучения, в то же время она может выступать как прием лекционного метода изложения новых знаний, прием активизации внимания учащихся в процессе лекционной работы).

Нередко в практике обучения методы и приемы отождествляют со *средствами обучения.*Средства обучения тесно связаны с ними, применяются в единстве, но имеют существенное отличие от методов и приемов. Средства обучения относятся к методам и приемам как их «пусковой механизм». Под средствами обучения понимают **различные виды деятельности, при помощи которых осуществляется процесс обучения (игра, трудовая деятельность, общение и т.д.), а также совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых в процессе обучения (учебники; наглядные пособия; произведения изобразительного и музыкального искусства; технические приспособления или ТСО (технические средства обучения); средства массовой информации и т.д.).**Личность самого учителя тоже можно рассматривать как важнейший инструмент, основное средство обучения и одновременно как субъект процесса обучения.

**12.2. Проблема классификации методов обучения.**К настоящему времени в дидактике и практике обучения накоплено множество методов осуществления преподавания и учения. Возникла проблема их классификации, так как нет единой точки зрения на то, по какому признаку можно представить методы обучения в стройной системе. Систематизация методов обучения, их классификация необходима для того, чтобы выявить в них общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое значение и тем самым способствовать целесообразному и более эффективному применению.

По мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова [3, с. 298], все многообразие методов обучения в современной дидактике можно представить в трех группах:

1. Методы организации учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные и практические; репродуктивные и проблемно-поисковые; индуктивные и дедуктивные методы обучения).

2. Методы стимулирования и мотивации (активизации) учебно-познавательной деятельности учащихся (деловые, познавательные игры, учебные дискуссии, конкурсы и т.д.).

3. Методы контроля (устный и письменный опросы, контрольные работы, лабораторный метод и т.д.) и самоконтроля.

Однако данная классификация слишком широкая и не отражает многообразие признаков методов обучения, осмысление которых дает возможность применить метод наиболее оптимально. Дидактические исследования показывают, что номенклатура (наименование) и классификация методов обучения характеризуются большим разнообразием, которое складывалось исторически постепенно, от простых методов – к более сложным. Классификация методов обучения зависит от того подхода, который положен в ее основу. Определим наиболее распространенные и важные подходы и классификации на их основе:

1. По **источнику учебной информации** дидакты Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др. определяют:

v словесные;

v наглядные;

v практические методы обучения.

2. **По признаку характера учебно-познавательной деятельности школьников**И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют методы обучения:

v объяснительно-иллюстративные (рассказ, лекция, беседа, объяснение, работа с учебником, демонстрации наглядности и т.д.);

v репродуктивный метод (воспроизведение учащимся действий учителя, деятельность по алгоритму, программирование);

v проблемное изучение учебного материла;

v частично-поисковый или эвристический метод;

v исследовательский метод (учащимся предъявляется познавательная задача, проблема, которую они решают самостоятельно).

3. **По характеру дидактических целей и решению познавательных задач в процессе обучения**классифицировали методы обучения М.А. Данилов, Б.П. Есипов:

v методы сообщения новых знаний;

v методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике;

v методы проверки и оценки ЗУН (ов).

4. **На основании принципов, предложенных М.А. Даниловым и Б.П. Есиповым и с уточнением по принципу деятельности учителя и учащихся в процессе обучения**предлагает классификацию методов, состоящую из пяти групп, И.Ф. Харламов:

v методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся (рассказ, объяснение, школьная лекция, иллюстрации и демонстрации);

v методы закрепления изученного материала (беседа, упражнение, работа с учебником);

v методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала (работа с учебником, лабораторные работы);

v методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке практических умений и навыков (упражнения, письменные, устные, практические; лабораторные занятия);

v методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся (систематическое повседневное наблюдение за учебной работой школьников; опросы, уплотненный, индивидуальный, фронтальный, устный и письменный; контрольные работы, проверка домашних заданий, поурочный балл, программированный контроль).

Данная классификация наиболее применима учителями в современной школе наряду с классификацией И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина.

Наличие разных точек зрения на проблему классификации методов обучения не означает «кризиса теории методов», а отражает реальное многообразие современной методики обучения.

**12.3. Характеристика важнейших методов обучения.**Наиболее часто в процессе обучения используются вербальные [от латыни «verbalis» – устный, словесный] методы обучения: рассказ, объяснение, беседа, школьная лекция.

*Рассказ – это повествовательно-сообщающее изложение изучаемого материала учителем.*Используется при изложении такого учебного материала, который носит описательный характер (биография писателя или ученого, исторические факты и т.д.). Рассказ всегда предполагает наличие определенного сюжета, использование учителем образных языковых средств (эпитетов, сравнений, гипербол и т.п.), эмоциональной окраски излагаемого материла. В чистом виде применяется на уроках достаточно редко, так как чаще всего учителю нужно *объяснять. Метод объяснения основан на анализе, истолковании, пояснении и доказательстве различных положений и фактов учебного материала.*

Рассказ и объяснение применяются при изложении небольших по объему фактов или положений, поэтому данная методика предпочтительна в младшем и среднем звеньях школы. В старших классах объем учебного материала значительно увеличивается, изменяется характер учебно-познавательных процессов и деятельности школьников (вырабатывается устойчивое произвольное внимание, абстрактное мышление, оттачивается и становится целенаправленной память и т.д.). Это позволяет широко применять в процессе обучения метод школьной лекции.

*Школьная лекция – это метод обучения, при котором учитель в течение сравнительно продолжительного времени устно излагает значительный по объему учебный материал, используя приемы активизации познавательной деятельности учащихся.*Изложение материала осуществляется по заранее написанным текстам (конспектам). Лекции, в отличие от рассказа (тоже монологического метода обучения), присущи большая научная строгость, последовательность, логичность сообщаемого материала, упорядоченность и системность при изложении. Лекция как метод может быть использована не только при изложении нового материала, но и при обобщении изученного (обзорные лекции). Выделяют следующие типы лекций:

· *традиционная лекция* (материал для записи и запоминания дается в готовом виде);

· *проблемная лекция* или лекция проблемного характера (излагается научная или практическая проблема: история ее возникновения и развития, перспективы и варианты решения, прогнозируемые последствия);

· *лекция беседа* (или лекция диалогического характера, проводится в том случае, если учащиеся владеют определенной и необходимой для обсуждения учебной информацией).

К условиям, которые обеспечивают результативность применения лекционного метода, относятся:

1. Обязательная подготовка слушателей к восприятию информации (психологическая настройка, запись темы и плана лекции, сообщение ее целей и задач).

2. Определение для учащихся последовательности, логики лекционной работы.

3. Соблюдение логических связей по ходу чтения лекции, обеспечение целостного единства отдельных ее частей.

4. Наличие формулировок и выводов.

5. Активизация внимания и мыслительной деятельности слушателей (постановка проблемных и риторических вопросов, высокая культура речи, в том числе особенно – отточенная техника речи; наличие примеров, интересных фактов, эпизодических обсуждений; применение наглядных средств и т.д.)

6. Обязательным требованием к проведению лекции является список предлагаемой по теме литературы.

Как уже было отмечено, рассказ, объяснение, школьная лекция – это монологические словесные методы обучения. Искусство обучения современного педагога в большей мере проявляется в его умениях вести с учащимися диалог. Диалогическим методом изложения учебного материала является беседа. *Беседа – это такой метод обучения, при котором учитель, умело ставя вопросы по учебному материалу, побуждает учащихся его воспринимать, осмысливать и самостоятельно подходить к соответствующим теоретическим выводам и обобщениям.*Данный метод обучения может применяться на разных этапах учебного процесса в сочетании с другими методами. Беседа помогает побудить учащихся к актуализации имеющихся знаний, вовлечь их в процесс самостоятельных размышлений; способствует активизации познавательной деятельности, создает условия для оперативного управления процессом познания.

По назначению в учебном процессе выделяют следующие виды беседы:

· *вводные или вступительные (организационные);*

· *беседы с целью сообщения новых знаний;*

· *закрепительные, обобщающие;*

· *контрольно-коррекционные.*

Важнейшим требованием к учителю при использовании метода беседы является умение ставить вопросы так, чтобы они предполагали не однозначные ответы («да», «нет»), а необходимость развернутых рассуждений, определенных аргументов. Еще К.Д. Ушинский отмечал: «Уменье давать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек» (Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 6. – М., 1949. – С. 314).

Несмотря на то, что беседа является достаточно активным методом обучения, необходимо знать и ограничения ее использования: нельзя пользоваться этим методом, если учащиеся не имеют багажа определенных знаний, позволяющих им участвовать в диалоге, если учебный материал очень сложный и большой по объему, так как использование беседы требует значительного учебного времени.

Использование рассказа, объяснения, беседы, школьной лекции при любой возможности нужно сопровождать демонстрацией наглядности. В дидактике большую роль играет *метод иллюстрации и демонстрации учебных пособий, который по-иному называется иллюстративно-демонстрационным методом.*Эффективность этого метода зависит от умелого сочетания учителем слова и наглядности, его умения выделить в наглядности наиболее существенные для понимания и усвоения учебного материала стороны и признаки.

На разных этапах учебного процесса достаточно часто используется такой метод обучения, как работа с учебником, с книгой. Это, пожалуй, основной метод обучения как в школе, так и в дальнейшем процессе образования. В контексте нашей лекции речь не идет вообще об обучении учащихся работе с книгой, о развитии и формировании их библиографических умений и навыков. Мы говорим о месте работы учащихся с учебником, учебным пособием непосредственно на определенном этапе учебного процесса. В этом смысле работать с книгой ученик может самостоятельно и совместно с классом и учителем, в начале изучения нового материала и на этапе его закрепления, обобщения и повторения. В силу этого педагогу необходимо знать основные приемы организации работы школьников над учебником, учебным пособием, методическими указаниями и т.д. Это следующие приемы:

v постановка цели работы над книгой;

v указание вопросов, которые должны быть прочитаны и усвоены в процессе работы;

v определение порядка работы и приемов самоконтроля;

v наблюдение и контроль за ходом работы с книгой;

v организация обратной связи, беседа по прочитанному, либо выполнение таких видов учебной деятельности, в ходе которых проявляется результат работы учащегося с книгой.

Кроме того, учитель обязан знать требования к организации вышеназванных приемов:

· нужно правильно определить и выбрать материал для работы с учетом дидактической цели, возрастных и индивидуальных особенностей школьников и обстоятельств протекающей учебно-познавательной деятельности;

· работа с учебником должна быть представлена в виде цикла действий (см. приемы организации метода работы с книгой);

· работа с учебником не может занимать весь урок.

На разных этапах учебного процесса в школе сегодня в значительной мере используется как метод обучения *метод лабораторной работы.*При его помощи можно приобщить учащихся к новым знаниям, поупражнять их в умениях применить знания на практике, закрепить и обобщить изученное.*Лабораторная работа – это метод обучения, при котором учащиеся под руководством учителя по определенному плану проводят опыты, выполняют практические задания, то есть, воспринимают, осмысливают, закрепляют знания, вырабатывают практические умения и навыки.*

Приемы данного метода – инструктаж по технике безопасности при проведении опытов, выполнении практических заданий; постановка цели лабораторной работы, определение порядка работы и руководство ее ходом, подведение итогов, обобщение, выводы, оценка выполнения.

Важным в плане закрепления изученного материала и выработки умений и навыков применения знаний на практике является метод упражнения. Сущность этого метода состоит в том, что *учащиеся производят многократные действия по применению изученного материала на практике, углубляют в процессе этих действий свои знания, вырабатывают соответствующие умения и навыки, творческие способности.*

Приемы метода упражнения:

1. Учитель, опираясь на усвоенные учащимися знания, определяет цель и задачи выполнения упражнения

2. Дается образец того, как выполнять тренировочную учебную деятельность.

3. Организация выполнения упражнения.

4. Проверка выполненной работы, подведение итогов и обобщение того, к какому результату пришли учащиеся, выполнив упражнение.

Придать упражнениям развивающий характер можно при условии, если они будут содержать творческие задания, выполнение которых потребует от учеников обдумывания, умственной самостоятельности, применения знаний в нестандартных ситуациях.

Особое значение в процессе обучения имеет проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся, роль оценочно-результативного компонента обучения возросла в связи с введением 10-балльной системы оценки результатов учебно-познавательной деятельности школьников. Методы проверки оценки знаний учащихся (фронтальный и уплотненный опрос, поурочный балл, контрольные работы, проверка домашних заданий, программированный контроль) – это сильный и тонкий инструмент обучения, а не только способы констатации результата учения. Дидактические основы использования данных методов в учебном процессе достаточно подробно рассмотрены в учебнике педагогики И.Ф. Харламова [8, с. 228 - 236], основательным образом вы изучите их также в рамках частных методик преподавания (математики, информатики, физики).

Эффективно использовать методы оценки и проверки знаний возможно не только зная требования к их применению, но также глубоко изучив современные критерии оценки успеваемости школьников по 10-балльной системе. Если в критериях оценки по 5-балльной системе учитывались, в основном, только полное и правильное усвоение объема знаний, умение применить их на практике, то критерии современной системы включают в себя другие критерии наряду с содержательными. Это и уровень личностного отношения к учебе, и сформированность общеучебных умений и навыков, творческих способностей ученика. В связи с этим функции методов контроля в современной школе стали более разнообразны. К ним относятся:

· *контрольно-корректировочная* функция(основная задача в соответствии с этой функцией – диагностировать сильные и слабые стороны ученика в процессе учения, наметить пути и способы для достижения успеха в обучении);

· *обучающая* (связана с дополнительными пояснениями на этапе коррекции, совершенствованием ЗУН(ов) и способов учебно-познавательной деятельности школьников);

· *развивающая* (обеспечивает развитие психических процессов, нравственных качеств, духовный рост учащегося);

· *воспитательная* (стимулирует сознательное отношение к учебе, ответственность, формирует культуру труда);

· *организующая* (обеспечивает развитие способностей анализировать свои действия с точки зрения их значимости);

· *побуждающая* (способствует формированию познавательного интереса, мотивации учения, развитию творческих способностей).

**12.4. Условия оптимального выбора и эффективного применения методов обучения.**Руководствуясь принципом оптимальности при выборе методов, необходимо исходить из того, что каждый метод ориентирован на решение определенного круга педагогических задач, но при этом косвенно способствует решению и других, но не в той мере, в какой эти другие задачи могут быть решены с помощью иных методов. Отсюда вытекает необходимость оценки возможностей каждого метода, знания его сильных и слабых сторон и выбора на этой основе их оптимальных сочетаний. Обобщенными, основными условиями оптимального выбора методов и эффективного их применения являются:

1. Руководство при выборе метода целями и задачами учебного процесса, конкретного учебного занятия. Исходя из конкретной педагогической задачи, учитель сам решает, какие методы взять себе на вооружение (например, если новый учебный материал представляется как сложный и объемный для изучения старшеклассниками, целесообразно использовать метод школьной лекции с приемами беседы, работы с учебником и дополнительным материалом, демонстрации или иллюстрации. На уроках повторения, обобщения изученного предпочтительны методы упражнений, практической работы, беседы).

2. Метод сам по се6е не может быть ни хорош, ни плох. В основу процесса обучения кладутся не сами методы, а их система. Методы обучения, по сути оставаясь принципиально одинаковыми, могут бесконечно модифицироваться в зависимости от обстоятельств и условий протекания учебного процесса, использоваться в разнообразных сочетаниях. Умение учителя правильно определять эти сочетания, разнообразить приемы одного и того же метода – важное условие результативности методики обучения.

3. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который находит оптимальное соответствие методов закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся (например, лекционный метод не принесет учебного результата в младших классах школы; методика учебной работы определяется такими индивидуальными особенностями учащихся, как уровни обученности и обучаемости, специфика познавательных процессов учеников, наличие или отсутствие интереса к изучению предмета, конкретной его темы и т.д.).

4. Методы обучения будут оптимальными и результативными, если педагог учитывает особенности классного коллектива, выбирает и использует их на основе знаний о степени его зрелости, динамики развития, организованности.

5. Важным условием оптимальности выбора метода обучения и его эффективного применения в учебном процессе является соотнесение учителем своих возможностей и способностей с применением того или иного метода.

Иерархическую систему причин, по которым учитель должен выбирать тот или иной метод, составил И.П. Подласый в виде следующей таблицы:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фактор оптимального выбора и эффективного применения методов обучения | Влияние фактора | Место фактора в иерархии |
| Цель обучения. Уровень обучения, которого необходимо достигнуть.   Уровень мотивации обучения и учения.   Реализация принципов, закономерностей обучения.   Объем требований и содержания обучения, которые необходимо реализовать в учебном процессе.   Сложность учебного материала.   Уровень учебной подготовленности учащихся. Сформированность учебных навыков, учебная тренированность.   Активность учащихся в учении, интерес к предмету.   Возраст учеников. Работоспособность.   Время обучения (время года, смена в школе и т.д.)   Материально-технические, организационные условия обучения.   Тип и структура занятий.   Взаимоотношения в системе общения «учитель – ученик» (сотрудничество, общение-дистанция, авторитарное воздействие учителя и т.д.)   Количество учащихся в классе   Уровень профессиональной подготовленности учителя, его индивидуальные особенности | 0,90     0,86   0,84     0,80   0,78   0,70     0,65   0,62   0,53     0,50   0,40   0,36   0,35     0,34 |  |

**Вопросы для самоконтроля и самостоятельной работы**

1. Как в современной дидактике определяется понятие «метод обучения»?

2. Определите соотношение понятий «метод обучения», «прием обучения». Приведите примеры метода обучения и его приема.

3. В чем отличие понятий «метод обучения» и «средство обучения»? Приведите примеры средств обучения: а) как различных видов деятельности; б) как предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы.

4. Из перечисленных понятий выберите и подчеркните методы обучения:

Рассказ, самостоятельная работа с книгой, сбор и обобщение передового педагогического опыта, дискуссия, анализ литературных источников, педагогический эксперимент, взаимное обучение, упражнение, самостоятельная познавательная деятельность, индукция, инструктаж, аналогия, поиск, классификация, контроль, систематизация, урок, биографический метод, проверка домашнего задания, объяснительно-иллюстративное обучение, проблемное обучение, исследовательский метод, беседа, чтение учебника, школьная лекция, эстетическое воспитание, консультация, естественный эксперимент, наблюдение, соревнование, диспут, метод иллюстрации и демонстрации, репродуктивный метод.

5. Чем объяснить появление различных классификаций методов обучения? Назовите важнейшие из этих классификаций.

6. Какая из известных вам классификаций методов обучения кажется наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.

7. Какие методы обучения в настоящее время имеют тенденцию к более частому применению в учебном процессе? Почему?

8. Какая связь существует между методами обучения и активизацией познавательной деятельности учащихся? В чем она проявляется?

9. Докажите положение о том, что методы контроля имеют в условиях 10-балльной оценки результатов учебно-познавательной деятельности учащихся не только и не столько контролирующе-оценочную функцию.

10. Назовите основные условия, которые определяют оптимальный выбор и эффективность использования методов обучения.

**Литература:**

1. Выбор методов обучения в современной школе. / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1981.

2. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981.

3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002.

4. Подласый, И.П. Методы обучения. Выбор методов обучения. // Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – С. 201 – 225.

5. Пуйман, С.А. Концепции методов обучения в современной дидактике // Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Минск: ТетраСистемс, 2001. –С. 116 – 126.

6. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1980.

7. Прокопьев, И.И. Методы обучения // Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика / Учеб. пособие. И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: ТетраСистемс, 2002. – С. 344 – 377.

8. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб. Пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / И.Ф. Харламов. – М.: Высшая школа, 1990.

9. Харламов, И.Ф. Педагогика. Изд.-е 6-е. / И.Ф. Харламов. – Минск, 2000. Гл. 11.

10. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М., 1982.

11. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебно-познавательном процессе / Г.И. Щукина. – М., 1979.

**План:**

1. Сущность обучения как специально организованного педагогического процесса.

2. Структура процесса обучения.

3. Закономерности и принципы процесса обучения.

**Глоссарий:**

1. ***Процесс обучения*** – двусторонний целенаправленный процесс организации педагогом активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению содержанием образования.

2. ***Учебный процесс*** – процесс обучения в конкретном учебно-воспитательном заведении (учебный процесс в общеобразовательной школе, в вузе, в колледже и т.д.).

**3. Преподавание –**процесс организации педагогом учебно-познавательной деятельности учащихся.

***4. Учение –***непосредственно учебно-познавательная деятельность учащихся (восприятие, осмысление, запоминание, применение на практике и прочное усвоение учебного материала).

***5. Закономерности обучения –***существенные, устойчивые, повторяющиеся связи в процессе обучения, выявление которых лежит в основе определения принципов организации процесса обучения с целью его совершенствования.

***6. Принципы обучения –***требования к организации процесса обучения, выработанные на основе познанных закономерностей и направленные на результативность обучения учащихся.

***7. Структура процесса обучения –***совокупность компонентов обучения как целостной педагогической системы.

***11.1. Сущность обучения как специально организованного педагогического процесса.***Что такое обучение как педагогический процесс? В чем его сущность и каковы его важнейшие характеристики? Когда отвечают на эти вопросы, то, прежде всего, отмечают, что процесс обучения – одна из главных составляющих **целостного педагогического процесса.** По своей сложности он уступает только процессам воспитания и развития (обучение входит как составная часть в процесс воспитания и развития личности). Ввиду многогранности и сложности процесса обучения однозначно определить его сущность – задача не простая. Отсюда и наличие в теории педагогики множества определений процесса обучения, его сущности.

Так, в сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятием «обучение» понималось главным образом преподавание, то есть деятельность обучающего (учителя) по организации учения обучающегося.

В начале XX столетия в понятие «обучение» стали включать уже два компонента этого процесса – ***преподавание и учение.*** Во многих учебниках по педагогике, книгах по дидактике обучение рассматривалось как процесс *воздействия учителя на учащихся с целью передачи последним системы научных знаний, практических умений и навыков.*Однако в данном определении не раскрыта глубинная суть процесса обучения, не отражена в нем роль учащегося.

Несколько позже в понятии обучения нашли отражение *и управляющая деятельность учителя*по формированию у школьников способов познавательной деятельности и усвоению учебного материала, *и деятельность самих учащихся в процессе обучения.*

В современных учебниках по дидактике подчеркивается, что процесс обучения характеризуется ***двусторонностью: с одной стороны в нем выступает учитель (обучающий), с другой – ученик (обучающийся), для которого данный процесс принимает характер учения.***Указывается на целенаправленность этого процесса, причем целеполагание в нем также носит двойственный характер: ***цель педагога – создать условия для эффективного учения школьника, организовать его учение; цель учащегося – усвоить учебный материал, знания, умения и навыки.*** Исходя из этих характеристик, во многих учебниках обучение рассматривается как *двусторонний целенаправленный процесс активного взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого обучающиеся усваивают программный учебный материал.*

Однако и это определение не является достаточно полным, так как в нем не раскрывается сущность взаимодействия учителя и учащихся. Уточняет данное понятие И.Ф. Харламов. Он раскрывает положение о том, что ***в данном взаимодействии учительорганизовывает учебно-познавательную деятельность учащихся, а ученики выполняют данную деятельность в виде циклических действий: восприятие учебного материала, его осмысление, запоминание изучаемого, применение воспринятого, осмысленного и запомненного на практике, повторение и обобщение изученного и, как результат, - прочное усвоение программного учебного материала.***

*Таким образом, на основании анализа разных пониманий сущности процесса обучения мы можем принять как наиболее точное и глубинное уяснение сущности данного сложного процесса следующее определение.*

*Обучение – это двусторонний, целенаправленный процесс организации педагогом активной учебно-познавательной деятельности учащихся, в которой последние овладевают системой научных знаний, формируют практические умения и навыки, развивают творческие способности, вырабатывают нравственно-эстетические взгляды, научное мировоззрение.*

*Подводя итог по вопросу о сущности процесса обучения, обобщим характерные его признаки в современном понимании:*

*1. Двусторонний характер.*

*2. Направленность на достижение конкретных целей (глобальной – всестороннее и гармоничное развитие личности, дидактической – усвоение учебного материала, системы ЗУНов).*

*3. Совместная активная деятельность учителей и учащихся (сотрудничество в процессе обучения).*

*4. Наличие педагогического руководства (учитель направляет, организовывает учебно-познавательную деятельность школьников, в этом смысле можно говорить о приоритетности роли учителя в процессе обучения).*

*5. Обучение возможно только при условии взаимосвязи преподавания и учения (несмотря на то, что в предыдущем положении подчеркивается роль учителя в процессе обучения). В связи с этим важной характеристикой современного процесса обучения является единство и паритетность преподавания и учения.*

*Движущей силой учения является борьба противоречий. Эти противоречия проявляются между тем, что ученик уже знает, и тем, что ему следует (хочется) знать; тем, как он мыслит, и тем, как ему следует научиться мыслить; тем, как он действует в процессе учения, и тем, как ему надо действовать.*

***11.2. Структура процесса обучения.*** Процесс обучения представляет собой целостную систему деятельности учителя и учащихся, которая имеет свою структуру. *Общую внешнюю структуру*обучения мы рассмотрели в параграфе о сущности обучения и рассмотрели ее как **две стороны**данного процесса:

1. *Деятельность педагога по организации учебно-познавательной работы учащихся****(преподавание).***

2. *Непосредственно учебно-познавательная деятельность обучающихся****(учение).***

В свою очередь деятельность педагога и учеников имеет свою *внутреннюю структуру,* которая характеризуется в единстве, но с двух сторон: со стороны обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся. Компоненты данной структуры можно представить в следующей таблице:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Название компонента | Обучающая деятельность учителя | Учебно-познавательная деятельность учащихся |
| 1. | Целевой | Определение целей и задач учебно-познавательной деятельности школьников, донесение их до сознания учащихся. | Осознание определенных учителем образовательных целей и работа по их достижению. |
| 2. | Потребностно-мотивационный | Формирование потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности учащихся посредством применения активных методов обучения, развитие интереса учащихся к учению. | Развитие мотивов и потребности в собственном учении, в познании. |
| 3. | Содержательный | Определение содержания учебного материала по предмету на основании существующих образовательных стандартов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников, обстоятельств учебного процесса. | Изучение содержания образования по предметам, его восприятие, осмысление, запоминание и применение на практике. |
| 4. | Деятельностно-операционный | Организация учебно-познавательной деятельности школьников (изложение, объяснение учебного материала, организация видов работ осмыслению, закреплению, повторению, обобщению изученного, проверка, оценка зун(ов) и т.д.). | Осуществление цикла учебных, познавательных действий (восприятие учебного материала, его осмысление, запоминание, применение на практике, повторение и обобщение, действия по самоконтролю и самооценке результатов учения). |
| 5. | Эмоционально-волевой | Формирование у школьников положительного отношения к учению, воли к преодолению трудностей в учении посредством организации педагогического общения, прогрессивных технологий обучения, собственного положительного примера. | Проявление позитивного (положительного) отношения к познанию, учению, волевых усилий в учебе. |
| 6. | Контрольно-регулировочный | Организация системного контроля за результатами учебно-познавательной деятельности школьников посредством наблюдения, проверки домашних заданий, письменных и устных, опросов, контрольных работ, программированного контроля и т.д. | Самоконтроль, корректировка на основе его результатов и на основе результатов контроля педагога собственной учебной деятельности. |
| 7. | Оценочно-результативный | Оценивание результатов учебно-познавательной деятельности учащихся в виде выставления отметок, формулировки оценочных суждений, похвалы или порицания. | Самооценка результатов своей учебной деятельности, которая реализуется как адекватное понимание успехов либо пробелов, срывов в учебной работе. |

Дидактическая сущность каждого из приведенных в таблице компонентов подробным образом представлена в учебниках педагогики (в частности, в учебных пособиях по педагогике И.Ф. Харламова), осмыслить данный учебный материал необходимо самостоятельно.

Все названные структурные компоненты в единстве представляют процесс обучения как сложную систему, они взаимосвязаны, поэтому недооценка педагогом или устранение хотя бы одного компонента из данной системы приводит к снижению результативности обучения, а «выпадение» на практике нескольких компонентов разрушает процесс обучения, делает его неэффективным вообще, что отрицательно сказывается на личностном развитии школьников.

Раскрытый выше материал о структуре процесса обучения нужно дополнить сведениями о том, что различаются понятия «структура обучения» и «структура учебного процесса».

**Процесс обучения – это целостная система, циклическое движение, характеризующееся сменой состояний. Термин «учебный процесс» означает *процесс обучения в конкретном учебном заведении***(например, учебный процесс в школе, учебный процесс в вузе, в колледже, в училище и т.д.). Мы употребляем дефиницию «учебный процесс», имея в виду *частный, а не общий случай движения.*

Имея ту же структуру, что и процесс обучения (см. таблицу), учебный процесс *движется от одного этапа к другому.*Эти этапы, по мнению И.И. Прокопьева, Н.Н. Михалковича, представляют собой *структуру учебного процесса.*Эти этапы в разных учебных заведениях свои. Учебный процесс в средней общеобразовательной школе осуществляется по следующим традиционно устоявшимся этапам:

**1. Первичная диагностика и актуализация прежних знаний учеников.**Речь идет о проведении учителем организационного момента в начале занятий, о проверке степени усвоения предыдущего учебного материала, его повторении с тем, чтобы двигаться в познании дальше.

**2. Постановка учителем цели и познавательных задач.**На практике – это объявление темы в начале учебного занятия, определение проблемного поля урока, его цели и задач.

**3. Изложение педагогом учебного материала, его восприятие и изучение учениками.**На этом этапе учитель использует различные методы изложения новой учебной информации, создает условия для его восприятия, осмысления и частичного запоминания учениками.

**4. Закрепление и более глубокое осмысление воспринятой информации, применение знаний учениками на практике**Ценность теоретических знаний состоит именно в умении использовать их в практических целях. Это достигается через упражнения, решение задач, выполнение лабораторных и практических работ, различных репродуктивных и творческих заданий.

**5. Контроль качества усвоенных знаний, умений и навыков, коррекция в случае обнаружения пробелов в них учебно-познавательной деятельности учащихся.**На данном этапе осуществляется обратная связь между учителем и учениками, диагностика, позволяющая установить, насколько полно, точно, без искажений и осмысленно усвоен материал, какие пробелы обнаруживаются в знаниях учеников. На основании этих данных учитель снова различными методами организовывает работу по повторному изучению плохо усвоенного материала, либо продолжает движение учебного процесса, если нет необходимости возвращаться к старому, так как ученики успешно усвоили учебную программу на этом этапе.

Обобщение. Это звено учебного процесса (а не процесса обучения!) является завершающим в его структуре. Его цель – привести усвоенные знания в систему, выявить внутрипредметные и межпредметные связи в изученном материале, чтобы обеспечить для учащихся целостное видение изученного.

Таковы звенья, этапы (не структурные компоненты обучения!) учебного процесса. В зависимости от цели учебного занятия и вида обучения (или его типа) эти этапы могут не все проявляться в учебном процессе, иногда они могут возникать не в строгой последовательности. Структурные же компоненты обучения представлены в строгой цикличности, в единстве и, как уже отмечалось, исчезновение некоторых из них ведет к уничтожению процесса обучения.

Учителю необходимо иметь четкое представление о структурных компонентах обучения и этапах учебного процесса с тем, чтобы успешно организовывать учебно-познавательную деятельность школьников.

Закономерности и принципы процесса обучения.К.Д. Ушинский в первом томе «Педагогической антропологии» подчеркивал, что простое заучивание педагогических правил, в том числе и правил обучения, не приносит для обучающего никакой пользы. Учителю нужно знать научные основы, законы, из которых эти правила проистекают. Он советовал познавать законы психических явлений, имеющих место в процессе обучения, учиться управлять этими явлениями на основе познанных законов. Подчеркивал необходимость обучать, сообразуясь с этими объективно существующими законами и теми обстоятельствами, в которых они применяются. Педагог говорил о наличии в жизни определенных дидактических закономерностей, выявление и изучение которых позволяет сформулировать на научной основе важнейшие требования к организации учебно-воспитательного процесса, то есть, дидактические принципы.

Понятие о дидактических закономерностях и принципах опирается на понимание того, что такое закономерности и принципы вообще. В широком философском смысле под закономерностями понимают*устойчивые, повторяющиеся, существенные связи между предметами, явлениями и процессами. Выявление и изучение этих связей позволяют правильно интерпретировать (объяснять) окружающую действительность.*Принципы (от лат. слова principus – требование, исходное положение) – это те требования, которые определяются на основе выявленных и изученных закономерностей к тем или иным явлениям, действиям, процессам, предметам.

Под дидактическими закономерностями понимают **объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами процесса обучения, определение которых позволяет сформулировать требования к организации обучения и воспитания (принципы). Реализация этих требований в педагогической практике обеспечивает эффективность, высокую результативность учебно-воспитательного процесса.**

Если говорить конкретно о закономерностях и принципах обучения, то следует помнить, что обучение как средство развития и формирования личности является составной частью воспитания. Отсюда следует, что обучению в основном присущи все те закономерности и принципы, на основе которых осуществляется развитие и воспитание человека в целом.

В теории педагогики в связи с этим различают три группы педагогических закономерностей и принципов:

**1. *Общепедагогические закономерности и принципы***(целенаправленность обучения и воспитания, направленность их на решение задач всестороннего и гармоничного развития личности; единство обучения и воспитания; активно-деятельностный характер обучения и воспитания).

**2. Закономерности и принципы процесса воспитания***.*О них речь шла в лекциях по формированию базовой культуры личности учащегося в педагогическом процессе общеобразовательной школы. Следует отметить, что многие закономерности и принципы воспитания являются одновременно и дидактическими. В частности, проявление требовательности к учащимся в учебно-воспитательном процессе и одновременно всемерного уважения к их личностному достоинству; принцип гуманного отношения к детям; учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в педагогическом процессе; согласованность и единство в процессе обучения и воспитания педагогических усилий школы, семьи и общественности.

Существует ***система специфических закономерностей и принципов процесса обучения.***

*Осмысление сущности закономерностей и принципов процесса обучения является целью данного параграфа нашей лекции.*

*К дидактическим закономерностям (а следовательно, и принципам) относятся:*

*1.****Научность обучения.****Обучение должно осуществляться на научной основе, учащиеся должны изучать только исследованные наукой явления, факты, предметы и процессы; каждое научное положение, изучаемое школьниками, должно быть глубоко и доказательно раскрыто, усвоено детьми в системе знаний.*

*2.****Проблемность обучения.****Данная закономерность имеет психологическую основу. Только при условии, что ученик сталкивается в процессе учения с проблемами, задачами и вопросами, которые ему необходимо разрешить, выяснить, он включается в познавательный процесс, проявляет мыслительную активность. Это обстоятельство не отменяет необходимость информативных сообщений, иллюстративно-объяснительных методов обучения, но во всех случаях, где это возможно, учитель должен придавать обучению проблемный характер, тем самым будить мысль ученика, активизировать его познавательную деятельность.*

*3.****Наглядность обучения.****Эта закономерность обусловлена тем, что познание человеком окружающего мира основано на работе чувств (зрение, слух, обоняние, осязание, вкус). Чувственная основа познания определена еще Я.А. Коменским. Он писал в «Великой дидактике» еще в XVII веке: «Если мы намерены насадить в учащемся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стараться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности».*

*Понятия и абстрактные положения осмысливаются учениками легче качественнее, если они подкреплены наглядностью – реальными предметами и явлениями в их натуральном виде, моделями изучаемых предметов, муляжами, иллюстративными и графическими пособиями, различными техническими средствами. Наглядность может применяться на всех этапах обучения – при изложении и осмыслении нового учебного материала, закреплении и упражнении, при проверке и оценке знаний и т.д.*

*4.****Активность и сознательность учащихся в процессе обучения.****Закономерность, как и проблемность обучения, имеет психологическую основу – учебно-познавательная деятельность результативна у тех учащихся, кто испытывает потребность в познании, учится мотивированно, с интересом. Пути реализации данной закономерности разнообразны, их обеспечивает творческий подход учителя к организации учебной работы каждого ученика на основе знаний их индивидуальности. Наиболее общими методами реализации закономерности активности и сознательности в обучении являются придание процессу обучения проблемного характера, использование учителем наглядности, связь обучения с жизнью, умения учителя эффективно организовать самостоятельную учебную деятельность учащихся, привлечение педагогом интересного дополнительного материала по изучаемым темам, изложение учебной информации эмоционально, живо, артистично.*

***5. Доступность обучения.****Сущность данной закономерности состоит в том, чтобы учитель правильно, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников определил объем и характер сложности знаний, количество учебного времени на их усвоение, не менее важно уметь просто, ясно и логично изложить учебный материал, связать его с жизнью, умело подвести учащихся к самостоятельным выводам.*

***6. Систематичность и последовательность обучения.****В соответствии с этой закономерностью обучение должно вестись от простого к сложному, в определенной системе, соответствующей логике изучаемой науки.*

***7. Прочность обучения и его цикличность.****Прочность знаний, умений и навыков имеет принципиально важное значение в воспитании, развитии и обучении личности. Она является основой личностного развития человека. Прочность обучения обеспечивается в первую очередь тем, что учащиеся совершают в учении цикл учебных действий, которые обязан организовать учитель:*

*v первичное восприятие и осмысление учебного материала;*

*v последующие действия по более глубокому осмыслению воспринятого (анализ, синтез, сопоставление, противопоставление, выводы, обобщение, классификация изучаемой информации и т.д.);*

*v запоминание воспринятого и осмысленного;*

*v применение знаний на практике с целью более глубокого их осмысления и выработки практических умений и навыков;*

*v повторение и обобщение изученного и, как следствие, прочное усвоение ЗУН (ов).*

*Указанная цикличность и есть предпосылка прочного усвоения знаний, умений и навыков. Еще Я.А. Коменский указывал на то, что «ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понято рассудком» и что «сегодняшнее закрепляет вчерашнее и открывает путь к завтрашнему» [«Великая дидактика»].*

*Одним из важнейших факторов прочности знаний является самостоятельная учебная работа школьников. Материал, переработанный самостоятельно, наиболее прочно и надолго оседает в сознании и имеет тенденции переходить в убеждения человека. Прочным достоянием памяти становятся также те знания, в которых учащиеся испытывают потребность, которые необходимы им в жизни, в практической деятельности. В связи с этим важное значение в реализации выше названной закономерности и одновременно дидактического принципа имеют умения педагога создать эмоционально-интеллектуальный фон, сопровождающий изучение учебного материала как на уроках, так и во внеклассной работе по предмету (в работе предметных кружков, на предметных вечерах, олимпиадах по предметам и т.д.).*

*Как уже было сказано выше, закономерности процесса обучения позволяют определить дидактические принципы, то есть исходные положения для организации эффективной учебно-познавательной деятельности школьников. Дидактическими принципами называют****определенную систему исходных, основных, важнейших требований к обучению, учет и реализация которых обеспечивает эффективность развития и формирования личности в педагогическом процессе.***

*Дидактические принципы определены на основе раскрытых выше закономерностей обучения. В современной дидактике приняты как основные и самые важные принципы научности, проблемности, наглядности обучения, активности и сознательности учащихся в учении, доступности, систематичности и последовательности, прочности и цикличности обучения. В теории и практике обучения также определяется как важнейшее требование к организации учебно-воспитательного процессаединство образования, развития и воспитания учащихся (обучая, мы воспитываем, а воспитывая – обучаем). Всемерная реализация данного принципа обусловливает высокую результативность учебного процесса.*

*Таким образом, принципы обучения являются одновременно и его закономерностями, отражающими реальные зависимости и связи между педагогическими явлениями. Дидактические принципы не представляются раз и навсегда данными и неизменными. Развитие жизни, изменения характера общественных отношений, достижения науки и техники, педагогической науки и практики влекут за собой как появление новых принципов, отвечающих требованиям современности, так и внутреннее движение, изменение сущности традиционных принципов процесса обучения.*

***Вопросы для самоконтроля и самостоятельной работы:***

*1. Почему при определении сущности процесса обучения мы не можем ограничиться представлением о нем как о процессе передачи знаний, умений и навыков от учителя ученику?*

*2. Какие дидактические понятия отражают двусторонность процесса обучения?*

*3. Раскройте сущность понятий «преподавание», «учение», покажите их связь и единство.*

*4.Выпишите определения понятий «дидактические закономерности и принципы», покажите их соотношение. Почему учителю важно знать и уметь реализовывать в практике обучения рассмотренные в данной лекции дидактические принципы?*

*5. В чем разница между понятиями «процесс обучения» и «учебный процесс»?*

*6. Почему мы говорим о структуре процесса обучения, но о звеньях, этапах учебного процесса?*

*7. Выучите наизусть в логической последовательности, представленной в лекции, наименования структурных компонентов процесса обучения. Проиллюстрируйте каждый компонент примером из опыта своей школьной жизни.*

***Литература:***

*1. Баранов, С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М., 1986.*

*2. Гильбух, Ю.З. Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике / Ю.З. Гильбух // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 80 – 83.*

*3. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989.*

*4. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Московского университета, 1986.*

*5. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М., 1977.*

*6. Никандров, Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики / Н.Д. Никандров. – М.: Наука, 1970.*

*7. Прокопьев, Н.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика / Учеб. Пособие И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: ТетраСистемс, 2002. – С. 393 – 432.*

*8. Реан, А.А. Образование человека // Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум.– СПб.: Питер, 2002. – С. 266 – 314.*

*9. Сластенин, В.А. Обучение в целостном педагогическом процессе // Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – С. 186 – 210.*

*10. Шапоринский, С.А. Проблема и проблемная ситуация в науке и в обучении. // Обучение и научное познание / С.А. Шапоринский. – М., 1981. – С. 87 – 110.*

|  |  |
| --- | --- |
| **Читайте также:**   1. [Amp;8 . Государство — ядро политической организации общества](http://studopedia.org/1-59464.html) 2. [CASE-технология создания информационных систем](http://studopedia.org/1-66628.html) 3. [E. Форма верхнего и нижнего зубного ряда - полуэллипс.](http://studopedia.org/1-68868.html) 4. [E. Форма верхнего и нижнего зубного ряда - полуэллипс.](http://studopedia.org/1-68858.html) 5. [I Основные информационные процессы и их реализация при помощи компьютеров](http://studopedia.org/1-19770.html) 6. [I стадия раневого процесса.](http://studopedia.org/1-3318.html) 7. [I. НОРМАТИВНАЯ БАЗА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПОЛОЖЕНИЯ О ПЕРВИЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФСОЮЗА](http://studopedia.org/1-52334.html) |  |

**План:**

1. Понятие о формах обучения и формах организации обучения. Общие (индивидуальная, индивидуально-групповая, коллективная, фронтальная) и конкретные (урок и внеурочные) формы организации обучения.

**2.**Урок – основная форма организации учебного процесса).

3. Типология и структура уроков.

4. Современные требования к уроку.

**Глоссарий:**

**1. Форма обучения** (forma [лат.] – наружный вид, внешние очертания) – дидактическая категория, которая отражает внешнюю сторону организации учебного процесса, внешний признак учебного процесса *по количественному составу учащихся* (индивидуальная, индивидуально-групповая, коллективная, фронтальная).

**2. Организационная форма обучения**– дидактическая категория, в которой находят отражение внешние стороны обучения, связанные не только с*количественным составом обучающихся*, но и *с местом и временем обучения* (класс, мастерская, учебный кабинет, студия и т.д.; 45 минут, первая или вторая смена и т.д.), а также *с порядком осуществления обучения* (расписание учебных занятий).

**3. Урок**– основная коллективная форма организации обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, определенные временные рамки, твердо установленной расписание и организация учебной работы над одним и тем же материалом (И.Ф.Харламов).

**4. Урок**– это дидактическая конструкция, в которой в единстве и взаимосвязи представлены цель и результат, организационная форма и содержание, субъект и объект общения, личностные и профессиональные качества учителя, его мастерство и творчество, процесс и методическое обеспечение, предназначенные для реализации целей и задач обучения, развития и воспитания.

**5. Нестандартный урок –**форма организации обучения, которая как урок не относится ни к одной из известных классификаций, ей присуща большая вариативность структуры, основана на творчестве и импровизации, на активном взаимодействии учителя и учеников при их увлеченности совместной творческой деятельностью. Цели нестандартного урока – развитие интереса к учению, творческих способностей учащихся.

**6. Факультатив**(от лат. fakultatis – возможный, необязательный, предоставляемый на выбор) – организационная форма обучения, используемая с целью углубления и расширения знаний, развития способностей и интересов учащихся, проведения планомерной профориентационной работы.

**7. Экскурсия –**форма организации обучения, при которой ученики воспринимают и усваивают учебный материал, выходя непосредственно к месту нахождения изучаемых предметов, явлений, процессов (к объектам природы, историческим памятникам, в музеи, на заводы, фермы и т.д.).

**8. Дополнительные занятия и консультации –**формы организации обучения, которые проводятся с группой учащихся или индивидуально с одним учеником с целью восполнения пробелов в знаниях; выработки умений и навыков, освоение которых не произошло по какой-то причине на уроке; удовлетворения повышенного интереса школьников к изучению какого-то отдельного вопроса или предмета в целом.

**9. Домашняя учебная работа школьников –**форма организации обучения, сущность которой состоит в самостоятельном, без помощи и руководства учителя, выполнении учебных заданий по повторению и углублению учебного материала, изученного на уроках, по применению усвоенных знаний на практике, совершенствованию учебных умений и навыков.

**10. Внеклассная учебная работа (кружки, клубы по предметно-*научным интересам, олимпиады, предметные вечера, другие предметные КТД и т.д.) –***формы организации обучения, основной целью которых является развитие интереса школьников к изучаемому предмету, творческих способностей, наклонностей учащихся.

***13.1. Понятие о формах обучения и формах организации обучения. Общие (индивидуальная, индивидуально0групповая, коллективная, фронтальная) и конкретные (урок и внеурочные) формы организации обучения.***Организованное обучение осуществляется в рамках той или иной педагогической системы, имеет определенное организационное оформление. Внутренняя, процессуальная сторона обучения представлена его целями, содержанием, методами обучающей и учебной работы. Внешняя сторона учебно-воспитательного процесса отражается в определенных формах. Латинское слово «forma» дословно означает «наружный вид», «внешнее очертание». Следовательно, **форма обучения как дидактическая категория отражает внешнюю сторону организации учебного процесса.**

В современной дидактике различают понятия «форма обучения» и «форма организации обучения». В первом понятии (форма обучения) находит отражение как внешний признак учебного процесса *количественный состав учащихся.* Существуют три формы обучения:

1. Индивидуальная (сущность индивидуального обучения заключается в том, что учитель проводит обучающую работу с отдельным учеником по изучению какого-то отдельного вопроса, учитывая индивидуальность его восприятия и усвоения изучаемого материала).

2. Индивидуально-групповая (учитель занимается с группой детей, объединенных по определенным индивидуальным критериям: по уровню учебной подготовки, по степени обучаемости, по способностям, интересам и т.д.).

3. Коллективная (занятия проводятся одновременно со всем классным коллективом, по одному и тому же учебному материалу, с использованием фронтальных методов работы. Учебный материал усваивается в результате коллективных усилий, общего для всего класса «мозгового штурма»).

Все три формы обучения могут использоваться в рамках одной организационной формы обучения. Таким образом, форма обучения по отношению к организационной его форме является частным понятием, носит подчиненный характер. Учитель должен стремиться к оптимальному использованию форм обучения в рамках определенной организационной формы, зная недостатки и преимущества всех трех форм обучения.

Так, индивидуальная форма обучения обеспечивает прочность усвоения учащимися знаний, выработки на их основе умений и навыков, так как в ходе индивидуальной работы учитываются особенности познавательных процессов конкретного школьника, уровни его обученности по конкретным темам, способности к усвоению того или иного предмета, темы, вопроса и т.д. Однако использование данной формы обучения предполагает большие затраты времени, что в условиях массового обучения не всегда предоставляется возможным.

Индивидуально-групповая форма обучения, сохраняя достоинства индивидуальной и сокращая затраты времени на ее использование, является достаточно трудоемкой по своей организации для учителя. Ее осуществление требует большой подготовительной работы, диагностики критериев деления учащихся на группы, разработки методического обеспечения для каждой из выделенных групп и т.д.

При использовании коллективных форм обучения в значительной мере сокращаются затраты времени, но страдает качество усвоения ЗУН(ов) учащимися, особенно теми, кто требует в силу своих индивидуальных особенностей большего внимания со стороны педагога, помощи в процессе учения.

В связи со всем вышесказанным оптимальное использование форм обучения в рамках различных организационных его форм представляется как умелое сочетание индивидуальной, индивидуально-групповой и коллективной обучающей работы со школьниками.

Что же представляет собой с точки зрения теории обучения организационная форма обучения? Под ***организационной формой обучения понимают внешние очертания учебного процесса, связанные не только*с количествомобучающихся***(обычно это класс, состоящий примерно из 15 – 35 учащихся****), но и*со временем и местом обучения***(например, классная комната в школе, кабинет химии или физики, мастерская, изостудия и т.д.; первая или вторая смена в работе школы; внеурочные занятия, вечерняя смена и т.д.),****а также*с порядкомосуществления обучения***(имеется в виду расписание учебных занятий).* К организационным формам обучения относятся:

- урок как *основная в современной школе коллективная*организационная форма обучения;

- так называемые другие (альтернативные) организационные формы обучения, достаточно широко применяющиеся в учебном процессе, однако являющиеся вспомогательными по отношению к уроку (разнообразные учебные экскурсии, факультативы и практикумы, дополнительные занятия с различными дидактическими целями, внеклассная учебная работа – предметные кружки, олимпиады, предметные вечера и т.д.; домашняя учебная работа учащихся, репетиторство).

Будучи внешней стороной организации учебного процесса, формы обучения и организационные формы обучения органически связаны со своей внутренней, содержательно-процессуальной стороной. Разделять форму и содержание процесса обучения (как и других жизненно важных для людей процессов, явлений, предметов) можно только теоретически. На практике внешние очертания и внутренняя сторона обучения тесно связаны, переплетены друг с другом. С этой точки зрения одна и та же форма обучения или организационная форма обучения может иметь различные модификации и структуру в зависимости от целей и задач учебной работы, ее методов. Например, экскурсия может проводиться с целью изучения нового материала, либо с целью закрепления изученного на уроке, с целью связать изученный на теоретическом уровне учебный материал с жизнью, практикой. Естественно, что экскурсии будут иметь различный внешний вид, в их ходе будут применяться разные методы обучения. Поэтому без глубокого осмысления образовательно-воспитательных целей и задач, методов обучающей и учебной работы нельзя рассматривать и выбор форм, организационных форм обучения.

Индивидуальное обучение сложилось еще в первобытном обществе как передача жизненного опыта от одного человека к другому, от старших к младшим. С появлением письменности старейшина или жрец передавал эту премудрость общения посредством говорящих знаков своему преемнику, занимаясь с ним индивидуально. По мере развития научного знания в связи со становлением и развитием земледелия, скотоводства, мореплавания, строительства и осознания потребности в образовании большего количества людей система индивидуальной учебной работы трансформировалась в индивидуально-групповую. Учитель по-прежнему обучал индивидуально, но уже не одного человека, а группу (она могла быть достаточно большой, состоять из 10 – 15 человек). Изложив материал одному, он давал ему самостоятельное задание и переходил ко второму, третьему и т.д. Закончив работу с последним, он снова возвращался к первому, проверял выполненное задание и снова излагал новую информацию. Так продолжалось до тех пор, пока обучаемый не осваивал науку, ремесло или искусство. Содержание обучения, его цели были строго индивидуализированы, поэтому в учебных группах были дети разных возрастов, разной степени подготовленности. Системы обучения в смысле его организации не существовало: не были строго определены, как сейчас, время и место обучения, его порядок.

Когда в средние века в связи с увеличением количества обучающихся стали подбирать в учебные группы детей примерно одного возраста и появилась необходимость систематизированного содержания обучения (обучать уже нужно было не просто тому, что знал сам учитель, а чтению, письму, арифметике как основам образования), возникла необходимость более совершенной организации обучения по форме. Свое законченное решение такая организация нашла в коллективной обучающей работе – *в классно-урочной системе.*Мы уже знаем из первых лекций о развитии педагогики как науки, что одним из первых научную разработку этой системы осуществил Я.А. Коменский. В своем труде «Великая дидактика» (1657) он разработал классно-урочную систему, которая используется в настоящее время в более совершенном виде.

И.Ф. Харламов в своих учебниках по педагогике подчеркивает, что предпосылкой для возникновения классно-урочной системы стало развитие производства, наук, повышение роли духовной жизни человека в обществе, что и обусловило необходимость**массового обучения**[33].

Интересен и примечателен для нас тот исторический факт, что незадолго до появления «Великой дидактики» и разработанных в ней основ классно-урочной системы она (еще пока как практический опыт, а не теоретическое обоснование) была впервые применена в так называемых братских школах, которые находились на территориях современной Беларуси и Украины. В этих школах для организации учебной работы учащиеся распределялись в группы (классы) по возрастам и с примерно одинаковым уровнем подготовки. Занятия проводились одновременно с целой группой учеников по одному и тому же материалу. Дети приходили в школу в одно и то же время. Это был осенне-зимний период, когда меньше было хозяйственных забот у земледельцев, а братские школы были предназначены, прежде всего, для обучения детей крестьян, носили демократический характер. В школах уже было определенное расписание занятий по времени и по порядку изучения учебного материала. Так возникли первые ростки классно-урочной системы. Ее формирование повлекло за собой возникновение в педагогике, в частности, в дидактике, таких понятий, как учебный год, учебная четверть, учебный день, каникулы (kanikul [лат.] – созвездие Пса, когда солнце находилось в этом созвездии, дети могли отдыхать от учебы). Как уже было отмечено, научное обоснование классно-урочной системы получило свое развитие в трудах Я.А. Коменского, большой вклад в ее развитие внес К.Д. Ушинский.

Великий русский педагог глубоко научно доказал преимущества организационной формы обучения и создал стройную теорию урока (разработал его организационное строение, типологию уроков). По К.Д. Ушинскому, в каждом уроке можно выделить три части, последовательно связанные друг с другом:

1. Сознательный переход от пройденного к новому, целеполагание работы на уроке, настройка учащихся на интенсивную учебную работу (это как бы дверь в урок).

2. Вторая часть урока, как писал К.Д. Ушинский, направлена на разрешение основной задачи и является центральной определяющей частью урока.

3. Третья часть направлена на подытоживание проделанной учебной работы и на закрепление знаний, умений и навыков [29].

Классно-урочная система в своих основных чертах остается неизменной вот уже более трехсот лет. Но поиски более совершенного оформления организации процесса обучения велись и ведутся по сей день. Решаются проблемы *количественного охвата*обучающихся (как качественно обучать как можно большее количество людей) и *управления* учебно-воспитательным процессом.

В Англии в конце CIC века оформилась *белл-ланкастерская система обучения* (от имен священника А. Белла и учителя Дж. Ланкастера, которые впервые ее применили в Англии и Индии). По-иному эту организационную форму обучения называли*взаимообучением*. Учитель, находясь в одном большом помещении с более чем с 600 учащимися разных возрастов и уровня подготовленности, учил старших и более способных и, следовательно, более успевающих учащихся, а те уже занимались с младшими и с теми, кто нуждался в помощи. Такая организационная форма обучения была вызвана к жизни в связи с тем, что возникла необходимость разрешить противоречие между потребностью в обучении элементарным знаниям рабочих и материальными затратами на это обучение. Говорить о высоком качестве учебного процесса в рамках белл-ланкастерской системы достаточно сложно, однако отдельные ее идеи интересны и применимы в организации обучения.

В 20-е годы прошлого столетия появилась такая форма организации обучения, как *далтон-план* (по имени американского города Далтон, штат Массачусетс), разработанная учительницей Еленой Паркхерст. Далтон-план отменял традиционные занятия в школе, учащиеся получали письменные задания (индивидуальные планы) и после консультации учителя выполняли их самостоятельно. Опыт показал, что большинство учащихся не в состоянии работать без помощи учителя. Далтон-план не получил широко распространения, хотя сегодня в связи с акцентом на индивидуализацию и дифференциацию обучения в нашей республике в отдельных школах пытаются использовать эту систему или ее элементы, иногда выдавая такую работу за новаторство в области разработки инновационных технологий обучения.

В 30-х годах CC века на основании неудавшегося далтон-плана была разработана *бригадно-лабораторная форма организации обучения.* Она практически вытеснила урок с его жесткой структурой. На общем занятии класса планировалась учебная, практическая работа звеньев (бригад) учащихся и индивидуальная работа каждого ученика в звене. Учитель на таких занятиях объяснял сложные вопросы изучаемой темы, подводил итоги работы бригады (звеньев). На итоговых конференциях бригадир от имени звена отчитывался о проделанной работе, о выполненных заданиях, которые, как правило, выполнялись только самыми активными и успевающими школьниками, а остальные только присутствовали при этом. Отметки выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной формы организации занятий были характерны умаление роли учителя в процессе обучения, переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельной учебной работы, что приводило к снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности у школьников общеучебных умений и навыков.

Эти же недостатки отмечались и в других организационных формах обучения, разрабатываемых в Западной Европе и США, не получивших широкого распространения (батавская система избирательного обучения в США; маннгеймская система там же; метод проективного обучения и т.д.).

В итоге данного краткого обзора все же отметим, что отдельные элементы нетрадиционных организационных систем обучения получили свое признание в современной школе, продвинули вперед развитие теории организационных форм обучения. Однако наиболее устойчивой и широко распространенной в школьной практике оказалась все же классно-урочная система обучения. Но и она не является единственной формой организации обучения, так как в учебном процессе школы необходимо решать многообразные задачи. Это многообразие требует использования различных организационных форм обучающей работы учителя и учебной – школьника, поэтому в современной школе существуют так называемые *другие формы организации обучения, внеурочные,*призванные решать те учебно-воспитательные задачи, которые не в полной мере или вовсе не решаются на уроке.Урок как основная форма органично дополняется другими формами организации учебно-воспитательного процесса. Часть из них развивалась параллельно с уроком, то есть в рамках классно-урочной системы (экскурсии, дополнительные занятия и консультации, домашняя учебная работа, учебные конференции), другие являются по отношению к уроку вспомогательными организационными формами. Это факультативы и внеклассная работа по предмету (предметные кружки; клубы по предметным, научным интересам; предметные олимпиады и вечера, предметные недели и т.д.). Вспомогательные организационные формы обучения направлены на удовлетворение многосторонних потребностей и интересов детей в соответствии с их способностями и склонностями.

Рассмотрим внеурочные организационные формы обучения, которые развивались в рамках классно-урочной системы, или так называемые **дополнительные формы организации обучения**(экскурсия, дополнительные занятия и консультации, домашняя учебная работа школьников).

Достаточно часто в процессе обучения используются экскурсии. **Экскурсия – это такая форма организации обучения, при которой ученики воспринимают и усваивают знания, выходя непосредственно к месту нахождения изучаемых предметов, явлений, процессов (к объектам природы, к историческим памятникам, в музеи, на заводы, фермы и т.д.).**

Как и урок, экскурсия предполагает особую организацию взаимодействия педагога с учащимися, в ее рамках могут использоваться разнообразные методы обучения (рассказ, беседа, лекция, демонстрация и др.).

Образовательно-воспитательное значение экскурсии состоит в том, что она служит накоплению *наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта обучающихся, способствует связи теории с практикой, обучения с жизнью.*

**Тема 13. РАЗВИВАЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

* [13.1. Понятия "педагогическая технология", "методика", "методы", "средства", "форма"](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1)
* [13.2. Проблема типологии педагогических технологий](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-2)
* [13.3. Проблемно-поисковые и коммуникативные технологии](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-3)
* [13.4. Имитационное моделирование и игровые технологии и их применение в обучении](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-4)
* [13.5. Рефлексия совместной деятельности обучающего и обучающихся](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-5)
* [13.6. Критерии выбора педагогических технологий](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-6)
* [Список рекомендуемой литературы](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#l)
* [ВЕРНУТЬСЯ К ОГЛАВЛЕНИЮ](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/psych.html)

**13.1. Понятия "педагогическая технология", "методика", "методы", "средства", "форма"**

* [*Понятие "педагогической технологии"*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-1)
* [*Критерии технологичности педагогической технологии*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-2)
* [*Структура педагогической технологии*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-3)
* [*Сущность "педагогической технологии" и требования, предъявляемые к ней*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-4)
* [*Методика и технология*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-5)
* [*Методы обучения и их классификация*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-6)
* [*Приемы и средства обучения*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-7)
* [*Формы обучения*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-8)
* [*2 Основные формы педагогического общения*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-9)
* [*Способы обучения*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-10)
* [*Системы обучения*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-1-11)

***Понятие "педагогической технологии"***

В педагогической и психологической литературе часто встречается понятие "технология", пришедшее к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В педагогической науке появилось специальное направление - педагогическая технология. Это направление зародилось в 60-е годы в США, Англии и в настоящее время распространилось практически во всех странах мира. Появление этого термина и направления исследований в педагогике не являются случайностью.  
     Понятие "педагогическая технология" может рассматриваться в трех аспектах:

* научном - как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
* процессуальном - как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;
* деятельностном - осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Критерии технологичности педагогической технологии***

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям - критериям технологичности, которыми являются:

* концептуальность;
* системность;
* управляемость;
* эффективность;
* воспроизводимость. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Концептуальность*** педагогической технологии предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Системность*** означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы:

* логикой процесса,
* взаимосвязью его частей, целостностью. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Управляемость*** предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Эффективность***, указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Воспроизводимость*** - подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Структура педагогической технологии***

Перечисленные критерии технологичности определяют структуру педагогической технологии, которая включает в себя три части:

* концептуальная основа;
* содержательный компонент обучения;
* процессуальная часть - технологический процесс. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Концептуальная часть*** педагогической технологии - это научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Содержательную часть*** технологии составляют цели - общие и конкретные, а также содержание учебного материала. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Процессуальная часть*** представлена системной совокупностью следующих элементов:

* организация учебного процесса;
* методы и формы учебной деятельности учащихся;
* методы и формы работы преподавателя;
* деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;
* диагностика учебного процесса. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Сущность педагогической технологии и требования, предъявляемые к ней***

Как и любая технология, педагогическая технология представляет собой процесс, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого. Педагогическую технологию можно представить следующей формулой:

ПТ = цели + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Организация и реализация этого процесса (педагогической технологии) зависит от требований ведущих дидактических принципов. ***Дидактические принципы***, или принципы обучения - это руководящие положения, принципиальные закономерности, которые направляют деятельность преподавателя, помогают определить содержание обучения, методы и формы обучения. К основным дидактическим принципам относятся:

* принцип научности и доступности обучения;
* принцип системности обучения и связи теории с практикой;
* принцип сознательности и активности учащихся в обучении при руководящей роли учителя;
* принцип наглядности;
* принцип прочности усвоения знаний и связи обучения со всесторонним развитием личности учащихся. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Методика и технология***

Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с группой или классом и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы. Много веков назад, при зарождении педагогики, считалось, что необходимо найти какой-то прием или группу приемов, которые позволяли бы добиваться желаемой цели. Так появились различные методики. Время шло, у практиков накапливался опыт, они создавали новые, более эффективные методики. Однако результаты практической работы по создаваемым методикам не всегда отвечали все расширяющимся требованиям.  
     В результате педагогика накопила в своем арсенале значительное число эффективных методик. Однако проблемы стабильности в обучении, а также достижения каждым учеником высоких результатов остаются и по сей день. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     Очевидно, что совершенствование методик надо продолжать, но процесс их накопления и эмпирического (основанного на практике) отбора должен быть совмещен с выбором цели и отработкой системы контроля процесса обучения. Этому и призвана помочь технологизация процесса обучения.  
     Поступательное развитие педагогики открывает большие возможности в поиске новых средств, форм и методов обучения и воспитания. В педагогике постоянно появляются новые подходы и взгляды на организацию процесса обучения и воспитания. Это наука - реагируя на все изменения социальных условий и требований, она создает все новые и новые подходы и формы.  
     Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности учеников и роста успеваемости учащихся. В связи с этим стремлением педагогов повышать качество обучения все настойчивее звучит призыв к переходу с отдельных методик на педагогические технологии.  
     По сравнению с обучением, построенным на основе методики, технология обучения имеет серьезные преимущества.

* Основой технологии служит четкое определение конечной цели. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень достижения определяется неточно, "на глазок". В технологии цель рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень ее достижения более точно.
* Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения.
* Технология позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспромтам в поиске приемлемого варианта. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

В отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, ориентированных на учителя и виды его деятельности, технология предлагает проект учебного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся. Методическая поурочная разработка воспринимается каждым педагогом по-разному, следовательно, по-разному организуется и деятельность учащихся. Проектирование же учебной деятельности учащихся ведет к более высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

***Методы обучения и их классификация***

Существенной составляющей педагогических технологий являются ***методы обучения*** - способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия "метод обучения". Так, Ю.К. Бабанский считает, что "методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования". Т.А. Ильина понимает под методом обучения "способ организации познавательной деятельности учащихся". [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения, наиболее распространенными из которых являются:

* по внешним признакам деятельности преподавателя и учащихся:
  + лекция;
  + беседа;
  + рассказ;
  + инструктаж;
  + демонстрация;
  + упражнения;
  + решение задач;
  + работа с книгой; [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)
* по источнику получения знаний:
  + словесные;
  + наглядные:
    - демонстрация плакатов, схем, таблиц, диаграмм, моделей;
    - использование технических средств;
    - просмотр кино- и телепрограмм;
  + практические:
    - практические задания;
    - тренинги;
    - деловые игры;
    - анализ и решение конфликтных ситуаций и т.д.; [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)
* по степени активности познавательной деятельности учащихся:
  + объяснительный;
  + иллюстративный;
  + проблемный;
  + частичнопоисковый;
  + исследовательский; [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)
* по логичности подхода:
  + индуктивный;
  + дедуктивный;
  + аналитический;
  + синтетический. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html) [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Близко к этой классификации примыкает классификация методов обучения, составленная по критерию степени самостоятельности и творчества в деятельности обучаемых. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода. В этой классификации предложено выделить пять методов обучения:

* объяснительно-иллюстративный метод;
* репродуктивный метод;
* метод проблемного изложения;
* частичнопоисковый, или эвристический, метод;
* исследовательский метод. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

В каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.  
     ***Объяснительно-иллюстративный метод обучения*** - метод, при котором учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в "готовом" виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Репродуктивный метод обучения*** - метод, где применение изученного осуществляется на основе образца или правила. Здесь деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Метод проблемного изложения в обучении*** - метод, при котором, используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Частичнопоисковый***, или ***эвристический, метод обучения*** заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Исследовательский метод обучения*** - метод, в котором после анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Приемы и средства обучения***

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Применение каждого метода обучения обычно сопровождается приемами и средствами. При этом ***прием обучения*** выступает лишь элементом, составной частью метода обучения, а ***средствами обучения (педагогические средства)*** являются все те материалы, с помощью которых преподаватель осуществляет обучающее воздействие (учебный процесс). [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     Педагогические средства далеко не сразу стали обязательным компонентом педагогического процесса. Долгое время традиционные методы обучения базировались на слове, но "эпоха мела и разговора кончилась", в связи с ростом информации, технологизации общества возникает необходимость использовать другие средства обучения, например технические. К педагогическим средствам относятся:

* учебно-лабораторное оборудование;
* учебно-производственное оборудование;
* дидактическая техника;
* учебно-наглядные пособия;
* технические средства обучения и автоматизированные системы обучения;
* компьютерные классы;
* организационно-педагогические средства (учебные планы, экзаменационные билеты, карточки-задания, учебные пособия и т.п.). [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Формы обучения***

***Форма обучения (или педагогическая форма)*** - это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html) В педагогике все формы обучения по степени сложности подразделяются на:

* простые;
* составные;
* комплексные. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Простые формы обучения*** построены на минимальном количестве методов и средств, посвящены, как правило, одной теме (содержанию). К ним относятся:

* беседа;
* экскурсия;
* викторина;
* зачет;
* экзамен;
* лекция;
* консультация;
* диспут;
* культпоход;
* "бой эрудитов";
* шахматный турнир;
* концерт и т.п. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Составные формы обучения*** строятся на развитии простых форм обучения или на их разнообразных сочетаниях, это:

* урок;
* конкурс профмастерства;
* праздничный вечер;
* трудовой десант;
* конференция;
* КВН.

Например, урок может содержать в себе беседу, викторину, инструктаж, опрос, доклады и пр. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Комплексные формы обучения*** создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм, к ним относятся:

* дни открытых дверей;
* дни, посвященные выбранной профессии;
* дни защиты детей;
* недели театра, книги, музыки, спорта и т.д. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Организационных форм обучения множество, но, говоря о них, выделяют следующие группы:

* формы организации всей системы обучения (их еще называют системами обучения);
* формами организации обучения являются:
  + урок,
  + лекция,
  + семинар,
  + зачет,
  + консультация,
  + практика и пр.; [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)
* формы учебной деятельности учащегося (виды);
* формы организации текущей учебной работы класса, группы. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Конечно же, каждая из этих групп является, по сути, самостоятельным и отличным от других явлением. Однако педагогика пока не нашла для них отдельных названий и не определила их точный состав.

***Основные формы педагогического общения***

На сегодняшний день основными формами педагогического общения в континууме "педагог-ученик" являются:

* монолог;
* диалог;
* дискуссия;
* полилог. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Монолог*** - форма высказывания без ориентации на собеседника. Сумма потерь информации при монологическом сообщении может достигать 50%, а в некоторых случаях и 80% от объема исходной информации. Монологичность в общении воспитывает людей с малоподвижной психикой, низким творческим потенциалом. Исследования же показывают, что наиболее эффективной формой общения является диалог. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     ***Диалог*** предполагает свободное владение речью, чуткость к невербальным сигналам, способность отличать искренние ответы от уклончивых. В основе диалога - умение задавать вопрос себе и другим. Вместо того чтобы произносить безапелляционные монологи, гораздо эффективнее преобразовать свои идеи в форму вопросов, апробировать их в беседе с коллегами, посмотреть, поддерживаются они или нет. Уже сам факт вопроса демонстрирует желание участвовать в общении, обеспечивает его дальнейшее течение и углубление. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     В диалогических отношениях существуют две формы диалога:

* внутренний;
* внешний. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Для возникновения внутренней и внешней форм диалога необходимо создание педагогом специальных условий.  
     При создании условий для внутреннего диалога можно проектировать ситуационные задачи следующего характера:

* выбор решения из альтернатив;
* разрешение проблемных ситуаций;
* поиск суждений относительно определенного факта или явления;
* решение задач неопределенного характера (не имеющих однозначного решения);
* выдвижение гипотез и предположений. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Для создания условий внешнего диалога проектируются:

* вопросительный образ общения;
* обмен мнениями, идеями, позициями;
* дискуссии;
* коллективная генерация идей; оппонирование идей, предложений, доказательств;
* полифункциональный анализ идей и гипотез;
* творческие мастерские. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Для стимулирования внешнего диалога заранее предполагается для каждого из участников:

* противоречивость;
* возможность оценки;
* вопросительность;
* возможность выразить свою точку зрения. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Проектирование диалогического общения предполагает установку на открытость позиций его участников. Если педагог не занимает открытой позиции, диалог нарушается и носит искусственный характер, возникает несогласование формы и внутреннего содержания общения.  
     ***Дискуссией*** (лат. discusso - исследование, рассмотрение, разбор) называется такой публичный спор, целью которого являются выяснение и сопоставления разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     Дискуссия в педагогическом процессе - это обмен мнениями по вопросам в соответствии с более или менее определенными правилами проведения и с участием всех или только некоторых присутствующих на занятии. При массовой дискуссии все члены, за исключением преподавателя, находятся в равном положении. Здесь не выделяют особых докладчиков и все присутствуют не только в качестве слушателей. Специальный вопрос обсуждается в определенном порядке, обычно в соответствии со строгим или несколько видоизмененным регламентом занятия, который определяется преподавателем.  
     Групповая дискуссия заключается в обсуждении вопросов специальной выделенной группой перед аудиторией. Как и любая форма обсуждения перед слушателями, она представляет диспут. Цель групповой дискуссии - представить возможное решение проблемы или обсудить противоположные точки зрения по спорным вопросам. Но обычно она не разрешает спора и не склоняет аудиторию к какому-либо единообразию действий.  
     В групповой дискуссии принимает участие от 3 до 8 членов, не считая председателя. Её вариант - диалог - включает только двух участников. Участники должны быть хорошо подготовлены, иметь при себе заметки со статистическими и другими необходимыми данными. Они должны обсуждать вопросы непринужденно, в оживленной манере, задавая вопросы и делая краткие замечания.  
     ***Полилог*** представляет собой обмен мнениями по какой-либо определенной теме, где каждый участник высказывает свою точку зрения. Участники разговора задают друг другу вопросы, чтобы узнать точку зрения собеседника или прояснить непонятные моменты обсуждения. Эта форма общения особенно эффективна в том случае, если возникает необходимость разъяснить какой-либо вопрос, осветить проблему. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Способы обучения***

Очень часто, говоря о форме обучения, подразумевают способ обучения. Способы обучения развивались по мере развития общества. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html) К способам обучения можно отнести:

* индивидуальное обучение;
* индивидуально-групповой способ;
* групповой способ;
* коллективный способ.

Первым способом обучения было ***индивидуальное обучение***. Суть его заключалась в том, что обучаемые общались с учителем один на один и выполняли все задания индивидуально. Например, ремесленник, служащий или церковник брали себе в обучение ученика, который, живя в их доме, обучался ремеслу или грамоте. Сегодня индивидуальный способ обучения используется для "подтягивания" отстающих учащихся в школе или на занятиях с репетитором при подготовке к поступлению в вуз. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     Вслед за индивидуальным обучением появился и ***индивидуально-групповой способ***. Учитель занимался с группой детей, однако учебная работа по-прежнему носила индивидуальный характер, так как дети были разного возраста и различной подготовки. Учитель вел учебную работу с каждым учеником отдельно, поочередно спрашивая у каждого ученика пройденный материал, объясняя новое, давая индивидуальное задание. В это время остальные занимались своими заданиями. При такой организации обучения дети могли начинать и заканчивать обучение в любое время года, а ходить на занятия в разное время дня. В ходе обучения они приобретали простейшие навыки чтения, письма и счета. Однако подавляющая масса детей оставалась необученной. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     Уже к концу XVI - началу XVII века как индивидуальный, так и индивидуально-групповой способ обучения не отвечали потребностям общества. Быстрое развитие производства и повышение роли духовной жизни в обществе повлекли за собой необходимость создания такого способа обучения, который позволял бы обучать основную массу подрастающих детей. В XVI веке была создана концепция ***группового обучения*** детей, которая нашла применение в школах Белоруссии и Украины. Она и явилась зародышем классно-урочной формы обучения. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     Теоретическую разработку классно-урочной формы блестяще провел Ян Амос Коменский (XVII век). Он же и широко популяризировал ее. В настоящее время ***классно-урочная форма обучения*** является преобладающей во всем мире, несмотря на то, что основные ее положения разработаны и внедрены около 400 лет назад.  
     Для этой формы обучения характерны следующие элементы:

* объединение в классы учащихся одинакового уровня подготовки (распределение учащихся в классы по возрастам);
* постоянный состав класса на весь период школьного обучения;
* работа всех учащихся класса по одному плану одновременно;
* обязательность занятий для всех;
* основной единицей занятий является урок;
* наличие расписания занятий, перемен, единого учебного года, каникул. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Несмотря на широкое признание в мире, классно-урочная форма обучения не лишена ряда недостатков. Наиболее существенные из них следующие:

* ограниченное количество обучаемых;
* ориентированность в основном на среднего ученика;
* высокая трудность обучения для слабого;
* торможение развития более сильного учащегося;
* невозможность полного учета и реализации в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

В начале нашего столетия в России появился еще один способ обучения, который впоследствии был назван ***коллективным способом обучения***. Основой новой формы явилась методика работы учащихся друг с другом. В ходе обучения учащиеся учили друг друга в парах в процессе так называемого организованного диалога. Состав пар постоянно менялся, и поэтому они получили название пар сменного состава. Учащиеся, изучив различные темы, объясняли их другим членам группы и, в свою очередь, выслушивали их объяснения и усваивали новый материал. Занятия проводились без уроков и расписания. Результаты обучения были поразительны - учащиеся за один год усваивали материал трех-четырех лет обучения. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     Полностью на коллективный способ обучения не перешла ни одна современная школа, так как не было получено разрешения на эксперимент. Однако отдельные элементы этой формы обучения используются во многих общеобразовательных учреждениях России.

***Системы обучения***

В настоящее время формы организации группового обучения часто называют ***системами обучения***. Надо сказать, что такое название не совсем точное. Дело в том, что понятие системы обучения намного шире и включает в себя все элементы процесса обучения, находящиеся в отношениях и связях друг с другом. Поэтому, если подходить строго, в систему должно входить содержание образования, уровни подготовленности учащихся и учителей, методики обучения, материальное обеспечение и другие элементы обучения. Однако в силу того, что термин "система" широко используется педагогической литературой, мы также будем его использовать.  
      Таким образом, в настоящее время выделяют:

* формы деятельности учащихся:
  + индивидуальная,
  + групповая,
  + коллективная (фронтальная); [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)
* индивидуализированные формы учебной деятельности:
  + консультация,
  + зачет,
  + экзамен; [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)
* формы взаимодействия:
  + субботник,
  + групповые соревнования,
  + смотры,
  + диспуты; [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)
* кооперативные формы, когда цель достигается путем распределения функций между учащимися:
  + игры,
  + хозрасчетный кооперативный труд,
  + сборы и т.п. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Проблемы для обсуждения***:  
1. Понятие педагогической технологии.  
2. Понятие методов обучения, их возможные классификации.  
3. Приемы и средства обучения.  
4. Понятие педагогической формы. Соотношение форм и способов обучения.  
5. Системы обучения.

**13.2. Проблема типологии педагогических технологий**

* [*Понятие педагогической технологии*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-2-1)
* [*Методологические принципы построения обучения, обусловленные современными технологическими моделями*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-2-1)

***Понятие педагогической технологии***

Анализируя имеющуюся картину состояния научного статуса педагогической технологии, следует отметить, что:

* некоторые авторы рассматривают технологию обучения между наукой и искусством;
* другие авторы связывают технологию обучения с дидактической функцией проектирования;
* известны и подходы, когда технология обучения определяется как некий профессиональный инструментарий, предусматривающий всевозможные технические средства обучения, тогда технология рассматривается как способ технизации процесса обучения;
* в самом общем виде технологию обучения определяют как знание о необходимых процедурах для проектирования новой или несколько модернизированной практики обучения. В этом случае технология рассматривается как применение научных принципов организации практики обучения. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

В ряде случаев наблюдается стремление интегрировать эти подходы, тогда за основу технологии принимаются не только научные знания, но и деятельность учителя, которая должна строиться на научных принципах.  
     Создавшееся положение в науке не помогает практике. В реальности мы имеем технологии в виде методик преподавания, слабость которых состоит в одностороннем - предметном обосновании, при этом отсутствуют психологическое и общедидактическое обоснования. Эффектом этих методик являются предметные знания, которые плохо сочетаются с логическими действиями их выведения, обобщения и систематизации.  
     Еще одно негативное последствие состоит в том, что предметные методики не формируют умения учащихся переводить знания в действия. Именно такое положение вещей имеет место при так называемых традиционных технологиях профессиональной подготовки учителя, когда молодой учитель слабо владеет технологиями в силу их теоретической неосознанности. А если к этому добавить и недостаточность оперирования диагностическими приемами и умением трансформировать имеющиеся технологии в условиях обучения, то профессиональная деятельность приобретает исключительно репродуктивные характеристики.  
     Технология обучения отражает теорию обучения, является стратегией и тактикой действий учителя в зависимости от того, какой технологический уровень она моделирует. Технология обучения связана с методами, но их зависимость может определяться по-разному в связи с различной трактовкой метода обучения.

***Методологические принципы построения обучения, обусловленные современными технологическими моделями***

Современные технологические модели обучения выражают основные ***методологические принципы построения обучения*** - методологию гуманистического, развивающего, личностно-ориентированного проекта организации обучения. До недавнего времени педагогика располагала только технологическими указаниями. Введение гуманистических технологий относится к 60-м годам XX века в связи с реформированием американского и западноевропейского образования.  
     Многие технологии обучения продолжают оставаться слабо технологичными, т. е. не до конца расписанными. В них в основном преобладают теоретические основы технологий, деятельностная сторона продолжает быть либо недостаточно конкретной, либо излишне привязанной к конкретному учебному предмету.  
     Ряд технологий касается отдельных сторон обучения, скажем, задачного подхода в обучении, либо программированного компьютерного обучения, либо организации проблемной структуры обучения. Известны также общие технологии развивающего обучения.  
     Итак, проблема типологии педагогических технологий связана с вопросом о статусе понятия "педагогическая технология" в категориальном аппарате педагогики, таксономии, иерархии технологий по степени их обобщенности - от методологического до конкретно-методического уровня.  
     Исследование этой проблемы связано, прежде всего, с определением понятия и методологической сущности технологии обучения.

***Проблемы для обсуждения***:  
1. Научный статус понятия "педагогическая технология".  
2. Соотношение технологии и предметных методик.  
3. Основные недостатки современных педагогических технологий.

**13.3. Проблемно-поисковые и коммуникативные технологии**

* [*Сущность проблемно-поисковых технологий обучения*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-3-1)
* [*Психолого-педагогические цели проблемного обучения и условия успешной их реализации*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-3-2)
* [*Основные формы проблемного обучения*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-3-3)
* [*Сущность коммуникативных технологий обучения*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-3-4)

***Сущность проблемно-поисковых технологий обучения***

Главная задача современного образования видится в оснащении специалистов методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя, прежде всего, открытие нового:

* новых объектов;
* новых знаний;
* новых проблем;
* новых методов их решения. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

В связи с этим ***проблемное обучение*** как творческий процесс представляется как решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи - это всегда поиск нового способа решения.  
     Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.  
     Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии - от знаний к проблеме - учащиеся не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто неэффективны.  
     Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно и притупить его природные творческие способности: "разучить" думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач.  
     Психологический механизм происходящих процессов при проблемном обучении следующий: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой (проблема - сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении), у человека возникает состояние недоумения, удивления, возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме:

* выдвижение гипотез;
* обоснование гипотез;
* проверка гипотез. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

И человек либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск открытия неизвестного, либо с помощью преподавателя. Активизации творческого мышления способствуют субъект-объект-субъектные отношения, возникающие при коллективном решении проблемы.  
     Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель - формирование знания, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

***Психолого-педагогические цели проблемного обучения и условия успешной их реализации***

Выделены четыре главных условия успешности проблемного обучения:

* обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
* обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
* значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого;
* необходимость диалогического доброжелательного общения педагога с учащимися, когда с вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимися. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Главные психолого-педагогические цели проблемного обучения:

* развитие мышления и способностей учащихся, развитие творческих умений;
* усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;
* воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы;
* развитие профессионального проблемного мышления - в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении учащихся с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме - вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение логикой поиска через историю открытий - один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от "уровня проблемности", который определяется двумя следующими факторами:

* степенью сложности проблемы - выводимой из соотношений известного и неизвестного студентом в рамках данной проблемы;
* долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы, как коллективного, так и личного. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Основные формы проблемного обучения***

В отечественной педагогике различают три основные формы проблемного обучения:  
     ***проблемное изложение учебного материала*** в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара. Проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции "О жизни растений" ставится проблема: "Почему корень и стебель растут в противоположные стороны?", но лектор не дает готового ответа, а рассказывает, как наука шла к этой истине, сообщает о гипотезах и опытах, которые делались для проверки гипотез о причинах этого явления;  
     ***частичнопоисковая деятельность*** при выполнении эксперимента, на лабораторных работах, в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т.е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные "косвенные подсказки" и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы учеников. Частичнопоисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность 3-го и 4-го уровня (применение, творчество) и 3-й, 4-й уровень знаний (знания-умения, знания-трансформации) в отличие от традиционного объяснительного и репродуктивного обучения, когда формируются лишь знания-знакомства и знания-копии;  
     ***самостоятельная исследовательская деятельность***, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе, НИРС) с последующим контролем преподавателя, что обеспечивает продуктивную деятельность 4-го уровня - творчество и 4-й уровень наиболее эффективных и прочных "знаний-трансформаций". [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Сущность коммуникативных технологий обучения***

Альтернативным проблемно-поисковому подходу проектирования педагогических технологий является подход, основанный на принципах гуманной педагогики - системе научных теорий, утверждающей обучаемого в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса, развивающегося по своим возможностям - т.н. коммуникативных технологий.  
     Сущность ***коммуникативных технологий*** состоит в ориентации на межличностное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе, гуманизации педагогического воздействия. ***Гуманизацию учебно-воспитательного процесса*** следует понимать как переход к личностно-ориентированной педагогике, придающей абсолютное значение личной свободе и деятельности обучаемых.  
     Гуманизировать этот процесс - означает создать такие условия, в которых учащийся не может не учиться, не может учиться ниже своих возможностей, не может остаться равнодушным участником воспитательных дел или сторонним наблюдателем бурно текущей жизни. Гуманистическая педагогика требует приспособления школы к учащимся, обеспечения атмосферы комфорта и психологической безопасности:

* смещение приоритетов на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и др. сфер личности вместо овладения объемом знаний и формирования определенного круга умений;
* отказ от авторитарной педагогики;
* приспособление школы к учащимся, обеспечение атмосферы комфорта;
* дифференциация учебной деятельности; индивидуализация;
* вера в учащегося, его силы, возможности;
* обеспечение успешности в обучении и воспитании;
* исключение экстерната, так как это не обеспечивает духовных встреч с учителем;
* исчезают проблемы дисциплины и негативное отношение к школе и др. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Коммуникативные педагогические технологии развиваются в рамках педагогики сотрудничества, которая провозглашает следующие принципы:

* человек находится в активно-деятельном отношении к миру и самому себе;
* активность субъекта выступает в высшем своем творческом проявлении, когда субъект поднимается до становления самого себя;
* идея деятельного становления призвания человека. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Изменилась структура образовательного процесса в новой модели образования. Если структура традиционного образования сводилась к следующей логической схеме:  
     предмет - учитель - воспитанник, то в новой модели образовательного процесса стала иной: воспитанник - призвание - предмет - урок - воспитанник. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Проблемы для обсуждения***:  
1. Сущность и педагогические цели проблемного обучения.  
2. Формы проблемного обучения.  
3. Сущность коммуникативных технологий.  
4. Основные принципы коммуникативных технологий.

**13.4. Имитационное моделирование и игровые технологии и их применение в обучении**

* [*Анализ производственных ситуаций и имитационное моделирование*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-4-1)
* [*Сущность игровых технологий, применяемых в педагогике*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-4-2)
* [*Разновидности игр, применяемых в педагогических технологиях*](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html#13-4-3)

***Анализ производственных ситуаций и имитационное моделирование***

На сегодняшний день в педагогике наряду с другими технологиями широко используется в учебном процессе:

* анализ реальных производственных ситуаций, с которыми учащийся столкнется в своей будущей профессиональной деятельности;
* имитационное моделирование. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

Применение в учебном процессе анализа ***реальных производственных ситуаций***, с которыми учащийся столкнется в своей будущей профессиональной деятельности, прежде всего помогает решить проблемы профессионального обучения и общего социального развития взрослых людей, путем таких средств и методов, которые обеспечивают развитие личности и формируют у человека способности исследовательского и творчески преобразующего отношения к окружающей действительности.  
     Имитационное ***моделирование*** как разновидность моделирования в педагогике включает в себя имитацию не полного производственного процесса или задачи, а отдельных его элементов. Оно проводится с целью акцентировать внимание обучаемого на каком-то важном понятии, категории, предоставляет учащимся возможность в творческой обстановке сформировать и закрепить те или иные навыки производственного процесса.

***Сущность игровых технологий, применяемых в педагогике***

***Игровые технологии*** широко применяются при проектировании технологий образования взрослых. Обучение взрослых может быть эффективным при реализации принципов дидактики развивающего обучения. Это означает, что процесс образования должен быть не столько процессом передачи предметных образов, сколько процессом управления развитием личности. Игровая деятельность характеризуется процессами сознательной организации способа осуществления деятельности, которые основываются на рефлексии и активных поисковых действиях по поводу содержания ролей, игровых функций или сюжета. Только тогда, когда субъект деятельности начинает осуществлять организационные действия по поводу сюжета, делая предметом своей деятельности содержание и процессы, можно говорить о возникновении игровой деятельности и специфического игрового отношения. Рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный компоненты игровой деятельности формируют у субъекта исследовательское и творческое отношение к действительности.  
     Концептуальными основами игровых технологий являются:

* психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности и самовыражения, самоутверждения, самоопределения, саморегуляции, самореализации;
* игра - форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности;
* игра - пространство "внутренней социализации" ребенка, средство усвоения социальных установок;
* игра - свобода личности в воображении, "иллюзорная реализация нереализуемых интересов";
* в возрастной периодизации особая роль отведена ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста свое содержание. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Разновидности игр, применяемых в педагогических технологиях***

Наиболее часто встречаемыми в педагогической практике являются игры:

* деловые;
* организационно-деятельностные;
* инновационные игры. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

**Деловая игра** (ДИ) представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.  
     С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени.  
     Деловая игра воссоздает *предметный* контекст-обстановку будущей профессиональной деятельности (условной практики) и *социальный контекст*, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте - на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности.  
     В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, накладываясь на канву профессионального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию - навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, ДИ воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации. Но эта "серьезная" профессиональная деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально "раскрепоститься", проявлять творческую инициативу.  
     Моделируя или имитируя условия и динамику производства, действия и отношения специалистов, ДИ служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления. Этот эффект достигается через взаимодействие участников игры в заданной конкретной ситуации или системе производственных ситуаций. Деловая игра реализуется на имитационной модели как совместная деятельность по постановке и решению игровых учебных задач, подготовке и применению индивидуальных и совместных решений. Правила и нормы совместной деятельности, язык имитации и связи задаются заранее или вырабатываются в процессе игры. ДИ проводится в режиме диалогического общения, она является двуплановой деятельностью, поскольку направлена на достижение двух целей: игровой и педагогической, которая, будучи приоритетной, не должна довлеть над первой.  
     В процессе игры осваиваются:

* нормы профессиональных действий;
* нормы социальных действий, т.е. отношений в коллективе производственников.

При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами, соотнося свои интересы с партнерскими и, таким образом, через взаимодействие с коллективом познавая себя. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     **Организационно-деятельностные игры** (ОДИ) как особая форма организации и метод стимулирования коллективной мыследеятельности, нацеленной на решение проблем, возникли в 80-х годах и широко распространились как в сфере решения творческих задач, так и в интеллектуальных системах управления.  
     В "классическом" варианте ОДИ применяются в качестве инструмента коллективного поиска оптимальных, содержащих инновационные компоненты решений сложных технических, организационных, управленческих проблем в реальных условиях предприятий, учреждений. Сущность ОДИ в том, что эта игра представляет собой комплекс взаимосвязанных методик или техник (мыслительно-интеллектуальных, социально-психологических и др.), обеспечивающих логически обоснованную смену различных видов коллективной, групповой, микрогрупповой деятельности, нацеленных на создание "продукта игры" - текста, содержащего решение поставленной или даже сформулированной в ходе самой игры проблемы. Решение проблемы и составляет предмет этой игры.  
     Процедуры игр синхронизируют и координируют творческую мыследеятельность большой группы специалистов, являющихся ее участниками и заинтересованных в решении проблемы. Таким образом во время игры возникает своеобразный временный научно-исследовательский коллектив, точнее, временная творческая система (ТС), общий интеллектуальный потенциал которой значительно превосходит потенциал любого отдельно взятого специалиста. В целом творческий потенциал построенной таким образом ТС зависит и от квалификации участников, и от сочетания их состава по специальностям (специалисты разных профилей работают как сокооперанты), и от профессионализма игропрактиков, организующих и активизирующих коллективную работу.  
     Подготовку и проведение ОДИ осуществляет группа специалистов, сочетающих (в идеале) знания в области, задаваемой темой игры, в области методологии, т.е. в проблемной организации поискового процесса, интеллектики, практической психологии, педагогики.  
     Игра строится на широком проблемном поле, контуры которого приблизительно обозначены темой игры. Таким образом, ОДИ осуществляются в условиях очень высокой неопределенности, которая органически присуща этому типу игры. Задача игропрактиков - расширение и поддержание максимально богатой зоны неопределенности, в которой и происходит поиск путей раскрытия темы и решения встающих проблем).  
     Возможность эффективного решения многоаспектных проблем появляется за счет погружения участников игры в особую игровую атмосферу и одновременно их втягивания в решение не учебной, а совершенно реальной (особо значимой) для них проблемы во всей ее сложности. Опыт показывает, что игра очень быстро перестает быть для ее участников просто игрой. Реальные жизненные столкновения становятся, благодаря специальной работе игротехников, столь интенсивными, что участники ведут себя так, будто игра является самой реальностью. Таким образом, ОДИ обеспечивает интенсивное развитие каждого участника игрового действия, его обогащение новыми знаниями, умениями, навыками, технологиями. Игра предполагает также совершенствование процессов взаимодействия участников, расширение их коммуникативной компетентности.  
     Применение **инновационных игр** в педагогическом процессе выполняет, прежде всего, развивающую задачу: их особенностями являются прежде всего рефлексивность и направленность на самоорганизацию способов осуществления деятельности. Участники попадают в конкретные игровые ситуации, каждый со своей точкой зрения. Они могут приходить из различных специализированных предметных областей, могут иметь любые концептуальные и мировоззренческие представления, несовпадающие социальные установки. Для того чтобы соорганизовать их действия в единой коллективной деятельности, необходимо выявить способы действий участников, направлять их рефлексию и анализ на кооперативную соорганизацию и продуктивное взаимодействие. Функцию координации действий всех участников осуществляют организатор и специально выделенная группа организации.  
     Цели профессионального и социального обучения могут быть достигнуты, если учащиеся овладеют разнообразными способами решения проблем как в профессиональной области, так и в области социального взаимодействия.

***Проблемы для обсуждения***:  
1. Анализ производственных ситуаций как технология обучения.  
2. Имитационное моделирование как технология обучения.  
3. Инновационные игры и их применение в педагогике.  
4. Применение деловых игр в педагогике.  
5. Организационно-деятельностные игры и их применение в педагогике.

**13.5. Рефлексия совместной деятельности обучающего и обучающихся**

Проблема взаимосвязи творческой деятельности педагога с рефлексией рассматривается во многих педагогических исследованиях.  
     Особенности творческого мышления в профессиональной деятельности педагога содержательно связаны с рефлексией, которая позволяет осмысливать свой личностный и профессиональный опыт. ***Рефлексия*** (от лат. reflexio - обращение назад) - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексия возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия включает в себя:

* построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок;
* переживание, припоминание;
* решение проблем.

Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     В педагогических инновациях всегда существует открытая самим учителем или заимствованная новая идея, поэтому новаторский опыт должен быть осмыслен, обобщен в виде идеи или концепции. В этой связи учителю необходимо овладеть научной и методологической рефлексией, которая позволяет соотносить ту или иную инновационную систему с множеством задач конкретного исследования. ***Методологическая рефлексия*** связана с осознанием субъектом совокупности методов и средств с точки зрения адекватности их целям инновационной деятельности, ее объекту и результату.  
     Рефлексия в инновационной деятельности учителя имеет следующие характеристики:

* прямой анализ - от актуального состояния педагогической системы к конечной планируемой цели;
* целеполагание - от промежуточных целей с помощью как прямого анализа, так и обратного;
* анализ значимости мотивов и их достижимости;
* анализ и оценка прогнозируемых результатов и последствий достижения целей, выбор актуальной цели. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)

***Проблемы для обсуждения***:  
1. Рефлексия в профессиональной деятельности педагога.  
2. Уровни инновационной деятельности педагога.  
3. Рефлексия в профессиональной деятельности педагога и ее основные характеристики.

**13.6. Критерии выбора педагогических технологий**

Технологии обладают качественной спецификой, отражающей способы организации учебной деятельности. Многообразие педагогических технологий может применяться педагогом на основе различных критериев.  
     Основанием для выбора технологий обучения является, прежде всего, уровень самостоятельности учащихся в учебной деятельности. Посредством технологий обучения можно предусмотреть степень репродуктивности и творчества учащихся. В этом направлении крайними видами будут технологии, нацеленные на организацию репродуктивной и творческой деятельности учащихся. Между ними возможно выделить сколько угодно переходов и соответствующих технологий - от трансляции готового знания до проблемного обучения, педагогической эвристики. [(См. дополнительный иллюстративный материал.)](http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html)  
     Дидактическое выведение технологий может быть произведено на основании структуры деятельности. Поскольку необходимо сформировать у учащихся полный цикл познавательного акта и профессиональной деятельности, то основным принципом формирования будет подбор технологий, направленных на обучение:

* видению проблемы, пониманию связей и отношений, способам формирования мотивации, постановке познавательной задачи как цели и результата, формированию личностного смысла деятельности, связанного с осознанием личной значимости процесса познания и результата;
* технологиям, обучающим планированию, проектированию, моделированию;
* технологиям, обучающим составлению учебных задач, выдвижению и разработке гипотезы, управлению решением задач, мыслительному прослеживанию гипотетического метода решения учащимися, формированию способов решения нормативно-стандартных и эвристических задач, а также сочетанию эвристических и логических процедур в решении задачи;
* технологиям решения профессиональных задач в конкретных условиях, проверки правильности и эффективности решения, оценивания результата и внесения необходимых коррективов;
* технологиям по оцениванию ситуации, предполагающим афферентный синтез состояния учебно-педагогической системы и уровня готовности учащихся к восприятию новых знаний.

В процессе применения технологий целевого назначения очень важно помнить, что цель - важнейший показатель в оценке результатов деятельности, в цели заложена модель будущего. Цель, отраженная в учебном процессе, перерастает в интерес при условии ее осознания и перерастания в личностный смысл. Познавательный интерес формируется в деятельности и является внутренним стимулом учения. Благодаря этому учебный процесс становится активным и творческим.

***Проблемы для обсуждения***:  
1. Уровень самостоятельности учащихся в учебной деятельности как основной критерий выбора педагогической технологии.  
2. Основные качества, которые должна формировать у обучаемых технология.  
3. Цель обучения как критерий выбора педагогической технологии.

**Список рекомендуемой литературы**

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. для вузов. - Сб.Питер, 2000.
2. Педагогика/Под ред.П.И. Пидкасистого. - М.,1996.
3. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. Мн.: Университетское, 2000.
4. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. 100 экзаменационных ответов по педагогике: Экспресс-справка для студентов вузов. Ростов н/Д: МарТ, 2000.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. - М.:Просвещение,1993.
6. Захарова Л.Н. и др. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование: Учеб. пособие. Н.Новгород: Изд-во Нижегор. ун-та, 1993.
7. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Просвещение, 1977.