**ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

Слово **«*принцип»*** обозначает ***основу, первоначало, руководящую идею, основное требование*,** ***«основное требование, вытекающее из закономерности».***

во-первых, это *связывает* понятие принципа с ранее рассмотренным понятием *закономерности* педагогического процесса;

во-вторых, является наиболее *технологичным* из перечисленных вариантов, а значит наиболее приемлемым в педагогической деятельности.

Исходя из этого:

**Принцип педагогического процесса – *это определенная* система *исходных* требований *к* обучению *и* воспитанию*, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения* образовательных *задач***

**Правила педагогического процесса** *–* ***это* механизм*****его выполнения в соответствии с принципами (требованиями).***

Если принципы говорят, ***что*** надо делать, то правила показывают, ***как*** это осуществить.

В педагогической литературе представлено не менее **ста принципов** педагогического процесса.

Мы остановимся лишь на **основных**, сгруппировав их по ***содержательному сходству****.*

Каждая группа - из ***системообразующего*** принципа и ***вытекающих из него*** (или дополняющих его), которые в своей совокупности, дополняя и корректируя друг друга, раскрывают одну из основополагающих идей педагогики в применении к современной школе.

Учитывая содержательное сходство принципов, входящих в одну группу, ***правила педагогического процесса*** формулируются как совокупные для всей группы принципов педагогического процесса.

**ПЕРВАЯ ГРУППА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

1. **Принцип гуманизации ПП** - *«гуманоид»,* *«гомо сапиенс»,* то есть, ***человек как существо разумное.***

Этот принцип провозглашает ***целью*** *(а не средством)* ***человека.*** Для удовлетворения его (человека) потребностей (материальных и духовных) существует производство (материальное и духовное), а не наоборот.

Попытка поставить педагогическую систему с головы на ноги, изменив соотношение цели и средства педагогического процесса в диаметрально противоположном направлении (не человек для производства, а производство для человека), является альтернативой старой педагогике. В соответствии с ней педагогический процесс строится исходя из потребностей ребенка, а ***социальный заказ представляет собой совокупный продукт этих потребностей.***

Значимость принципа гуманизации в педагогике подчеркивается его заглавным местом в общем перечне принципов педагогического процесса.

1. **Принцип приоритета общечеловеческих ценностей** вытекает из принципа гуманизации ПП и является его составной частью.

* Приоритет **классовых ценностей** наше общество, школа и педагогика уже пережили. Образ классового врага, формирующий механизм разрушения (врага надо уничтожить) ушел в Лету.
* Приоритет **национальных ценностей**, как временное явление выравнивания нациокультурной ситуации в стране, нам еще предстоит достойно преодолеть, сформировав механизмы приращения, а не разрушения культуры, и выйти на уровень
* приоритета **общечеловеческих ценностей**, которые не зависят от расы, национальности, классовой принадлежности, обеспеченности и пр.

Это вечные ***человеческие достоинства***: честность, надежность, порядочность, трудолюбие, толерантность, уважительное отношение к людям и ценностям.

Это ***утвердительные истины***: возлюби ближнего как самого себя; чти отца и мать свою; относись к людям так, как бы ты хотел, чтобы относились к тебе, и пр.

Это ***запретительные каноны***: не убий; не укради; не прелюбодействуй; не суди и судим не будешь; и пр.

Внедрение в сознание подрастающего поколения такого рода приоритетов – надежный гарант изменения социокультурной ситуации в стране в сторону ее улучшения.

1. **Принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему** предполагает ***признание важности*** подрастающего человека, его взглядов, отношений, проблем, как основы будущего, в котором уже сегодня закладывается благополучие или неблагополучие общества в целом и каждого человека в отдельности.

Уважать достоинство – значит, учить требовательности и ответственности за слова и поступки. В основе разумной требовательности лежит ***педагогическое требование***, предъявляемое к ребенку взрослым. Оно должно быть ***конкретным, посильным, обоснованным и законченным*.** Логическим завершением предъявления требования является **контроль** за качеством его выполнения. Не случайно основным правилом А.С. Макаренко в отношениях с воспитанниками был девиз: ***чем больше уважаю, тем больше требую.***

1. **Принцип педагогического оптимизма** включает в себя опору на положительное в ребенке, веру в его силы и способности, использование великой силы педагогического внушения.

***Опора*** *же* ***на*** *личностный* ***позитив*** изначально основана на положительных эмоциях человека. Воспитательное влияние в таком случае дает приращение положительного фонда личности, формирует механизм созидания и естественным путем вытесняет недостатки.

Второй отличительной чертой этого принципа является ***вера в силы и способности*** *ребенка*. В психологии есть так называемый **принцип Розенталя**. Свое название он получил по имени исследователя, который, изучая способности школьников, сообщил учителю, что в классе есть пять математически одаренных детей, назвав любых. Через некоторое время эти дети действительно начали проявлять математические способности. Причиной тому стала вера учителя в способности детей и усиленное профессиональное внимание к ним, что не замедлило сказаться на результатах.

Третья черта касается ***учительского слова*,** в основе которого лежит могучая сила внушения. Слово – это острое профессиональное оружие, которым можно убить или оживить человека.

Назови человека сто раз свиньей – он и захрюкает, гласит народная мудрость. Поэтому очень важно, обращаясь к ребенку, подчеркивать его талантливость, гениальность, неповторимость, задавая программы будущего благополучия.

Таким образом***,* личность ребенка** не только *результат педагогического труда*, но и *результат изначальных ожиданий, установок и культуры воспитателя*.

Перечисленные выше принципы реализуются посредством выполнения следующих **правил:**

1. *Относись к людям так, как бы ты хотел, чтобы относились к тебе.*
2. *Требуя – уважай, уважая – требуй.*
3. *Не используй великую силу слова во зло.*
4. *Чаще хвали, реже ругай.*
5. *Акцентируй внимание на достоинствах ребенка.*
6. *Не суди, и судим не будешь.*

*7. Умей прощать.*

*8. Обучая, возвышай душу.*

*9. Люби людей и все сможешь.*

10…

**ВТОРАЯ ГРУППА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**Принцип экологической направленности** педагогического процесса очередной раз напоминает, что человек – часть природы, ее дитя. Часть не может быть больше целого, она функционирует строго по его законам, и любое их (части и целого) противопоставление неуклонно приводит к обоюдному разрушению. Однако, живя долгое время под мичуринским девизом «Нечего ждать милости от природы, взять ее – наша задача!», человек умудрился разрушить природу и самого себя, как ее часть.

Осознав возникшие проблемы, человечество с энтузиазмом бросается их решать, с большим опозданием пытаясь ответить на вопрос, *как сохранить природу и себя.*

В этих условиях одной из основных задач педагогического процесса является формирование человека *с планетарным сознанием,* видящего свое место и роль в природном эволюционном процессе, знающего его ритмы и умеющего в них вписаться, способного восстановить загубленное и создать условия для естественного расцвета планеты. Этому служит внедрение в учебно-воспитательный процесс современной школы экологических и валеологических знаний, осуществляемое как в виде изучения отдельных учебных дисциплин, так и в виде соответствующих компонентов содержания обучения всем предметам школьного цикла. Большую роль в решении этого вопроса играет экологическая (валеологическая) направленность воспитательной работы со школьниками.

1. **Принцип природосообразности** педагогического процесса - сама природа и система связей, реализуемых между ее составными частями, являются кладезем педагогических знаний и опыта.

- в ПП требует обязательного учета природных особенностей ребенка;

- природа демонстрирует механизмы оптимального и результативного педагогического воздействия (игра кошки с котенком - обучение охотничьему ремеслу; с момента рождения человек проходит природную школу обучения говорению, механизмы и достижения которой весьма впечатляют, но недостаточно учитываются в обучении, или «учитываются наоборот», в результате чего это легкое и интересное занятие становится сложным, запутанным, неинтересным и часто даже неподъемным для школьника);

- ребенок живет по законам природы и особенно живо откликается на ее воздействия. Его успехи в обучении и воспитании напрямую зависят от грамотного построения учебного процесса в соответствии с биоритмами человека и окружающей его среды.

Объективно и субъективно обусловленное нарушение этой закономерности неизменно приводит к снижению качества учебно-воспитательного процесса.

Нужно учитывать:

- критические состояния природы (новолуние, полнолуние, магнитные бури и пр.), не назначая в такие дни итоговые контрольные работы, производственные совещания, массовые мероприятия;

- биопатогенные зоны, отрицательно влияющие на здоровье и психику человека.

**1.** **Принцип учета возрастных особенностей.** Школьное детство включает в себя три возрастных периода:

- *младший* школьный возраст*,*

*- средний* (подростковый) и

- *старший* (юношеский).

Каждый из этих периодов имеет свои характерные особенности в развитии *организма*, *психики* и в *социальном развитии*.

1. **Принцип индивидуального подхода** - *индивидуальные особенности* (психотип, темперамент, особенности проявления и функционирования памяти, внимания, мышления, склонности к определенным видам деятельности, ярко выраженные способности)

Принцип индивидуального подхода требует грамотного, научно обеспеченного изучения характера индивидуальных проявлений детей и учета результатов этого изучения в конкретной работе.

**Задача учителя** заключается в развитии индивидуальности каждого ученика, в выявлении его склонностей, развитии способностей и организации учебно-воспитательной работы в соответствии с природными задатками и потребностями детей.

**3. Принцип дифференцированного подхода** предполагает организацию педагогического процесса с определенными группами учащихся. В основу разделения школьников на группы кладутся результаты их индивидуального изучения, а также желания детей и родителей.

В общеобразовательной школе осуществляются, в основном, **четыре типа дифференциации**:

* + ***возрастная****,* когда дети одного возраста обучаются в одном классе;
  + ***уровневая,***которая, как правило, реализуется при приеме детей в школу, когда классы формируют в соответствии с их готовностью к обучению;
  + ***профильная****,* когда дети в соответствии с желанием, способностями и возможностями выбирают определенный профиль углубленного изучения предметов: математический, гуманитарный, эстетический, спортивный и пр. Как правило, это происходит либо в старших классах, либо при поступлении в специализированную школу.
  + Во внеурочное время осуществляется дифференциация ***по интересам.*** С целью ее реализации в школе работают кружки, факультативы, творческие объединения и пр.

**Дифференцированный подход** осуществляется также при работе с учащимися одного класса, когда учитель использует групповые формы обучения на уроке и во внеурочной деятельности. В этом случае применяется дифференциация по интересам, уровневая, профильная, по характеру взаимоотношений между детьми, по избранной проблеме и пр.

Для реализации требований, предъявляемых данной группой принципов, необходимо следовать таким **правилам**:

* *Не навреди.*
* *Развивай, а не разрушай способности.*
* *Сумей увидеть в каждом ученике талант и развить его.*
* *Механизмы педагогического воздействия подсмотри у природы.*
* *Организуя педагогический процесс, учитывай природные влияния.*

**ТРЕТЬЯ ГРУППА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**Принцип *культуросообразности*** в педагогику был впервые введен А. Дистервегом. Он писал: «Во всяком воспитании должны приниматься во внимание нравы и обычаи нашей эпохи и сословия, дух времени, в котором мы живем, национальность нашего народа, одним словом, культура всей современности и непосредственного нашего окружения» (Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М.,1981. - С.403).

Кроме него в эту группу входят еще принципы ***народности и интеркультурности.***

**Принцип культуросообразности** указывает на необходимость вести педагогический процесс в соответствии с культурой того общества, страны, производства, направлений деятельности, к которым причастен человек.

В педагогическом процессе в качестве **распредмеченной культуры** выступает **социальный опыт**, передача и усвоение которого является квинтэссенцией связи поколений.

**Культуросообразное обучение и воспитание** представляют собой сохранение и умножение культурных (как материальных, так и духовных) ценностей народа. Оно включает в себя совокупность:

* культурологических знаний,
* умений и навыков репродуцировать социокультурный пласт существования,
* владение способами приращения культурных ценностей и
* опыт эмоционально-ценностных отношений к культуре и ее составляющим.

Принцип гуманизации - цель - удовлетворение потребностей детей.

Результат - формирование культуры личности и общества (нравственной, эстетической, интеллектуальной, физической, трудовой, экологической и пр.) как интегративного человеческого образования.

1. **Принцип народности** как выражение культуры народа в педагогическом процессе предполагает единство общечеловеческого и национального. Он включает в себя

* *национальную направленность* педагогического процесса,
* формирование национального самосознания и менталитета,
* воспитание патриотических чувств к родной земле и народу,
* привитие уважительного отношения к культуре, национальному наследию, народным обычаям, национально-этнической обрядности всех народов, живущих в России.

**Принцип народности** указывает на органическую связь педагогического процесса с историей народа, его языком, культурными традициями, с народным искусством, ремеслами и промыслами.

В педагогическом процессе важно:

* обеспечить гармоническое сочетание национальныхкультур, не допуская развития одной за счет других,
* сформировать культуру межнационального общения,
* воспитать уважительное отношение к культурным традициям и ценностям других народов.

**2. Принцип интеркультурности** педагогического процесса указывает на *интегрированность национальной культуры в контекст общегосударственных, европейских и мировых ценностей, в общечеловеческую культуру.*

Реализация этого принципа требует обеспечения условий для **формирования личности**:

* открытой для всех культур,
* не противопоставляющей свою национальную культуру сокровищнице мировых ценностей,
* способной вести взаимное культурное обогащение, как на личностном, так и на государственном уровнях.

Этому способствуют разносторонние культурные связи между странами, регионами, городами и построенная соответствующим образом система воспитательной работы школы.

**Правила**

1. *«Чужого навчайтесь і свого не цурайтесь» (Т. Шевченко).*
2. *Чувствуй себя маленькой, но значимой частицей большого целого.*
3. *Помни, что отрицание чужой культуры – это признак собственного бескультурья.*
4. *Лелея чувство собственного национального достоинства, уважай национальное достоинство других.*
5. *Не противопоставляй себя и свою культуру всему миру.*
6. *…*

**ЧЕТВЕРТАЯ ГРУППА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**Принцип комплексности** педагогического процесса вытекает из закона его целостности. Он рассматривает ***сущностную целостность человека*** как центральной фигуры педагогического процесса, находящуюся в состоянии *бесконечного* изменения и развития, проявляющуюся **в *единстве:***

* *биологического, психического и социального,*
* *интеллектуального, эстетического, нравственного и физического,*
* *материального и духовного,*
* и т.д.

Данный принцип указывает на ***взаимосвязь*** человека ***с комплексом внешних влияний.*** К ним относятся микро-, мезо- и макрофакторы**.**

* + ***Микрофакторы*** *–* это ближайшее окружение, с которым *непосредственно* взаимодействует ребенок. Это семья, школа, дружеская компания и пр.
  + ***Мезофакторы*** воздействуют на человека в результате *смешанного* общения (как непосредственного, так и опосредованного). Это город, регион, страна и т.д.
  + С ***макрофакторами***возможно лишь ***опосредованное*** общение. Это другие страны, континенты, планета, Вселенная.

Кроме этого принцип комплексности указывает на***единство форм, средств и методов*** педагогического воздействия сразу на все стороны ПП и его участников, а также на ***единство и комплексность педагогических влияний***: вербальных и невербальных, традиционных и нетрадиционных, кратковременных и долгосрочных.

1. **Принцип единства обучения, воспитания и развития** говорит о неразрывной связи и сосуществовании этих категорий. Он базируется на следующих тезисах:

* Обучение *и воспитание являются двумя сторонами одного процесса и не существуют друг без друга*. Недооценка одной из них, как правило, приводит к разрушению всего процесса.
* Результатом обучения и воспитания является развитие ребенка. Развивается его мышление, память внимание, изменяется его сознание и поведение, формируются новые умения.
* Во взаимодействии обучения и воспитания с развитием реализуется функция управления последним. То есть, педагогическое воздействие (УВП) должно идти на шаг впереди развития. С.В. Выготский расстояние такого опережения назвал *зоной ближайшего развития.*

1. **Принцип всестороннего и гармонического развития личности** долгое время фигурировал в педагогике как основная цель педагогического процесса.

*Всестороннее* развитие указывает на необходимость развития *всех сторон* личности.

*Гармоническое* развитие этих сторон показывает, *как они сочетаются* в развитии человеческой личности.

Имеет ли право какая-то из них идти впереди остальных? Думается, да, - духовная, то, чем человек выделился из природы, то, что должно его вести по жизни: не инстинкты, как у остальных животных, а разум, красота и нравственность.

Идея всестороннего развития говорит о необходимости одновременного развития перечисленных качеств, а гармония их сочетания заключается в опережающем развитии нравственной составляющей, когда через призму нравственности воспринимаются и знания, и красота.

Об этом говорит исторический опыт ответственности ученых за результаты применения своих открытий и нравственная окрашенность целого ряда эстетических моментов. Например, перчатки и абажуры из человеческой кожи, выставленные в Музее Второй мировой войны, филигранно выполнены. Но в глазах любого нормального человека они красивы до той поры, пока он не знает, как они сработаны. За внешней красотой проявляется бесчеловечное преступление против жизни. В результате познания этого исчезает абстрактная красота и появляется безобразие преступления, стоящего за нею.

**ПЯТАЯ ГРУППА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**Принцип системности** говорит о том, что в педагогическом процессе, как и в природе нет абсолютно изолированных явлений, они все взаимосвязаны и взаимозависимы, то есть, представлены в виде систем.

***Система*** *– это относительно самостоятельное образование в общей целостности явлений, содержащее в себе* ***ключевые понятия*** *(явления, процессы и пр.) и* ***взаимодействие*** *между ними.*

Интенсивное изучение различных систем в ХХ веке привело к открытию системного подхода, который в настоящее время считается одним из самых продуктивных в науке. Одним из вариантов выражения его смысла является ***универсальная формула системного подхода:***

**Содержание**

**Цель Форма Результат**

**Метод**

Системы более низкого порядка по отношению к исследуемой принято называть *подсистемами.* Если рассматривать школу как систему, то она будет включать в себя три взаимодействующие подсистемы: *дидактическую, воспитательную и управленческую*.

***Педагогические системы*** – наиболее сложные, целенаправленные и самоорганизующиеся системы.

Это *живые* системы, в основе которых лежат *субъект-субъектные* связи, а *цель* является *внутренним* атрибутом системы, в отличие от неживых, где цель задается извне.

Жизнеспособность педагогических систем обеспечивается их ***целостностью, динамичностью и открытостью****.*

Педагогическая система должна быть ***целостна***, ибо при выпадении одного из ее звеньев разрушается вся система. Как бы последователи ни уважали предшественников, они создают уже свои педагогические системы, где, несмотря на внешнюю одинаковость цели, результаты будут другими.

***Динамичность*** педагогических систем говорит об их постоянном изменении, движении, развитии. Остановка в развитии разрушает созданные ранее связи.

***Открытость*** педагогических систем для влияний извне и вовне требует обязательного взаимодействия с другими системами, которое способствует обоюдному развитию и совершенствованию. Обособление превращает педагогическую систему в секту, которая, противопоставляя себя всем, в конце концов, погибает сама (эффект пауков в банке).

1. **Принцип целенаправленности** говорит о том, что вне цели педагогический процесс не существует. Его цель выступает в качестве *системообразующей* величины. По своей сути педагогический процесс представляет собой осмысленное движение от цели к результату. То есть, педагогический процесс – это процесс ***целенаправленного*** *взаимодействия* … Осуществляя его, учитель всегда должен знать, ради чего он действует и что хочет получить в результате своего воздействия. Иначе его деятельность лишается педагогического смысла.
2. **Принцип результативности** говорит о том, что безрезультатного педагогического действия не бывает. Результат может не устраивать педагога, но он обязательно есть. Это особо важно в силу того, что педагогические ошибки нельзя исправить, так как нельзя возвратить живую систему в прежнее состояние. Их можно только учесть, из них можно вынести соответствующие уроки на будущее.
3. Если принципы целенаправленности и результативности педагогического процесса рассматривали движение педагогических систем от цели к результату (прямое) [], то **принцип эффективности** указывает на соотношение результата с целью (обратное) [], определяет своеобразный **коэффициент полезного действия** ПП.

Так, например, произошло при группировании детей в обучении из-за недостатка учебного материала и лабораторного оборудования. Цель заключалась в *обеспечении каждого ребенка необходимым материалом* для выполнения учебного задания, а результат превзошел всякие ожидания. Дети, объединившись для выполнения общей задачи, начали помогать друг другу, сопереживать неудачам и достижениям, подтягивать отстающих, что на практике вылилось в *существенное повышение качества обучения и воспитания,* а в теории дало групповую форму обучения.

1. **Принцип оптимального сочетания содержания, методов и форм ПП.**

Если оптимальность этого сочетания не будет соблюдена, то полученный результат будет далек от ожидаемого, а эффективность педагогического процесса – гораздо более низкой, чем могла бы быть.

**Правила ПП**

*1.Всегда знай, чего ты хочешь от данного ученика в данный момент, ради чего действуешь. Не допускай бессмысленных действий.*

*2.Помни, что безрезультатного действия не бывает.*

*3.Умей отследить результат своего прикосновения к ученику, средства для достижения поставленной цели. Не пали из пушки по воробьям.*

*4.Анализируй весь процесс в целом, во взаимосвязи всех его частей. Находи причины и следствия.*

*5.Умей прогнозировать результат и конструировать процесс его достижения.*

**ШЕСТАЯ ГРУППА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

1. **Принцип социальной обусловленности** *ПП* вытекает из аналогичного закона, который гласит о том, что *педагогический процесс социально обусловлен,* то есть, зависит от общества, под которым подразумевается *общественное производство и социальное окружение.*

**2. Принцип связи педагогического процесса с жизнью.** Одной из основных задач педагогического процесса является подготовка подрастающего поколения к жизни в современных условиях, другими словами, к самореализации человека во всех сферах жизнедеятельности.

Проблема наличия и наполняемости свободного времени далеко не праздная в обществе и педагогике. По тому, как человек проводит свободное время, можно судить как об уровне развития человека, так и об уровне развития общества.

**3. Принцип связи педагогического процесса с производительным трудом.** Для того, чтобы реализовать себя в жизни, человек должен ***уметь трудиться,*** а научить его этому – святая обязанность семьи, школы, общества. В педагогическом процессе фигурирует всеобъемлющее понятие труда, как ***труд ума, труд души и труд тела,*** которые служат удовлетворению соответствующих потребностей человека: *интеллектуальных, нравственных, эстетических и физических.* Этот труд, может быть, как производительным (производящим результат), так и непроизводительным. Учитывая его направленность на удовлетворение потребностей, определяющим должен стать именно ***результат труда.*** Мы можем расходовать лишь то, что произвели, можем делить лишь испеченный пирог или шкуру убитого медведя. Поэтому очень важно исключить из общественного и педагогического производства так называемое «сибурдэ» (симуляция бурной деятельности) и научить ребенка работать с удовольствием, с полной отдачей сил, с получением общественно и личностно значимого результата. В качестве общественного производства для школьника выступает учеба, в основе которой лежит один из самых сложных видов труда –*интеллектуальный.* Научить ***культуре*** этого ***труда*** в школе – значит, заложить основы культурного материального и духовного производства в обществе, то есть, обеспечить высокий уровень общественного благосостояния в будущем.

Первоочередной задачей педагогического процесса является необходимость*возродить уважение к производительному труду, к людям труда и его результатам, научить каждого человека трудиться и управлять трудовым**процессом.*

**4. Принцип социализации, воспитания человека в коллективе и посредством коллектива** указывает направленность педагогического процесса на вхождение человека в общество, где он может реализовать себя и как носитель социальной культуры, и как неповторимая индивидуальность.

*Воспитание в коллективе и посредством коллектива* показывает путь вхождения человека в общество в процессе его социализации. Только общаясь с себе подобными, человек может развить себя и удовлетворить высшие социальные потребности.

Жизнь ребенка в коллективе есть самый действенный способ усвоения общественных ценностей, признания приоритетов, формирования социальных механизмов.

**5. Принцип демократизации** ПП направлен на совершенствование взаимоотношений ученика с обществом посредством осознания связи идей свободы, прав человека и гражданской ответственности. Он требует:

* признания и обеспечения прав человека как единой нормы для всех людей;
* утверждения гуманистической морали и воспитания уважения к свободе, равенству, справедливости;
* формирования готовности к участию в демократических институтах законотворчества;
* способности к совместной жизни и деятельности в рамках гражданского общества;
* готовности взять на себя ответственность за судьбу страны, народа;
* воспитания законопослушности, уважения к Конституции, государственному языку и символике.

Для ученика – это оптимальное сочетание прав и обязанностей с высоким уровнем ответственности за результаты своего труда и поступков.

**Правила**

* 1. *Нельзя жить в обществе и быть свободным от него.*
  2. *Помни, что свобода ни есть вседозволенность. Воспринимай личную свободу как межличностную культуру.*
  3. *Учись трудиться и умей отслеживать результаты своего труда.*
  4. *Уважай свой труд и труд других людей.*
  5. *Обращай внимание на свой досуг и его наполнение. Это поможет тебе адекватно оценить не только общество, но и себя.*
  6. *…*

**СЕДЬМАЯ ГРУППА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

1. **Принцип научности** говорит о том, что ПП должен осуществляться в соответствии с *научно обоснованными требованиями* к его составным частям, участникам и к их взаимодействию.

В основе педагогической деятельности лежит

* знание и использование ***наук о человеке*** (педагогики, психологии, физиологии и пр.),
* владение информацией о новейших достижениях в области человекознания (валеология, экология, биоэнергетика и пр.),
* использование ***новых открытий в науке***, лежащей в основе преподаваемого предмета.

Готовясь к практической педагогической деятельности, студентам необходимо формировать в себе не только механизмы передачи уже известного, но и учиться выходить за его пределы, создавая новое.

Принцип научности представляет собой четкое выполнение научно обоснованных требований к процессу передачи и усвоения социального опыта. Это: ***доступность, систематичность и последовательность, наглядность, прочность усвоения, контроль и учет результатов УВП.*** Раскрытие каждого из этих требований может рассматриваться как отдельный принцип педагогического процесса.

1. **Принцип систематичности и последовательности** нацелен на сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон педагогического процесса. Каждое педагогическое явление (урок, воспитательное мероприятие и пр.) представляет собой логическое продолжение предыдущего и является смысловой основой последующего.
2. **Принцип доступности** требует:

* учета качества и уровня подготовленности детей к обучению и соответствующей этому организации учебно-воспитательного процесса, исключающей физическую, интеллектуальную и моральную ***перегрузку***детей; предполагающей соответствующий *отбор* материала и организацию преподавания, позволяющей работать в зонах актуального действия и ближайшего развития ребенка (по-Выготскому);
* соответствующей *предъявлению материала в наиболее удобной для усвоения форме,* его структурирование, выделение главного, постановка акцентов в обучении, снятие напряжения, проистекающего от нарушения взаимодействия между участниками педагогического процесса и пр.;
* переход в обучении от близкого к далекому, от легкого к трудному, от простого к сложному, от известного к неизвестному и наоборот.

1. **Принцип наглядности** Я.А. Коменский назвал ***«золотым правилом дидактики»,*** показывая этим его исключительную значимость для педагогического процесса. Этот принцип указывает на необходимость целесообразного привлечения всех органов чувств к восприятию и переработке информации. Этому соответствует также эмпирически выведенное правило усвоения: человек усваивает 10% того, что слышит, 50% того, что видит и 90% того, что делает сам.

Самостоятельная деятельность представляет собой совокупный процесс и результат усвоения. Поэтому в ходе обучения дети должны не только слушать учителя, но и наблюдать, измерять, проводить опыты и т.д.

В педагогическом процессе этот принцип реализуется путем

* применения различных видов наглядности: *внутренней* (образы, создаваемые в душе ребенка), *внешней*, которая подразделяется на естественную (реальные предметы), экспериментальную (опыты, пробы, эксперименты), объемную (муляжи, макеты), изобразительную (рисунки, картины, фотоматериалы), символическую (карты, графики, формулы и т.д.), звуковую и пр.;
* использования наглядных методов обучения (иллюстрация, демонстрация, видеометод);
* соблюдения условий эффективного усвоения знаний (создание образа, переведения образа в сигнал и пр.).
* и т.д.

1. **Принцип обратной связи, учета и контроля** в ПП. ***Контроль*** может быть, как *устным*, так и *письменным*, как *индивидуальным*, *групповым*, так и *фронтальным*, как *прямым*, так и *косвенным*. Механизм его осуществления заключается в умении задавать разноуровневые вопросы по ходу занятия (репродуктивные, проблемные, обобщающие, выделяющие основное и пр.), в проведении опроса, контрольных и самостоятельных работ, учебно-проверочного тестирования, зачетов, собеседований и пр.

Особенно важно пользоваться оперативным контролем, который сразу же показывает, кто усвоил материал, а кто – нет. Таким универсальным индикатором являются детские глаза, в которых одновременно отражается вся плеяда мыслей и чувств ребенка. Учителю надо уметь держать детский взгляд, стать для него центром внимания, а не обозрения, добиться того, чтобы каждый урок превратился в роскошь человеческого общения, общения *«глаза-в-глаза».* Это сложно и требует прекрасного владения предметом, временем и законами общения.

Основным правилом работы в соответствии с принципом обратной связи является общеизвестная фраза *«доверяй, но проверяй».* Постоянный и разнообразный контроль является действенным средством повышения эффективности педагогического процесса.

1. **Принцип амбивалентности** (Амбивалентность – механизм интеграции исключающих друг друга сторон, их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения, перехода между противоположными полюсами) ПП основывается на ***чувстве меры*** во взаимоотношении двух сторон, в поиске «золотой середины» между свободой и принуждением, добротой и строгостью, заданностью и творчеством, активностью и сдержанностью. Еще в 50-е годы академик П.В. Холмогорцев считал педагогику наукой меры: меры любви и суровости, поощрения и наказания, слова и дела.

**ВОСЬМАЯ ГРУППА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

Принципы **самодеятельности, творческой активности и саморазвития,** входящие в эту группу,являются двигателем педагогического процесса, так как в их основе лежит движение вперед, выход за пределы уже известного и достигнутого.

1. **Принцип самодеятельности** базируется на *деятельностном подходе* к обучению и воспитанию.

Содержательной целью учебно-воспитательного процесса является передача социального опыта и формирование личности.

Технологическая цель заключается в подготовке школьников к ***самообразованию*.** Обучая и воспитывая, школа дает *толчок* к *движению вперед*, а за ее пределами человек идет по жизни ***сам*.** Значит, этому его и надо учить. Данный принцип говорит о том, что педагогический процесс должен базироваться на **само*деятельности*** детей, в основе которой лежат ***механизмы учения, познания и общения.***

1. **Принцип творческой активности** говорит о необходимости формирования четвертого механизма – **механизма выхода за пределы, *механизма творчества.*** Нужно научить ***творчеству.***

Есть два пути создания нового – это путь приращения (эволюционный) и путь отрицания (революционный). В школе на материале учебных предметов надо учить и тому, и другому. Это требует стимулирования нестандартности, оригинальности, непохожести детей, их мышления, результатов их творчества.

**3.** **Принцип саморазвития.** Рассмотрение педагогического процесса как взаимодействия живых ***саморазвивающихся*** систем, указывает на приоритетное значение этого принципа и его целевую направленность. Совершенствуя все вокруг, человек, в конце концов, должен усовершенствовать себя, то есть, перейти на уровень **саморазвития.** Механизм познания мира, обратясь вовнутрь, должен превратиться в самопознание, оценивания других – в адекватную самооценку, результатом которой должна стать самокоррекция личности как восполнение выявленных недостатков с последующим саморазвитием прогрессирующих сторон.

**3.3. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**3.3.1. ПОНЯТИЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

***Цель*** как ***идеальное представление о результате деятельности***, формирующееся в сознании субъекта в процессе его взаимодействия с окружающей действительностью.

Цель ***объективна***по своему происхождению, так как порождается обстоятельствами реальной жизни, и ***субъективна*** одновременно, так как создается сознанием субъекта.

***Вне цели нет педагогического процесса.***

Это говорит о том, что **цель педагогического процесса** является **ключевым понятием педагогики**, а ее определение – центральным моментом создания педагогической теории, концепции, системы.

* **Первый** из них рассматривает **цель педагогического процесса** как ***направление развития*** (куда идти?),
* **второй** – как ***прогнозируемый результат*** (чего достичь?).

**1. Цель как направление развития.** Анализ изначального тезиса указывает на принципиальную *недостижимость* такой цели: развитие бесконечно, значит, конечная цель недостижима. Как горизонт. А педагогическая деятельность в таком случае превращается в погоню за ним. Как правило, такая цель ***идеальна, абстрактна****,* ***многозначна*** и не претендует на достижение конкретного результата.

Я бегу, желанием гоним. Горизонт отходит. Я за ним.

Как преступник среди бела дня, Горизонт уходит от меня!

Это цель ***всеобщая,*** она касается философских систем, которые могут ограничиться декларацией (Что надо обществу, человеку? Что хотелось бы получить?) без технологического обеспечения заявки (Как это сделать? По каким критериям оценить достигнутое?).

Цель же ПП должна конкретизировать всеобщую цель в реальных условиях современной школы и педагогики. Поэтому она должна быть ***конкретной, реальной и достижимой.*** Именно эти параметры характеризуют **Цель как прогнозируемый результат.**

Не разграничивая **философский и педагогический планы целеполагания,** принимая философские цели за педагогические, школа и педагогика рискуют остаться «без руля и ветрил».

***Всестороннее и гармоническое развитие личности***, пришедшая в педагогику из философских систем древности:

* ***идеальна*,** так как в ее основе лежит обобщенный общественный идеал;
* ***абстрактна***– никто и никогда не видел эту конкретную всестороннюю и гармонически развитую личность;
* ***многозначна,*** так как каждое общество, группа или режим вкладывают в нее собственный смысл.

Все это говорит о том, что данная цель является философской, а не педагогической. Чтобы эта цель стала **целью ПП**, необходимо уточнить:

1. какой смысл вкладывается в понятие ***личность;***
2. в чем проявляется ее ***всесторонность*** (какие стороны она в себя включает?);
3. в чем проявляется ее***гармоничность***(каково сочетание этих сторон?).

Только после этого можно наметить пути развития личности и реализовать этот процесс.

Ответы на поставленные вопросы показывают ***педагогическую неопределенность*** указанной цели, так как в различных подходах даются различные перечни основных сторон личности.

Вторая характеристика – ***гармоничность развития*** *–* показывает, как избранные стороны взаимодействуют друг с другом, в чем проявляется гармония их сочетания, имеет ли право каждая из них опережать другие в своем развитии.

**2.** **Цель как прогнозируемый результат.**

Она ***конкретна, реальна и достижима,*** достаточно ***обобщена.***

Главное здесь – не довести целеполагание до пошагового примитивизма, не отождествить цель и полученный результат (как произошло в каламбуре Печкина: цель Колумба – открыть Америку, цель Пржевальского – найти лошадь Пржевальского, цель Магеллана – доказать, что земля – глобус).

***Относительность*** цели педагогического процесса предполагает иерархическую зависимость между конкретными целями разного уровня. Цель более низкого порядка по отношению к цели более высокого порядка выступает в качестве задачи, то есть,

**Задача – это более частная цель или цель в обозначенных условиях**

***Цель* и *задача*** не противоречат друг другу. ***Задача***выступает как ***часть цели***, а часть не может противоречить целому, не разрушая саму систему.

***Относительность цели и задачи*** говорит о том, что один и тот же тезис в зависимости от уровня его рассмотрения может выступать как в роли цели, так и в роли задачи. Например, ***цель обучения*** – передача социального опыта. ***Задачи обучения***, исходя из компонентов социального опыта:

1. передача и усвоение знаний;
2. формирование умений и навыков;
3. формирование опыта творческой деятельности;
4. формирование опыта эмоционально-ценностных отношений.

Таким образом происходит разветвление каждой цели, в результате чего выстраивается так называемое ***дерево целей*** педагогического процесса.

Определение цели педагогического процесса представляет собой ключевое звено педагогического **целеполагания,** которое состоит из двух процессов – ***целеформулирования и целереализации***, как единства теоретической и практической сторон педагогического процесса. Вторая часть этого единства – ***целереализация –*** является *специфической* для педагогического процесса и существенной при разделении целей философских и педагогических. В философии целеполагание ограничивается целеформулированием, а в педагогике оно обязательно требует и целереализации.

**Цель педагогического процесса** заключается в **формировании личности, готовой к самореализации в основных сферах жизнедеятельности** (семья, работа, общество, досуг), **в изменяющихся социально-экономических условиях, на основе заботы о здоровье** (физическом и психическом), **нравственности и развитии способностей ребенка**

Достижение этой цели возможно при решении следующих **задач:**

1. Дать каждому школьнику уровень образованности, соответствующий ступени обучения.

2. Обеспечить индивидуальное развитие, стимулировать творческую активность, получение опыта личных достижений, наиболее полную самореализацию в различных видах деятельности.

3. Сформировать систему нравственных ценностей, направленных на достижение личного благополучия в тесной взаимосвязи с благополучием других и общества в целом.

4. Обеспечить всемерную заботу о здоровье ребенка, его социальную защищенность

Постановка целей и задач указанным выше образом учитывает именно интересы ребенка, что и повлекло за собой выбор данного варианта целеполагания.

Педагогический процесс можно рассматривать как ***учебно-воспитательный.*** Тогда имеет смысл в дополнение к сказанному выше определить цели и задачи обучения и воспитания.

**Цели и задачи обучения:**

1. ***Передача и усвоение социального опыта;***

1.1. передача и усвоение знаний;

1.2. формирование умений и навыков;

1.3. формирование опыта творческой деятельности;

1.4. формирование опыта эмоционально-ценностных отношений.

1. ***Формирование механизмов***

2.1. учения;

2.2. познания мира и себя в мире;

2.3. общения;

2.4. творчества (выхода за пределы известного).

***3. Формирование мировоззрения***

3.1. усвоение совокупности знаний о мире

3.2. формирование отношения к этим знаниям

***Цели и задачи воспитания:***

***1. Формирование личности;***

1.1. формирование совокупности *отношений*

1.1.1. к себе;

1.1.2. к людям;

1.1.3. к деятельности;

1.1.4. к ценностям;

1.1.5. к природе

1.1.6. и пр.

1.2.формирование *личностных качеств*

***2. Социализация личности;***

2.1. *самореализация* в основных сферах жизнедеятельности

2.1.1. в семье;

2.1.2. на работе;

2.1.3. в досуговой деятельности;

2.1.4. в обществе

* 1. формирование *социальных ролей*;
  2. создание *социальных связей*;

2.4. создание условий для *социальных контактов.*

***3. Удовлетворение личностных потребностей ребенка***

3.1. интеллектуальных;

3.2. нравственных;

3.3. эстетических;

* 1. физических;
  2. трудовых;
  3. и пр.

***4. Восполнение выявленных недостатков***

**ДИДАКТИКА КАКПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ**

Исторически сложилось так, что наряду с термином "*педагогика*" долгое время в том же значении использовался термин ***«дидактика»***. В научный обиход его впервые ввел немецкий педагог В. Ратке (1571-1635), назвав курс своих лекций «Краткий отчет из дидактики или искусство обучения Ратихия». В этом же значении пользовался данным понятием и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовавший в 1657 году знаменитый труд "Великая дидактика".

***Всеобщее искусство всех учить всему.***

Чаще всего дидактику определяют, как теорию образования и обучения, а обучение как путь образования. В процессе обучения происходит образование, воспитание и развитие.

|  |
| --- |
| **Дидактика является частью педагогической теории, изучающей обучение на наиболее общем, теоретическом уровне.** |

***Обучение*** в дидактике выступает ***объектом изучения* и *объектом конструирования.***В соответствии с этим дидактика, получая новые знания о педагогических явлениях, их сущности и закономерностях, выполняет ***научно-теоретическую функцию***, а переходя от изучения дидактического явления к конструированию нового или усовершенствованию и преобразованию уже известного, - ***конструктивно-техническую.***

**Объектом дидактики** является **процесс обучения** как передача социального опыта от одного поколения к другому. Дидактика как педагогическая теория обучения должна ответить на вопрос ***чему учить,*** что передавать от поколения к поколению*(содержательная сторона обучения),* и***как это делать*** *(процессуальная).*

Если же рассмотреть отношения, реализующиеся в обучении, с педагогической точки зрения (с позиции целенаправленной деятельности по передаче и усвоению социального опыта), то *главным и специфическим* окажется ***отношение между преподаванием*** (передаванием социального опыта) ***и учением*** (его усвоением).

*Учебный материал* при этом выступает как основное *средство взаимодействия* учителя и ученика, преподавания и учения.

Поэтому **предметом дидактики является связь преподавания** (деятельности учителя) **и учения** (деятельности учащихся).

Характерной чертой современной дидактики является необходимость рассмотрения ***обучения в единстве с воспитанием.*** *Обучаясь,* ученик не только усваивает знания и умения, но и формирует собственное отношение к ним, к учебному процессу, к совместной познавательной и коммуникативной деятельности, к изучаемому предмету, к школе, к учителю и т.д., то есть, *воспитывается.*

Дидактика, как и любая наука, имеет свой ***категориальный аппарат***, состоящий из основных понятий науки. Она оперирует

* ***специфическими понятиями***, присущими вначале ей, а затем уже другим дисциплинам: *преподавание, учение, учебный предмет, учебный материал, метод обучения, учитель, ученик, урок и т.д.;*
* ***философскими категориями:*** *сущность, явление, противоречие, движущая сила, причина, следствие и т.д.;*
* ***общепедагогическими****: педагогика, воспитание, педагогический процесс, педагогическая действительность**и пр.;*
* ***понятиями, заимствованными у смежных наук***: *мышление, развитие, усвоение, запоминание и пр.*, пришедшими в дидактику из психологии, *система, обратная связь, алгоритм –* из кибернетики и т.д.

**4.2. ОБУЧЕНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**

Понятие ***«обучение»*** является центральной категорией дидактики, так как описывает объект ее исследования.

**ОБУЧЕНИЕ – это процесс *взаимодействия* преподавания и учения** (учителя и ученика) ***с целью* передачи и усвоения социального опыта**

Его ***двойственность*** заключается ***в единстве***

* преподавания и учения, где преподавание выступает как управление учением;
* содержательной и процессуальной сторон (чему и как учить);
* обучения и воспитания в каждом элементе учебного процесса.

***Методологической основой обучения*** являются

* философия познания (гносеология);
* теория управления;
* психологическое учение о высшей нервной деятельности и психических функциях человека.

***Гносеология*** рассматривает познание*как вечное и бесконечное приближение к истине*, происходящее путем *возникновения и разрешения противоречий.* Это указывает на ***движущие силы*** познания, которые материализуются в обучении в виде внешних и внутренних *противоречий.*

***Внешние противоречия*** разворачиваются как противоречия избранной системы с окружающим миром. В качестве такой системы может выступать сам процесс обучения, его компоненты и участники. Например, противоречия **между:**

* потребностями общества и возможностями школы, учителя, ученика;
* требованиями учебных программ и возможностями ученика;
* познавательными потребностями школьника и возможностями окружения их удовлетворить и др.

***Внутренние противоречия*** характеризуют движение к истине внутри избранной системы. Если в качестве таковой выступает ученик, то это могут быть противоречия **между:**

* знанием и незнанием;
* знанием и умением его применить;
* потребностью в знаниях и опытом познавательной деятельности;
* мотивами учебной деятельности и ее результатами и пр.

Разделение противоречий на внешние и внутренние носит ***относительный характер***. Их относительность определяется уровнем системы, лежащей в основе. Так, противоречие между преподаванием и учением относительно ученика будет внешним, а относительно учебного процесса – внутренним.

Кроме того, диалектика дает обучению ***индуктивный и дедуктивный пути познания****.*

Практика обучения дополняет перечень путей познания ***традуктивным*,** который заключается в организации деятельности *по аналогии.*

Основной ***алгоритм познания,*** представленный известной формулой «от живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике …», реализуется в обучении в виде следующих компонентов:

1. восприятие действительности органами чувств;
2. переведение полученных образов посредством мышления в абстракции (слова, схемы, понятия и пр.);
3. применение полученных знаний на практике.

Стоит отметить, что *практике* в философии познания отводится особое место. Она выступает не только как результативный этап познания, но и как ***критерий истины***. В обучении это подчеркивает неразрывную *связь теории с практикой* и направленность теоретических изысканий на совершенствование практики обучения.

Термин ***«познание*»** в дидактике *бифункционален.* Он используется для определения познания *в науке* и познания *в обучении.* Сравнительный анализ показывает, что это не одно и то же.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **В науке** | **ПОЗНАНИЕ** | **В обучении** |
| Ученый | **Субъект** | Ученик |
| Явления, процессы реального мира | **Объект** | Знания о них, как обобщенный опыт человечества |
| Овладение закрытой истиной | **Результат** | Овладение открытой истиной |
| Зависит от первого лица – исследователя и условий, в которых он творит | **Эффективность** | Во многом зависит от второго лица – учителя |
| Объективной необходимостью | **Обусловлены** | Дидактическими задачами |
| Сложнее | **Технология** | Проще, экономнее. |

Рассмотренная выше категория ***познания*** лежит в основе ***учения*** – деятельности ученика. Она определяет, как подрастающий человек познает мир.

В основе же ***преподавания***, как управления учением, лежит ***теория управления***. Управление любым процессом предполагает ***поэтапность* и *цикличность*** управленческих действий, соответствующих его функциям. В процессе обучения это реализуется в виде следующих **этапов:**

1. изучение дидактического явления, его *анализ*, выявление недостатков, требующих восполнения;
2. *планирование* развития изучаемого явления на содержательном и технологическом уровнях;
3. *осуществление* запланированного;
4. *контроль* за ходом и результатами процесса, определение его эффективности;
5. *коррекция* процесса для получения более значимых результатов;
6. далее – циклический повтор.

Это можно выразить следующей формулой:



***Психологическое учение*** о высшей нервной деятельности и психических функциях человека касается одновременно и ***преподавания, и учения***, так как в зависимости от характеристик и показателей развития психики ученика (мышления, памяти, внимания, восприятия и пр.) учитель планирует и реализует обучающую деятельность, а ребенок усваивает определенную часть социального опыта.

**4.3. ВИДЫ ОБУЧЕНИЯ**

***Вид обучения*** определяется как ***организация деятельности учителя и учащихся в пределах заданной системы их взаимодействия.*** В современной школе применяются четыре вида обучения:

* *объяснительно-иллюстративное,*
* *проблемное,*
* *программированное,*
* *компьютеризированное.*

**1. Объяснительно-иллюстративное обучение.** Объяснение в сочетании с наглядностью – определяющие методы такого обучения, слушание и запоминание – ведущие виды деятельности учащихся, а безошибочное воспроизведение изученного – главное требование к результату обучения и основной критерий его эффективности.

Такое обучение называют еще ***традиционным***, не только с целью отличить его от более современных видов, но и чтобы подчеркнуть длительную историю его существования в различных модификациях. Это древний вид обучения, не утративший актуальности и в современной школе, так как в него органически вписываются новые способы изложения знаний и новые виды наглядности.

**Объяснительно-иллюстративное** обучение имеет ряд ***преимуществ*** перед другими его видами. Оно:

* экономно во времени и энергетических затратах участников педагогического процесса,
* облегчает восприятие и понимание сложной информации,
* обеспечивает достаточно эффективное управление учебным процессом.

К ***недостаткам*** объяснительно-иллюстративного обучения можно отнести:

* преподнесение ученикам "готовых" знаний,
* освобождение от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить при их освоении,
* незначительные возможности индивидуализации и дифференциации обучения,
* возможность перегрузки памяти при увеличении объема учебной работы.

**2. Проблемное обучение** построено на самостоятельном добывании знаний в процессе решения учебных проблем за счет развития творческого мышления и познавательной активности учащихся. Технология проблемного обучения включает в себя последовательно реализуемые этапы:

1. Создание проблемной ситуации как интеллектуального затруднения. Учебная проблема, отражающая проблемную ситуацию, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся;
2. Ревизия имеющихся знаний, выявление их недостаточности для решения поставленной проблемы;
3. Приобретение недостающих для решения проблемы знаний, озарение;
4. Решение проблемы;
5. Верификация (проверка) полученных результатов;
6. Выводы, как систематизация и обобщение полученных знаний и умений их добывать.

***Достоинствами* п**роблемного обучения являются:

* самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности;
* интерес к процессу учебного труда,
* прочные и действенные результаты обучения.

К ***недостаткам*** следует отнести

* слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся,
* большие затраты времени на достижение поставленных целей.

Данный вид обучения направлен больше на усвоение процесса, чем на получение новых знаний.

**3. Программированное обучение.** В его основе лежитсистема последовательных действий (операций), выполнение которых ведет обучаемого к заранее запланированному результату. Этот вид обучения позволяет контролировать каждый шаг продвижения ученика по пути познания и оказывать ему своевременную помощь, избавляя от многих затруднений, потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс.

Каждый учащийся в программированном обучении работает самостоятельно в посильном для него темпе. Педагог выступает организатором обучения и консультантом при затруднениях.

Программированное обучение бывает *машинным*, когда программа подается через компьютер, и *безмашинным*, когда ученики пользуются специально созданными программированными учебниками и учебными пособиями

**4. Компьютеризированное обучение.** В условиях бурного роста и совершенствования ЭВМ логическим продолжением программированного обучения явилось *компьютеризированное.* Наиболее эффективно компьютеризированное обучение используется в трех **направлениях**:

* для повышения успеваемости по отдельным предметам, ориентированное на конечный результат процесса;
* для развития когнитивных способностей: решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть навыками работы с информацией и пр.
* для автоматизированного тестового контроля.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ**

**СОСТАВ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ**

**Содержание обучения** (чемуучить?) характеризует содержательную сторону процесса обучения и, в соответствии с дефиницией последнего, **определяется социальным опытом***.* Основными компонентами социального опыта, подлежащими передаче от поколения к поколению, а значит и содержания обучения, являются

* *знания,*
* *способы деятельности* (умения и навыки),
* *опыт творческой деятельности,*
* *опыт эмоционально-ценностных отношений.*

**4.4.1.1 Знания как компонент социального опыта**

**1.Знания**– *это отражение в нашем сознании объективной реальности в виде фактов, правил, понятий, идей, принципов и пр., данных в определенной системе.* Описывая реальные явления или предписания к деятельности, они бывают ***эмпирическими*** (факты, правила, требования), и ***теоретическими*** – рассматривающими связи между эмпирическими системами и внутри них (идеи,теории, принципы, законы и пр.). Фактические знания, как правило, постоянны, теоретические – изменяются в соответствии с наукой, которую представляют.

Знания усваиваются в процессе мыслительной деятельности путем ***осознанного восприятия и запоминания информации*** **(*понял + запомнил***). Если какой-то из этих процессов не реализуется, знаний в конечном итоге ученик не приобретает (понял, но не запомнил – знаний нет, запомнил, но не понял – сдал и забыл).

Знания, подлежащие усвоению, должны быть *полными, осознанными, систематичными, действенными.*

***Полнота*** знаний требует, чтобы из логики науки, лежащей в основе учебного предмета, не выпадали звенья, важные для понимания опорных идей, существенных связей; чтобы в общей цепи взаимозависимых знаний не образовывались смысловые пустоты.

***Систематичность*** знаний выступает как их упорядоченность, стройность, соподчиненность. Она требует, чтобы всякое знание вытекало из предшествующего и прокладывало путь последующему.

***Осознанность*** достигается нейтрализацией догматического подхода (усвоение догм без понимания сути вопроса), критической переработкой полученных знаний, стремлением учителя развивать мысль и готовность детей к самостоятельному овладению знаниями и к постоянному интеллектуальному поиску.

***Действенность*** знаний проявляется в умении оперировать ими, мобилизовывать прежние знания для получения новых, а новые – для совершенствования действительности. Это в значительной мере достигается вооружением учащихся методами науки и гармоничным сочетанием теории с практикой.

Для того, чтобы добиться **эффективного усвоения знаний,** необходимо соблюдать ряд **условий.**

***Первым***из них является ***создание образа.*** Оно требует такого преподнесения информации, при котором в душе ребенка возникал бы *образ как единение интеллекта и чувств*. В связи с этим, давая определенную информацию для запоминания, целесообразно предложить *представить то, о чем идет речь.* Эксперименты показывают, что в таком случае материал усваивается практически с первого предъявления, и значительно облегчаются логические операции с ним.

Формированию ***механизма создания образов*** способствует

* использование ярких примеров в подтверждение изучаемому материалу. Особенно запоминаются детям примеры из личного опыта учителя. Им больше верят, так как помимо содержательной ценности они дают возможность узнать человека;
* создание условий для образотворческой деятельности в обучении (постановка задач, наличие необходимого времени для их решения, стимулирование этого процесса и пр.);
* чтение детьми высокохудожественных литературных произведений;
* просмотр качественной видеопродукции;
* привлечение школьников к литературно-художественному творчеству и пр.

***Вторым условием*** эффективного усвоения знаний является ***умение перевести образ в сигнал****.* Сам сигнал информации не несет, ее несет образ, в нем закодированный, а усвоенный сигнал является своеобразным ключом к нужной информации в памяти ученика.

Этот подход положен в основу использования в обучении опорных конспектов.

***Третье условие – систематизация изучаемого материала.*** Информацию надо давать не простым конгломератом для запоминания, а в определенной *системе,* выделив *основное*, и наведя логические "*мостики-связи"* между его частями, чтобы каждая деталь созданной системы могла "вытянуть" все остальные компоненты изучаемой целостности.

***Четвертое условие*** касается технологии запоминания основного, нарушение которой изначально обрекает учебный процесс на нулевой результат. Она проста и заключается в ***многократном повторении*** ключевых моментов содержания обучения.

Психологи говорят, что для усвоения материала на уроке достаточно***четырех-пяти*** его повторов, учителя-новаторы доказывают, что увеличение числа повторов до ***пятнадцати-двадцати*** приводит к значительному улучшению качества усвоения, и находят для этого время и возможности в пределах существующей системы обучения.

**Задача учителя** – создать такие условия в обучении, при которых каждый ученик имел бы реальную возможность и желание усвоить предлагаемый материал наилучшим образом, чтобы из пассивного слушателя он превратился в соавтора, оценщика и оппонента одновременно. Такую работу с должным чувством юмора В. Шаталов назвал *"принципом* *соленого огурца",* смысл которого определил так: "Если огурец попадает в рассол, то хочет он того или нет, – становится соленым. Так и ученик, попадая в грамотно организованную педагогическую систему, обязательно усваивает предлагаемый материал, независимо от желания или нежелания делать это". Действенность этого принципа доказана опытом работы педагога-новатора.

**4.4.1.2 Способы деятельности (умения и навыки) как компонент содержания обучения**

***Умения*** *– это* ***согласованная система умственных и практических действий, направленных* *на достижение ясно осознаваемой цели***. Или, другими словами – это **знания в действии,** так как умения всегда сопряжены с применением знаний.

***Навыки*** *– это* ***точная, безошибочно выполняемая деятельность, которая в силу многократного повторения становится автоматизированной.***

**Навыки** представляют собой **автоматизированный компонент умения**.

Умения, и навыки ***формируются в процессе многократного повторения деятельности****.* Однако

* при формировании *умений* условия этой деятельности *варьируются,* предполагая ее постепенное усложнение;
* формирование *навыков* происходит *в неизменных условиях*, что гарантирует одинаковость повторов для доведения усилий до автоматизма;
* умелое действие всегда направляется сознанием, в основе же навыка лежит система подсознательно закрепленных связей.

Классифицируя в соответствии с этим способы деятельности (умения и навыки) мы разделили их на четыре группы:

1) ***общеучебные***: читать, писать, считать, конспектировать, составлять план, тезисы, аннотации, работать с компьютером и пр. Они формируют механизм ***учения и самообразования*;**

2) ***интеллектуальные***: выделять главное, анализировать, сравнивать, систематизировать, обобщать, синтезировать и пр. Они формируют механизм ***познания мира и себя в мире*;**

3) ***коммуникативные*** способы деятельности базируются на умении общаться с разными людьми в разных ситуациях. Сюда входит обучение вербальной (посредством устного и письменного слова) и невербальной (посредством мимики, взгляда, жеста, позы и пр.) коммуникации. Это владение монологической, диалогической и полилогической речью. Это умения говорить и слушать, задавать вопросы и отвечать на них, иметь свою позицию и уметь отстаивать ее и т.д. Они формируют ***механизм общения.***

4) ***специальные*** умения и навыки касаются конкретного учебного предмета, раскрывают его суть и специфику, дают в руки инструментарий познания определенного участка действительности.

**4.4.1.3 Опыт творческой деятельности как компонент содержания обучения**

**Опыт творческой деятельности (ОТД)** и его формирование в учебно-воспитательном процессе.

В результате передачи ОТД происходит становление четвертого личностного механизма *–* ***механизма творчества***, креативности, выхода за пределы. **Творчество** в данном случае выступает одновременно и в роли ***качественной характеристики*** учебно-познавательного процесса (творческое мышление, творческая деятельность и пр.) и в роли ***способа*** личностного развития (выполнение творческих заданий с целью развития памяти, внимания, мышления и пр.).

Сложность передачи опыта творческой деятельности состоит в том, что ученику нельзя ни объяснить, ни показать, как это "творчески мыслить", а научить этому надо. Путь один ***– самостоятельное решение проблемных заданий.***

***Проблема в обучении*** выступает как ***интеллектуальное затруднение*, *которое ребенок должен преодолеть сам*.** Только справившись с задачей, он будет знать, *как* это делается, и уметь, преодолевая трудности, выходить за пределы известного. Другими словами, проблемное обучение является инструментом для развития творческого мышления. Учитывая то, что существует несколько видов мышления, то, соответственно, и проблемности, его развивающей, должно быть тоже несколько видов.

***1.*** ***Познавательная проблемность*** лежит в основе познания мира ребенком. Ученый тоже познает мир, но разница проявляется в уровне познаваемой истины: ребенок познает открытую истину – то, что уже знают другие, а ученый – закрытую – то, чего не знает никто. Механизм познания будет одинаков в обоих случаях. Это:

1. постановка проблемы, умение задать вопрос, увидеть противоречие и направить мыслительную деятельность на его разрешение;
2. формулирование гипотезы как предполагаемого пути решения проблемы. (Гипотез может быть несколько);
3. доказательство или опровержение гипотезы (и то, и другое – продуктивно);
4. проверка правильности логического построения на практике;
5. выводы как обобщенные результаты проведенного исследования.

Использование **познавательной проблемности** в обучении направлено на усвоение механизма и технологии исследовательской деятельности и на развитие ***теоретического, логического, абстрактного мышления.***

***2. Оценочная проблемность*** используется для развития ***критического,* *аналитического мышления*.** Ее название говорит о том, что ребенок должен оценить, то есть, высказать собственное аргументированное мнение относительно избранного явления.

**Этапы оценочной проблемности**:

1. ***выявление двух сторон одного противоречия***, в пределах которого будет осуществляться оценка: "правильно – неправильно", если оценивается ответ; "положительное – отрицательное", если оценивается герой, поступок и пр.; "сходное – различное", если проводится сравнительная оценка двух или нескольких явлений, и т.д.;
2. ***формирование собственного мнения*** по данному вопросу;
3. ***аргументация***этого мнения, то есть, подбор наиболее убедительных фактов в его защиту;
4. ***умение отстоять*** собственное мнение, т.е. выстроить правильную логическую и тактическую линию его защиты, ***или отказаться*** от него при наличии обезоруживающей логики, полноты и доказательности другого мнения.

***3. Практическая проблемность*** получила свое название благодаря собственной сути, которая заключается в том, что *новых* ***знаний ребенок не получает, а переносит ранее усвоенные знания в новую ситуацию***, применяет их на практике. При этом развивается ***практическое мышление,*** позволяющее использовать весь арсенал имеющихся знаний в любой практической ситуации, оптимально сочетая теорию с практикой. В зависимости от вида проблемной ситуации логика построения и разрешения проблемы каждый раз будет особенной. Поэтому рассматривать этапы практической проблемности в пределах данного вопроса не имеет смысла.

**Для повышения эффективности проблемного обучения** необходимо:

* ***пользоваться всеми типами*** ***проблемности*** в их совокупности, выделяя *ведущую* для каждого возрастного периода. Под ведущей понимается: проблемность, с которой дети справляются самостоятельно, без помощи учителя.

Для *начальной школы* в качестве ведущей выступает ***практическая*** проблемность, для *средних классов* – ***оценочная***, для *старших* ***– познавательная***.

Выделение ведущей проблемности не исключает, а предполагает работу в ключе других видов проблемности, но на выходе требует, чтобы *каждый ребенок* умел переносить знания в новую ситуацию, *каждый подросток* умел адекватно оценивать, а *каждый старшеклассник* – вести самостоятельный поиск. Перечисленные ступени тесно связаны друг с другом: не усвоив предыдущую, нельзя перейти на последующую.

* Учитывая то, что проблемность в обучении используется для развития мышления, она должна ***применяться*** ***на каждом уроке***, а не раз в неделю, а то и в месяц. В последнем случае это будет проблемность в обучении, как методический прием, а не проблемное обучение как дидактическая целостность.
* Практика показывает, что эффективность проблемного обучения намного повышается, если на каждом уроке отводить ***5-7 минут для решения комплексной проблемной задачи,*** позволяющей видеть известные и находить неизвестные связи, пользоваться догадкой. Это позволяет формировать синтетическое мышление на творческом уровне. Именно такое мышление понадобится детям в будущей жизни.

**4.4.1.4 Опыт эмоционально-ценностных отношений**

**как компонент содержания обучения**

**Опыт эмоционально-ценностных отношений** как компонент социального опыта и содержания обучения представляет собой следствие человеческих потребностей, являющихся побудителем деятельности. Он:

- регулирует избирательное отношение к объектам и к самой деятельности,

- определяет соответствие деятельности и объектов потребностям,

- производит оценку вероятности их удовлетворения,

- создает импульс к деятельности, и сказывается на ее темпе, качестве, уровне.

В педагогическом процессе ***опыт эмоционально-ценностных отношений*** выступает как ***совокупность мотивов, потребностей, интересов,*** ***ценностных ориентаций*** и пр., которые реализуются в образовательной сфере.

Они выходят за пределы только познавательного отношения личности к миру, включая в себя отношения нравственные, эстетические, трудовые и пр. В обучении, помимо отношения к изучаемому материалу, это отношения к предмету, учителю, школе, к людям, к деятельности, к ценностям и т.д., то есть, все то, что в совокупности представляет собой личность,а *формирование личности – это цель воспитания*. Таким образом, четвертый компонент социального опыта объединяет обучение с воспитанием, и позволяет синонимизировать понятия "содержание обучения" и "содержание образования".

***Опыт эмоционально-ценностных отношений*** - (не)согласие, (не)приятие, (не)любовь, (не)желание и т.д. - ***формируется в процессе адекватных переживаний*** (радость, огорчение, восхищение, страх, стыд, удовлетворение и пр.), вызванных как содержанием обучения, его технологией, так и взаимоотношениями между участниками педагогического процесса. Если реакция учащихся на действия учителя на уроке неадекватна, то запланированный им результат вряд ли будет получен.

Сопоставляя роль и значимость всех перечисленных компонентов СО (знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений), четвертый можно определить, как *главный*, так как именно *опыт эмоционально-ценностных отношений, объединяя в себе три предшествующих компонента, представляет собой основу личности, на формирование которой нацелен педагогический процесс.*

**4.4.2 МАТЕРИАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ДОКУМЕНТАХ И В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Для передачи социального опыта от одного поколения к другому необходимо создать информационно-технологическую систему, способную

* *отобрать* из имеющегося социального опыта основное, количественно и качественно пригодное к усвоению;
* *создать* ряд документов, способных в удобоваримой форме донести его до реальных пользователей (руководителей школ, учителей, учеников);
* технологически *обеспечить* реализацию учебного процесса.

В основе построения содержания обучения лежат *общие принципы педагогического процесса, конкретизованные в избранном направлении.* Это ***принципы:***

* ***гуманизации***, обеспечивающей приоритет общечеловеческих ценностей, сохранение здоровья человека и свободное развитие личности
* ***научности****,* проявляющейся в соответствии предлагаемых для изучения в школе знаний последним достижениям научного, социального и культурного прогресса;
* ***историзма,*** означающего воспроизведение в школьных курсах истории развития той или иной отрасли знаний, освещение деятельности выдающихся ученых;
* ***системности***, предполагающей рассмотрение изучаемых знаний и формируемых умений в определенной системе, построение отдельных учебных курсов и всего содержания обучения как систем, входящих друг в друга и в общую систему человеческой культуры;
* ***последовательности,*** заключающейся в планировании содержания, развивающегося по восходящей линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него.
* ***связи с жизнью***, как способа верификации (проверки) действенности изучаемых знаний и формируемых явлений и как универсального средства подкрепления школьного образования реальной практикой;
* ***соответствия*** содержания обучениявозможностям учителя, возрастным особенностям и уровню подготовленности школьников и, в то же время, ***обеспечения*** работы на высоком уровне трудности;
* ***доступности,*** определяемой структурой учебных планов и программ, способом изложения научных знаний в учебных книгах, порядком введения и оптимальным количеством научных понятий и терминов.

Для качественного усвоения содержания обучения оно должно быть ***структурировано.*** При выборе структуры его организации учитываются цели обучения, требования к уровням обученности, характер изучаемого материала, особенности познавательной деятельности учащихся, которым адресовано разрабатываемое содержание.

Исторически сложилось несколько подходов к структурированию содержания обучения. Основные из них: ***линейный, концентрический, спиралевидный и смешанный****.*

* При ***линейной*** структуре отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых за время школьного обучения только один раз. Данная структура оправдывает себя при изучении истории языков, литературы, музыки.
* ***Концентрическая*** структура СО предполагает неоднократное возвращение к изучаемому материалу при постепенном его расширении, обогащении новыми сведениями, связями и зависимостями. На первых ступенях обучения даются элементарные представления, которые по мере накопления знаний и роста познавательных возможностей углубляются и расширяются. Эта структура широко используется при изучении физики, химии, биологии.
* ***Спиралевидная*** структура характеризуется тем, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанный с нею знаний. В спиралевидной структуре нет перерывов, характерных для концентрической, нет в ней и одноразовости, присущей линейной структуре. Наиболее эффективной спиралевидная структура оказывается при организации содержания общественных, педагогических и психологических дисциплин.
* Составители учебных книг сегодня все чаще применяют ***смешанную*** структуру, которая представляет собой комбинацию трех предыдущих. Она позволяет маневрировать при организации содержания обучения, излагая отдельные его части различными способами.

Основными документами, отражающими СО, являются учебные *планы, программы и учебная литература.*

**Учебные планы** относятся к нормативным документам, определяющим ***режим и содержание работы*** современной школы. Сюда входят:

* Продолжительность учебного года, четвертей и каникул;
* Полный перечень предметов, изучаемых в данном учебном заведении;
* Распределение предметов по ступеням школы и годам обучения;
* Количество учебных часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
* Количество часов в неделю, отведенное на изучение каждого предмета;
* Общая недельная нагрузка на учеников;
* Структура и продолжительность практикумов, лагерных сборов и пр.

***Государственный компонент*** нацелен на обеспечение социально необходимого объема и уровня образования в стране. Он отрабатывается и методически обеспечивается структурами Министерства образования и науки Украины. В состав государственного компонента входят обязательные для изучения

* *литературно-языковые предметы* (родной, государственный и иностранный языки и литературы),
* *математика и основы информатики,*
* *общественные дисциплины* (история, география с элементами экономики, правоведение),
* *естественно научные* предметы (физика, химия, биология с элементами экологии),
* предметы *эстетического цикла* (музыка, изобразительное искусство),
* *трудовое обучение и физическая культура.*

**Учебные программы –** *это нормативные документы, включающие в себя перечень знаний, умений и навыков (ЗУНов) по каждому отдельно взятому предмету и рекомендации по их усвоению.* Создаются они на основе и в соответствии с учебными планами. В настоящее время в школе действуют два типа программ – *типовые* учебные программы и *рабочие*

***Типовые программы*** очерчивают круг базовых ЗУНов, систему ведущих мировоззренческих идей, дают общие рекомендации методического характера с перечислением средств обучения, необходимых и достаточных для эффективного усвоения учебного предмета. Они утверждаются Министерством и носят рекомендательный характер. На их основе составляются ***рабочие программы,*** в которых наполняется школьный компонент обучения, учитывается информационное, методическое, техническое и пр. обеспечение школы, научно-методический уровень педагогического коллектива и подготовленность учащихся. ***Авторские программы*** разрабатываютсяпередовыми учителями на основе учебно-воспитательных систем, созданных ими в процессе многолетнего творческого труда.

***Учебная программа***по предмету состоит их трех частей: ***объяснительной записки*, *содержания обучения предмету и методических указаний*** по его реализации.

В ***объяснительной записке*** определяются

* цели и задачи изучения конкретного предмета;
* общие и специфические требования к нему;
* критерии эффективности обучения предмету и показатели оценивания учебных достижений школьников.

***Содержание обучения предмету*** в учебной программе дается в виде тематической разбивки с указанием учебного времени, объема изучаемого материала и форм контроля.

В ***методических рекомендациях*** предлагаются пути реализации учебной программы, рекомендуются методы, формы, средства обучения предмету. Методические рекомендации могут входить и в объяснительную записку.

Содержание обучения предмету подробно раскрывается **в учебной литературе.** К ней относятся *школьные учебники, учебные и методические пособия, справочники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты, сборники задач и упражнений, тетради на печатной основе, решебники, учебные таблицы и пр*., представляющие собой ***методический комплекс***, от качества которого в большой мере зависит эффективность обучения.

В дидактике учебная литература выступает, с одной стороны, как

- *средство обучения*, а с другой – как

- *источник и условие самостоятельного добывания знаний*.

*Ее задача* – содержательное и технологическое обеспечение учебного процесса в соответствии с возрастными особенностями, учебными возможностями, потребностями и интересами школьников.

В обучении она выполняет:

- ***информационную функцию*** (содержит необходимую для передачи информацию),

- ***технологическую*** (указывает пути и способы ее усвоения),

- ***мотивационную*** (формирует мотивы учения, разносторонние интересы и потребности в знаниях, учении и познании) и

- ***развивающую*** (развивает мышление, память, внимание, способствует становлению и развитию личностных отношений).

Особое место в перечне литературы занимает **учебник**, который, в идеале, при минимальном объеме дает максимальные возможности для обучения и самообразования. Он должен содержать в себе необходимый и достаточный объем систематизированного, лаконичного, проблемного, доступного для восприятия и последующей обработки *фактического и теоретического материала.* Учебник должен учить школьника учиться, то есть, формировать механизмы учения и познания.

**Структура учебника** включает в себя ***текст*,** как главный компонент,***и внетекстовые***вспомогательные материалы. В зависимости от направленности предметов в учебниках используются *тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения, тексты-доказательства.*

К ***внетекстовым*** материалам относятся *методический, иллюстративный и ориентировочный аппараты* учебника**.**

* ***Методический***аппарат составляют всевозможные упражнения, репродуктивные и проблемные вопросы, разноуровневые задания, инструктивные материалы и памятки.
* ***Иллюстративный -*** включает в себя картинки, схемы, графики, таблицы.
* ***Ориентировочны****й* аппарат учебника бывает двух видов: *собственно* ориентировочный и *содержательно* ориентировочный. Первый включает в себя предисловие, оглавление, примечания, приложение, указатели, второй – рубрикацию текста, шрифтовые выделения, индексацию, подчеркивание, обведение рамкой и пр.

Существенным дополнением к учебнику являются различного рода **учебные пособия,** содержащие материал в более широком ракурсе, дополняющие учебник новейшими сведениями из разных отраслей знаний. Работая с ними, школьники учатся излагать, анализировать, дополнять, критиковать, сопоставлять, оценивать, изменять стиль своего изложения и стиль изучаемого текста и т. д. Таким образом они формируют личностную позицию и умение ее отстаивать.

Учебники и учебные пособия, отражая содержательную и процессуальную стороны обучения, представляют собой информационную модель обучения, так как включают в себя общетеоретические пласты культуры и опыта деятельности человека.

С развитием информационных технологий и материально-технического оснащения школ наряду с традиционными все шире применяются *безбумажные учебные материалы*: аудио- и видеозаписи, компьютерные программы и пр. Дидактическая оценка подобных нововведений противоречива. Она колеблется от восторженных утверждений о революции в обучении до констатации низкой результативности и бесполезности. Думается, что истина лежит где-то между указанными установками, и представляет собой амбивалентное (соответствующее чувству меры) сочетание традиционных и новаторских подходов в обеспечении учебного процесса.

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

**1. Определение.** Успех в учебе зависит как от правильного определения его целей, содержания, так и от способа достижения этих целей, то есть, методов обучения.

**Метод обучения** - это способ взаимодействия учителя и ученика

(преподавания и учения) с целью передачи и усвоения социального опыта.

В **состав метода** обучения входят **приемы, действия и операции.**

**Прием** - это основной компонент метода обучения направленный на решение более простой задачи. Например, если методом обучения будет лекция, то эвристическая беседа может выступать ней как прием активизации умственной деятельности учащихся. Однако в других условиях эвристическая беседа может быть самостоятельным методом обучения, который включает в себя проблемные вопросы как приемы обучения, регулирующих движение учащихся от незнания к знанию. В этом проявляется относительность метода и приема в обучении.

**Дидактический прием** включает в себя **действие** как элемент деятельности, цель которого не делится на более простые.

**Действия** бывают ***сенсорные, вербальные, умственные, волевые, моторные*** и др.

**Способ** осуществления действия называется **операцией**.

**Операции, действия и приемы** представляют собой строительный материал, используемый учителем для создания и реализации методов обучения.

**Методы обучения** в своей совокупности выступают как **многофункциональная система**, обучающая, развивающая, воспитывающая, которая побуждает к деятельности и контролирует усвоение материала в процессе выполнения определенной деятельности.

В связи с этим принято говорить об ***обучающей, развивающей, воспитательной, побудительной (мотивационной) и контрольно-корректирующей функциях*** методов обучения.

Пользуясь комплексом разнообразных методов, дети овладевают **механизмами учения, познания, общения и творчества**, а учитель руководит этим процессом.

• **Воспитательная функция** методов обучения (как способов взаимодействия участников педагогического процесса) реализуется в сотрудничестве этих сторон, что предполагает выполнение каждой из них определенных ролей, требующих ответственного и уважительного отношения друг к другу и к предмету взаимного действия. Это усвоение норм поведения в соответствии с заданной ситуацией, воспитание нравственных отношений между детьми, формирование культуры интеллектуального труда. Это выявление и восполнение недостатков как личностного, так и интеллектуального плана.

* **Развивающая функция** методов обучения служит формированию механизма приращение, в основе которого лежит выход за пределы известного и достигнутого. Это приращение психических функций (памяти, внимания, мышления, речи и др.), Что реализуется в процессе сотворчества учителя и учеников, это формирование механизмов творчества, это самостоятельное движение путем познания и учения.
* **Побудительная функция** методов обучения направлена на развитие интереса детей к изучаемому материалу и процессу его усвоения, формирование положительной мотивации учения, стремление к познанию нового, неизведанного. Все это реализуется в совместной деятельности учителя и учащихся, характеризуется интеллектуальным напряжением, работой на высоком уровне трудности и сопровождается положительными эмоциями.
* **Контрольно-корректирующая функция** МО обеспечивает определение уровня качества реализации всех предыдущих функций и корректирует, в случае необходимости, действие каждой из них. В настоящее время достаточно обеспечен (как на содержательном, так и на технологическом уровне) контроль за выполнением учебной функции, чего не скажешь о трех следующих. Проблема их разработки еще ждет своих исследователей.

**2. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

Педагогическая теория и практика насчитывают более сотни методов обучения, описывающих способы организации тех или иных направлений учебной работы. Такое количество методов необходимо классифицировать, то есть сгруппировать по выбранным признакам. В зависимости от количества признаков, положенных в основу классификации методов обучения, они называются моно-, би-, три-, тетра- и т.д. классификации.

К **моноклассификациям** можно отнести классификации методов обучения *по источнику знаний, по пути усвоения материала, по дидактическим целям, по познавательной активности учащихся, по уровню усвоения материала, по ведущим функциям* и тому подобное.

• **По источнику знаний** методы обучения делятся на **словесные** (источник - слово), **наглядные** (образ), **практические** (действие).

• **По пути усвоения** (познания): **индуктивный** (от частного к общему), **дедуктивный** (от общего к частному) и **традуктивный** (по аналогии).

• **По дидактическим целям**: методы усвоения знаний, формирования умений и навыков, применения, закрепления, проверки и контроля знаний, умений и навыков (Н.А. Данилов, Б.П. Иосифа).

• **По познавательной активности учащихся**, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

• **По уровню усвоения материала**, те, что способствуют первичному усвоению (информационно-развивающие и поисковые), и те, что способствуют закреплению и совершенствованию приобретенных знаний (всевозможные упражнения) (Г.И. Щукина, И.Т. Огородников).

• **По ведущим функциям** методов обучения (И.П. Подласый) и мн др.

К **бикласификациям** относится классификация методов обучения по степени активности учителя и самостоятельности учащихся (М. Махмутов). В ней попарно представлены методы преподавания и соответствующие им методы учения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Методы преподавания** | | **Методы учения** |
| 1 | Информационно-сообщающий | Исполнительский |
| 2 | Объяснительный | Репродуктивный |
| 3 | Инструктивно-практический | Продуктивно-практический |
| 4 | Объяснительно-стимулирующий | Частично-поисковый |
| 5 | Стимулирующий | Поисковый |

К **триклассификациям** можно отнести классификацию методов обучения по **дидактической цели** и соответствующими ей **деятельностями учителя и учащихся** (В. Онищук). В этой классификации выделяют пять основных **методов**: *коммуникативный, познавательный, преобразующий, систематизирующий и контрольный.*

* **Коммуникативный метод** предназначен для передачи и усвоения готовых знаний. Деятельность учителя заключается в изложении материала, а учеников - в его восприятии. **Формой реализации** этого метода может быть *устное изложение, беседа, работа с книгой* и тому подобное.
* **Познавательный метод** используется с целью приобретения знаний путем наблюдения, моделирования, демонстрации и т.д., в процессе которых происходит самостоятельное осмысление, анализ, обобщение, систематизация изучаемого материала. Деятельность учителя направлена на организацию познавательной деятельности учащихся и управления ею. Сюда относятся: работа с наглядным оборудованием, демонстрационный эксперимент, наблюдение и т.п.
* **Преобразующий метод** направлен на усвоение и творческое применение умений и навыков. Пользуясь им, дети выполняют упражнения, решают проблемные задания, принимают участие в практической и производственной деятельности. Учитель обеспечивает их познавательную активность путем проблемного изложения материала, постановки учебных задач и частичного участия в их решении. Этот метод реализуется путем решения задач, выполнения упражнений, лабораторных и практических работ и тому подобное.
* **Систематизирующий метод** используется для обобщения и систематизации изученного материала. В ходе его реализации используется обобщающее изложение материала (деятельность учителя), беседа, составление таблиц, графиков, создание моделей (деятельность учащихся). Задача учителя состоит в организации целостного видения исследуемой проблемы.
* **Контрольный метод** нацелен на выявление качества усвоенных знаний и умений и их коррекцию в случае необходимости. Деятельность учащихся заключается в выполнении контрольных и самостоятельных работ, практических задач, ответов на поставленные вопросы и тому подобное. Учитель при этом должен адекватно оценить процесс и результат учебной деятельности школьников.

К **поликласификациям** можно отнести классификацию методов обучения, предложенную Ю.К. Бабанским, в которой он попытался на основе **целостного подхода** совместить максимальное число существующих классификаций.

В своей классификации он выделяет **три группы** методов обучения в соответствии с теми аспектами, которые они раскрывают.

**1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:**

• **Словесные, наглядные, практические** (аспект передачи и восприятия учебной информации);

• **Индуктивные, дедуктивные** (логический аспект);

• **Репродуктивные, проблемно-поисковые** (аспект мышления);

• **Методы самостоятельной работы**, работы под руководством учителя (управленческий аспект).

**2. Методы стимулирования и мотивации учебной деятельности**:

• Методы **возбуждения интереса к обучению**;

• Методы **создания поля интеллектуальной задолженности и ответственности** в обучении.

**3. Методы контроля и самоконтроля в обучении:**

• Методы **устного контроля**;

• Методы **письменного контроля**;

• Метод **лабораторно-практического контроля**.

**2.1. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПО ИСТОЧНИКУ ЗНАНИЙ**

Классификация методов обучения **по источнику знаний** является самой давней, но это не мешает ее использованию и по сей день. В основе этой классификации лежит внешнее проявление метода (можно сказать форма проявления метода) с помощью **слова** (словесные методы), **образа** (наглядные методы) и **действия** (практические методы).

**1. Словесные методы обучения**

Несмотря на то, что слово как источник знаний существует в двух разновидностях - **устное и письменное**, словесные методы целесообразно разделить на две соответствующие подгруппы.

В первую войдут *рассказ, объяснение, инструктаж, работа, беседа, дискуссия* и др.,

во вторую - *конспектирование, составление плана; составление тезисов, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление справки, тематического тезауруса, создание формально-логической модели, матрицы идей* и тому подобное.

**Устное слово** как источник знаний и средство педагогического взаимодействия имеет большое значение в учебно-воспитательном процессе. С его помощью налаживается **контакт** учителя с аудиторией, и передается нужная ей **информация**.

Речь учителя должно быть **выразительной,** слова должны перемежаться целесообразными **паузами.** Учитель должен обладать хорошей **дикцией** и богатством **интонаций**, уметь сочетать вербальные средства воздействия на учащихся с **невербальными**, правильно и убедительно расставлять **логические ударения**, выбирать оптимальный **темп** говорения и тому подобное. Его речь должна быть **высококультурной и грамотной**, а представление материала - впечатляющим душу ребенка, которое заставляет, радуя или огорчая, **создавать образы**. Кроме этого вещание учителя является **образцом речевого развития учащихся**. Говоря, учитель не только **передает информацию** и добивается ее **усвоения** детьми, но и учит их **монологической, диалогической и полилогичного речи.**

Все это наилучшим образом сочетается в словесных методах обучения: в основе *рассказа, объяснения, лекции, инструктажа* лежит **монологическая речь**,

*беседы, конференции, дискуссии* - **диа(поли)логическая**, которыми сам учитель должен владеть в совершенстве.

**1. Рассказ** представляет собой **монологическое изложение учебного материала, что применяется для последовательной, систематизированной, образной, доходчивой подачи определенной информации.**

Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. Со временем изменяется только его характер, объем, продолжительность и назначение. Если в начальных классах рассказ является основным источником учебной информации, то в средних и старших она может служить средством активизации познавательной деятельности школьников, использоваться в целях эмоциональной разрядки или постановки учебной проблемы и тому подобное.

• **По характеру изложения** рассказы бывают литературно-художественными, описательными, фантастическими, научными и др.

• **По дидактическим целям**: вступительными, предшествующими изложению основного материала, повествовательными, представляющими основной учебный материал, и итоговыми, обобщающими определенный отрезок обучения.

• **По функциям** рассказы бывают учебными, воспитательными и активизирующими.

Рассказ как метод обучения может основываться как на достоверных, научно проверенных фактах, так и на личных наблюдениях рассказчика. Он должен быть логически построен, включать достаточное количество (не более трех) ярких и убедительных примеров, выкладываться доступным языком, включать элементы личной оценки событий и фактов, о которых идет речь, а также личностного отношения учителя к тому, о чем идет речь.

**2. Объяснение** - это **монологическое толкование понятий, законов, правил, существенных свойств изучаемого объекта или явления**. Оно требует точных, экономных формулировок, аргументированных доказательств и последовательных рассуждений. Помощь используется чаще всего при обучении предметам естественно-математического цикла, при решении задач, доказательстве теорем, при раскрытии причинно-следственных связей в природных и общественных явлениях. Этот метод широко используется при работе со всеми возрастными категориями школьников, однако преимущество ему отдается в среднем и старшем звеньях обучения, что связано с интеллектуальными возможностями школьников.

**Назначение метода** требует от учителя:

- безупречной логики изложения,

- четкой формулировки задач,

- последовательного раскрытия связей,

- аргументации и доказательности суждений,

- использования сравнений, сопоставлений, аналогий,

- привлечения ярких примеров, которые запоминаются и тому подобное.

**3. Инструктаж** как метод обучения нацелен на **разъяснение хода предстоящих работ, приемов их выполнения и предупреждения возможных ошибок.** Во время инструктажа монологическое изложение в случае необходимости сочетается с показом следующих действий. От объяснения инструктаж отличается своей конкретностью, практичностью и краткостью. В зависимости от времени проведения инструктажа на занятии, он бывает **вступительным**, проводимым в начале занятия, **заключительным** - конце, и **текущим**, что происходит в процессе выполнения работ. Вступительный и заключительный инструктажи, как правило, проводятся фронтально, текущий - индивидуально, для группы школьников и, при необходимости - фронтально (например, если учитель видит, что большинство детей неправильно выполняет какое-то действие).

**4. Лекция** - **это монологический способ изложения объемного целостно блока информации.** От других методов лекция отличается широтой охвата материала, системным характером его изложения и длительностью (весь урок или даже удвоенное занятия). Как правило, этот метод применяется в старших классах, что обусловлено характером материала и интеллектуальными возможностями старшеклассников. Лекция читается в соответствии с планом, который подается ученикам на начале занятия, и раскрывается логично построенным и последовательным изложением всех запланированных вопросов. В конце освещения каждого пункта целесообразны обобщающие выводы, что нередко делаются с помощью учеников. Реализация этого метода предусматривает многостороннее рассмотрение, неоднократное повторение основных положений темы, выделение под диктовку под запись главного, проблемных вопросов и вопросов, что требуют дальнейшей самостоятельной работы.

Основным организационным моментом лекции является **налаживание контакта** с аудиторией, что обеспечивается оптимальным темпом изложения; логичностью, доказательностью и понятностью излагаемого; его сопровождением целесообразной наглядностью (схемы, записи на доске, иллюстрации, видеофрагменты и др.) и своевременным использованием ярких примеров, сравнений, фактов и т.

**Лекции** бывают **вступительными**, когда они дают полный тематический тезаурус с основными связями между его компонентами, **текущими**, раскрывающими наиболее сложные проблемы выбранной темы, по которым ощущается дефицит информации, **итоговыми**, которые обобщают и систематизируют ранее полученные знания, **обзорными**, что кратко повторяют изученный курс.

**Лекция** как метод обучения позволяет организовать достаточно прочное усвоение системной информации в своей целостности. Она экономит учебное время и создает банк информации для дальнейшего использования. Однако активность детей при этом достаточно ограничена. Чаще всего она фиксируется на уровне понимания, реже - запоминания информации. Активизация мыслительной деятельности школьников на лекции происходит с помощью проблемного изложения материала и использования целесообразной наглядности.

Применение **лекции** как метода обучения в современной школе позволяет включать детей в осмысленные поиски дополнительной информации, необходимой для решения учебно-познавательных проблем и выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, приближенных к научно-исследовательской деятельности. Это становится возможным благодаря сочетанию лекций с семинарскими и практическими занятиями, на которых подробно разбираются и отрабатываются ключевые положения темы и результаты самостоятельной работы школьников.

**5. Беседа** - это **диалогический метод обучения, использование которого ориентировано на передачу и усвоение учебного материала**, что осуществляется с **помощью системы тщательно продуманных вопросов и ответов**.

Вопрос в учебной беседе должны быть логически связанными друг с другом, ответы на них в своей совокупности раскрывают сущность исследуемого явления, а те и другие - способствуют систематизации знаний и должны соответствовать уровню развития и подготовленности школьников.

**Вопросы** должны быть **лаконичными, содержательными, понятными**, такими, которые требуют предшествующей определенной умственной деятельности и обоснованных ответов.

**Ответы** должны согласовываться с поставленными вопросами, быть **короткими, обоснованными и убедительными.**

В учебном процессе важно соблюдать определенные **правила обучения** с **помощью вопросов и ответов**:

1) Каждый вопрос надо ставить, обращаясь ко всему классу, и только после паузы (когда каждый ученик почувствует, что отвечать будет именно он, то есть, актуализирует в своем сознании имеющиеся по данному вопросу знания) имеет смысл назвать фамилию того, кто будет отвечать.

2) Слабых учеников нужно спрашивать чаще, давая возможность другим исправлять, дополнять и уточнять их ответы.

3) Если никто из учащихся не может ответить на поставленный вопрос, его нужно переформулировать, раздробить на части, поставить вспомогательный вопрос или оставить для самостоятельного обдумывания к следующему занятию.

4) Если последнее невозможно (например, когда верный ответ является существенным звеном на пути к желаемому результату), ответ должен дать сам преподаватель. Но сделать это надо так, чтобы дети смогли проявить свои затруднения в решении проблемы.

Это **вступительные, текущие и итоговые беседы**, беседы **сообщения новых знаний**, используемые для **закрепления** уже существующих знаний и умений, беседы **обобщающие**, **систематизирующие и контрольно-коррекционные**.

**По характеру познавательной деятельности** они могут быть **репродуктивными, поисковыми (эвристическими)**,

**по логическому пути познания** - **индуктивные, дедуктивные и традуктивные**.

**Индивидуальные беседы, фронтальные**.

Одной из разновидностей учебной беседы является **собеседование,** что, как правило проводится в старших классах с **целью разностороннего и глубокого обсуждения темы (проблемы)**.

Собеседование бывает **индивидуальным и групповым**.

**6. Учебная дискуссия** представляет собой **полилогический способ обучения школьников, который реализуется в процессе обсуждения проблемы, имеет несколько вариантов решения (как минимум - два).**

Ее участникам предстоит:

- принять одну из позиций,

- аргументировать ее,

- суметь подать слушателям и оппонентам и

- отстоять в учебной споре.

Для проведения учебной дискуссии необходима предварительная подготовка школьников как в **содержательном** (владение знаниями по проблеме, которая дискутируется), так и в **процессуальном** (умение их выразить и обосновать свою позицию, выслушать и оценить позиции собеседников, прийти к определенному выводу) **планах.**

**Учебная дискуссия** способствует развитию **критического мышления и полилогической речи.** Она формирует **механизмы межличностного общения**, обеспечивает условия для **самореализации и самоутверждения** школьников в учебной деятельности.

**Дискуссия** обогащает содержание уже известного материала, помогает упорядочить и закрепить его.

Учителю она предоставляет информацию о:

- глубине и прочности знаний,

- наличии определенных умений,

- об особенностях личностного проявления учащихся и

- показывает направление дальнейшей работы с детьми для заполнения выявленных недостатков.

**Управляя** дискуссионным процессом, учитель должен:

- демонстрировать ученикам культуру диалога,

- учить их точно излагать свои мысли,

- толерантно относиться к мнению других людей,

- уважительно вносить поправки в их аргументацию,

- ненавязчиво сохранять за собой право на последнее слово, не претендуя при этом на истину в последней инстанции.

Его **задача** - управляя учебно-познавательными процессами, хранить и уравновешивать диспозицию сторон и формировать культуру межличностного общения школьников.

**Преимуществами дискуссии** является высокий уровень активности ее участников, реальное формирование высших умений (общаться, критиковать, отстаивать свое мнение и т.д.), перенос акцентов обучения с содержания на технологию взаимодействия сторон. В учебной дискуссии изменяются функции учителя, здесь он скорее выступает регулятором, чем основным источником учебной информации.

Однако проведение дискуссии громоздкое во времени, оно требует предварительной подготовки школьников с заранее указанными вопросами, четкого следования принятым правилам и регламенту, изящного содержательного и процессуального управления. Это требует от учителя высокого уровня владения теми качествами, которые он хочет сформировать в детях.

Элементы дискуссии практикуются в школе второй ступени, но в полном объеме метод используется только в старших классах. Он применяется при преподавании всех предметов.

**7. Учебная конференция** сочетает в себе **монологический, диалогический и полилогический способы обучения.** Как правило, она проводится в случае необходимости комплексного рассмотрения особо важных и объемных проблем. Ее подготовка предполагает проведение небольших самостоятельных как теоретических, так и практических исследований, результаты которых будут обобщены и доложены слушателями. Для проведения конференции составляется ее программа, в которой отражается проблема, режим работы, тематика выступлений (докладов), их очередность и выступающие. Темы и содержание минисообщений подбираются таким образом, чтобы исследуемая проблема в их совокупности нашла свое полное и разностороннее освещение.

Для успешного проведения конференции особенно тщательно готовятся те, кто выступает первым и последним. Они должны прекрасно владеть содержанием своего доклада и монологической речью, те же, что находятся между ними, должны учиться этому. После выступлений докладчиков могут поступить вопросы от слушателей, на которые им надо компетентно ответить. В особенно интересных случаях может начаться дискуссия.

**Роль учителя** в конференции заключается в тщательной ее подготовке, как на содержательном, так и на технологическом уровнях. Во время конференции он выполняет роль ее ведущего и обязательно готовит заключительное слово, в котором обобщается материал, в случае необходимости расставляются акценты, оценивается уровень подготовки и проведения конференции.

В основе реализации словесных методов этого типа лежит **свертывание и развертывание информации**, что в большой степени способствует не только усвоению, но и развитию мыслительных процессов. Усвоение в этом случае сопровождается работой слуховой, зрительной, моторной, смысловой памяти, а многократность повторения и разнообразие действий с информацией (прочитал или услышал, выделил главное, сократил, записал, посмотрел, повторил и т.п.) приводит к эффективному и действенному ее усвоению.

1. **Конспектирование** - **это короткое систематизированное, иногда схематическое отображение прочитанной или услышанной информации**. В процессе конспектирования происходит первичная обработка материала, его разделение на главное и второстепенное, выделяются ключевые слова для понимания темы, используются сокращения, группировки, индексация, делаются определенные отметки и тому подобное. Все это способствует не только быстрой записи понятного материала, но и качественному его усвоению и воспроизводству.
2. **Составление плана текста** позволяет **сохранить логику и последовательность изложения материала, избавившись его деталей.**

План может быть **простым и сложным**.

Для составления **простого плана** необходимо разделить текст на смысловые части и озаглавить каждую из них.

При **сложном плане** надо добавить к этому краткие характеристики каждой части. В процессе обучения важно научить школьников не только строить планы, но и уметь ими пользоваться при выступлении, ответы на уроке, во время дискуссии и тому подобное. Это позволит, не теряя основной логической линии выступления, гибко вести полемику и полно освещать вопросы, не будучи привязанным к тексту.

**3. Аннотирование** - это **короткое существенное изложение текста** (книги, статьи, раздела и т.п.). В его **основе** лежит выделение главных мыслей, сохранения структурных зависимостей между ними, определение адресной принадлежности материала. Как правило, аннотации подаются перед основным текстом публикации. Они характеризуются **четкостью, лаконичностью, информационной насыщенностью.**

Для оперативного пользования литературным фондом библиотек выдаются специальные аннотированные каталоги по отдельным отраслям знаний, в учебных кабинетах - из публикаций в периодической печати и т.п.

**4. Реферирование** - это **короткое систематизированное представление информации из выбранных источников** или **отбор информации** по определенным проблемам. В результате реферирования литературы по выбранной проблеме при соответствующей ее обработке пишутся рефераты. Если дается краткое описание собственного исследования (например, диссертационного), то пишется работа. Для оперативного сообщения результатов исследований в определенной научной области широкому кругу читателей выдаются специализированные реферативные журналы.

**5. Рецензирование** - это **процесс экспертной оценки проделанной работы, в результате которого пишется рецензия как развернутая мотивированная оценка исследовательской (научной, литературной, публицистической) работы с адресными предложениями и рекомендациями.**

**6. Цитирование** - это **дословное представление части текста, что позволяет аргументировать свои выводы мыслями других людей** (исследователей данной или смежных отраслей знаний, ученых, политиков, философов, деятелей культуры и т.д.). При цитировании обязательно указывается авторство и делается ссылка на тот источник, откуда взята цитата.

**7. Составление тезисов** – это **краткое изложение основных мыслей доклада, выступления, текста, выдержанное в утвердительной форме**. Тезисы намечают основные проблемы, которые будут подробно освещены в докладе, выступлении и др., поэтому не претендуют на полноту раскрытия вопроса.

**8. Кроме вышеперечисленных** в эту группу методов обучения входят также **составление:**

• **справки** (сведений о чем-либо, полученных после изучения состояния определенных звеньев деятельности. Справки бывают статистическими, биографическими, терминологическими, географическими и т.д.),

• **тематического тезауруса** (упорядоченного комплекса базовых понятий по теме),

• **формально-логической модели** (словесно-схематического изображения прочитанного),

• **матрицы идей** (сравнительных характеристик однородных предметов или явлений в трудах разных авторов) и др.

**НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

В группу **наглядных методов обучения** входят методы **демонстрации, иллюстрации и видеометод.** В их основе лежит реализация **принципа наглядности** в учебном процессе.

**Демонстрация и иллюстрация** базируются на показе,

- в первом случае, **реальных событий** (явлений, процессов) в их динамике (это демонстрация опытов, фильмов, моделей одежды и т.д.),

- во втором - **статического отображения** реальных событий в виде рисунков, схем, диаграмм, графиков и др.

**Видеометод,** раскрывая сущность исследуемых явлений, позволяет интегрировать преимущества двух предыдущих и организовать учебный процесс наиболее эффективным способом.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

При использовании **практических методов обучения** источником знаний являются **действия самих учащихся**. **Цель** таких методов - **формирование умений и навыков.** В их **основе** лежит **деятельность** учащихся **по применению полученных знаний.**

К этой группе методов большинство авторов относят **упражнения, лабораторные и практические работы**.

**Упражнения** представляют собой **многократное повторение умственной или практического действия, что происходит с целью овладения ею или для его совершенствования.** Они используются при изучении всех предметов на всех этапах обучения.

В зависимости от **предметной направленности** упражнения бывают:

- **математическими** (упражнения в вычислениях, в решении задач определенного типа, в выборе рационального способа решения, в применении математических формул и т.п.),

- **литературными** (упражнения в стихосложении, в выразительном чтении и т.п.),

- **химическими** (упражнения в распознавании химвеществ, в составлении химических формул и уравнений реакций, в химрасчетах и т.д.) и т. д.

**По сфере приложения усилий** можно выделить:

- **физические** упражнения, которые требуют напряжения тела,

- **интеллектуальные,** требующие напряжения ума.

**По виду учебной деятельности** упражнения могут быть:

- ***устными,***

***- письменными,***

***- графическими***.

**По характеру учебной деятельности:**

- **репродуктивными**, которые воспроизводят определенную деятельность без изменения, и

- **творческими** (производительными, требующими работы с выходом за пределы известного.

В качестве **комплексных** можно рассматривать **лабораторно-практические производственно-трудовые упражнения.**

• **Устные упражнения** широко применяются в учебном процессе, связаны с развитием речи и мышления, используются для изложения знаний, овладение техникой и культурой чтения, говорения и тому подобное.

• **Письменные упражнения** способствуют развитию культуры письменной речи. Они выполняются в виде диктантов, сочинений, конспектов, рассказов, записи решения задач и т.д., учат самостоятельности мышления и лаконичной форме изложения мысли. С их помощью отрабатываются механизмы грамотного письма.

• **Графические упражнения** развивают пространственное мышление, учат упорядочивать изображения на плоскости, аккуратно писать, чертить, рисовать, сворачивать информацию до определенного сигнала и разворачивать ее в случае необходимости.

• **Лабораторно-практические** **упражнения** способствуют формированию умения пользоваться приборами, измерительной аппаратурой, реактивами, природными и искусственно созданными материалами. Они формируют конструктивно-технические умения, а также умение проводить опыты и оформлять отчеты об экспериментах.

• **Производственно-трудовые** упражнения готовят детей к выполнению определенной

производственной деятельности, учат их трудиться. Простые упражнения направлены на отработки отдельных трудовых приемов, сложные - на выполнение трудовых дел в целом.

**Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности (по степени познавательной активности школьников)**

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предлагают классифицировать методы обучения по **внутренним показателям** взаимодействия преподавания и уч-ся, а именно: по характеру познавательной деятельности или познавательной активности школьников. При этом внутреннее и внешнее проявления метода сосуществуют в своем единстве. Внутреннее рассматривается как способ взаимодействия преподавания и обучения, а внешнее - как форма проявления этого способа.

Например, **объяснительно-иллюстративный метод** представляет собою способ передачи и усвоения информации. Он реализуется в **форме**: лекции, рассказа, инструктажа и тому подобное.

Это **пять способов обучения**, расположенных в порядке **возрастания познавательной активности** школьников.

Это:

- объяснительно-иллюстративный или информационно-рецептивный (круглосуточно - восприятие) метод,

- репродуктивный,

- метод проблемного изложения материала,

- частично-поисковый и

- исследовательский.

**Классификация методов обучения по составу СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА**

Зн. – объяснительно-иллюстративный метод

СД+УН – репродкуктивный метод

ОТД – методы проблемного обучения

ОЭЦО – личность учителя

**4.6 ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

|  |
| --- |
| **Форма обучения – это целенаправленно формируемый *характер общения* в процессе взаимодействия учителя и ученика** (*преподавания и учения*) **с целью передачи и усвоения социального опыта** |

Основными ***признаками формы обучения*** являются:

* распределение учебно-организационных функций между участниками учебного процесса;
* выбор и последовательность звеньев учебной деятельности;
* режим работы;
* количество участников.

Положив в основу степень ***обобщенности* (**соотношение общего и частного, части и целого), можно выделить три ***разновидности форм обучения***

1. *формы организации обучения* (фронтальная, групповая, индивидуальная);
2. *организационные формы обучения* (урок, факультатив, экскурсия, домашняя работа и пр.);
3. *образовательные системы* (классно-урочная, семестрово-зачетная, модульная).

**4.6.1 ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Группированиеформорганизацииобучения(**фронтальная, групповая, индивидуальная**) осуществляется **по количеству участвующих в них учеников**.

**Фронтальная форма организации обучения** представляет собой общение учителя со всеми учащимися одновременно:

- ***индивидуально-фронтальная*** (написание сочинения, контрольной или самостоятельной работы);

***- коллективно-фронтальная*** (решение проблемной задачи).

**Групповая форма организации** обучения характеризуется общением учителя с группой детей, выполняющих одно задание.

В зависимости от того, по каким признакам формируются группы, в групповой форме организации обучения можно выделить несколько ее **разновидностей.**

* ***Дифференцированно-групповая*** форма организации обучения возникает, когда происходит разделение детей на группы (их дифференциация) по избранному признаку (например, по учебным возможностям, по дружеским отношениям, по учебным проблемам и пр.).
* ***кооперативно-групповая.***
* ***смешанная,*** когда в одной группе из шести человек участвуют, например, два сильных ученика, два средних и два слабых.
* ***парная******работа***. *Пары постоянного состава*. *Пары переменного состава*.

**Индивидуальная форма организации обучения** предполагает учебное *общение* учителя с учеником *один на один.* Это самая эффективная форма обучения детей предмету, о чем говорит опыт репетиторства. *Индивидуальная работа в современной школе осуществляется на уровне дифференцированного подхода.*

**4.6.2 ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

*К организационным формам обучения относятся урок, семинарские занятия, практикумы, учебные экскурсии, домашняя учебная работа, факультативы, предметные кружки, дополнительные занятия и пр. Урок в современной школе является основной организационной формой обучения, остальные – вспомогательными.*

*Вспомогательные* организационные формы обучения включают в себя

* ***внеурочные*** – занятия с классом по предмету вне уроков: консультации, экскурсии, дополнительные занятия с отстающими и одаренными детьми, домашняя учебная работа и пр.;
* ***внеклассные*** – учебные занятия, объединяющие детей разных классов в пределах одной или нескольких параллелей. Они проводятся вне урока и вне класса. Это кружки, факультативы, олимпиады, предметные объединения, вечера и пр.;
* ***внешкольные*** – объединяющие детей для удовлетворения учебных интересов и развития способностей за пределами школы: в клубах, секциях, творческих объединениях при дворцах культуры, ЖЭКах, институтах и пр.

**4.6.2.1 УРОК КАК ОСНОВНАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

С августа 1932 года в соответствии с постановлением «Об учебных программах и режиме работы начальной и средней школы», государственной в нашей стране признана классно-урочная система обучения, а основной организационной формой обучения – урок.

**Урок представляет собой ограниченный отрезок учебно-воспитательного процесса.**

Ограничен он временем, пространством, количеством учащихся, их возрастом, изучаемой темой, закономерностями учебной деятельности и т.д.

**4.6.2.1.1 ТИПЫ УРОКОВ И ИХ СТРУКТУРА**

Единого подхода к структуре урока и его типологии в дидактике нет. Мы рассмотрим три основных, на наш взгляд, подхода к построению урока, разработанных дидактическими школами под руководством И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, В.А. Онищука.

**1. Структура урока по Лернеру**

В основу построения урока И.Я. Лернер положил ***логику усвоения материала***, которую можно представить в виде сменяющих друг друга учебных состояний школьника: ***воспринял понял запомнил повторил по образцу повторил в новой ситуации,*** значит, усвоил.

В своей целостности эта логика проявляется в комбинированном уроке, структура которого состоит из одиннадцати основных звеньев:

1. организационный момент;
2. проверка домашнего задания;
3. проверка ранее усвоенных знаний и умения для подготовки к новой теме;
4. постановка цели занятия перед учащимися;
5. организация восприятия и осмысления новой информации;
6. первичная проверка понимания;
7. организация способов деятельности по образцу;
8. творческое применение и добывание новых знаний и способов деятельности;
9. обобщение и систематизация полученных знаний и способов деятельности;
10. контроль результатов учебной деятельности, их оценка;
11. домашнее задание к следующему уроку.

Представленная последовательность и содержание перечисленных звеньев комбинированного урока жестко не фиксируются. Учителю дается возможность видоизменять его структуру, внося целесообразные коррективы.

**Типы урока** *в данном подходе определяется по* **ведущему звену деятельности** *на уроке. Если ведущим звеном является усвоение новых знаний, то, в соответствии с этим, тип урока определяется как* урок усвоения новых знаний.

*Если на уроке в основном формируются умения и навыки, то тип урока определяется как* урок формирования умений и навыков.

*В педагогических пособиях основой для определения типа урока чаще выступает* **основная дидактическая цель***, которая, по сути, и определяет основное звено деятельности на уроке. Поэтому противоречия в данных подходах нет. Однако предпочтение мы все-таки отдаем первому, так как основной определяем цель, соответствующую четвертому компоненту социального опыта (см.* целеполагание на уроке*).*

Обобщая большинство общепринятых подходов, можно сказать, что в современной школе в основном функционируют **шесть типов урока**:

1. урок *усвоения новых знаний;*
2. урок формирования умений и навыков;
3. урок *повторения и закрепления* полученных ЗУНов (в некоторых подходах отрицают наличие такого типа урока, но перед контрольной работой учитель, как правило, проводит такой урок – значит, он есть);
4. урок *обобщения и систематизации* полученных знаний и способов деятельности (иногда их рассматривают как два отдельных типа урока);
5. *контрольно-проверочный* урок В некоторых подходах его именуют урок контроля и коррекции ЗУНов. В некоторых – разделяют на два отдельных типа: урок контроля и урок коррекции ЗУНов (например, выполнение контрольной работы и следующая за ней работа над ошибками);
6. к*омбинированный* урок.

***Вид урока***, который определяется ***по ведущему методу на уроке*** (М.И. Махмутов). Так, урок усвоения новых знаний (*тип урока*) можно провести в виде лекции, конференции, деловой игры, самостоятельной работы и пр. (*виды урока*); урок формирования умений и навыков – в виде лабораторной или практической работы, семинара, исследования, концерта. В этом случае *творческий урок* будет фигурировать как *вид урока* в пределах заданного его типа.

***2. Структура урока по Махмутову***

Несколько иной подход к определению структуры урока предлагает дидактическая школа под руководством М.И. Махмутова.

Структура урока в двух ее разновидностях:

* ***постоянная***, характеризующуюся фиксированными связями, повторяющуюся из урока в урок, и
* ***переменная*,** которая изменяется в зависимости от целей урока, условий его проведения, методического обеспечения, возможностей учителя и учащихся и пр.

В качестве постоянной в данном подходе выступает ***дидактическая структура урока***, которая состоит из тех этапов:

1. *актуализации* опорных знаний и способов деятельности;
2. *формирования* новых знаний и способов деятельности;
3. *применения* полученных знаний и способов деятельности и реализуется на каждом уроке, независимо от его типа и вида.

В качестве переменных выступают две подструктуры: ***методическая и логико-психологическая.***

***Методическая*** подструктура представляет собой ***совокупность методов****,* какими пользуется учитель для реализации дидактической структуры урока. Так, для актуализации опорных знаний один учитель проводит опрос, другой – эвристическую беседу, третий – репродуктивную.

В основе ***логико-психологической подструктуры*** урока лежит логика усвоения материала, которая может быть представлена как ***логика репродуктивного усвоения***(воспринял – понял – запомнил - повторил по образцу) и как ***логика продуктивного усвоения*** (усвоение материала в процессе решения проблемной задачи).

Как в первом, так и во втором случае возможны несколько вариантов построения урока. При ***репродуктивном*** усвоении это будет зависеть от качества преподнесения материала и мнемических характеристик класса (способности к запоминанию), от количества и видов повторов, их содержательного и временного распределения.

При ***продуктивном*** усвоении логико-психологическая подструктура урока будет зависеть от типа избранной проблемности. Так, если в основу положить ***оценочную* проблемность**, то логико-психологическая подструктура урока будет соответствовать ее этапам:

1. выявление двух сторон одного противоречия, в пределах которого осуществляется оценка (правильно – неправильно, хорощо – плохо и т.д.);
2. формирование собственного мнения по данному вопросу (я думаю …, я считаю …);
3. аргументация этого мнения;
4. умение его отстоять или отказаться от него, приняв более убедительную позицию другой стороны.

Если же направить обучение на развитие теоретического мышления, то урок необходимо построить в соответствии с этапами ***познавательной проблемности****:*

1. постановка проблемы;
2. формулирование гипотезы (их может быть несколько);
3. доказательство или опровержение этой гипотезы (и то, и другое продуктивно);
4. проверка на практике;
5. выводы.

Таким образом, несмотря на то, что логика усвоения в дидактике величина постоянная, учитывая ее составные части, учитель имеет достаточно большое число вариантов построения урока. Поэтому логико-психологическая подструктура урока, как и методическая, будет тоже переменной.

***3. Структура урока по Онищуку***

Школа дидактов под руководством В.А. Онищука предлагает рассматривать структуру урока в единстве двух ее составляющих:

* ***макроструктуры****,* как совокупности этапов урока, и
* ***микроструктуры****,* как единства методов, приемов, средств обучения, используемых в пределах каждого этапа и урока в целом.

Макроструктура в пределах одного типа урока – постоянна, микроструктура – переменна.

Характер ***макроэлементов*** структуры урока определяется ***основной дидактической целью и задачами*,** которые следует на уроке определенного типа, чтобы успешно и наиболее кратким путем достичь поставленную цель.

Характер и последовательность этих задач (а значит и этапов урока***) зависят от логики учебного процесса***. Понятно, что *логика усвоения знаний* одинакова для всех предметов, поэтому предполагается, что на всех уроках усвоения новых знаний основные структурные элементы будут одинаковыми.

В ***микроструктуру*** урока каждого типа входят методы, приемы, средства обучения в их комплексе, предусматривающем рациональную последовательность взаимосвязанных действий учителя и учащихся. Эта последовательность может быть различной, что влияет на качество усвоения материала. Поэтому эффективность урока в большой мере зависит от удачной или неудачной его микроструктуры, которую учитель выбирает исходя из ***уровня знаний, познавательной активности и самостоятельности*** учащихся. При этом она, конечно же, соответствует поставленным целям и задачам.

Таким образом, *структура урока* по-Онищуку *зависит от его* ***типологии****, которая* ***определяется главной дидактической целью.*** Если таких *целей* будет *несколько,* урок получит название ***комбинированного.***

**Урок усвоения новых знаний.** Его структура определяется логикой постепенного развертывания учебно-познавательных задач, решение которых представляет собой отдельные этапы усвоения знаний. Структура такого урока может быть представлена в следующем виде:

1. проверка домашнего задания, актуализация и коррекция опорных знаний;
2. сообщение темы, цели, задач урока и мотивация учебной деятельности;
3. восприятие и осознание нового материала, осмысление связей и отношений в объектах изучения;
4. обобщение и систематизация знаний, применение их в различных ситуациях, приближенных к жизненным;
5. подведение итогов урока и домашнее задание.

Здесь вместо объяснения учителя, запоминания и закрепления знаний даются те этапы или ступени, которые без проб и ошибок ведут к усвоению знаний на основе познанных закономерностей этого процесса.

**Урок усвоения умений и навыков.** Наиболее общая структура его проведения такова:

1. проверка домашнего задания, актуализация и коррекция опорных знаний и практического опыта учащихся (подготовительные задания);
2. сообщение темы, цели и задач урока, мотивация учения школьников;
3. изучение нового материала (вводные упражнения);
4. первичное применение приобретенных знаний и умений (пробные упражнения);
5. применение учащимися знаний и способов деятельности в стандартных условиях с целью формирования навыка (тренировочные упражнения);
6. творческий перенос знаний и навыков в новые или измененные условия с целью формирования умений (творческие упражнения);
7. итоги урока. Сообщение домашнего задания.

Если формируемые умения и навыки сложны, и на их усвоение выделяется несколько уроков, то предложенная система упражнений распределяется равномерно на все занятия. Если навык несложный и формируется на основе прежде усвоенных правил, то подготовительные и вводные задания сокращаются, а пробные, тренировочные и творческие – усиливаются.

**Урок применения знаний, навыков и умений** служит для выполнения учащимися сложных комплексных заданий, охватывающим ЗУНы по крупным разделам или темам программы. На таких уроках учащиеся самостоятельно выполняют лабораторные и практические работы, вычислительные, письменные и графические задания разных видов.

В основе построения урока применения ЗУНов лежит логика формирования у школьников творческого подхода к решению нестандартных задач, которая реализуется в следующих его этапах:

1. воспроизведение и коррекция ЗУНов, необходимых для выполнения работы;
2. анализ предстоящей работы и способов ее выполнения;
3. подготовка необходимого оборудования;
4. самостоятельное выполнение работы;
5. обобщение и систематизация знаний и способов выполнения работы;
6. контроль учителя, самоконтроль и взаимоконтроль учащихся за ходом выполнения работы и ее результатами;
7. подведение итогов работы.

**Урок обобщения и систематизации знаний.** В основе его построения лежит логика указанного процесса: от восприятия, осмысления и обобщения отдельных фактов – к формированию понятий, их категорий и систем, от них – к усвоению более сложной системы знаний, к овладению основными теориями и ведущими идеями науки. Этапы урока обобщающего повторения могут быть следующими:

1. сообщение темы, цели, задач урока и мотивация учебной деятельности школьников;
2. воспроизведение и коррекция опорных знаний;
3. повторение и анализ основных фактов, событий, явлений;
4. обобщение и систематизация понятий, усвоение системы знаний, их применение для объяснения новых фактов и для выполнения практических заданий;
5. усвоение ведущих идей и основных теорий на основе широкой систематизации знаний;
6. подведение итогов урока. Выводы.

**Урок проверки и коррекции ЗУНов** проводится с целью выяснения уровня овладения учащимися комплексом знаний, умений и навыков по главным темам или большим разделам программы. Его структура включает следующие этапы:

1. мотивация учебной деятельности;
2. проверка знаний учащимися фактического материала и умений раскрывать связи в предметах и явлениях (фронтальная беседа, индивидуальный опрос);
3. проверка знания учащимися основных понятий и умения объяснять их сущность, аргументировать свои суждения и приводить примеры (письменная работа, индивидуальный опрос);
4. проверка глубины осмысления знаний и степени их обобщения (письменный опрос или заполнение обобщающих таблиц);
5. применение знаний в стандартных условиях (письменное решение задач, выполнение практических заданий по готовым данным);
6. применение знаний в измененных условиях (выполнение комплексных творческих работ);
7. проверка выполненных заданий, ихз анализ и оценивание;
8. итоги урока. Сообщение домашнего задания.

**Комбинированный урок.** В реальном учебном процессе бывает сложно расчленить изучение темы на уроки различных типов. В качестве примера можно привести структуру комбинированного урока, целью которого является усвоение умений и навыков (1) и творческое их применение на практике (2).

**Этапы** такого урока могут быть следующими:

1. актуализация опорных знаний и способов деятельности (предварительные или подготовительные задания);
2. мотивация учения школьников, сообщение темы, цели, задач урока;
3. изучение нового материала, его восприятие, осознание, осмысление (вводные задания);
4. первичное применение полученных знаний (пробные упражнения);
5. усвоение навыков и умений при выполнении деятельности в стандартных условиях (выполнение тренировочных упражнений по образцу, инструкции, заданию);
6. усвоение навыков и умений в нестандартных условиях (творческие работы);
7. самостоятельная творческая работа, проверка ее результатов;
8. подведение итогов урока. Задание на дом.

**4. Типология уроков по-Беспалько**

Особое место среди традиционных типов уроков занимает типология уроков по-Беспалько. Если предыдущие типологии варьируются в пределах одной логической схемы, то названная – альтернативна им.

В основу определения ***типов*** ***урока*** В.П. Беспалько кладет ***компоненты социального опыта*** и в соответствии с ними выделяет четыре типа урока:

* урок усвоения научных знаний;
* урок усвоения практических умений;
* урок комплексного применения полученных знаний и умений;
* урок творческого применения усвоенных знаний и умений.

В пределах ***одного типа*** урока выделяется ***семь***его***видов*,** которые соответствуют основным ***звеньям учебного процесса*** (Т.И. Шамова):

1. урок ***формирования*** научных знаний (практических умений);
2. урок ***закрепления*** научных знаний (практических умений);
3. урок ***совершенствования*** научных знаний (практических умений);
4. урок ***обобщения*** научных знаний (практических умений);
5. урок ***систематизации*** научных знаний (практических умений);
6. урок ***контроля*** полученных знаний (умений);
7. урок ***коррекции*** полученных знаний (умений).

Другими словами, для прочного и качественного усвоения теоретических знаний (практических умений) по определенной теме необходимо провести семь (плюс семь) уроков. Их количество можно сократить лишь за счет интеграции некоторых звеньев (например, обобщение и систематизация) и распределения контроля и коррекции по всем предыдущим видам уроков. Но злоупотреблять этим нельзя, так как пошаговый контроль не равнозначен итоговому, а процессы обобщения и систематизации не всегда совместимы.

Третий и четвертый типы уроков (уроки комплексного и творческого применения полученных знаний и умений) имеют несколько иное видовое разнообразие. При ***комплексном применении*** усвоенных знаний и умений количество и назначение видов урока будет зависеть от изучаемой темы, возможности интеграции изученного материала и уровня подготовленности школьников. При ***творческом применении*** ЗУНов (с выходом за пределы изученного) виды урока могут соответствовать **типам проблемности** в различных вариантах ее сочетания (как по содержанию, так и по форме проведения), а их количество – уровню подготовленности учеников.

Понятно, что данные типы и виды уроков реализуются в пределах изучения одной темы и применяются в крупноблочном преподавании, а значит, в старшем звене обучения.

**4.6.2.1.2 НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ**

Нестандартные уроки (нетрадиционные, творческие, проблемные и пр.) – педагогическая реальность современной школы.

Надо отметить, что **нестандартный урок** ***не нов*** в дидактике. Он входит составной частью практически во все представленные выше классификации. Это ***творческий урок*** по-Лернеру, урок ***продуктивного усвоения*** по-Махмутову, урок ***творческого применения*** ЗУНов по-Беспалько. В одном случае его относят к ***типам*** уроков (И.Я. Лернер, В.П. Беспалько), в другом – к ***видам*** (М.И. Махмутов).

Мы разделяем вторую позицию, считая, что в пределах традиционных типов урока разворачиваются нестандартные уроки как его виды.

Так, урок обобщения и систематизации знаний можно провести в виде викторины, деловой игры, путешествия и пр. Изучение практики учебной работы в школе показывает, что учителя всегда пользовались нестандартными уроками, не называя их таковыми.

Будучи не новым в педагогической теории и практике, нестандартный урок стал наиболее популярным на современном этапе развития школы и педагогики. Это обусловлено недостатками существующей системы образования, восполнить которые он призван:

**1.** Практическим **отсутствием проводимых во внеурочное время предметных воспитательных мероприятий**, логично завершающих курс усвоения материала на творческом и эмоционально-ценностном уровнях. Например, после изучения творчества А. Блока (или ряда поэтов) целесообразно провести вечер "Прекрасной даме …", где осуществится интеграция предметных знаний с личностными эмоциональными состояниями. Если этого не произойдет, цикл обучения останется незавершенным.

В связи с этим надо отметить, что объективно и субъективно детерминированное снижение уровня воспитательной работы в школе не только унесло в Лету предметные КВНы, вечера поэзии, спектакли, бенефисы и пр., но и снизило уровень целостности восприятия и прочности усвоения изучаемого материала. Чтобы противостоять наметившейся тенденции, учителю пришлось поднять формы воспитательной работы на урок. Так появились уроки-соревнования, театрализации, праздники и пр. Они в какой-то мере восполнили образовавшийся вакуум, но всех возникших проблем, конечно же, не решили.

**2.** После долголетней жесткой **дифференциации обучения на отдельные предметы возникла необходимость их объединения** при рассмотрении однородного материала. Так появились ***бинарные уроки***, которые вначале объединили сходные предметы (физику с химией, литературу с историей, русский язык с украинским и т.д.), а позже нашли точки соприкосновения между, казалось бы, несовместимыми дисциплинами (например, объединение истории с физкультурой: урок "Козацкому роду нет перевода", проведенный как интеллектуально-физическое состязание в виде казацкого многоборья).

**3**. **Появление глобальных проблем, требующих комплексного решения** при объединении нескольких учебных предметов привело к возникновению ***интегративных уроков****.* К таким проблемам можно отнести экологические, валеологические, социальные, демографические и пр. (например, урок "О вреде курения", рассматривающий химические, биологические, медицинские, экологические, демографические механизмы разрушения человека, общества и природы).

**4.** Учитывая то, что **основное предназначение школы – это подготовка учеников к будущей жизни в обществе**, а не рассмотрение ее крупиц под увеличительным стеклом, в ходе обучения необходимо формировать интегративные (синтетические) умения, проигрывая реальные ситуации будущей жизни, формируя соответствующие **социальные роли**. Это привело к появлению в обучении ***деловых игр*,** где игровая ситуация выступила как модель и тренажер реальной жизни (например, уроки "Защита диссертации", "Суд над героем произведения", "Управление заводом", "Прием посетителей" и пр.).

**5.** Изучение проведения традиционных уроков в общей своей массе показало незначительную их эффективность из-за **"невключенности" основной массы детей в активную познавательную и коммуникативную деятельность на уроке**. Этому призваны противостоять **уроки нестандартные**, дающие всем ученикам равные возможности активной деятельности в соответствии с их способностями, уровнем развития и подготовленностью.

Учитывая то, что нестандартный урок по своему назначению занимает как бы **промежуточное положение** между уроком и воспитательным мероприятием, мы считаем возможным классифицировать нестандартные уроки по аналогии с **воспитательными мероприятиями**.

В основу такой ***классификации*** можно положить их ***направленность и способ проведения*** занятия. В соответствии с этим можно выделить следующие группы нестандартных уроков:

* уроки ***содержательной*** направленности***:*** лекции, конференции, семинары, беседы и пр.;
* уроки ***состязательного*** характера: соревнования, конкурсы, викторины, турниры, КВН и пр.;
* уроки ***коммуникативной*** направленности: устные журналы, диспуты, пресс-конференции, интервью и пр.;
* ***театрализованные*** уроки: концерты, спектакли, вечера и пр.;
* ***уроки-путешествия***: реальные (походы, экскурсии) и воображаемые (по стране изучаемого языка, по берегам реки, по местам боевой или трудовой славы, по историческим эпохам и пр.);
* ***исследовательские*** уроки, направленные на исследование как изучаемых проблем (экологических, химических, филологических и пр.), так и животрепещущие проблемы жизни и деятельности классного коллектива (уровень и характер общения в классе, причины неуспеваемости по отдельным предметам и пр.);
* ***деловые игры:*** сюжетные, ролевые, ситуационные, функциональные, организационно-деятельностные и пр.

Изучение школьной практики показывает, что несомненным ***достоинством*** всех нестандартных уроков является их ***непохожесть*** друг на друга и на традиционные уроки.

Они привносят в школьную жизнь элемент ***новизны***и эмоциональной ***привлекательности*.**

Эти уроки базируются:

- на детском ***интересе,***

- учат ***общению***,

формируют ***общечеловеческие ценности***,

- оттачивают ***комплексные умения*,**

- учат ***творчеству*.**

В их основе лежит ***продуктивный путь усвоения****,* усвоение в деятельности, когда речь идет не о пересказе (нередко с заиканием) параграфа, а о декламации со сцены, когда качество исполнения роли оценивается не только баллом, а и аплодисментами слушателей.

На этих уроках каждый ученик имеет ***больше степеней свободы,*** ему дается возможность самому сделать правильный выбор или ошибиться, пережить это и исправить оплошность в будущем.

Нестандартные уроки в большинстве своем требуют **значительной подготовки**, поэтому злоупотреблять ими нельзя. Считается, что соотношение нестандартных и традиционных уроков не должно превышать 1:20, то есть, не более одного нестандартного урока на 3 – 4 учебных дня.

Проводя нестандартные уроки, важно не уйти от основных образовательных задач, увлекшись формой, не потерять содержание. В основе нетрадиционного урока должна лежать **активная познавательная деятельность *всех* детей**, а не единиц, готовящих и проводящих действо, при зрительской активности и познавательной пассивности всех остальных.

Урок не должен превратиться в спектакль, хотя элементы т**еатрализации** в нем обязательны. В данном случае она должна стать **средством обучения**, а не его целью.

**ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ НА УРОКЕ**

***Цель***- ***системообразующая*** величина для осуществления на уроке учебно-воспитательного процесса и ***прогнозируемый результат***, движение к которому идет через единство ***целеформулирования и целереализации***.

В педагогической теории и практике целеформулирования чаще всего применяется подход, в соответствии с которым цель урока выражает реализацию на нем основных ***функций обучения***: образовательной, развивающей и воспитательной,объединяющихся в так называемой ***триединой цели урока.***

Она включает в себя усвоение знаний, умений и навыков *(****образовательная),***

развитие мышления, речи, способностей и пр. ***(развивающая),***

формирование личности и детского коллектива ***(воспитательная).***

Ничего нельзя сказать против логики предложенного целеформулирования. Но это лишь одна сторона процесса, а где же вторая – целереализация? В данном подходе она если и предполагается, то не рассматривается.

Поэтому мы отдаем предпочтение другому подходу к целеполаганию, который преодолевает указанный недостаток. В его основе лежит **передача и усвоение *социального опыта***, каждому из компонентов которого (*знаниям, способам деятельности, опыту творческой деятельности, опыту эмоционально-ценностных отношений)* соответствует своя цель с указанием **путей и методов ее достижения**.

* На каждом уроке дети узнают что-то новое, то есть, усваивают новые ***знания:*** законы, закономерности, теории, следствия, правила, лингвистические единицы и пр. Этому процессу соответствует **первая цель урока**: ***"Добиться усвоения*** …"(дальше идет конкретный перечень знаний, с какими будут работать дети, степень усвоения которых нужно будет проверить в конце урока). Обратите внимание на словосочетание *"добиться усвоения"*, в нем объединена деятельность учителя (добиться) и ученика (усвоения), то есть, охватывается весь учебный процесс в своей целостности. Варианты формулировок цели "объяснить …, показать …, рассказать …" будут неверными из-за своей односторонности (учитель объяснил материал, значит, цель достигнута, а усвоил ли его ученик – остается неизвестным).

Во второй части цели важно выделить***конкретные знания***, на усвоение которых будет направлена работа. Их должно быть ровно столько, сколько дети в состоянии усвоить за 45 минут урока. *Усвоить –* значит***понять и запомнить*** *(****целереализация****)*. Для этого урок надо построить в соответствии с условиями эффективного усвоения знаний, используя ***объяснительно-иллюстративные* *методы обучения***. Если произойдет нарушение указанной логической схемы (если дети не поняли материал или не запомнили его; если вместо рассказа учитель применил метод беседы, к которой они не готовы, и т.д.), то цель не будет достигнута.

* **Вторая цель урока** соответствует передаче второго компонента социального опыта – ***способов деятельности*** *(умений и навыков)* и формулируется следующим образом: "Сформировать соответствующие (конкретный перечень) умения и навыки", что осуществимо при ***многократном повторении деятельности*** *в разных (умения) или одинаковых (навыки) у*с*ловиях* при использовании ***репродуктивных методов.*** В достижении этой цели особенно важно соблюсти условие ***многократности****.*

Если учитель ставит цель сформировать умение решать задачи определенного типа, а на уроке успевает решить только одну – две (или даже три) такие задачи, то поставленная цель оказывается недостигнутой. Во избежание этого работу нужно продолжить на следующем уроке или использовать другие виды занятий (домашняя работа, самостоятельная, дополнительные занятия и пр.), чтобы довести количество повторов деятельности до оптимального для усвоения изучаемого материала учениками этого класса.

* **Третья цель урока** касается формирования ***опыта творческой деятельности***, который приобретается в процессе ***самостоятельного решения проблемных заданий***с использованием ***методов проблемного обучения****.* Для достижения этой цели необходимо выдержать два основных **условия** наличие**:**

1) ***проблемной*** ситуации (интеллектуального или практического затруднения, способов разрешения которого нет в уже имеющемся учебном арсенале) и

2) условий для ***самостоятельного*** преодоления возникшего затруднения.

* **Четвертая цель урока**выходит на формирование ***опыта эмоционально-ценностных отношений***, что происходит в процессе ***адекватных переживаний***, создаваемых и регулируемых ***личностью учителя****.* Эта цель касается ***воспитательных***аспектов урока. Она определяется содержанием изучаемого материала (если это возможно), системой отношений детей и взаимоотношений между ними, а также характером их взаимоотношений с учителем***.***

Учитывая то, что наиболее подвижным и подверженным внешним влияниям компонентом опыта эмоционально-ценностных отношений являются ***интересы,*** то именно их развитие можно положить в основу целеформулирования: "Заинтересовать предметом, отношениями героев, логикой решения задачи, друг другом и пр." или "Сформировать соответствующие отношения (любви или ненависти, уважения или презрения, согласия или несогласия, желание быть похожим или никогда не поступать аналогичным образом и пр.)".

Воспитательный аспект урока предполагает также организацию усвоения определенных***социальных ролей*** (ведущего, ведомого, помощника, консультанта, дежурного и пр.) и ***восполнение недостающих личностных качеств*** (активности, усидчивости, аккуратности, уважительности, чувства юмора и собственного достоинства, ответственности за себя и других и т.д.).

Учитывая то, что социальный опыт в процессе обучения передается определенными логически завершенными блоками, которые материализуются в виде тем учебной программы, цели необходимо формулировать вначале к темам, конкретно указывая:

* какие новые знания дети должны усвоить;
* какие умения нужно сформировать на данном материале;
* какие элементы творчества можно привить;
* какие отношения воспитать.

А затем уже, не нарушая тематической целостности, на каждом уроке работать с ее частями. Это позволяет, не теряя стратегической линии обучения, перераспределять учебное время в зависимости от сложности и значимости изучаемого материала, подготовленности детей и обеспеченности учебного процесса.

Кроме того, данный подход позволяет вести **тематический контроль и самоконтроль** усвоения материала как на **содержательном** (что усвоено или неусвоено), **технологическом** (как усвоено), так и на **детерминантном** (почему это произошло) уровнях, давая реальную возможность **своевременной коррекции** результатов обучения.

Например, учитель запланировал по данной теме сформировать у школьников определенное умение, но по результатам тематического контроля оказалось, что у большинства учеников данное умение не сформировано. Почему? Для ответа на этот вопрос надо обратиться к закономерностям передачи второго компонента социального опыта (умений и навыков), которые говорят о необходимости. *многократного* повторения деятельности в *разных* условиях, при использовании *репродуктивных* методов обучения. В соответствии с этим, учителю предстоит выяснить,

* достаточно ли многократными были повторения деятельности;
* соблюдались ли при этом соответствующие условия;
* в какой мере соответствовали усвоению запланированного умения выбранные учителем методы.

Найдя слабое звено, учитель может восполнить выявленные недостатки, проведя соответствующую коррекцию своей работы.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА**

Наиболее концентрированно педагогический процесс в школе проявляется в его основной организационной форме - уроке. Поэтому анализ урока является, с одной стороны, источником информации о реальном состоянии учебно-воспитательного процесса, а с другой – позволяет программировать его в будущем, Исправляя, изменяя, совершенствуя, то, что уже достигнуто.

Педагогический анализ урока включает в себя:

1. наблюдение и запись урока (его "фотографию");
2. разбор урока;
3. собственно анализ урока.

***Фотография урока*** *–* ***это подробная запись всего, что происходит на уроке, с учетом времени и предварительной оценкой происходящего.*** В ходе составления фотографии урока тренируются педагогические умения одновременно наблюдать, оценивать и фиксировать учебно-воспитательный процесс в единстве всех его компонентов: учебного материала, участников педагогического процесса, целей, форм, методов и результатов их взаимодействия. Форма записи урока может быть разнообразной, однако в любом случае она должна быть удобной для заполнения, содержательной, способствующей дальнейшей работе с имеющимися записями. Предлагаем один из ее вариантов.

После традиционной "шапки", где указывается дата проведения урока, день недели, № урока в расписании, учебный предмет, фамилия, имя, отчество, звание учителя, тема урока и его цели, имеет смысл разграфить тетрадный лист в соответствии с тремя основными графами, как представлено в **схеме:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Дата,  день недели,  № урока  в расписании | | Предмет | | |
| класс | | |
| Ф.И.О. учителя | | |
| Тема урока | | | | |
| Цели урока (как их формулирует учитель) | | | | |
| Время урока | Содержание урока | | | Оценочные суждения, замечания, предложения |
| Деятельность учителя | | Деятельность учащихся |
| 1 | 2 | | 3 | 4 |

***В первой графе*** указывается текущее время урока (8.15; 11.10 и пр.). Нерационально сразу же высчитывать, сколько минут ушло на тот или иной вид работы, так как это отвлечет внимание наблюдающего от происходящего в классе. Соответствующие вычисления можно безболезненно сделать и после урока.

***Вторая графа***"Содержание урока" включает в себя "деятельность учителя" (преподавание) и "деятельность учащихся" (учение). В соответствии с этим основную графу целесообразно разделить на две, им соответствующие (2 и 3), и записывать, что и как делает учитель, слева, а аналогичную информацию об учениках – справа. Это исключает необходимость каждый раз указывать, о ком идет речь (об учителе или учениках), а наполняемость второй и третьей граф покажет, какая из сторон более активна на уроке, что само по себе уже является элементом его анализа. Так, на уроке обобщения и систематизации знаний более активными должны быть дети, а на уроке усвоения новых знаний, как правило, - учитель. Несоблюдение указанных закономерностей – основа для существенного замечания учителю при анализе его урока.

Такое построение таблицы удобно еще и потому, что в одно и то же время учитель и ученики могут заниматься разнородной деятельностью, что нужно содержательно и технологически отразить в фотографии урока. Допустим, весь класс выполняет самостоятельное задание, а учитель в это время работает индивидуально с более сильными (или более слабыми) учениками, или же выборочно проверяет тетради, или делает записи на доске и пр.

***В четвертой графе*** указываются оценочные суждения, замечания, предложения, выводы, которые возникают в момент наблюдения урока, и, если их тут же не зафиксировать, то могут просто стереться в памяти из-за большого количества информации. Они носят предварительный характер и являются основой для аргументированной оценки урока.

Составленная на уроке фотография, как правило, корректируется уже после него. По "свежим следам" в ней расшифровываются сокращения, записываются мысли, возникшие в связи с происходящим на уроке. Целесообразно это делать другим цветом чернил.

***Разбор урока*** представляет собой ***оценочное рассмотрение всех деталей урока с первой до последней минуты его проведения.*** Разбор урока проводить тем легче, чем подробнее составлена его фотография. Он включает в себя констатирующие, оценочные и прогнозирующие суждения типа "это хорошо", "это плохо", "здесь лучше бы сделать так", "это мне особенно понравилось в Вашей работе" и пр. в ходе разбора урока происходит обмен мнениями, ненавязчиво передается опыт более квалифицированных учителей начинающим, выстраивается оптимальный вариант проведения урока.

***Собственно анализ урока*** проводится после его разбора и ***показывает, какие научно обоснованные требования к уроку и в какой мере были выполнены на нем.***

В зависимости от того, к чему предъявляются требования, различают три ***типа анализа урока:***

1. ***структурный***, когда требования предъявляются к элементам структуры урока, его этапам;
2. ***комплексный,*** когда требования предъявляются к содержанию урока (к деятельности учителя и учащихся) независимо от его структуры;
3. ***аспектный***, когда требования предъявляются к избранному аспекту урока (методический анализ урока, психологический, лингвострановедческий, анализ урока по избранной проблеме и пр.).

Анализ урока не предполагает такого типа суждений, как его разбор. Он говорит о том, ***как указанное требование к уроку на нем выполнено: частично, полностью или не выполнено совсем,*** с последующей аргументацией этого мнения и предложениями о путях совершенствования учебно-воспитательного процесса на уроке. Это требует знания как проверяющим, так и учителем научно обоснованных требований к уроку в соответствии с избранным типом его анализа.

К сожалению, школьная практика показывает, что чаще всего анализ урока не доходит до собственно анализа и заканчивается его разбором. В определенных случаях это целесообразно (при работе с молодыми учителями, когда им нужно учиться строить урок; при очень низкой эффективности урока, чтобы не убить отрицательной оценкой; при переходе на новую систему преподавания, когда ее элементы еще недостаточно отработаны, и пр.), однако, если это становится правилом, то указывает на управленческую безграмотность руководителя.

**Техника проведения анализа урока** отвечает на вопросы, ***когда и как*** анализировать урок. Время проведения анализа урока определяется ***готовностью***как проверяющего, так и учителя к предстоящей беседе.

Для ***учителя*** квалифицированная оценка его работы, происходящая при посещении и анализе урока, очень важна, но еще более важна **самооценка**, так как за ней следует **самосовершенствование.** В конечном итоге, ради этого анализ урока и проводится. Психологи определили, что в присутствии на уроке посторонних учитель наиболее остро реагирует на свои просчеты (как бы видит свою работу их глазами), но сразу же после проведенного урока старается найти оправдание недостаткам и лишь по истечении определенного времени его позиция постепенно меняется. Он начинает видеть свои ошибки и реальные пути их исправления. Только теперь он готов к конструктивному диалогу с проверяющим.

Ошибаются те ***руководители,*** которые пытаются анализировать урок сразу же после его проведения. Это объективно невозможно, так как полученный при наблюдении материал еще нужно осмыслить, систематизировать, выделить основные тенденции, соотнести с существующими требованиями, сформулировать выводы и предложения, выстроить логическую линию беседы с учителем, а для этого тоже нужно время.

Поэтому встреча учителя с проверяющим происходит либо в конце этого же дня (если у них было достаточно времени для подготовки к ней), либо на следующий день-два (если понадобилось время для "созревания", консультации по спорным вопросам или для того, чтобы страсти улеглись и пр.), но не позднее, так как информация перестанет быть актуальной.

**Беседа учителя с проверяющим** по результатам посещения и анализа урока состоит из трех частей:

1. ***самоанализа*** урока учителем, в ходе которого он говорит о задумке урока (каким он хотел его видеть и почему) и степени ее реализации, анализирует причины успехов и неудач, намечает пути дальнейшего совершенствования учебного процесса. **Самоанализ** урока осуществляется по тем же параметрам, что и его анализ, поэтому требования к **анализу урока** должны быть известны учителю до проведения урока и его планирования. В отдельных случаях, когда глубина и конструктивность самоанализа устраивает проверяющего, последующий анализ может и не проводиться.
2. ***Анализ урока проверяющим***осуществляется в соответствии с научно обоснованными требованиями к уроку. Он заключается в аргументированной оценке качества их выполнения с последующими рекомендациями, направленными на совершенствование деятельности учителя и учащихся на уроке. Как правило, сначала предъявляются положительные стороны анализируемого урока, а затем высказываются замечания и предложения по его совершенствованию (Почему?). При этом замечания не являются самоцелью, главное здесь – конструктивные предложения, в которых содержится реальная помощь учителю.
3. ***Выводы***формулируются в результате беседы проверяющего с учителем, в ходе которой нередко производится коррекция предварительной оценки урока, произведенной до встречи. Они включают в себя:

* общую оценку эффективности урока;
* основные его достоинства;
* подлежащие исправлению недостатки;
* рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

В количественном отношении существенных замечаний к уроку и рекомендаций по их исправлению не должно быть больше пяти-семи (а лучше: трех-пяти). Большее их число практически не удерживается в памяти учителя, а потому – неэффективно.

Занесенные в выводы замечания и рекомендации по их исправлению берутся на контроль. Сроки и виды контроля (повторное посещение урока, систематическая проверка конспектов уроков, посещение уроков коллег, изучение рекомендованной литературы и пр.) оговариваются с учителем, вносятся в выводы по анализу урока.

**1. Структурный анализ урока**

***Структурный анализ*** *урока проводится в соответствии с требованиями, предъявляемыми к элементам его структуры, то есть, к этапам урока.* Для его проведения необходимо после анализа цели урока, определения его типа и вида разбить урок на этапы и произвести аргументированную оценку каждого этапа в соответствии с предъявляемыми к нему требованиями. Эталонный вариант их выполнения представлен в следующей таблице. По своей сути структурный анализ урока является сравнением реального варианта (фотографии урока) с эталонным и выполняется в виде оценочных суждений, обоснованных указанным сравнением. (СМ. опорный материал)

**2. Комплексный анализ урока**

Когда на первое место выступает содержание урока, а не его структура проводится ***комплексный анализ урока***, в основе которого лежат ***требования к содержанию*** *урока* (к деятельности учителя и учащихся)***независимо от его структуры.*** Наиболее полно этот тип анализа урока представлен в работах В.П. Симонова.

В **основе комплексного анализа урока** лежат четыре группы требований к уроку:

1. требования к организации урока и личности учителя на нем;
2. требования к обучающей (дидактической) деятельности на уроке;
3. требования к воспитательной деятельности на уроке;
4. требования к деятельности учащихся.

В каждую группу входят десять основных требований (это удобно при количественном определении эффективности урока). Перечисленные группы требований реализуются на каждом уроке, независимо от его типа, вида и учебного предмета. Однако на фоне общих закономерностей обучения каждый предмет имеет свою специфику (урок литературы, несомненно, отличается от урока математики), поэтому при полном анализе урока важно учитывать и специфические требования к нему (пятая группа требований).

**Разработка этих требований может стать основой творческого задания студентам с последующим обсуждением полученных результатов на семинарском или практическом занятии.**

***Эффективность урока*** в комплексном его анализе определяется по качественным и количественным показателям.

***Качественными***критериями эффективности урока являются:

1. качество организации урока;
2. уровень обучения на уроке;
3. степень реализации воспитательного потенциала урока;
4. активность и результативность деятельности учащихся на уроке;
5. личность учителя и ее роль в решении задач урока.

Если хотя бы один из названных критериев не реализуется, то урок нельзя назвать эффективным. Иными словами, на обычном уроке каждый показатель его эффективности должен быть реализован в какой-то мере.

Нетрудно заметить, что перечисленные критерии соответствуют четырем основным группам требований к уроку, а значит, раскрываются в виде десяти показателей.

Давая словесную характеристику выполнения каждого из них, мы получаем ***качественную оценку***эффективности урока.

Определяя уровень реализации каждого требования количественно, получаем ***количественную оценку*** эффективности урока.

Для этого используется метод **рейтинга – *оценки выполнения требований компетентными судьями по избранной шкале.***

|  |  |
| --- | --- |
| **При трехбалльной шкале:** | **При четырехбалльной шкале:** |
| * 0 – требование не выполняется | * 0 –требование не выполняется |
| * 1 –выполняется частично | * 1 – скорее не выполняется, чем выполняется |
| * 2 – выполняется полностью | * 2 – скорее выполняется, чем не выполняется |
|  | * 3 – требование выполняется полностью |

Оценив таким образом степень выполнения каждого требования, просуммировав эти оценки по группам требований, можно определить, какие из них реализуются лучше, а какие хуже и в чем это проявляется.

**ОПОРНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА УРОКА**

**(КОМБИНИРОВАННЫЙ УРОК)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Дидактическая задача этапа** | | | | **Содержание деятельности учителя** | | | | **Условия получения положительного результата** | | | | | **Показатели выполнения дидактической задачи** | | | | | |
| **1** | | | | **2** | | | | **3** | | | | | **4** | | | | | |
| **1-й этап. Организация начала урока** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Подготовить учащихся к работе на уроке | | Приветствие, определение отсутствующих;  проверка готовности учащихся к уроку; готовность наглядных пособий, доски,  наличие мела,  раздаточного материала и пр.  Психологический настрой детей на предстоящую работу. Сообщение плана занятия. | | | | | | Требовательность, собранность,  доброжелательность,  немногословность, четкость,  ярко выраженная волевая направленность педагога и организованность детей | | | | | | | Кратковременность орг.момента.  Быстрое включение всех учащихся в деловой ритм;  полная готовность класса и оборудования к уроку. | | | |
| **2-й этап. Проверка выполнения домашнего задания** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Определить правильность и осознанность выполнения домашнего задания всеми или большинством учащихся. Устранить обнаруженные  пробелы. | | | | Выявления уровня знаний материала,  заданного на дом.  Определение типичных недостатков в знаниях  и причин их появления.  Организация работы по заполнению пробелов. | | | | | | Целевая направленность проверки,  оперативность,  разнообразие методов и приемов,  развивающий характер проверки. | | | | | | | Осознание учащимися уровня усвоения ими материала;  желание и умение восполнить выявленные недостатки. | |
| **3-й этап. Подготовка к активной учебно-познавательной деятельности на основном этапе урока** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Актуализировать опорные знания и способы деятельности | Постановка проблемных и репродуктивных вопросов с целью создания информационного поля, опираясь на которое можно наиболее эффективно преподнести новый материал | | | | | Системное видение учителем изучаемого детьми материала.  Умение выстроить его в логической последовательности и заинтересовать детей последующей работой. | | | | | | | Быстрое, четкое,  содержательное реагирование детей на поставленные вопросы.  Видение незавершенности имеющихся знаний, умений и навыков. | | | | | |
| **4-й этап. Постановка цели занятия перед учащимися.** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Нацелить детей на предстоящую учебно-познавательную деятельность | Декомпозиция общей цели на конкретные задачи. Преподнесение их ученикам в доступной форме. | | | | | Лаконичность, понятность, конструктивность, реальность достижения поставленной цели. | | | | | | Видение учащимися конечного результата выполняемой ими деятельности.  Понимание его значимости в процессе изучения темы, учебного предмета | | | | | | |
| **5-й этап. Усвоение новых знаний.** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Организовать усвоение новой информации | Сообщение учителем нового материала,  восприятие его учащимися | | | | Образность и системность изложения,  умение перевести образы в сигналы,  многократное повторение главного. | | | | | | | Сознательное восприятие и запоминание информацииучащимися. Владение ключевыми понятиями темы, видение связей между ними | | | | | | |
| **6-й этап. Первичная проверка понимания** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Проверить полноту и осознанность полученных знаний | | Постановка вопросов, требующих осмысленного владения знаниями. Выявление пробелов в усвоении материала. Нацеливание школьников на их устранение | | | | | | | | Мыслительная активность учащихся. Привлечение класса к оценке ответов школьников. | | | | | | | Понимание основного содержания усваиваемого материала.  Умение отвечать на ключевые вопросы. Содержательные дополнения к ответам. | |
| **7-й этап. Закрепление знаний. Формирование способов деятельности по образцу.** | | | | | | | | | | | | | | | | | |  | |
| Применить полученные знаний на практике | Организация деятельности по воспроизведению и коррекции полученных знаний и формированию умений и навыков | | | | Многократность повторения деятельности в разных или одинаковых условиях. | | | | | | Умение воспроизводить полученные знания, применять их к объяснению явлений,  использовать для решения задач.  Устранение недостатков в знаниях и умениях. | | | | | | |
| **8-й этап. Творческое применение и добывание знаний и способов деятельности.** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Научить выходить за пределы уже изученного, известного. | Постановка проблемных вопросов, наталкивание на правильное решение (или уведение от него). | | | | Создание атмосферы коллективного поиска. Стимулирова-ние самостоятельности решений. Преодоление боязни неправильных ответов. | | | | | | Применение старых знаний в новой ситуации и наоборот.  Умение видеть проблемную ситуацию,  задавать вопросы, находить нестандартные ответы,  иметь свою точку зрения и уметь ее отстоять.  Умение вести полемику. | | | | | | |
| **9-й этап. Обобщение и систематизация знаний и способов деятельности.** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Интегриро-вать полученные знания и умения, включить их в межкурсовые и внутри-предметные системы. | Постановка вопросов, решение проблемных заданий, направленных на систематизацию знаний и умений. | | | | Коллективный характер познавательной деятельности. Активность учащихся.  Умение выделять главное и  видеть связь между его частями. | | | | | | Целостное видение проблемы. Умение в частном видеть общее, а в общем – частное. | | | | | | |
| **10-й этап. Подведение итогов урока. Контроль результатов обучения.** | | | | | | | | | | | | | | | | | |  | |
| Подвести итог обучению на уроке на содержательном (что усвоили) и технологическом (как этого достигли) уровнях.  Проверить полноту,  действенность,  прочность и осознанность усвоенных ЗУНов | | | Постановка дополнительных вопросов, использование нестандартных ситуаций в применении проверяемых знаний и умений. Учет реальных учебных возможностей школьников и их соотнесение с желаемым результатом | | | | Участие школьников в оценке всех и каждого на уроке. Конкретность предложений по ликвидации выявленных пробелов. Поддержание дальнейшего интереса к предмету,  видение перспективы. | | | | | | | Выявление положительного и отрицательного в процессе и результатах учебной деятельности. Мотивированная оценка лучших ответов,  определение мер для последующей работы тем, кто затрудняется. | | | |  | |

**11 этап**. **Информация о домашнем задании**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Обеспечить дальнейшее усвоение изучаемого материала. Перевести знания из кратковременной памяти в долговременную | Методические советы по выполнению домашнего задания. Акцентирование внимания на наиболее сложных его моментах. | Краткость, четкость, конструктив-ность инструктажа. Дифференциро-ванность домашнего задания.  Умение заинтересовать детей решением наиболее сложных задач. | Понятность предстоящей работы.  Запись д/з на доске и в дневниках. Успешность выполнения домашней работы проверяется на следующем уроке. |  |

Применив метод долевого участия, указанные суммы можно перевести в проценты. При расчете за 100% принимается максимально возможная сумма баллов. Если в группе 10 требований, каждое из которых может быть максимально оценено в 2 балла по трехбалльной шкале (или в 3 балла по четырехбалльной), то максимально возможная сумма баллов для одной группы составит 10х2=20 (или 10х3=30), для четырех групп: 20х4=80 (или 30х4=120)

Обозначив суммарные показатели эффективности по четырем группам a, b, c, d, можно определить процентные показатели эффективности реализации требований каждой группы и урока в целом: Э1, Э2, Э3, Э4, Эу.

Для первой группы: 20 баллов- 100%

*а* ----------



Используя аналогичные пропорции для 2, 3 и 4 групп получаем:







Для подсчета эффективности урока в целом при составлении пропорции

за 100% принимается величина (20 х 4 = 80) баллов

Эу -------------- (a + b + c + d)

Отсюда вытекает, что



Совершив соответствующие подсчеты, можно определить **качество** проведенного урока. Если процентный показатель эффективности урока

(Эу)**< 45% -** урок неудовлетворительный,

**45-64% -** удовлетворительный**,**

**65-84**% - хороший,

**85% и более** – отличный

Применение количественных показателей эффективности урока позволяет сравнивать внешне несравнимые величины (например, качество уроков физики и музыки, литературы и физкультуры) по объективным параметрам и позволяет найти общие направления и резервы совершенствования учебного процесса по всем предметам.

**Опорный материал для определения эффективности учебного занятия**

**(комплексный анализ урока)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Требования к организации урока и личности учителя** | **Баллов** | **Требования к обучению на уроке** | **Баллов** | **Требования к воспитанию на уроке** | **Баллов** | **Требования к деятельности учащихся** | **Баллов** | **Специфические требования к уроку** | **Баллов** |
| 1.Наличие плана урока логика его построения и степень реализации.  2.Оснащенность урока наглядностью,  учебными пособиями,  спецоборудованием, ТСО и *эффективность* их использования.  3.Выполнение основных психологических и гигиенических требований к уроку.  Соблюдение правил охраны труда и техники безопасности.  4. Рациональность использования времени.  5.Оптимальность сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы на уроке.  6. Наличие и оперативность обратной связи.  *7*. Состояние учебной документации.  8. Знание учителем предмета и уровень его пед.  мастерства.  9. Качество речи учителя (интенсивность, образность, эмоциональность, общая и специфическая грамотность, четкость дикции, оптимальность темпа и др.).  10. Педагогическая культура, такт и внешний вид учителя. |  | 1.Степень достижения обучающей цели урока (усвоение знаний,  формирование умений и навыков).  2. Степень реализации принципа научности в обучении  3. Степень реализации принципа прочности, глубины и осознанности знаний.  4. Доступность и посильность в обучении. Реализация дифференцированного подхода.  5. Проблемность в обучении.  6. Реализация принципа системности в обучении.  7. Связь обучения с жизнью.  8. Оптимальность использования методов обучения. Их соответствие содержанию образования на уроке, его целям, а также возрасту и развитию учащихся.  9. Эффективность контроля за знаниями, умениями и навыками и уровень требований, на котором проводится их оценка.  10. Оптимальность домашнего задания. |  | 1. Степень достижения воспитательной цели урока.  2. Реализация принципов гуманизации, приоритета общечеловеческих ценностей, педагогического оптимизма, уважения к личности ученика в сочетании с разумной требовательностью к нему.  3. Реализация принципа природосообразности, учета возрастных, типологических и индивидуальных особенностей детей.  4. Реализация принципа культуросообразности в обучении.  5. Воспитание нравственных отношений между детьми.  6. Уровень эстетического воздействия урока на учащихся.  7. Умственное воспитание на уроке. Формирование культуры умственного труда.  8. Использование воспитательных возможностей оценки и балльной отметки.  9. Воспит. значение позиции учителя по отношению к детям и стиль их взаимоотн. (авторитар., либер., демократич.).  10. Воспитательное значение личности учителя в целом. |  | 1. Степень достижения развивающей цели урока.  2. Степень усвоения учащимися знаний, сформированность умений, навыков, предусмотр.  программными требованиями при изучении данной темы.  3. Уровень трудоспособности, результативность и эффективность учебной деятельности.  4. Творческая активность школьников, наличие интереса к занятию и предмету в целом.  5.Наличие навыка самостоятельной работы. Умение работать со вспомогательными источниками: учебной, справочной, художественной и пр. литературой.  6. Умение вычленять главное существенное.  7. Умение планировать, анализировать и оценивать эффективность своей деятельности и деятельности других.  8. Умение обобщать и систематизировать.  9. Развитие речи, письменных, графических и специальных умений и навыков учащихся.  10. Оптимальность темпа учебной деятельности, организованность, дисциплинированность учащихся на занятии. |  |  |  |
| Сумма баллов |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| % (процент) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

3-х – балльная: 4-х - балльная

«2» – требование выполняется полностью, «3» - требование выполняется полностью, Методист \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«1» – частично, «2» - требования скорее выполняется, чем нет, (подпись)

«0» – не выполняется. «1» – скорее нет, чем да, Ознакомлен \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«0» – не выполняется. (подпись учителя)

**3. Системно-структурный анализ урока**

Ю.В. Конаржевский в качестве ***типа* анализа урока** предлагает рассматривать ***системный*** его анализ, в основе которого лежит рассмотрение урока как **целостной динамической системы**, состоящей из последовательно сменяющих друг друга компонентов. В качестве таких компонентов на уровне ***макроструктуры***выступают его этапы, на уровне ***микроструктуры***– структура каждого этапа, рассмотренная с позиции системного подхода. Учитывая то, что в основе такого анализа лежит ***структура урока,*** мы относим его к разновидности структурного анализа урока и называем ***системно-структурным.***

Суть этого анализа заключается в определении и последующей декомпозиции цели урока (Цу) на дидактические задачи его этапов (ДЗ), сменяющие, продолжающие и дополняющие друг друга. Результат урока (Ру) представляет собой величину, интегрирующую результаты его этапов (Р1, Р2, Р3, и пр.). В соответствии с высказанными допущениями системно-структурная модель урока может быть представлена в виде следующей схемы:

|  |
| --- |
|  |

**Системно-структурный анализ** урока включает в себя:

1. ***морфологический анализ*** этапа, то есть, анализ дидактических единиц, составляющих этап урока: дидактической задачи этапа (ДЗ), содержания обучения на данном этапе урока (СО), методов обучения (МО), форм обучения (ФО) и результата (Р);
2. ***функциональный анализ*** этапа, представляющий собой анализ перехода от одной дидактической единицы к другой, то есть, анализ функционирования этапа как подсистемы ( );
3. ***генетический анализ*** урока, оценивающий связь между этапами урока и характеризующий последовательный переход от одного этапа урока к другому.

Объединение перечисленных видов анализа дает целостную картину последовательного изменения системы, позволяет найти и устранить несоответствия в ней, то есть, усовершенствовать **урок** как основную организационную форму учебно-воспитательного процесса.

**ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

Вспомогательные организационные формы обучения используются для углубления знаний и расширения диапазона умений, которые в состоянии дать урок. Они содержательно и организационно выходят за его традиционные рамки: одни – изменяя его структуру и содержание, другие – место проведения и продолжительность, третьи – состав участников и пр. Однако, несмотря на различие внешних и внутренних характеристик, все они наряду с уроком служат единой цели: передаче и усвоению социального опыта.

Для качественной передачи и усвоения знаний, а также умений оперировать ими используются ***лекции, конференции, семинары***. Они проводятся, как правило, в пределах урока и класса, однако их подготовка и проведение отличаются от традиционного урока усвоения и применения новых знаний.

**Лекция и конференция**. К выше изложенному стоит добавить, что и лекция, и конференция дают новые знания, но лекцию готовит и читает учитель, а конференцию готовят и проводят ученики под его руководством. Помимо усвоения новых знаний проведение лекции дает возможность учить детей конспектировать по ходу изложения материала, то есть, одновременно слушать, понимать, выделять главное, сокращать, записывать и далее работать с конспектом. Это значительно облегчает процесс усвоения материала. Полученные таким образом умения используются на конференции.

Проведение конференции предполагает не только усвоение новых знаний основной массой учащихся, но и формирование умения подбирать и передавать информацию выступающими. Кроме этого, конференция предполагает соответствующее оформление учебного процесса (демонстрационные графики, таблицы, схемы, слайды и пр.) и умение вести полемику по наиболее острым, дискуссионным вопросам (умение видеть проблемы, задавать вопросы, отвечать на них, иметь свое мнение, уметь его высказывать и отстаивать и пр.).

**Семинарские занятия** проводятся с целью совершенствования знаний, умений оперировать ими и контроля за качеством усвоения изучаемого материала. Как правило, они проводятся в старшем звене обучения, когда у школьников уже сформированы навыки самостоятельной работы, и состоят из двух частей: самостоятельной подготовки и коллективного обсуждения вынесенных на семинар вопросов.

Управление самостоятельной работой при подготовке к семинару осуществляется посредством предъявления учащимся не менее, чем за неделю до семинара, плана его проведения, в котором указываются основные вопросы, вынесенные на обсуждение, список литературы и перечень творческих заданий, если таковые имеются.

Проведение семинара включает в себя:

1. ***вводную часть****,* в ходе которой сообщается ***тема и цели*** семинарского занятия, а также проводится ***инструктаж*** о предстоящей работе, где устанавливается последовательность рассмотрения вопросов, распределяются роли, оговариваются требования к выступлениям, определяются критерии их оценивания;
2. ***основную часть***, которая посвящается выступлениям детей и проводится в заранее определенной форме. Это может быть беседа, дискуссия, деловая игра, защита рефератов, решение проблемных заданий и пр.;
3. ***заключительную часть***, на которой проводится итог рассмотрения проблемы, как на содержательном, так и на технологическом уровнях, указываются положительные моменты и недостатки проведенной работы, выставляются мотивированные оценки, даются рекомендации по дальнейшему совершенствованию знаний и умений работать с ними.

На протяжении всего семинара отношения учителя и учащихся характеризуются как партнерские, в которых ведущая роль на первом и третьем этапах, как правило, принадлежит учителю, на втором – учащимся.

**Лабораторные и практические занятия** нацелены на формирование практических умений и навыков выполнения определенной работы. Если они носят поисковый характер, то дети учатся строить предположения (гипотезы), проводить опыты, обрабатывать и интерпретировать полученные результаты, формулировать выводы, выявлять закономерности, оформлять отчеты о проведенных испытаниях.

***Лабораторные работы*** проводятся в искусственно созданных условиях (в лабораториях – учебных кабинетах), ***практические***– в естественных (в теплицах, на фермах, в мастерских и пр.). И те, и другие, имеют место, как правило, в преподавании предметов естественнонаучного цикла.

В соответствии с наличием необходимого оборудования, выполняемые задания могут быть одинаковыми для всех или различными, а характер работы - индивидуальным или групповым. Проведение такого занятия предваряется повторением теоретических посылок предстоящей работы, изучением и проверкой усвоения инструкции, в которой дается алгоритм выполнения предстоящей работы. Проводится инструктаж по технике безопасности. В ходе работы учитель контролирует качество ее выполнения, консультирует и корректирует действия учеников. По результатам экспериментальной работы составляется отчет.

При оценке **лабораторной (практической) работы** учитывается степень теоретической подготовки к ней, качество практического выполнения задания и грамотность оформления отчета.

В практике работы современной школы лабораторные и практические занятия нередко объединяются в ***практикумы,*** которые обычно проводятся после изучения больших разделов учебной программы или в конце учебного года. Практикумы нацелены на формирование комплексных умений, объединяющих теорию и практику изучаемого предмета.

**Учебные экскурсии** преследуют цель объединения разрозненных знаний и представлений в целостное явление. В их основе лежит "золотое правило дидактики" – наглядность. Экскурсии являются наиболее убедительной формой обучения, так как соединяют теоретические знания с практикой их реального воплощения в жизни и на производстве. Учебное время и тематика рекомендуемых экскурсий дается в учебных программах по предметам. Применяются экскурсии на всех этапах обучения от предварения подачи нового материала до его обобщения и систематизации.

По своему содержанию учебные экскурсии бывают:

* ***производственными,*** которые предполагают посещение учащимися предприятий, сельскохозяйственных, строительных, обслуживающих, финансовых и пр. объектов, и способствуют профессиональной ориентации школьников. Они проводятся в курсах изучения физики, химии, математики, экономической географии, обслуживающего и технического труда;
* ***естественнонаучными,*** способствующими усвоению естественнонаучных дисциплин: природоведения, ботаники, зоологии, географии. Это экскурсии в поле, на луг, к речке, в зоопарк и пр.
* ***историко-литературными,*** предполагающими выходы в исторические места (музеи, места боевой славы, национальной истории и пр.), посещение художественных выставок, картинных галерей, архивов, книгохранилищ и пр.;
* ***краеведческими,*** преследующими цель изучения родного края, его истории, природных богатств и народных традиций;
* ***комплексными,*** объединяющими несколько учебных дисциплин и направлений. Например, экскурсия на стеклозавод может служить цели углубления знаний по физике, химии, математике, географии одновременно. А если в ходе ее проведения дети познакомятся с заводским музеем, где представлена история возникновения и развития предприятия, то она объединит в себе несколько перечисленных выше направлений.

Проведение учебной экскурсии требует выполнения определенного **организационно-содержательного алгоритма**, который включает в себя:

1. ***предварительный осмотр* и *подготовку объекта*** учителем, соотнесение его возможностей с учебными задачами, беседу с экскурсоводом, нацеливающую последнего на решение поставленных задач;
2. ***теоретическую подготовку*** детей к предстоящей экскурсии, мотивацию ее проведения, предъявление контрольных вопросов по материалу, который должен быть усвоен в ходе экскурсии. Это можно провести как на предшествующем уроке (если экскурсия не слишком отстоит от него во времени), так и в ходе инструктажа, проводимого уже на объекте;
3. ***инструктаж,*** включающий в себя организационные (когда начинается экскурсия, сколько длится, где и как заканчивается, особенности проведения ее этапов), содержательные (на что обратить внимание) и дисциплинарные (как себя вести) моменты. Перед экскурсией школьников обязательно знакомят с правилами техники безопасности (в отдельных случаях - под роспись в специальном журнале);
4. непосредственное ***проведение экскурсии*** учителем или специально подготовленным экскурсоводом;
5. ***подведение итогов*,** которое проводится сразу же после экскурсии на ее объекте (если позволяет время и место) или на следующем уроке. Здесь обсуждаются поставленные заранее вопросы, отчитываются группы детей, получившие индивидуальные задания. Приобретенные детьми знания корректируются и дополняются учителем. Целесообразно по результатам экскурсий выпускать фотогазеты, делать выставки, оформлять альбомы и пр., выводя учебную работу за пределы учебного времени.

Подводя итоги экскурсии, важно обратить внимание школьников не только на учебную, но и на общекультурную их подготовку: умение вести себя в городском транспорте, общаться в непривычных условиях со знакомыми и незнакомыми людьми, знание и следование требованиям этикета и пр.

**Факультативные занятия** дают возможность удовлетворить запросы школьников в более глубоком изучении отдельных предметов или их разделов. Они способствуют развитию учебно-познавательных интересов и творческих способностей детей. Проводятся факультативные занятия в среднем и старшем звене обучения. В среднем звене их работа направлена на углубленное изучение учебных дисциплин, в старшем – на переход от изучения предмета к изучению науки и расширение диапазона изучаемых предметов.

Организационно факультативы являются связующим звеном между уроком и внеклассным мероприятием. Факультативные группы объединяют детей одной параллели и комплектуются по добровольному принципу. Занятия факультатива проводятся по расписанию во внеурочное время и являются обязательными для данной группы школьников.

К проведению факультативных занятий помимо высококвалифицированных учителей привлекаются преподаватели ВУЗов, деятели науки, литературы, искусства, специалисты промышленного производства и сельского хозяйства.

В ходе проведения факультативов используется самый широкий спектр форм и методов обучения. Занятия могут проводиться как в школьных кабинетах, так и в научно-исследовательских лабораториях. Учитывая то, что эти занятия базируются на детском интересе, отметки в журнал, как правило, не ставятся. Их заменяют стимулирующие оценочные суждения, а позиция "учитель – ученик" заменяется партнерской в совместном решении поставленной задачи.

**Предметные кружки** носят, как правило, прикладной характер (радиокружок, фотокружок, художественной вышивки, резьбы по дереву и пр.) и действуют в среднем звене обучения. В обычных школах кружковые занятия проводятся учителями на общественных началах и входят в систему внеклассной воспитательной работы. Возглавляют работу кружков учителя-энтузиасты и родители школьников. В профильных школах полного дня кружковая работа заполняет вторую половину учебного дня, входит в учебную нагрузку учителя и оплачивается. Здесь для проведения кружковых занятий привлекаются специалисты в соответствующих областях деятельности: музыканты, художники, балетмейстеры, программисты, искусствоведы, режиссеры, народные умельцы и пр.

**Домашняя учебная работа** очень важна в учебном процессе, так как учит самостоятельности мышления, умению рационально использовать время, дает возможность несколько раз возвращаться к сложной задаче, ошибаться и самостоятельно исправлять ошибки. Она максимально индивидуализирует учебный процесс, чего нельзя добиться при обучении детей на уроке.

**Целью** домашней работы является перевод знаний из кратковременной памяти в долговременную. Этот процесс охватывает временной промежуток от одного урока до следующего и состоит из трех этапов:

1. задание на дом и инструктаж к его выполнению, которые проводятся на уроке;
2. выполнения задания дома;
3. проверка и оценка домашней работы на следующем уроке.

Этим определяется длительность домашнего задания, которая часто подменяется нормативами допустимых нагрузок. Эти нормативы важны, их нельзя нарушать, но они касаются только второго этапа работы над домашним заданием и не решают основных учебных задач, стоящих перед домашней работой. Такие нормативы, как правило, даются в соотношении школьного учебного времени и времени домашней самостоятельной работы. Они представлены в следующей таблице.

**Нормативы учебного времени**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Учебная работа** | **Количество учебных часов по классам** | | | | | | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** |
| **В школе** | 3-4 | 4 | 4-5 | 5-6 | 5-6 | 5-6 | 5-6 | 5-6 | 5-6 | 5-6 | 6 |
| **Дома** | 1 | 1,5 | 1,5-2 | 1,5-2 | 2 | 2 | 2,5-3 | 3-4 | 3-4 | 3-4 | 4 |

Кроме количественной дозировки домашних заданий целесообразно и уровневое их распределение на ***репродуктивные*** задания, ***творческие*** и задания ***повышенной сложности.*** При этом важно довести до сведения учащихся, какой максимальный балл можно получить при правильном выполнении различных видов заданий. И предоставить возможность самостоятельного выбора объема и сложности домашней работы. Это позволит ученикам программировать будущую оценку, а учителю даст возможность увидеть уровень их притязаний и помочь до него подняться. Кроме того, домашнее задание станет посильным для каждого ученика.

**4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ**

**Образовательные системы** сочетают в себе две разновидности форм обучения (формы организации и организационные формы), которые реализуются в устоявшихся пределах своего функционирования. Исторически сложилось несколько обучающих систем, отвечающих запросам своего времени.

**Первой** из них можно считать **систему индивидуального обучения**, уходящую своими корнями в античный период. Она были доминирующей в средневековье, а в некоторых странах до 19-20 ст. (Обучение детей в дворянских и богатых семьях). Сегодня эта система приобрела новое дыхание в репетиторстве, ее смыслом является работа учителя с одним учеником, что дает лучшие качественные результаты обучения, низкие количественные показатели охвата им детей и значительные экономические затраты.

В противовес названной существовала **система массового обучения** (к. XVIII- н. Х1Х в.), исторически обусловленная переходом от мануфактуры к машинной индустрии, которая требовала большого количества элементарно грамотных работников. Такое обучение одновременно охватывало до 600 человек, характеризовалось низким качеством и минимальными затратами. Авторы системы (священник А. Белль и учитель Дж. Ланкастер) применили ее одновременно в Англии и в Индии. Смысл **Белль-ланкастерской системы обучения** заключался в подготовке учителем своих помощников (мониторов), что учили менее образованных учеников. Прототип этой системы отработан еще Я.А. Коменским. Он предлагал учить одновременно 300 учеников, с которыми общее занятие проводил учитель, а потом с каждым десятком работали его помощники (декурионы).

**Система самостоятельного обучения** нашла свое воплощение в **Дальтон-плане**, разработанных в начале XX в. в г. Дальтон (CШA, штат Массачусетс) учительницей Е. Паркхерст. Эта система была построена на приспособлении темпа учебной работы к индивидуальным возможностям каждого ученика. Функции учителя в ней заключались в подготовке индивидуальных заданий, консультировании при их выполнении, в проверке результатов усвоения материала и в создании условий для такой работы. Местом учебы были лаборатории или мастерские, где дети самостоятельно в течение учебного времени выполняли каждый свою задачу, полученную от учителя определенного предмета (на год, месяц, неделю), о чем отчитывались в определенное контрактом (письменная договоренность) время. По результатам выполнения учебных задач детей переводили в следующий класс. Лучшие из них за год могли отработать программу нескольких классов, худшие - несколько лет учились по программе друга.

Явным недостатком этой системы было полное интеллектуальное разделение детей во время обучения. Преодолеть его попытались сторонники модификации Дальтон-плана под названием **бригадно-лабораторной системы обучения** (СССР, двадцатые годы XX в.). По этой

системе задачи по определенному курсу или теме получала группа учеников (бригада). После совместного их выполнения в лабораториях бригадир отчитывался учителю о результатах работы. Полученная им оценка выставлялась всей бригаде.

В пятидесятые годы XX в. **система самостоятельной работы** получила свое развитие в так называемом **плане Трампа**, основанном профессором педагогики Ллойдом Трампом (США), где сочетались, дополняя друг друга, индивидуальная, групповая и фронтальная работа с учащимися. Фронтальные занятия (лекции) проводились лучшими преподавателями для большого количества учащихся (до 150 человек). Материал, полученный на лекциях, дополнялся и обсуждался в малых группах (до 15 человек) под руководством рядового учителя или лучшего ученика. Индивидуальная работа проходила в школьных кабинетах и лабораториях. Она реализовывалась частично через обязательные задачи учителя, частично по выбору ученика. На индивидуальную работу и занятия в больших группах отводилось до 40% учебного времени, а на занятия в малых группах - 20%. В образовательном пространстве сегодняшнего дня принципы построения этой системы нашли воспроизведение при обучении в высшей школе.

Система комплексного обучения возникла в начале XX в. В ее основу положен метод проектов, когда учебный материал группировался вокруг тем-комплексов (а не учебных предметов), которые имели четко выраженную практическую направленность. Отрабатывая их, дети готовились к реальному труду (главная задача), и получали определенные теоретические знания, которые помогали им достичь поставленной практической цели. Например, чтобы испечь хлеб, нужно посеять пшеницу, собрать урожай, смолоть муку, замесить тесто, выпечь буханки. Чтобы реализовать указанную цепь практических действий, нужны знания по агротехнике, биологии, физике, химии и т.д., которые ученики усваивают в практической деятельности.

В конце XIX - в начале XX в. с целью усиления **индивидуализации** в обучении появляется **система выборочного обучения**, которая реализуется в двух вариантах: в виде **Батавской системы** в США и **Мангеймской** в Европе. Они возникли как отклик на недостатки массового и группового обучения, когда обучение ориентировалось на «среднего» ученика, не учитывая уровень развития, способности и возможности каждого школьника.

В **Батавской системе** учительское время делился на две части, первая из которых посвящалась коллективной работе со всем классом, а вторая -

индивидуальным занятиям с отдельными учениками, а это требует больших временных затрат, поэтому учитель работал с помощником.

**В Мангеймской системе** на основе наблюдений, тестирования и экзаменов осуществлялось распределение детей в соответствии с их способностями по уровневым классам (а, б, в, ...). Отработав определенный уровень, ребенок мог в течение учебного года перейти в класс высшего уровня.

В свое время сама идея **выборочного уровневого обучения** в нашей школе и педагогике категорически осуждалась, мол, все дети имеют право на одинаковые условия обучения. Считаем целесообразным в последней фразе заменить слово «одинаковые» на «оптимальные», то есть лучшие в определенных условиях (Представьте себе работу учительницы первого класса на уроке чтения одновременно с детьми, не знающими ни одной буквы, и с теми, кто уже хорошо читает Используя идею уровневого разветвления, современная педагогическая практика породила такое явление, как классы выравнивания. Эти классы создаются из детей, нуждающихся в усиленном педагогическом внимании, поэтому их состав не превышает 15-16 человек, и работает в нем опытный учитель. В таких условиях развитие детей в течение обучения в начальной школе действительно выравнивается, а в среднем и старшем звеньях они уже ничем не отличаются от других.

На основе **выборочного обучения** сегодня реализуется также **профильное обучение**, что происходит в классах с углубленным изучением определенных учебных дисциплин или в профильных школах.

Особое место среди других занимает **классно-урочная система** **группового обучения**, разработанная Яном Амосом Коменским более, четырех веков назад. Она получила наибольшее распространение в мире и с 1932 года определена государством основной в нашей стране. За время существования эта система получила полное нормативное, материально-техническое, кадровое, содержательное и технологическое обеспечение.

**Основными ее характеристиками** является распределение периода обучения на учебные годы, которые одновременно начинаются и заканчиваются, каждый год делится на четверти, между которыми назначаются каникулы. Во время учебы происходит мониторинг успеваемости учащихся в виде четвертных оценок по каждому предмету и общих за год. В конце года сдаются экзамены по базовым предметам. Обучение в течение года происходит в постоянных группах детей одного возраста (классах) в пределах определенной территории (классные комнаты) на уроках определенной длительности, которые проходят по расписанию и ограничиваются звонком. Учебный материал объединяется в учебные предметы, каждый из которых ведет отдельный учитель (за исключением начальных классов, где почти все предметы ведет классный руководитель). Содержание и режим обучения определяются учебным планом школы, учебными программами по каждому предмету и учебной литературой. На основе указанных учебных атрибутов в классно-урочной системе осуществляется объединение детей в классные и школьный коллективы. Интегрирующую роль в организации воспитания детей выполняет классный руководитель, который направляет усилия школы, семьи и общественности на формирование личности каждого ученика.

**Преимуществами** этой системы обучения перед другими выступают четкая организация учебного процесса, его обеспеченность, подконтрольность, цикличность. **Классно-урочная система** дает возможность охватить обучением большое количество детей, предоставляя им образовательные услуги, соответствующие этапу обучения (начальной, средней, старшей школе). Она способствует сплочению детского коллектива, в результате чего происходит социализация личности каждого ребенка. Ведущая роль в классно-урочной системе принадлежит учителю.

Но наряду с этим **следует признать**, что классно-урочная система направлена на среднестатистического ученика и недостаточно реализует творческий потенциал школьников. В ней не предусмотрено учебного времени на индивидуальные занятия, затрудненным является индивидуальный контроль качества обучения. Структура учебного года не является оптимальной, поскольку истощает детей и учителей особенно в его конце, когда сдаются экзамены. Дискретность в преподавании (маленькими порциями) побуждает к индуктивному пути усвоения (ни одного продуктивного и экономного в обучении практически нет) и не дает целостного видения проблемы. Удлинённость обучения определенному предмету во времени (например, один урок в неделю в течение года) нарушает основные закономерности усвоения материала и побуждает к его забыванию и т. п.

В связи с этим в школе в рамках существующего распределения детей на классы делаются попытки совершенствования учебно-воспитательного процесса не вопреки классно-урочной системе, а в дополнение к ней. Образовательный плюрализм, как одно из направлений реформирования школы, предоставил возможности целесообразного совершенствования школьного обучения за счет введения элементов других систем. В результате в школе в качестве государственных, кроме традиционной классно-урочной, функционируют семестрово-зачетная, модульная, рейтинговая и др. обучающие системы.

**Нововведения**, принесенные этими системами в обучение, касающиеся **структуры учебного года**. Он делится не на четверти, а на несколько (2, 3, 6) семестров, варьируется количество и продолжительность каникул. Меняется продолжительность, содержательная насыщенность и технология проведения урока. Вводятся сдвоенные (2x40) и строенные (3x30) уроки, меняется их название – появляются пары и модули. Вводятся новые шкалы оценивания - 12-балльная (четырехуровневая), 100-балльная (рейтинговая). В общеобразовательную школу спускаются атрибуты высшей – семестры, зачеты, лекции, семинары и т.п. Функционируют школы-комплексы с институтами и ведущими производствами, которые готовят детей к будущей профессиональной деятельности и многое другое.

Сегодня трудно определить, какие из этих нововведений получат продолжение, а какие – быстро выйдут из моды. Важно, что они есть. Важно, что они отработаны и дают реальные результаты. Важно, что ученик, учитель и руководитель школы благодаря этим нововведениям имеют возможность креативного вмешательства в существующую педагогическую действительность.

В качестве иллюстрации данной ситуации функционирования одной из модификаций **семестрово-зачетной системы** обучения в общеобразовательной школе приведем такой пример. Учебный год состоит из шести шестинедельных семестров. После каждого из них – каникулы разной продолжительности (решает педагогический совет): от нескольких суток после первого семестра (дети еще не устали) до месяца в январе-феврале (именно на это время ежегодно приходится наибольшее количество заболеваний). Во время таких длительных каникул в школе работают творческие объединения, кружки, театры, клубы, проводятся олимпиады, индивидуальная работа с одаренными детьми и с теми, кто нуждается в персональной помощи. Практикуется также стажировка старшеклассников в высших учебных заведениях, где они работают в лабораториях под руководством научных сотрудников.

Преподавание учебных предметов ведется на основе крупноблочного (модульного) обучения. Деление на учебные модули (блоки) происходит с учетом количества учебных часов и характера самой дисциплины. Сквозными являются предметы, которые преподаются круглый год (математика, родной язык, физкультура, труд и т.д.). Остальные преподаются блочно (например, в первом и втором семестрах изучается летний курс истории и географии, в третьем и четвертом – химии и биологии, в пятом и шестом – иностранного языка и ...). Сразу же после завершения курса (а не в июне) дети сдают экзамен. Таким образом, уменьшается нагрузка весенне-летнего периода обучения, и количество изучаемых предметов одновременно.

Занятия по каждому предмету проводятся как сдвоенные, спаренные уроки по 40 минут каждый. Это сохраняет еженедельно 3 часа учебного времени, которое используется для плановых (по расписанию) индивидуальных занятий. Предметная насыщенность обучения (например, занятия по иностранному языку не раз в неделю, а каждый день) приводит к быстрому и качественному усвоению предмета (срабатывает принцип погружения).

Еще одной существенной составляющей **семестрово-зачетной системы** обучения является усиление индивидуального контроля, что происходит путем проведения индивидуальных тематических зачетов. Это организует не только детей, но и ставит учителей перед необходимостью выработки определенного методического обеспечения, а именно: в начале темы (а не перед экзаменом) учащиеся получают вопросы к зачету и критерии оценки ответов. Вследствие этого они заранее знают, за что можно получить желаемую оценку, а учитель поможет им это сделать. Например, при оценке качества знаний по литературе в 6 баллов (удовлетворительно) им достаточно написать перевод, в 9 (хорошо) – сочинение, до 12 (отлично) – еще и защитить его перед классом. Таким образом, ученик сам выбирает ориентир своего обучения и заранее планирует темпы продвижения к нему. Если по каким-то причинам ученик получает оценку, которая его не удовлетворяет, он имеет возможность в срок после определенной доработки материала пересдать зачет, а учитель должен резервировать рабочее время, чтобы его (зачет) принять. Такой подход поощряет к систематической, регулярной и творческой работе, дает возможность автоматического получения зачета при наличии определенного количества оценок, творческих работ, участия во внеклассной работе и т.п. Если за каждый вид выполненных работ ученик получает определенное количество баллов, а конечная оценка складывается в результате их суммирования, то в силу вступает **рейтинговая система обучения.**

Очень важным в **семестрово-зачетной системе** является реальная возможность профессионального роста учителя, наработки им методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и повышения качества воспитательной работы с детьми. Это происходит благодаря высвобождению рабочего времени после вычитки своего модуля в течение, например, трех семестров. Тогда следующие три семестра посвящаются методической, научной и воспитательной работе. В это время учитель может пройти курсы повышения квалификации, стажировки, обобщить свой опыт, написать методическое пособие, оборудовать выставку творческих достижений, доукомплектовать кабинет, повысить свой общекультурный уровень и др.

**Основным критерием** внедрения семестрово-зачетной системы (как и любой другой) выступает готовность к этому учеников, учителей, администрации и технического персонала школы. Несмотря на то, что семестрово-зачетная система обучения требует определенного уровня осознанной самостоятельности в учебной деятельности учащихся (адекватной самооценки, прогнозирования будущих достижений, коррекционной работы с целью самосовершенствования и т.д.), в полной мере она может быть применена только в старших классах, в средних отрабатываются ее элементы (вводятся, например, зачеты по отдельным учебным дисциплинам), а в младших ведется пропедевтическая работа (четкое определение нормированных знаний и умений по каждой теме и показателей качества их усвоения (техника чтения, говорения, объем письма, рисования, стихосложение, возможности обобщения, выделения главного, сравнения и т.д.), что доводится до сведения детей и родителей, совместная деятельность которых является обязательной составляющей успешного обучения.

Для учителя переход на семестрово-зачетную систему – это не только желаемое высвобождение рабочего времени, но и коренное изменение самой логики учебного процесса (переход от индуктивного к дедуктивному усвоению материала), а также соответствующая этому перестройка урока (см. Типологию уроков по Беспалько), в результате чего происходит перестановка акцентов с учительской активности на активность учащихся.

Для администрации – это не только новое упорядочение учебного процесса (расписание, учитывающее индивидуальную работу с учениками), но и изменение стереотипов управленческой деятельности, когда качество работы учителя определяется не количеством проведенных в школе часов, а условиями профессионального роста, уровнем сотворчества с учащимися, культурой общения и тому подобное.