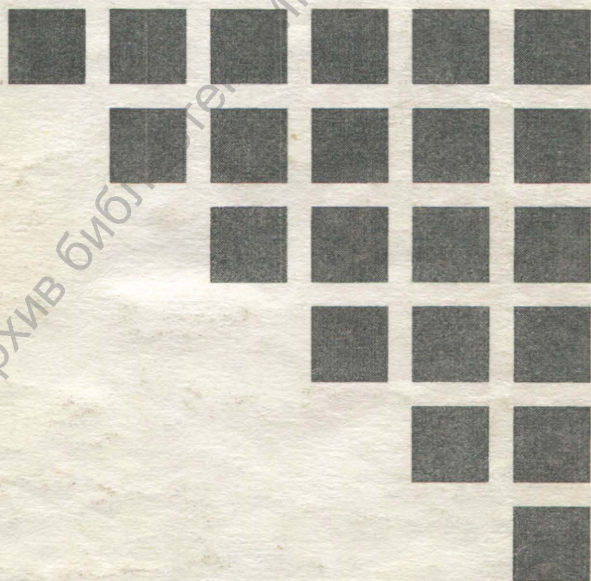


Е.И. Снопкова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ



Электронный архив библиотеки имени А.Н.Купцова

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования

**•МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А.А. КУЛЕШОВА•**

Е.И. Снопкова

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ
И ТЕХНОЛОГИИ:
ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Учебно-методическое пособие



Могилев 2004

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук,
доцент *В.М. Кротов*;

Кандидат педагогических наук,
доцент *Л.Г. Зайцева*

*Печатается по решению редакционно-издательского
и экспертного совета МГУ им. А.А. Кулешова*

Снопкова Е.И.

С53 Педагогические системы и технологии: практический аспект: Учеб.-метод. пособие. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 80 с.

Читателю предлагаются материалы, включающие характеристику различных образовательных технологий как личностно, так и предметно ориентированных.

В пособии представлен широкий список основной и дополнительной литературы по проблеме, тематика рефератов, вопросы к зачету по одноименному курсу.

Материалы представляемого пособия предназначены как для студентов, так и учителей-предметников, повышающих свою квалификацию в области образовательных технологий.

УДК 371
ББК 74.2

ВВЕДЕНИЕ

Представляемый курс «Педагогические системы и технологии: практический аспект» является продолжением учебного предмета «Педагогика современной школы: теоретический аспект» и входит в общий цикл педагогического образования студентов высших учебных заведений, основные нормы и содержание которого изложены в типовой (базовой) программе, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 19 декабря 2000 года (регистрационный номер ТД – 91/тип). Материалы этого курса – необходимая часть подготовки студентов к педагогической практике и будущей профессиональной деятельности. Они призваны содержательно вооружить будущих учителей в области систем и технологий обучения и воспитания, которые имеют прикладной характер, создать условия для присвоения различных авторских образцов инновационной деятельности.

Программа курса имеет практико-ориентированный характер, ее главной целью является освоение студентами как научно-теоретических основ наиболее востребованных школой образовательных технологий, так и практико-методических прикладных знаний из области инновационной практики организации учебного взаимодействия учителя и учащегося на уроке и во внеклассной деятельности.

В процессе изучения курса необходимо обеспечить условия для развития таких педагогических способностей студентов как диагностическое целеполагание, проектирование образовательной среды и педагогических процессов, сценирование и моделирование возможных педагогических ситуаций, рефлексия и т. п.

Программа определяет обязательный минимум знаний, которыми должен овладеть студент. Так как, проблемное поле, очерченное тематическими рамками намного шире временных возможностей отведенных на лекционные и семинарские занятия, преподавателю необходимо осуществлять руководство самостоятельной работой студентов в рамках данной дисциплины через выполнение индивидуальных исследовательских заданий разной технологии, а также НИРС в процессе написания курсовых и дипломных работ.

Представленный ниже инвариантный тематический план курса является примерным, так как часы на изучение учебной дисциплины варьируются на различных факультетах, в связи с чем возможна некоторая коррекция содержательной и процессуальной сторон плана.

Содержание учебного пособия составляют материалы трех разделов программы: образовательные технологии в учебном процессе, педагогические системы и технологии обучения и альтернативные педагогические системы и технологии. Данные темы призваны обеспечить осмысление студентами проблемы «Как учить результативно?».

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА
«Педагогические системы и технологии:
практический аспект»

	Наименование раздела, темы	Количество часов		
		лекции	семинары	самост. изучение
	Раздел 1. Образовательные технологии в учебном процессе			
1.	Педагогические технологии: общая характеристика	2	2	
2.	Технологии организации отдельных компонентов педагогической деятельности учителя и классного руководителя	2	2	
	Раздел 2: Педагогические системы и технологии обучения			
3.	Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения	2	2	2
4.	Технологии активизации и оптимизации познавательной деятельности учащихся	4	2	
5.	Технологии эффективного управления процессом обучения	2	2	
	Раздел 3: Педагогические системы и технологии воспитания			
6.	Гуманистические воспитательные системы и технологии		2	2
7.	Технологии развития творческого потенциала личности	2	2	
	Раздел 4. Альтернативные педагогические системы и технологии			
8.	Альтернативные педагогические системы и технологии	2	2	
9.	Педагогические системы и технологии авторских школ	2	2	
	Раздел 5: Технологии управления педагогическими системами			
10.	Технология управления школой			2
11.	Технология организации методической работы в школе		2	2
	Итого:	18	20	8

ЦЕЛЕВАЯ ЧАСТЬ КУРСА

(представлена как система целей совместной деятельности преподавателя и студентов при освоении курса «Педагогические системы и технологии: практический аспект»)

Конечная стратегическая цель: формирование профессиональной направленности личности будущего учителя, развитие технологической компетентности.	
Задачи	
Преподавателя	Студентов
1. Создать условия для освоения следующих понятий:	1. Освоить на уровне понимания и применения следующие понятия:
Образовательная технология, технология обучения, методы, приемы, средства обучения и воспитания, признаки технологичности образовательных процессов, традиционный и инновационный подход в образовании, диагностируемые образовательные цели, проектирование, классификация технологий, функции технологий, рефлексия, технологии отдельных компонентов образовательной деятельности, педагогическая диагностика, личностно ориентированный подход, педагогика сотрудничества, развивающее обучение, технология полного усвоения знаний, проблемное обучение, игровые технологии, технологии сотрудничества, коллективный способ обучения, адаптивная система обучения, метод проектов, разноуровневое обучение, исследовательская технология, обучение на основе укрупнения дидактических единиц, схем и знаковых моделей учебного материала, технологии дифференцированного обучения, программированное обучение, технология модульного обучения, новые информационные технологии обучения, коммуникативно-диалоговые технологии, альтернативные педагогические системы и технологии, авторские школы.	
2. Создать условия для развития следующих способов мышления и деятельности:	2. Овладеть следующими способами мышления и деятельности:
Воспринимать новую информацию, сравнивать, выделять главное и второстепенное, составлять структурно-логические схемы, работать с текстом, используя различные способы (реферирование, составление плана, цитирование, аннотирование и т. п.), доказывать свою точку зрения, ставить цели собственной деятельности, подбирать средства для их достижения, анализировать и корректировать собственные учебные достижения, работать в группе, оценивать свою деятельность и других, представлять результаты работы различными способами.	

Тема 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

1. Инновационный и традиционный подходы в образовании.
2. Понятие «педагогическая технология». Состав и структура педагогической технологии.
3. Соотношение понятий «педагогическая технология», «методы», «приемы», «методики обучения и воспитания».
4. Классификация педагогических технологий. Банк педагогических технологий.
5. Критерии технологичности образовательных процессов.

Литература

1. Бородавский Г.А., Явовичков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии // Педагогика. – 1993. – № 5.
2. Громыко Ю.В. Педагогические диалоги / История разработки деятельностного содержания образования: Пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 416 с.
3. Гузев В.В. Педагогическая технология: управление самообразованием учителей // Директор школы. – 1993. – № 21. – С. 28-32.
4. Завина Л.В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 62-67.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 10; 2000. – № 2, 3; 2001. – № 3.
6. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26-31.
7. Наварова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20-27.
8. Петровский Г.Н. О содержании понятий педагогической и образовательной технологий // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 1. – С. 20-26.
9. Смирнов С.А. Технология как средство обучения второго поколения // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 3-9.
10. Снопкова Е.И. «Образовательная технология»: опыт конструирования понятия // Мир технологий. – 2000. – № 2. – С. 88-94.
11. Шеститко И.В. О понятии рефлексии и условиях ее формирования в младшем школьном возрасте // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 5. – С. 67-71.

Темы рефератов

1. Общая характеристика проблемы образовательных технологий.
2. Образовательные технологии: сущность, типология, классификация.
3. Характеристика инновационного подхода в образовании.
4. Сравнительный анализ систем образования в мире.

1. Характеристику традиционного и инновационного подходов в образовании возможно осуществлять на основе сравнения, выделяя различные критерии их сопоставления. Например, в качестве основания для сравнения может быть выделен такой критерий, как содержание образования. В рамках традиционного подхода большое значение имеет учебный материал той или иной изучаемой дисциплины, который отождествляется с содержанием образования, его нужно освоить, то есть сделать своим на основе запоминания. Деятельностный подход определяет в качестве содержания образования формы различных типов учебной деятельности, в которых происходит освоение данного предметного материала. Поэтому материал в каком-то смысле не важен – важно прохождение через формы деятельности и последующая рефлексия и осмысление этих форм. Усложнение содержания образования связано с усложнением форм деятельности.

Следующий критерий сравнительной характеристики подходов в образовании – соотношение мышления и знания. При традиционном подходе мышление сводится к знанию, в лучшем случае обеспечивает освоение уже «готовых» знаний, но не порождение их и не проектирование новых способов их употребления. Знания, оторванные от контекстов их порождения и употребления, осваиваются, прежде всего, на основе работы памяти. Инновационный подход связан с освоением в школе различных техник и способов мышления. И в случае ориентация на эту вторую тенденцию приходится не отбрасывать знания вообще, не уходить от них, но специально анализировать и представлять процессы порождения знаний и их употребления (Ю.В. Громько).

Еще одним критерием для сравнения может быть позиция учителя в учебном процессе. При традиционном и новом подходах учитель выступает как субъект учебного процесса, хотя его функции при этом принципиально различны. При традиционном подходе акцент делается на следующих функциях: транс-

ляция знаний, организация тренинга по их усвоению и контроль. Инновационный подход на первое место перемещает функцию, связанную с созданием развивающего образовательного пространства, в связи с чем акцентируются также задачи учителя как: разработка индивидуальных траекторий развития, обеспечение учащихся идеальными и материальными дидактическими средствами, организация процессов диагностики и самодиагностики личностных изменений, рефлексия и коррекция результатов образовательной деятельности.

Позиция ученика как критерий сравнения подходов, может быть представлена следующим образом. При традиционном подходе ученик выступает как объект внешнего воздействия со стороны педагога. Учитель ставит цели взаимосвязанных процессов обучения и учения, предлагает предметное содержание, а так же систему методов, организационных форм и средств деятельности по его усвоению и осуществляет контроль. Инновационный подход предпринимает попытку перевести ученика из объектной в субъектную позицию при помощи совместного целеполагания, разработки индивидуальных образовательных программ, процессов проблематизации, ситуационного анализа и рефлексии в ходе обучения.

По форме организации образовательного процесса при традиционном подходе доминируют фронтальная и индивидуальная, для нового же подхода к организации учебного взаимодействия характерны такие формы как коммуникация, диалог, полилог.

2. Понятие «педагогическая технология». Состав и структура педагогической технологии.

Характеризуя сущность понятия «образовательная технология», необходимо осознавать неоднозначность трактовки данного термина в научной и методической литературе.

Впервые в педагогике понятие «технология» появилось на рубеже 1940 – 1950-х годов и было связано с использованием в педагогическом процессе технических средств обучения. Впоследствии теория и практика обучения корректирует этот термин. Существуют разные подходы к определению понятия «технология», например:

- Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике (В.П. Беспалько).
- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по про-

ектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Моисахов).

• Образовательная технология – способ системной организации образовательной деятельности в различных областях знания, культуры, окружающего мира, мышления, основанный на рефлексии, стандартизации и использовании специализированного инструментария (Т.С. Назарова).

• Педагогические технологии есть совокупность способов педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития (С.С. Кашлев).

• Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

• Педагогическая технология (технология обучения в широком смысле слова) – это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Технология обучения в узком смысле слова – это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс гарантированного достижения эталонных результатов обучения (знания и умения), осуществляемый на основе специально переработанного содержания и критериального контроля (Д.Г. Левитес).

• Педагогическая технология – это определяемая целями конкретной педагогической системы и возможностями ее объектов, гарантирующая достижение этих целей последовательность познавательных действий учащегося и обеспечивающая их реализацию последовательность состояний образовательной среды и организационно-управленческих действий педагога (Г.Н. Петровский).

Несмотря на многообразие приведенных трактовок понятия «технология», все они лежат в процессуальной плоскости, то есть отвечают на вопрос «как учить результативно?».

Понятие «образовательная технология» может быть представлено тремя аспектами (С.С. Кашлев):

• Научным как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание, методы обучения и проектирующая педагогические процессы.

• Процессуально-описательным как алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств на каждом этапе взаимодействия обучающего и обучающихся.

• Процессуально-действенным как непосредственное осуществление технологического образовательного процесса.

В.В. Гузеев следующим образом представляет структуру образовательной технологии:

- Система планируемых результатов обучения.
- Средства диагностики текущего состояния.
- Набор моделей обучения (методы, приемы, средства, организационные формы обучения).

• Критерии выбора оптимальной модели.

Г.Н. Петровский предлагает такую структурную схему описания педагогической технологии (табл. 1).

Таблица 1

Структурная схема описания педагогической технологии

Образовательные цели учебного процесса			
	Познавательные действия учащегося	Состояние и используемый элемент образовательной среды	Организационно-управленческие действия педагога
1			
2			
...			
n			
Система определения степени достижения образовательного результата			

3. Соотношение понятий «педагогическая технология», «методы», «приемы», «методики обучения и воспитания».

Проблема соотношения понятий «технология» и «методика» обучения является дискуссионной и до конца не выясненной, хотя существуют различные трактовки и версии разграничения данных категорий. Н.И. Запрудский отмечает, что развести эти понятия очень важно, но сложно. Он предлагает следующие различия понятий методика и технология обучения: в методиках прописывается деятельность учителя на уроке, а в технологиях как правило деятельность учащихся; методика имеет мягкий, рекомендательный характер, а технологии жестко прописывают определенную последовательность действий, отступление от которых разрушает целостность и не способствует достижению запланированного результата; возможности тиражирования

методики ограниченные, а технология предоставляет возможность ее воспроизведения любым учителем; если методики строятся на традиции, интуиции, личностных качествах учителя, то технологии – на научных основаниях и т. д.

Г.Н. Петровский, осуществляя соотнесение вышеперечисленных понятий, приводит следующие определения термина «методика»:

- Методика предмета (частная дидактика) – наука, отвечающая на вопросы, чему и как учить по данному предмету (широкий смысл).
- Методика как совокупность конкретных действий педагога, приемов проведения занятий (узкий смысл).

Он делает вывод, что методика раскрывает систему деятельности педагога, тогда как технология – описывает систему познавательных действий обучающегося. Таким образом, это два способа описания педагогического процесса с точки зрения его субъектов (педагога и учащегося).

Можно сделать вывод о том, что «технология», более широкое понятие и включает в себя методы, приемы, организационные формы, средства образовательной деятельности, определенным образом упорядоченные для достижения гарантированно-го результата.

4. Классификация образовательных технологий или упорядочивание их по определенным критериям может быть осуществлена по-разному. Возможно представить следующие классификации, исходя из таких критериев как степень обобщенности, содержание, уровень субъектности исполнителя, деятельностные характеристики.

По степени обобщенности технологии можно разделить на макро- и микротехнологии (табл. 2).

Таблица 2

Классификация образовательных технологий по степени обобщенности

Макротехнологии, определяющие философию, стратегию педагогического процесса	Микротехнологии – конкретные приемы, тактика педагогического взаимодействия
Развивающее обучение, технология проблемного обучения, коммуникативно-диалоговые технологии, проектное обучение	Игра-путешествие, защита фантастических проектов, пресс-конференция, дискуссия и т. д.

По содержанию технологии подразделяются на предметно и лично-ориентированные (табл. 3).

**Классификация образовательных технологий
по содержанию**

Предметно ориентированные или знаковые	Личностно ориентированные или способностные
<ul style="list-style-type: none"> - Модульная технология - Лекционно-семинарская система - АСО – адаптивная система обучения - КСО – коллективный способ обучения - Программированное обучение 	<ul style="list-style-type: none"> - Французские педагогические мастерские - Проектное обучение - Развивающее обучение - Технология проблемного обучения - Дальней-план

По уровню субъектности исполнителя педагогической технологии выделяют производственные, социальные и гуманитарные технологии (табл. 4).

Таблица 4

**Классификация образовательных технологий
по уровню субъектности исполнителя**

Производственные или репродуктивные. Они алгоритмичны и полностью воспроизводятся.	Социальные или проблемные. Предполагают учет личности пользователя.	Гуманитарные или творческие. Всегда собственные технологии, созданные субъектом в процессе педагогической деятельности.
Модульная технология, программированное обучение.	Технология организационно-деятельностных игр, проектные технологии и т. п.	Технология коллективной проблематизации, все технологии на основе проблемного подхода в образовательной деятельности.

По деятельностным характеристикам технологии подразделяются на традиционные и современные (табл. 5).

Таблица 5

**Классификация образовательных технологий
по деятельностным характеристикам**

Традиционные образовательные технологии предполагают построение образовательного процесса на основе	Современные образовательные технологии предполагают построение образовательного процесса на основе
<ul style="list-style-type: none"> - созерцательной - эмпирической - последовательной - не опережающей - объяснительно-репродуктивной - гностической - безальтернативной - монологической - выделмической 	<ul style="list-style-type: none"> - деятельностной - концептуальной - крупноблочной - опережающей - проблемной - личностно-смысловой - альтернативной - диалоговой - ситуативной

5. Критерии технологичности образовательных процессов.

В.П. Беспалько, определяя глубинный смысл технологической направленности педагогических исследований и разработок, выделил четыре черты педагогической технологии:

- Посредством технологии в практическом преподавании к минимуму сводятся педагогические экспромты при помощи предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса.

- В отличие от методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, технология предлагает проект образовательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося.

- Процесс целеобразования рассматривается в двух аспектах: 1) диагностического целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала и 2) развития личности в целом.

- Принцип структурной и содержательной целостности всего учебно-воспитательного процесса, так как технология – это проект определенной педагогической системы.

Вслед за В.П. Беспалько Д.Г. Левитес представил следующие критерии технологичности образовательного процесса:

- Диагностическое целеобразование и результативность.

- Экономичность, которая обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда и достижение запланированных результатов в сжатые промежутки времени.

- Корректируемость как возможность оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четкие определенные цели.

Г.К. Селевко в качестве критериев технологичности образовательных процессов выделяет концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость:

- Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

- Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

- Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

* **Воспроизводимость** подразумевает возможность применения повторения и воспроизведения технологии в других образовательных учреждениях, другими субъектами.

Тема 2. ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

1. Технология проектирования педагогического процесса при изучении целостной темы школьного курса.
2. Технология целеполагания.
3. Технологии мотивации, создания проблемных ситуаций, мыследеятельности.
4. Технологии опроса.
5. Технологии рефлексии в учебном процессе.

Литература

1. Блинова Е.Р. Создание на уроке проблемной ситуации с помощью контекстной задачи // Образование в современной школе. – 2003. – № 11. – С. 21-31.
2. Гин А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. – 4-е изд. – М.: Вита Пресс, 2002. – 88 с.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: ТЦ «Учитель», 2001. – 160 с.
5. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Не совсем обычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: ТЦ «Учитель», 2001. – 176 с.
6. Левитес Д.Г. Способы мотивации учения школьников // Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – Москва – Воронеж, 1998. – 288 с.

7. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МО-ДЕК», 2003. – 320 с.
8. Позняков В.В. Область целеполагания в проектировании // Кирване и адукаци. – 2003. – № 1, 2.
9. Шеститов И.В. О понятии рефлексии и условиях ее формирования в младшем школьном возрасте // Адукация і выхаванне. – 2003. – № 5. – С. 67-71.
10. Юнусваев В.Х. Технология диагностико-коррекционного урока // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 104-109.

Темы рефератов

1. Технологический подход к целеполаганию урока.
2. Десятибалльная система оценки учебных достижений.
3. Организация повторения учебного материала: технологические аспекты.
4. Анализ технологий рефлексии в учебном процессе.
5. Проблемные ситуации в процессе обучения, технологии их создания.
6. Технологии мотивации учебной деятельности.
7. Контроль учебных достижений: технологические аспекты.

1. Технология проектирования педагогического процесса при изучении целостной темы школьного курса.

В профессиональной деятельности учителя можно выделить три этапа: проектирование, реализация замысла и рефлексия – анализ затруднений в деятельности и ее перенормирование. Проектирование педагогического процесса при изучении какой-либо темы школьного курса любой учебной дисциплины включает следующие этапы: целеполагание, ориентационно-мотивационный этап, операционально-деятельностный, контрольно-коррекционный и рефлексивный. Необходимо понимать специфику вышеперечисленных этапов, характеризовать их методические особенности.

Этапы проектирования учебной темы (на основе модели Н.И. Запрудского):

1. Изучение нормативных документов и методических пособий, которые определяют основное содержание организации урока: учебная программа, образовательный стандарт, учебники, пособия для учителя, методические статьи и т. п.

2. Подготовка материалов для входного контроля степени готовности учащихся к изучению данной темы. В связи с десяти-

тибалльной системой оценки учебных достижений диагностические материалы должны быть разноуровневыми и отражать как предметно-содержательную, так и содержательно-деятельностную стороны изучаемого материала.

3. Подготовка предметного содержания:

- Отбор учебных элементов и определение уровней их усвоения;
- Составление структурно-логических схем предметного содержания;
- Составление перечня вопросов для зачетного мероприятия;
- Подготовка перечня проектных и творческих заданий;
- Составление понятийных словарей;
- Подготовка хронологических таблиц и т. д.

4. Разработка спецификации целей для темы и измерителей для контроля усвоения учебного материала на уровнях: узнавание, неосознанное воспроизведение, воспроизведение на уровне понимания, применение знаний в знакомой ситуации, применение знаний в незнакомой ситуации. Результаты данной работы фиксируются в таблице (табл. 6).

Таблица 6

Спецификация целей учебной темы

Учебные элементы	Цели изучения учебных элементов.	Диагностический инструментарий (измерители и система контроля)

5. Проектирование вводного урока, сценирование деятельности учащихся:

- Учащиеся воспроизводят опорные знания, на которых строится материал темы;
- Осуществляют совместное с учителем целеполагание;
- Воспроизводят ориентировочную основу своей деятельности по изучению темы (цели, логическую структуру темы, состав учебных элементов, специфику способов освоения содержания темы);
- Определяются в отношении уровня усвоения ими материала темы и содержания домашнего задания.

6. Разработка процессуальной модели (табл. 7).

Таблица 7

Процессуальная модель изучения учебной темы

№ и тема урока	Учебные задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Контроль

Возможные формы организации учебной деятельности на разных этапах освоения той или иной учебной темы представлены в таблице 8.

Таблица 8

Банк данных
для проектирования процессуальной модели

Этап изучения темы	Учебные цели	Возможные организационные формы
Вводный урок	<ul style="list-style-type: none"> - Актуализация личного опыта и знаний учеников - Диагностика степени готовности к изучению темы - Помощь в самоопределении и личном целеполагании - Представление содержания темы и процесса ее изучения - Представление зачетного материала, опережающих заданий, рефератов, проектных заданий и т. п. 	Вводный семинар, вводная беседа, вводная лекция, организационно-деятельностная игра, тренинг самоопределения, проектирование индивидуальных образовательных программ, практикум по целеполаганию
Изучение нового материала	<ul style="list-style-type: none"> - Достижение основных целей по теме - Выполнение индивидуальных образовательных программ - Освоение содержательного и деятельностного компонентов учебного материала - Развитие мышления 	Лекционно-семинарская система, лекция вдвоем, лекция-визуализация, интегрированный урок, урок-путешествие, урок-экскурсия, организационно-мыслительная игра, проблемный семинар, конференция, урок-проект, мастерская
Тренинг	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие различных способов и типов учебной деятельности, надпредметных и специальных предметных навыков и умений - Расширение теоретических и фактологических знаний 	Семинарские занятия, практикумы, самостоятельные и контрольные работы с самопроверкой, мозговой штурм, дебаты, аквариум, форум, консультация, взаимобучение
Контроль	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностика уровня усвоения учебного материала - Оценка учебных достижений - Мотивация учебной деятельности 	Защита творческих проектов, зачет, контрольная работа, тестирование, тематический смотр знаний, семинар-защита рефератов, экзамен
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> - Анализ учебной деятельности и ее результатов 	Урок-анкетирование, круглый стол, рефлексивное сочинение, эссе

М.Е. Бернадский и В.В. Гузев выделяют тринадцать этапов проектирования урока, конечным результатом которого является пакет документов, в котором помещено все содержательное наполнение конкретного урока:

- Определение типа урока.
- Постановка целей.
- Представление целей системой задач или планирование результатов обучения.
- Определение начальных условий.
- Выбор методов обучения.
- Отбор подходящей организационной формы обучения.
- Разработка структуры урока.
- Подбор методов и организационных форм обучения для вспомогательных элементов.
- Содержательное наполнение урока.
- Обдумывание организационной схемы урока.
- Подбор или изобретение подходящих приемов педагогической техники.
- Имидж урока (интерьер учебного помещения).

В связи с переходом на десятибалльную систему оценивания учебных достижений учащихся, необходимо ориентироваться в критериях и показателях оценки усвоения учебного материала на основе данной системы, разрабатывать диагностический инструментарий осуществления процедуры оценивания.

Необходимо понимать сущность рефлексии как типа профессиональной деятельности учителя и как способа деятельности учащихся. В связи с этим, разбираться в сущности различных технологий рефлексии как способа самоанализа деятельности учащихся на уроке.

2. Технологии целеполагания. Цели являются системообразующим фактором любой деятельности, в том числе и образовательной. Какова цель, такова и деятельность, какова деятельность, такковы и результаты. Цель есть норма, предписывающее представление о результате или же образ желаемого результата. В контексте технологического подхода обучение представляет собой управляемый процесс с гарантированным результатом. Одним из необходимых условий гарантированности последнего выступает система диагностично поставленных целей урока, выраженных через деятельность учащихся или спецификация целей урока.

М.В. Кларин выделяет типичные способы постановки целей, которые распространены в практике работы учителей:

- Определение целей через изучаемое содержание.
- Определение целей через деятельность учителя.
- Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика.
- Постановка целей через учебную деятельность учащихся.

Однако такие способы постановки целей не дают полного представления о предполагаемых результатах обучения. Технологический подход к целеполаганию заключается в представлении целей урока как системы планируемых результатов обучения, выраженных в действиях учащихся. Всякая диагностично и операционально заданная цель называется задачей. Представимость целей в виде задач и является необходимым и достаточным условием возможности проектирования процесса их достижения.

В образовательных стандартах, разработанных Национальным институтом образования, подчеркивается, что цели изучения дисциплины конкретизируются, разрабатывается их иерархия в виде требований к базовому и повышенному уровням подготовки учащихся и задаются как планируемые результаты обучения и предлагается следующая номенклатура начала формулировок учебных целей:

- **Первый уровень:** показывать, называть, перечислять, узнавать, распознавать, различать, давать определения, пересказывать и т. п.
- **Второй уровень:** объяснять, составлять, соотносить, характеризовать, сравнивать, описывать, проверять и т. п.
- **Третий уровень:** выявлять, давать оценку, высказывать суждение, выделять существенное, анализировать, обосновывать, осуществлять поиск, видеть способы решения и т. п.

И. П. Подласый называет требования к формулировке диагностических целей, которые обозначают конкретные шаги по пути к запланированному продукту:

- 1) разбить общую цель урока на составные части;
- 2) каждая часть цели формулируется как отдельная задача;
- 3) задачи не перекрывают друг друга;
- 4) задачи не повторяются;
- 5) задачи учителя трансформируются в задачи учеников;
- 6) задачи поставлены однозначно;
- 7) сформулированы кратко;

Возможно предложить следующие матрицы для представления целей урока на основе технологического подхода к целеполаганию (табл. 9, 10).

**Матрица для разработки спецификации учебных целей
и диагностического инструментария контроля их достижения**

№ урока	№ учебного элемента	Цели изучения учебного элемента как планируемые результаты	Диагностический инструментарий

Таблица 10

Матрица для разработки системы целей для учебной темы

Тема урока	Знания	Способы мышления и деятельности

3. Технологии мотивации, создания проблемных ситуаций, мыслительности. В поведении человека есть две взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побудительная связана с понятием мотивации, включающим интересы, мотивы, потребности, цели, задачи, намерения, побуждения, имеющиеся у человека. Регуляционная – отвечает за то, как поведение складывается. Его регуляцию обеспечивают такие разнородные психические процессы как ощущения, восприятия, внимание, память, мышление, речь, способности, темперамент, характер, воля, эмоции.

Мотивы – осознаваемые стимулы поведения, это то, почему действует человек. Активным в учении является тот, кто осознает потребность в знаниях, у кого сформированы мотивы учебной деятельности. Проблема мотивации учения имеет длительную историю проработки в психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова и др.). При изучении курса «Педагогические системы и технологии: практический аспект» акцентируются инструментальные вопросы организации и развития мотивационного компонента деятельности учащихся.

Мотивацию деятельности учащихся, развитие познавательного интереса можно осуществить с помощью создания различных проблемных ситуаций. Проблемная ситуация – это ситуация познавательного затруднения в процессе обучения. Такую ситуацию можно создавать различными способами, например:

- организация проблемной беседы через серию взаимосвязанных проблемных вопросов, отвечая на которые учащиеся осознают затруднения, противоречия;
- предъявление противоречивых фактов, суждений, различных точек зрения;
- столкновение обыденного житейского и научного опыта и знания;
- организация выполнения практического задания обреченного на неудачу из-за нехватки знаний или практических способов деятельности;
- введение контекстных задач.

Е.Р. Блинова формулирует требования, предъявляемые к контекстной задаче, чтобы она была принята учениками, обеспечила мотивацию и включение их в деятельность:

- Должна опираться на реально имеющийся у учащихся жизненный опыт, представления, знания, взгляды, мнения, предпочтения и т. д.
- Отличается принципиальной неопределенностью и открытостью.
- Нестандартна, оригинальна, парадоксальна по содержанию.
- Контекстная задача – это задача «ловушка», в ней в свернутом виде заключена проблема, которая соответствует основной идеи учебного занятия.

Алгоритм конструирования контекстной задачи (по Е.Р. Блиновой)

1. Определив тему урока, подумайте, что ученикам уже может быть известно.
2. Определите, что в содержании темы будет для учеников новым.
3. Подумайте, в чем может заключаться личностная значимость тех новых знаний, которые приобретут ученики.
4. Сформулируйте ответы на все предыдущие вопросы обобщенно, в виде лично значимой проблемы.
5. Вспомните или придумайте какую-либо жизненную ситуацию, анализируя которую, ученики смогут выйти на осознание и формулировку той лично значимой проблемы, которую вы наметили как отправную точку.
6. Составьте текст – описание данной ситуации или воспользуйтесь готовыми текстами, рисунками, видеоматериалами.
7. Сформулируйте задание, требующее анализа ситуации.

8. Оцените качество и предполагаемую эффективность полученной контекстной задачи с двух позиций:

- способствует ли она «встрече» с основной проблемой, решение которой потребует от учащихся осуществления деятельности по приобретению новых знаний, соответствующих теме урока;
- содержит ли данная задача ориентиры для получения учениками ответа на вопрос о личностной значимости новых знаний и умений.

Ю.В. Громыко инструментальную систему мышления определяет как согласованную взаимосвязь всего набора мыслительных средств, которые реализуются при решении различных мыслительных задач. К мыслительным средствам он относит множество различных образований: знаки, схемы, идеализацию, понятийные различения и т. п. Ю.В. Громыко раскрывает особенности технологии процесса проблематизации, которая может быть использована на любом этапе урока или же в целом на каком-либо этапе осмысления целостной учебной темы. Процесс проблематизации рассматривается как ряд следующих воспроизводимых этапов:

- понимание чужой точки зрения, восстановление стоящей за ней позиции;
- построение оппозиции к предъявленной точке зрения;
- выявление оснований коммуникативного конфликта, определение сущности сталкивающихся в процессе коммуникации разных точек зрения на основе категориального анализа, определение предмета столкновения;
- построение идеализации предмета спора;
- рефлексия и схематизация новой формы полученного проблемного знания.

Вышеперечисленные этапы проблематизации обеспечивают организацию разных мыследеятельностных процессов, а именно действия, коммуникации, мышления, рефлексии и понимания.

4. Технологии опроса. Существует много различных способов организации обратной связи на уроке с помощью опроса. При раскрытии данного вопроса можно опираться на микро-технологии опроса, предложенные А. Гином:

Повторение пройденного на уроке

- **Своя опора:** ученик составляет собственный опорный конспект по новому материалу, план (тезисный, развернутый), структурно-логическую схему изученного материала и т. п.

- Повторяем с контролем: ученики составляют серию контрольных вопросов к изученному на уроке материалу. Затем одни ученики задают вопросы, другие отвечают.

- Повторяем с расширением: ученики составляют серию вопросов, дополняющих знания по новому материалу, при этом совсем не обязательно, чтобы учитель на них отвечал, они могут остаться как открытые проблемы данной темы.

- Свои примеры: ученики готовят свои примеры к новому материалу.

- Опрос-итог: в конце урока учитель задает вопросы, побуждающие к рефлексии урока. Например, что на уроке было главным? Что было интересным? Что нового сегодня узнали? Чему научились?

- Обсуждаем домашнее задание: учитель вместе с учащимися обсуждает вопрос, каким должно быть домашнее задание, чтобы новый материал был качественно закреплен.

- Пересечение тем: ученики подбирают свои примеры, идеи, вопросы, связывающие последний изученный материал с любой ранее изученной темой, указанной учителем. Пример: литература – отец Чичикова учил Павлушу беречь и копить копейку. А чему учил отец Молчалина? А как напутствовал отец Петра Гринева?

Приемы устного опроса

- Светофор: это всего лишь длинная полоска бумаги, с одной стороны красная, с другой – зеленая. Красный сигнал означает «Я не знаю», зеленый – «я знаю». Сигналы светофором, ученик вынужден каждый раз явно для себя и учителя зафиксировать готовность, т. е. оценить свои знания.

- Показательный ответ: один ученик отвечает у доски, остальные слушают. В традиционном виде опрос у доски это скорее анти-прием. И все-таки опрос у доски имеет смысл, если использовать его не часто. Например, когда ученик демонстрирует блестящие знания как образец ответа или как наглядную репетицию экзамена.

- Опрос по цепочке.

- Тихий опрос: беседа с одним или несколькими учениками, в то время, когда класс занят другим делом, например, тренировочной контрольной работой.

• **Магнитофонный опрос** (или опрос с видеозаписью): ответ ученика записывается на магнитофон, чтобы потом он мог себя послушать.

• **Программируемый опрос**: ученик выбирает один ответ из нескольких предложенных.

• **Взаимоопрос**: основная цель регулярное проговаривание основных вопросов вслух.

• **Отсрочечная реакция**: учитель приучает детей к некоторой паузе между заданным творческим вопросом и ответом ученика.

• **Щадящий опрос**: учитель проводит тренировочный опрос, сам не выслушивая ответов ученика. Класс разбивается на два варианта. Учитель задает вопрос, на него отвечает 1-ый вариант, затем учитель сам отвечает на вопрос (или сильный ученик). Ученики 2 варианта прослушав ответ учителя, сравнивают его с ответом ученика и ставят «+» или «-».

5. Технологии рефлексии в учебном процессе. Рефлексию можно рассматривать как компонент структуры образовательной деятельности. Понятие рефлексии (от лат. обращение назад, отражение) рассматривается в философии, педагогике, психологии.

Философское определение рефлексии связано с размышлением индивида о самом себе, самонаблюдением, анализом собственных действий, мыслей, эмоций, обращением сознания на себя, размышлением о своем внутреннем состоянии.

Психологи рассматривают рефлексию как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Методологическое определение связано с анализом деятельности для ее нормирования и перенормирования. Субъект должен выйти из ситуации деятельности, реконструировать собственные затруднения и найти пути выхода из них.

В педагогику понятие рефлексии особенно активно вошло лишь в последнее десятилетие. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического взаимодействия) состояния своего развития, саморазвития и причин этого. С.С. Кацлев выделяет следующую структуру процесса рефлексии:

- рефлексия педагогом деятельности учащихся;
- рефлексия педагогом своей педагогической деятельности;
- рефлексия учащимися своей деятельности;
- рефлексия учащимися педагогического взаимодействия (схема 1).

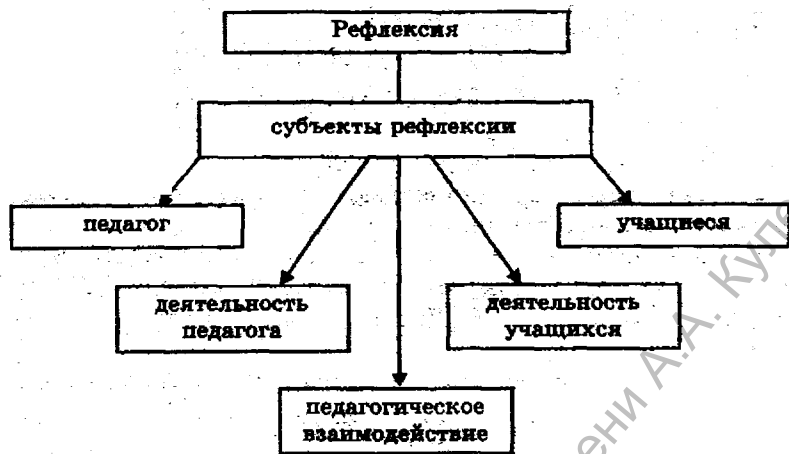


Схема 1. Структура рефлексии в педагогическом процессе

К технологиям рефлексии учениками своей деятельности на уроке, собственных успехов и затруднений можно отнести следующие: «рефлексивный круг», «рефлексивная мишень», «мини-сочинение», «ключевое слово», «зарядка», «анкета-газета», «цепочка пожеланий», «заверши фразу», «острова», «рефлексивный ринг» и др. Вышеперечисленные технологии хорошо представлены в пособии С.С. Каплева.

В качестве технологии рефлексии можно использовать письменную рефлексия по заполнению таблицы обратной связи. Данный способ позволяет учащимся актуализировать деятельность на уроке, осознать собственные успехи и затруднения, а так же дает возможность учителю осуществить коррекцию в знаниях и способах деятельности на основе анализа таких таблиц (табл.11).

Таблица 11

Таблица обратной связи (учитель – ученик)

(Фамилия, имя)

Что я запомнил (а) на уроке	Что я понял (а), в чем разобрался	Что мне понравилось, вызвало интерес

Тема 3. ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Личностно ориентированный подход в педагогике.
2. Педагогика сотрудничества, интерактивное обучение, коммуникативно-диалоговые технологии.
3. Развивающее обучение. Научное обоснование развивающего обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) и практическая реализация.
4. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Мн.: Университетское, 1990. - 560 с.
2. Амонашвили Ш.А. Единство цели: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 208 с.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496 с.
4. Анохина Г.М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. - 2003. - № 7. - С.68-71.
5. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11-17.
6. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. - 1995. - № 4. - С. 29-35.
7. Выготский Л.С. Аксиология гуманной педагогики. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. - 224 с.
8. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методик начального обучения, основанных на содержательном обобщении. - Томск: Пеленг, 1992. - 114 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
10. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения в 5 - 9 классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием. - М.: ИНТОР, 1997. - 32 с.
11. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: «Дом педагогики», 1996. - 208 с.
12. Каплев С.С. Признаки технологий личностно ориентированного педагогического процесса // Каплев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов/ С.С. Каплев. - 2-е изд. - Мн.: Университетское, 2001. - 95 с.

13. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
14. Левитес Д.Г. Основные дидактические принципы концепции развивающего обучения Л.В. Занкова // Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. Москва – Воронеж, 1998. – 288 с.
15. Пуйман С.А., Чычат В.В. Учебные дебаты как форма познавательной деятельности студента // Народная асвета. – 2003. – № 2. – С. 9-10.
16. Рыкина Н.В. Что такое развивающее обучение. – Томск: Пеленг, 1993. – 64 с.
17. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
18. Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 27-36.
19. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

Темы рефератов

1. Личностно ориентированный подход в педагогике.
2. Педагогика сотрудничества.
3. Развивающее обучение. Научное обоснование развивающего обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).
4. Характеристика урока в системе развивающего обучения.
5. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.
6. Коммуникативно-диалоговые технологии.

1. Личностно ориентированный подход в педагогике. Общенаучным подходом, позволяющим анализировать и реализовывать образовательные модели, основанные на ценности «личностный рост», является экзистенциально-гуманистический подход, который конкретизируется на уровне педагогики в личностно ориентированном подходе. Его основные положения раскрываются в работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, М.В. Кларина, И.С. Якиманской и др. Для системы образования наиболее важны следующие положения этого подхода:

- Пересмысление традиционного понимания образования, которое понимается как особая реальность становления человека, обретения им себя, своего образа.
- Акцентировка следующих характеристик образованности: индивидуального восприятия мира, способности к его творческому

преобразованию, использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов и явлений социальной и материальной действительности. Глубинные основания дифференциации субъектного отношения к окружающему миру лежат в лично значимых ценностях. Ценностное отношение к миру – специфическая черта человеческого сознания, родовое свойство человека.

- Направленность содержания образования на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, среди которых важное место занимает личностное развитие, самоактуализация, самореализация. Личностно ориентированный вариант образования делает ставку на самоактуализацию личности, на лично значимое учение и персонализированное знание.

- Функции образования – человекообразующие функции.

В.И. Слободчиков и Ю.В. Громыко, характеризуя системообразующие принципы развития образования в 21 веке, раскрывают принципы фундаментализации и открытости образования, опережающего образования, полноты и вариативности, которые конкретизируют лично ориентированный подход в педагогике. Принцип полноты образования, полагая в качестве нормы единство общего, специального и дополнительного образования во всех формах организации, позволяет обеспечить построение культуры- и природосообразной образовательной среды, ее насыщенность ресурсами личностного развития каждого из участников образования.

Принцип вариативности как единства многообразия образования позволяет каждому человеку выбрать и выработать собственную образовательную траекторию, становиться действительным субъектом своего образования и саморазвития.

И.С. Якиманская в своем исследовании опирается на следующие позиции, характеризующие лично ориентированное обучение:

- Должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика, на основе выявления его индивидуальных особенностей.

- Образовательный процесс представляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, задатки, интересы, ценностные ориентации, субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности.

- Содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме.

- Критериальная база лично ориентированного обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений и

навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявления).

• Образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей, является средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, что выступает основной целью образования. Обученность и образованность не тождественны по своей природе и результатам.

Н.И. Запрудский представил особенности лично ориентированного урока в сравнении с традиционным, выделяя в качестве критериев сравнения цели урока, его содержание, методы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности, методы и формы контроля (табл. 12).

Таблица 12

Сравнение урока в традиционной и лично ориентированной моделях обучения

Компоненты урока	Традиционный подход	Лично ориентированный подход
Цели	Формулирует и объявляет учитель. Определяются им через изучаемое содержание или деятельность учителя.	Учащиеся участвуют в определении целей урока, для чего педагогом специально создаются затруднения в деятельности, ситуация выбора, неопределенность. Учитель определяет цели посредством планирования ситуаций, в которых создаются условия для развития личных качеств школьника.
Содержание образования	Сам предмет, то есть номенклатура знаний и умений, которые предусмотрены программой.	Знания являются средством для становления и развития опыта: творческой деятельности, ценностного отношения, саморазвития, целеполагания, принятия решений, решения проблем, принятия ответственности на основе выбора в ситуациях неопределенности, взаимодействия с другими людьми и т.д. Этот опыт и является содержанием образования. При этом усваиваются и сами предметные знания.
Методы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся	Внешняя мотивация: убеждение важности и значимости знаний. Предъявление требований, упреждения в выполнении требований. Поощрение и порицание. Соревнование.	Внутренняя мотивация: Опора на познавательные и коммуникативные потребности учащихся. Здесь создаются ситуации, мотивирующие учебную деятельность учащихся. Сама деятельность становится мотивом для ее продолжения. Опора на жизненный опыт учащихся. Отказ от отметок и преобладание самооценок, рефлексия собственной деятельности.

Компоненты урока	Традиционный подход	Личностно ориентированный подход
Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	Преобладание объяснительно-иллюстративного метода в рамках стандартной структуры урока.	Используется вся совокупность методов. Урок выступает как последовательность образовательных ситуаций различного типа, в которых учащиеся осуществляют полный цикл деятельности: оценка ситуации – целеполагание – планирование – организация своей работы – снабжение ее недостающими познавательными ресурсами – рефлексия.
Методы контроля и самоконтроля	Индивидуальный или фронтальный опрос в начале урока, письменная контрольная работа по завершении темы. При этом контроль эпизодичен, содержание его часто засекречено. Правила игры неизвестны и часто меняются. Применяется поурочный балл и рейтинговая система.	Преобладают диагностическая и коррекционная функции контроля. Учителем создаются ситуации для самоконтроля и коррекции знаний и деятельности. Обеспечивается гласность сроков, содержания контроля. Сопоставляются полученные результаты с индивидуальными целями учащихся. Оценивается степень образовательного приращения учащихся. Отметки выставляются по завершении темы.

К личностно ориентированным технологиям возможно отнести технологию французских педагогических мастерских, проектное обучение, интерактивное обучение, технологию обучения в школе С. Френе, коллективной мыследеятельности, обучения как учебного исследования и др.

2. Педагогика сотрудничества, интерактивное обучение, коммуникативно-диалоговые технологии (по материалам Е.Коротаевой).

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение, но не замененное общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и содержание образовательного процесса, но изменяет формы организации обучения на диалоговые.

Учебный диалог предполагает:

- Рассмотрение различных понятий в разрезе разных логик и способов понимания мира;

• Особое общение между учащимися и учителем, отстаивающими собственный взгляд на мир, уважение мнения и личности ученика его самоопределение и самоорганизация;

• Внутренний спор учащегося с самим собой, основанный на столкновении различных культурно-логических блоков;

• Выход диалога за грань известного и неизвестного не только ученику, но и учителю;

• Введение в структуру учебного материала казусов и парадоксов, утверждений-сомнений, «вопросительных утверждений», стимулирующих коммуникативную активность учащихся;

Главная особенность данной технологии заключается в том, что процесс научения происходит в групповой совместной деятельности. А группа по отношению к каждому ее члену оказывается микрокосмосом, отражающим весь внешний мир. Поэтому при организации интерактивного обучения большое значение наряду с достижением чисто учебных задач, важно осознание ценности других людей, формирование потребности в общении, в групповой поддержке.

В группе интерактивного обучения должны осуществляться две основные функции:

1. Решение учебных задач.

2. Оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Непосредственная работа в микрогруппе начинается с усвоения учебных задач. Содержание задания для группы должно носить иной, нежели при традиционных формах обучения характер. Нужно ли, к примеру, предлагать группе составить конспект параграфа из учебника, когда каждый может сделать это самостоятельно? Нет, практика показывает, что только нестандартная постановка проблемы вынуждает школьников искать помощи друг у друга. Например, учащимся предлагается выбрать из предложенных 20-25 качеств личности пятерку тех, которые, по мнению группы, наиболее полно характеризуют историческое лицо и выстроить эти качества по значимости начиная с самого яркого.

Алгоритм урока:

1. Постановка учебной задачи.

2. Процесс разрешения учебной задачи в микрогруппах.

3. Презентация групповых решений.

4. Рефлексия.

При организации обсуждения необходимо уделять внимание выработке навыков общения и сотрудничества. В процессе

обсуждения происходит столкновение различных точек зрения. Одно из самых трудных правил поведения для школьников заключается в том, что следует различать личность одноклассника и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Так, *инициатор* может выдвигать любые. Самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность или неправильность выдвигаемых положений. Роль *контролера* закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. Необходимо чувствовать границы диалога, не переносить конфликтную ситуацию за рамки учебной задачи в межличностный план.

Возможные позиции группового взаимодействия:

- Организатор;
- Инициатор или теоретик;
- Контролер или эксперт;
- Протоколист;
- Спикер, рупор, ритор.

Правила учебного сотрудничества:

- Каждый человек заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая;
- Говорить понятно, высказываться непосредственно по теме, избегая избыточности в информации;
- Если прозвучавшая информация не вполне ясна, задаются вопросы на «понимание», только после этого делаются выводы по высказыванию.
- Критикуются идеи, а не личности.

Формы презентации групповых решений:

1. *Совместно – индивидуальная*: каждая группа представляет итог своей деятельности, решения обсуждаются, из них выбирается лучшее.

2. *Совместно – последовательная*: результат деятельности каждой группы является, как в мозаике самостоятельным фрагментом, необходимым для общего решения проблемы.

3. *Совместно – взаимодействующая*: из предложений выбираются определенные аспекты групповых решений, на основании которых затем вырабатывается общий для всего коллектива итог.

Рефлексия: оценка коммуникативных умений и навыков. Сложность данного этапа заключается в неумении учащихся

выразить свои ощущения. Поэтому педагогу стоит заранее подобрать вопросы, помогающие школьникам понять и адекватным образом выразить отношение к происходящему. Например:

- Легко ли работать в группе?
- Кто ощущал себя некомфортно и почему?
- Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе?
- К какому результату приводит позиция тех, кто предпочитает отмалчиваться?
- Что испытывает человек, которому не дают высказаться?
- Что помогает и что мешает общей работе?
- Какова должна быть помощь учителя?
- Что приобретаешь в совместной работе?

Правило трех нельзя:

1. Нельзя говорить «уже все сказали».
2. Нельзя отказываться от сообщения своего мнения группе.
3. Нельзя прятать за высказыванием свое дурное настроение.

При организации интерактивного обучения очень важно, чтобы учебное пространство кабинета располагало к общению. Традиционная расстановка парт здесь неуместна. Необходимо варьировать учебные места, создавая зоны группового общения, в зависимости от количества групп и числа учащихся в каждой группе.

Формы дискуссионного диалога:

1. Круглый стол (разные позиции – свободное выражение мнений).
2. Экспертные группы (обсуждение в микрогруппах, затем выражение суждений от группы).
3. Форум (группа вступает в обмен мнениями с аудиторией).
4. Симпозиум (формализованное представление подготовленных мнений, сообщений по данной проблеме).
5. Дебаты (представление бинарных позиций по вопросу: доказательство-опровержение).
6. Судебное заседание (обсуждение имитирующее судебное разбирательство-слушание дела).
7. «Аквариум» (Класс делится на группы, которые обычно располагаются по кругу. Выбирается представитель, который выражает позицию группы. Представители от группы собираются в центре класса, чтобы высказать и отстаивать позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме трех

ставителя, никто не имеет право высказываться, однако участникам группы разрешается передавать указания записками).

3. Концепция развивающего обучения была разработана в 60 - 80-е годы под общим руководством Д.В. Эльконина и В.В. Давыдова. Идей развивающего обучения были обоснованы Л.С. Выготским в начале 30-х годов XX века. Он представил возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка, ввел принцип ориентированности обучения не на сегодняшний, а на завтрашний день детского развития, не отрицая необходимости усвоения знаний, умений и навыков, показал, что они не являются конечной целью обучения, а всего лишь средствами развития учащихся.

Одной из первых попыток реализации идей развивающего обучения была система начального обучения, разработанная Л.В. Занковым в 50 - 60-е годы. Идей развивающего обучения, высказанные Л.С. Выготским, были развиты в рамках психологической теории деятельности в трудах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна и др.

В 80-е годы развернулась интенсивная работа по практической реализации концепции Д.В. Эльконина и В.В. Давыдова. Развивающее обучение можно рассматривать как целостную педагогическую систему, альтернативную традиционной системе школьного обучения. Регулирующую роль в системе развивающего обучения играют такие дидактические принципы как: обучение на высоком уровне сложности, принцип ведущей роли теоретических знаний, обучение быстрыми темпами, осознания учащимися процесса учения и др.

Основные черты системы развивающего обучения

(по материалам очерка Н.В. Репкиной

«Что такое развивающее обучение?»:

- Учащийся рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения, имеющий потребность в самоизменении и возможность удовлетворять ее посредством учения.

- Основу содержания школьного обучения составляют способы решения определенных типовых задач. Авторы концепции развивающего обучения не только теоретически обосновали, но и практически доказали возможность раскрытия общих принципов построения тех или иных действий уже на самых начальных этапах обучения.

• Организация поисковой активности учащихся на уроке, позволяющей ученику стать реальным субъектом учения, приобретающего характер «квазиисследовательской» деятельности.

• Метод организации обучения состоит из следующих трех составляющих: постановка учебной задачи, ее совместное решение и организация оценки найденного способа решения.

• Принципиально иной тип взаимодействия учителя и учащихся. Учитель и ученик, решая учебную проблему, осуществляют совместный поиск, который приобретает характер совместно-распределенной деятельности.

• В развивающем обучении, опирающемся на учебно-поисковую деятельность учащихся изменяется форма учебного взаимодействия. Исследование не может быть осуществлено как индивидуальная деятельность, так как предполагает критическое сопоставление разных подходов, столкновение разных точек зрения. Наиболее приемлемой формой организации обучения выступает коллективный учебный диалог.

4. Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили.

Ш.А. Амонашвили выделяет проблему формирования познавательной активности и самостоятельности школьников как одну из острейших проблем современной школы. Он делает вывод, что отношение учащихся к учению зависит от:

- характера процесса обучения;
- стиля общения между педагогом и учащимися;
- способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности школьников;
- системы оценивания результатов обучения.

Принципы гуманно-личностной технологии

Ш. А. Амонашвили:

- обучение во имя развития личности ребенка;
- укрепление гуманных, нравственных отношений (к людям, природе, труду, окружающему миру);
- бережное внимание к внутреннему миру ребенка;

Основные аспекты методической системы обучения

Ш.А. Амонашвили: (представлены в тезисном изложении, полную характеристику смотрите в книге Ш.А. Амонашвили «Личностно-гуманная основа педагогического процесса»)

1. Установление гуманных отношений в процесса обучения.

**Исходные педагогические позиции,
которые предопределяют установление
гуманных отношений:**

• Управлять обучением и всей школьной жизнью детей с позиций их интересов.

• Постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого школьника.

• Сотрудничать со школьниками в процессе обучения.

• Быть этичным по отношению к ученику, уважать и поддерживать его достоинство (устанавливать отношения на основе взаимного доверия; поднимать авторитет каждого ученика среди товарищей и в семье; воспитывать взаимное уважение в детском коллективе; проявлять интерес к увлечениям и интересам детей).

2. Организация жизни детей на уроке.

• Развитие увлечений.

• Уроки разговора с самим собой.

• Составление собственных книг.

• Чтение докладов на уроке.

• Вопросы педагогу.

• Спор с педагогом.

• Утверждение радости детей на уроке.

3. Особенности построения учебного материала.

В противовес такой организации содержания обучения, когда учебный материал разбивается на отдельные части и преподносится учащимся вне логики их целостности, Ш.А. Амонашвили выделил учебную структуру. Учебная структура – это автономно-целостная система, синтезирующая в себе дидактическую задачу, учебную единицу, учебно-познавательную деятельность и методическую направленность обучения.

4. Формирование умения содержательной оценки школьников.

Выделяется три основные линии: оценочная деятельность самого педагога, формирование умения содержательной оценки самих учеников в условиях коллективной учебно-познавательной деятельности и развитие самооценки.

Сущность оценочной деятельности педагога заключается в коррекции и стимулировании учебно-познавательной деятельности школьников. Она выражается в положительном отношении к ученику, вере в его возможности.

Формирование содержательной оценки в коллективно-познавательной деятельности связано, прежде всего, с введением опре-

деленных эталонов, критериев оценивания. Эталон имеет разно-
стороннее значение: он создается и уточняется всеми как обще-
ственная норма; способы соотнесения результата с эталоном ус-
танавливаются всеми и вырабатываются нормы оценочных суж-
дений; формируется положительно-критическое отношение к
результатам деятельности; определяются личностные позиции;
накапливается индивидуальный опыт контроля и оценки, обра-
зуется внутренняя, личностная установка внимательно относиться
к критике, замечаниям; воспитывается готовность достойно оце-
нивать результаты другого.

Овладев определенными эталонами, учащиеся должны вклю-
чать оценочный компонент в свою самостоятельную учебную
деятельность.

5. Структура и построение уроков.

Основная задача каждого урока, по Ш.А. Амонашвили, спо-
собствовать возникновению и непрерывному развитию у каж-
дого ученика познавательного интереса, жажды знаний, веры в
свои силы, радости общения с учителем и товарищами, стрем-
ление к самостоятельной и коллективной познавательной дея-
тельности.

Структура урока

1. Постановка перед учащимися учебно-познавательных за-
дач урока.

2. Организация и управление процессом присвоения школь-
никами учебного материала, развитие у них умений и формиро-
вание навыков.

3. Содержательно-оценочная деятельность учителя и учащих-
ся, носящая индивидуальный и коллективный характер.

4. Подведение итогов урока в соответствии с поставленными
учебно-познавательными задачами.

6. **Формы отчета о продвижении школьников в учении и
развитии.**

Форма, содержание и характер отчета педагога перед родите-
лями, руководителями школы и органов образования об успехах
ученика должны возвышать его как личность. Объективность
оценки проявляется в определении положительной основы в
личностных качествах, приобретенных знаниях и умениях, опира-
ясь на которую можно раскрыть и обосновать преодолимость
отрицательных черт и пробелов.

Тема 4. ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

1. Технология проблемного обучения. Целевые ориентиры проблемного обучения, концептуальные положения и особенности содержания.
2. Метод проектов. Технология проектного обучения.
3. Коллективный способ обучения. Адаптивная система обучения.
4. Игровые технологии. Функции игровой деятельности.
5. Исследовательский подход в обучении.

Литература

1. Горбунова Н.В., Кочкина Л.В. Методика организации работы над проектом // Образование в современной школе. – 2000. – № 4. – С. 21-26.
2. Границкая А.С. Научить думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
3. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с.
4. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – М.: Технопринт, 2000. – 378 с.
5. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технологии прорыва в будущее). – М.: Независимый методологический университет, 1992. – 191 с.
6. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
7. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
8. Кашлев С.С. Методы обмена деятельностями в педагогическом процессе // Народная асвета. – 2003. – № 1. – С. 9-13.
9. Кашлев С.С. Методы смысловорчества // Народная асвета. – 2003. – № 8. – С. 18-23.
10. Крылова О. Освоение Амазонии или использование метода проектов в преподавании // Директор школы. – 1999. – № 2. – С.71-76.
11. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Педагогика, 1991.
12. Левакда Л.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 116-120.
13. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.

14. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1978. - 368 с.
15. Мочалова И.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1979. - 158 с.
16. Мурашкова И.Н. Неделя проектов // Школьные технологии. - 2001. - № 1. - С.183-188.
17. Овонь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968. - 208 с.
18. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - М.: АРКТИ, 2003. - 112 с.
19. Самохина А. «Обучение через делание». Использование проектного метода в правовой подготовке старшеклассников // Учитель. - 2003. - № 4. - С. 22-31.
20. Селемнев С.В. Опорные конспекты // Школьные технологии. - 2002. - № 5. - С. 127-131.
21. Селемнев С.В. Развивающая наглядность // Образование в современной школе. - 2003. - № 12. - С. 27-36.
22. Современная гимназия: Взгляд теоретика и практика / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 168 с.
23. Титова Н.С. Реорганизация учебно-воспитательного процесса при проведении урока с применением новых педагогических технологий // школьные технологии. - 2002. - № 5. - С. 135-141.
24. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении // Практика административной работы в школе. - 2003. - № 6. - С. 14-23.
25. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике обучения // практика административной работы в школе. - 2003. - № 6. - С. 24-29.
26. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. - М.: Университетское, 1990. - 224 с.
27. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. - Архангельск: Сев.-Зап. Кн. Изд-во, 1990. - 383 с.
28. Шаталов В.Ф. Куды і як зниклі тройкі: 3 вольту работы школ г. Даченка. - Мн.: Нар. Асвета, 1988. - 175 с.

Темы рефератов

1. Игровые технологии в учебном процессе.
2. Проектное обучение: история и перспективы.
3. Адаптивная система обучения (АСО): теоретико-методические аспекты.
4. Коллективный способ обучения (КСО): теоретические аспекты технологии и особенности практической реализации.
5. Анализ технологии эвристического обучения.
6. Технологии коллективной мыслительности - основа развивающего обучения.
7. Технологии обучения на основе схем и знаковых моделей учебного материала. Опора, опорный сигнал, опорный конспект.

1. При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на их поиск. Процесс обучения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результаты поиска.

Сущность технологии проблемного обучения (по С.С. Кашлеву) заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций, осознания, принятия и разрешения этих ситуаций в процессе взаимодействия учителя и учащихся при максимальной самостоятельности последних. Алгоритм учебного занятия может быть представлен следующей таблицей (табл. 13).

Таблица 13

Алгоритм урока в технологии проблемного обучения

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	2	3
1. Создание проблемной ситуации и включение учащихся в проблему.	Создает проблемную ситуацию, осуществляет мотивацию учебной деятельности учащихся, организует включение учащихся в понимание затруднений и противоречий.	Осознают противоречия в изучаемых явлениях и процессах, выявляют собственные затруднения.
2. Формулировка проблемы.	Организует понимание проблемы учащимися, осуществляет перевод проблемы в серию учебных задач, представленных для разрешения в процессе учебной деятельности.	Участвуют в процессе формулировки учебных задач, предлагают свои варианты.
3. Разрешение проблемы в микрогруппах.	Организует деятельность учащихся над разрешением проблемы, помогает в формировании микрогрупп, обеспечивает средствами для разрешения проблемы.	Определяют позиции группового взаимодействия, выдвигают различные гипотезы, варианты представления конечного результата деятельности.
4. Представление - защита разрешенной проблемы.	Организует процесс защиты конечных результатов работы над проблемой в микрогруппах.	Представляют результаты группового взаимодействия, сравнивают результаты своей деятельности с результатами деятельности других групп.

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	2	3
5. Оценка результатов деятельности.	Управляет процессом оценивания результатов, предлагает критерии самооценки и взаимооценки, возможно представляет экспертов, которые будут участвовать в экспертизе.	Принимают участие в оценке результатов работы над проблемой.
6. Рефлексия.	Управляет процессом рефлексии.	Принимают участие в рефлексии, возможно трех уровней: <ul style="list-style-type: none"> - Я – как чувствовал себя в процессе учения, было ли мне комфортно, с какими настроением работал. Мы – насколько комфортно мне работалось в группе, я помогал товарищам, они помогли мне. - Дело – я достиг цели урока, в чем я затруднялся, как мне преодолеть затруднения и свои проблемы.

Достоинства технологии проблемного обучения:

- Развивает мыслительные способности, способствует развитию творческого мышления.
- Вызывает интерес к учению через развитие познавательной активности, самомотивации в деятельности.
- Развивает способности к самообразованию, исследовательские навыки.
- Способствует пониманию изучаемого материала, а не простому копированию и воспроизведению знаний и навыков.

Важнейшим этапом в технологии проблемного обучения является процесс создания проблемной ситуации. Ситуация познавательного затруднения, вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы носит название проблемной ситуации, учащимся на этом этапе открывается их знание о незнании.

Основные условия создания проблемной ситуации

1. Достаточная сложность вопроса, создающая ситуацию затруднения.

2. Возможность развертываемости проблемного вопроса в более частые.

3. Неразрывность поиска ответа на вопрос с усиленной работой над текстом.

4. Потребность самостоятельного поиска, активизация мышления.

5. Положительное эмоциональное отношение ученика к рассматриваемой проблеме, заинтересованность в поиске ответа.

Любая задача становится познавательной проблемой, если удовлетворяет следующим требованиям:

- Представляет познавательную трудность, то есть требует размышления над изучаемой проблемой.

- Вызывает познавательный интерес.

- Опирается на прежний опыт и знания.

2. Технология проектного обучения

Основные цели проектного обучения:

В рамках проектной деятельности создаются предпосылки развития у учащихся как общеучебных умений и навыков, так и специфических предметных.

Общеучебные цели (с точки зрения деятельности учащихся):

- Учиться ставить учебные проблемы и задачи, формулировать тему, объект и предмет исследования;

- Учиться определять цели и задачи проектной работы;

- Учиться выбирать наиболее рациональные и оптимальные способы достижения цели;

- Учиться планировать свою деятельность;

- Развивать мыслительные способности: умение сравнивать, обобщать, анализировать деятельность и ее результаты и т. п.;

- Развивать исследовательские умения;

- Учиться оценивать результаты своей деятельности; развивать умения истинно оценивать себя.

Цели в области развития коммуникативных умений и способностей:

- Учиться работать в микрогруппе; развивать умение сотрудничать;

- Учиться совместно планировать и реализовывать задуманное;

- Учиться понимать и принимать чужую точку зрения;

- Учиться публично выступать, предъявлять результаты своей работы;

- Развивать у каждого позитивный образ себя и других;
- Развивать у учащихся «командный дух» и «чувство локтя».

Классификация проектов

- По количеству учащихся проекты могут быть индивидуальными и групповыми;
- По содержанию бывают монопредметными и межпредметными;
- По продолжительности проектной деятельности выделяются краткосрочные (мини-проекты, выполняются в течение нескольких учебных занятий), среднесрочные (1-4 недели) и долгосрочные проекты (от 4 недель до года).
- По доминирующему виду проектной деятельности выделяют информационные, исследовательские, творческие, практико-ориентированные проекты.

— *Информационный проект* имеет своей целью сбор, обработку и анализ информации по какой-либо учебной проблеме или теме. Этот тип проектов направлен на формирование у школьников умений и навыков поиска информации, ее обобщения и представления в виде рефератов, статей, докладов, схем, таблиц, фото- и видеоматериалов.

— В рамках *исследовательского проекта* моделируется ситуация реального научного поиска. Такая работа проводится на основе определения, цели, объекта, предмета исследования, выдвижения гипотезы, проведение экспериментов, формулирования выводов в соответствии с целью и задачами исследования. Результаты такого проекта могут быть выражены в научной публикации, научном отчете, участии в конкурсе проектов.

— *Творческий проект* имеет свои специфические черты и создает условия для развития у учащихся творческих способностей. Формами представления такого проекта может быть сценарий школьного праздника, выпуск газеты, подготовка радиопередачи, оформление выставки и т. п.

— Выполнение *практико-ориентированного проекта* связано с необходимостью создания социально значимого продукта, которым можно было бы воспользоваться на практике как самим участникам проектного обучения, так и другим людям: пример — комплект штор для кухни.

В реальной практике проектные работы учащихся носят комбинированный характер, сочетая в себе признаки различных типов проектов.

Н.Ю. Пахомова дает следующую характеристику учебного проекта с точки зрения учащихся:

– это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или индивидуально, максимально используя свои возможности;

– это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы;

– это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, показать публично достигнутый результат;

– результат деятельности, носит практический характер.

Учебный проект с точки зрения учителя: это интегративное дидактическое средство развития, воспитания и обучения, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, а именно учить:

– проблематизации (выявлению учебных проблем и подпроблем, постановке целей и задач, вытекающих из проблемы);

– целеполаганию и планированию деятельности;

– самоанализу и рефлексии;

– презентации (самопредъявлению) хода своей деятельности и ее результатов;

– поиску нужной информации;

– выбору, освоению и использованию адекватной технологии изготовления продукта проектирования.

Технология проектного обучения – это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские и прочие методики.

Этапы работы над проектом

В самом общем виде при осуществлении проекта можно выделить следующие этапы:

1. Вводно-подготовительный этап или погружение в проект.
2. Организация деятельности.
3. Осуществление деятельности.
4. Презентация результатов и оценка (табл. 14).

Этапы работы над проектом (по Н.Ю. Пахомовой)

Учитель 1	Учащиеся 2
1-й этап – погружение в проект	
Формулирует	Осуществляют
1) проблему проекта	1) личностное присвоение проблемы
2) сюжетную ситуацию	2) вживание в ситуацию
3) цель и задачи проектной деятельности	3) принятие, уточнение и конкретизация цели и задач
2-й этап – организация деятельности	
Организует деятельность – предлагает:	осуществляют
4) организовать группы	4) разбивку на группы
5) распределить роли в группах	5) распределение ролей в группе
6) спланировать деятельность по решению задач проекта	6) планирование работы
7) возможные формы презентации проектов	7) выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов
3-й этап – осуществление деятельности	
Не участвует, но:	Работают активно и самостоятельно
8) консультирует учащихся по необходимости	8) каждый соответственно со своим амплудом и задачами
9) ненавязчиво контролирует	9) консультируются по необходимости
10) представляет информацию, дает новые знания, когда у учащихся возникает необходимость	10) «добывают» недостающие знания
11) рецензирует с учащимися предстоящую презентацию результатов	11) подготавливают презентацию результатов
4-й этап – презентация	
Принимает отчет	Демонстрируют
12) обобщает и резюмирует полученные результаты	12) понимание учебной проблемы, цели и задач
13) подводит итоги обучения	13) умение планировать и осуществлять работу
14) оценивает умения: общаться, слушать, обосновывать свою позицию и т. д.	14) найденный способ решения проблемы, дает самооценку деятельности и ее результатов
15) акцентирует внимание на воспитательном моменте: умение работать в группе на общий результат	15) рефлексия деятельности в результате

Отчет о выполнении проектной работы

Отчет о выполнении проектной работы должен состоять из введения, основной части, заключения и списка источников информации.

Во введении:

- Обосновывается выбор темы работы, описывается актуальность и суть изучаемой проблемы.
- Определяется объект и предмет исследования (только для исследовательских проектов).
- Формулируются положения гипотезы, цель и задачи проектной работы.
- Описываются методы исследования, которые были применены в ходе выполнения работ.
- Анализируются источники информации.

В основной части:

- Описываются основные этапы и последовательность выполнения работ.
- Описывается сущность проведенных работ.
- Обосновываются результаты.

В заключении:

- Формулируются основные выводы.
- Формулируются пути решения проблем.
- Анализируется процесс работы.

Оценка проектов

При использовании в образовательной практике метода проектов существует два результата:

1. Первый (скрытый) – это педагогический эффект от включения учащихся в «добывание знаний», формирование личностных качеств, мотивация, рефлексия, самооценка.

2. Второй результат – это собственно видимая часть айсберга, которая является выполненным проектом.

Оценка проектов возможна нескольких уровней:

- Оценка учителя.
- Самооценка.
- Взаимооценка.
- Оценка экспертов.

Необходимо разрабатывать инструментарий для экспертизы, различные матрицы экспертизы, предъявлять критерии экспертизы.

В качестве критериев экспертизы проектов могут быть использованы:

- Уровень знаний.
- Степень ответственности за выполнение работы.
- Самостоятельность, собранность и способность углубить тему изучения.

• Способность выработать новую идею и найти новые оригинальные решения.

• Инициативность и заинтересованность.

• Способность работать в коллективе, отношения с другими членами группы.

• Точность, своевременность выполнения работы.

• Четкость и аккуратность подготовки отчета.

3. Коллективный способ обучения. Адаптивная система обучения.

Авторами технологии коллективный способ обучения (КСО) являются:

Ривин Александр Григорьевич – русский педагог-новатор, автор метода коллективной учебной работы с применением диалогических пар сменного состава.

Дьяченко Виталий Кузьмич – профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского ИПК, современный теоретик КСО.

Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в парах сменного состава, когда каждый учит каждого (табл. 15).

Таблица 15

Модель организации обучения
на основе коллективного способа обучения (КСО)

Этапы работы по изучению текста (тема, параграфа)	Характеристика этапов
Работа в паре сменного состава	Методика сотрудничества в паре 1. Изложение того, что было проработано с предыдущими товарищами 2. Чтение и обсуждение следующего абзаца (части текста, представляющего собой нечто целое, логически связанное и не превышающей 10 – 12 строчек) 3. Выработка формулировки заголовка, вопроса, пункта плана или тезиса, адекватных содержанию проработанного абзаца 4. Запись формулировки в тетрадь
Работа в паре при проработке последнего абзаца	- Изложение содержания всего материала - Выполнение всех заданий после параграфа - Ответы на все вопросы друг друга
Работа в микрогруппе	Необходимо сдать тему, выступив в малой группе
Зачет	Необходимо сдать тему учителю или ученику – консультанту

На основе организации работы пар сменного состава можно осуществлять обучение и взаимообучение на разных этапах изучения учебной темы (при актуализации опорных знаний, на этапе первичного введения учебного материала, в процессе повторения, коррекции, контроля и оценки знаний и способов деятельности). В.К. Дьяченко описывает методики взаимных диктантов, письменного и устного выполнения упражнений в парах сменного состава, решения задач и т. д.

Автором адаптивной системы обучения является А.С. Границкая. Она выделяет следующие проблемы процесса обучения: безделье учеников на уроке, низкая контролируемость результатов деятельности, отсутствие адаптированности учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся, ориентация на среднего ученика и т. п. В связи с этим предлагает новую модель организации процесса обучения – адаптивную систему (АСО). Обучение это не только сообщение новой информации, но, прежде всего, обучение приемам самостоятельной работы, контролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской деятельности, умению самостоятельно добывать знания, обобщать, делать выводы и т. д. (табл. 16).

Научные основания данной технологии:

- теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина;
- деятельностный подход к обучению А.А. Леонтьева.

Таблица 16

Модель организации обучения
на основе АСО

Обучение	Учение
1. Управление самостоятельной работой учащихся	1. Самостоятельная работа учащихся: <ul style="list-style-type: none"> • обособленная самостоятельная работа • работа в парах: <ul style="list-style-type: none"> – статических – динамических – вариационных
2. Индивидуальное обучение	2. Индивидуальная работа с учителем

Этапы учебного занятия построенного на основе адаптивной системы обучения можно представить следующей таблицей (табл. 17).

Этапы технологии

Деятельность учителя	Этапы	Деятельность ученика
Обучает всех	1. Традиционное обучение	Все ученики работают совместно с учителем
Управляет самостоятельной работой учеников	2. Самостоятельная работа учащихся	Работают самостоятельно под руководством учителя: <ul style="list-style-type: none"> • обособленная самостоятельная работа • работа в парах: <ul style="list-style-type: none"> – статических – динамических – вариационных
Осуществляет включенный в работу контроль и работает индивидуально, отключая учащихся от самостоятельной работы по очереди	3. Индивидуальное обучение	Работа ученика с учителем индивидуально

Самостоятельная работа учащихся при адаптивной системе обучения происходит в парах сменного состава, как и при коллективном способе обучения, однако эти пары имеют свою специфику. Выделяется три типа пар – статическая, динамическая и вариационная.

Статическая пара формируется по желанию учеников, так как для эффективной работы большую роль играет фактор контактности и доброжелательности. Учащиеся работают как в режиме взаимообучения, так и в режиме взаимоконтроля. Работа в такой паре повышает речевую и мыслительную активность учеников, так как они говорят, доказывают, проверяют, подсказывают, оценивают, корректируют свою работу и работу товарища (схема 2).

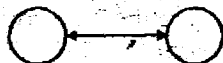


Схема 2. Статическая п

Для работы в динамической паре необходимо четыре человека, объединяются учащиеся двух соседних парт. Учитель раздает четыре варианта заданий и каждый работает с каждым по определенному алгоритму (схема 3).

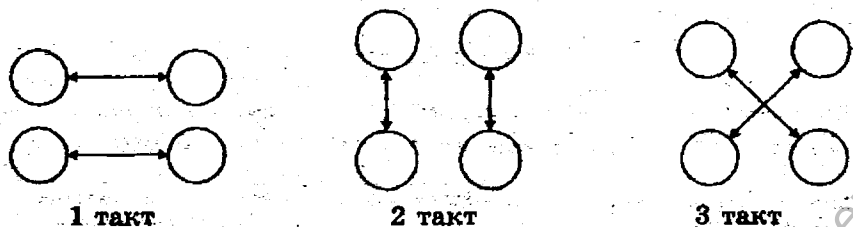


Схема 3. Динамическая пара

Специфика вариационной пары заключается в том, что после первого такта работы происходит взаимообмен заданиями, в связи с чем схематическое изображение алгоритма работы учеников приобретает следующий вид (схема 4).

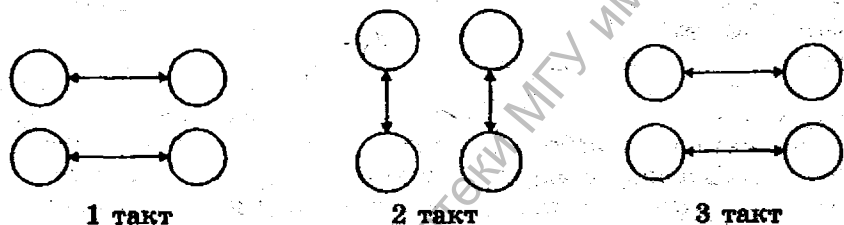


Схема 4. Вариационная пара

Работа в динамической и вариационной паре, по мнению А.С. Границкой, демократична по своей сути. Каждый оказывается в равных условиях, каждый становится достаточно компетентным по своей части задания, может успешно обучать каждого и контролировать результаты деятельности независимо от уровня общей подготовленности.

Адаптивная система обучения пытается исключить не контролируемость результатов учебной деятельности через введение комплексного блока контроля.

Комплексный блок контроля:

- контроль учителя;
- самоконтроль опосредованный (ТСО, безмашинные контролирующие программы);
- самоконтроль интериоризованный (внутренний);
- взаимоконтроль.

4. Игровые технологии. Функции игровой деятельности.

Проблемы игровой деятельности разрабатывались в трудах К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, Ж. Пиаже, З. Фрейда и др. Игра – один из основных видов деятельности человека. В структуру игры как деятельности входят следующие этапы:

- целеполагание,
- планирование,
- реализация задуманного,
- анализ результатов.

В качестве компонентов игровой деятельности можно назвать:

- **Моделируемый мир.** Здесь необходимо представить условия и законы существования моделируемого мира. Чем полнее и ярче он будет описан, тем разнообразнее и продуманнее будут действия игроков. Схема описания такова:

- а) место действия;
- б) время действия;
- в) действующие лица и занимаемое ими положение;
- г) важные события, предшествовавшие моделируемому периоду времени;
- д) ситуация, сложившаяся на начало игры.

- **Правила игры.** Правила являются основным Законом игры, поэтому их разработка должна вестись с юридической скрупулезностью, во избежание различных толкований.

- **Игровые действия как средство реализации ролей.**
- **Игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными.**
- **Командные и (или) индивидуальные вводные.**

Командные и индивидуальные вводные разрабатываются организаторами игры, либо самими игроками, по согласованию с организаторами. Вводные помогают участникам лучше осознать свою роль, определить свое место в моделируемом мире и наметить линию поведения. Командные и индивидуальные вводные должны содержать следующую информацию:

Командные вводные:

- а) название команды (группы, народа, страны);
 - б) легенда команды:
- происхождение,
 - важные исторические события,

- легенды, предания,
- обряды, религия,
- командные тайны;
- в) структура команды:
 - управление,
 - социальный состав,
 - отношения между слоями и членами команды;
- г) отношения команды с окружающими:
 - друзья,
 - враги,
 - нейтральные силы;
- д) цели команды в игре.

Индивидуальные вводные:

- а) игровое имя;
- б) возраст;
- в) официальные биографические данные;
- г) нынешнее положение в обществе;
- д) отношение к окружающим;
- е) предметы и личные тайны;
- ж) игровая информация;
- з) цели в игре.

От того, насколько продуман этот пакет данных, зависит весь ход игры.

С.А. Шмаков выделяет следующие функции игры как феномена педагогической культуры:

- Социализация – средство включения ребенка в систему общественных отношений.
- Межнациональная коммуникация – позволяет усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей различных национальностей.
- Самореализация – возможность проявить себя.
- Диагностика – позволяет педагогу диагностировать различные проявления ребенка (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.). С другой стороны, игра дает возможность для самодиагностики.
- Терапевтическая функция – использование игры как средства преодоления различных трудностей в поведении, общении, учении и т. п.
- Функция коррекции – внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей.
- Развлекательная функция.

Существуют различные классификации игр, в том числе и обучающих или дидактических игр. Педагогические игры разнообразны по:

- дидактическим целям;
- организационной структуре;
- специфике содержания.

5. Технология учебного исследования описана в работах Дж. Брунера, Д. Шваба, Р. Теннисона, Г. Альтшуллера, М. Кларина и др. Исследовательский подход в обучении состоит в знакомстве учащихся с методами научного познания, развивает мышление и творческую самостоятельность. Т.А. Файн выделяет следующие функции исследовательского подхода в обучении:

- воспитание познавательного интереса;
- создание положительной мотивации учения и образования;
- формирование глубоких, прочных и действенных знаний;
- развитие интеллектуальной сферы личности;
- формирование умений и навыков самообразования;
- развитие познавательной активности и самостоятельности.

Д.Г. Левитес, обобщая дидактические разработки различных авторов, представил следующий алгоритм обучения как учебного исследования:

- знакомство с литературой;
- выявление, формулировка проблемы;
- прояснение неясных вопросов;
- формулирование гипотез;
- планирование и разработка учебных действий;
- сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств);
- соотнесение данных и умозаключений;
- подготовка и написание сообщения;
- выступление с подготовленным сообщением;
- переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы;
- проверка гипотез;
- построение обобщений, выводов, заключений.

Пути реализации исследовательского подхода в обучении.

- Изучение учебного материала крупными блоками.
- Широкое применение лекций различной типологии: вводные, тематические, с заранее запланированными ошибками, визуализации, проблемные и т. д.
- Органическое сочетание различных организационных форм обучения: семинары, дискуссии, консультации, собеседования, практикумы, дискуссии, экскурсии и т. д.

• Использование опережающих домашних заданий, результаты которых оформляются как доклады, рефераты, рецензии, проекты, аннотации и т. п.

• Взаимосвязь учебной и внеклассной работы, организация различных форм поисково-творческой деятельности школьников за рамками урока.

Существует так же метод метафорического учебного исследования или синектика, основанный на использовании интуитивно-образного, метафорического мышления. М. Клария представляет следующие этапы учебной работы в синектике:

1. Первоначальная постановка проблемы, которая в теоретическом плане может быть весьма сложной.
2. Сообщение необходимой вводной информации, ее может предъявить специально приглашенный эксперт.
3. Поиск способов решения проблемы.
4. Переформулирование проблемы. Каждый учащийся самостоятельно делает это в соответствии со своим пониманием.
5. Совместный выбор одного из переформулированных вариантов.
6. Выдвижение образных аналогий.
7. «Подгонка» намеченных группой подходов к решению к требованиям, заложенным в постановке проблемы.

Тема 5. ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

1. Технология программированного обучения. Принципы программированного обучения. Виды обучающих программ.
2. Технология модульного обучения.
3. Новые информационные технологии обучения.

Литература

1. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / Л.Н. Рожина, Н.А. Цыркун, А.П. Василевский и др.; Под ред. Л.Н. Рожиной. – Мн.: Народная асвета, 1992. – 191 с.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М., 1987.
3. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.

4. Снопкова Е.И. Инновационные образовательные технологии преподавания истории в средней школе: Методическое обеспечение спецкурса. – Могилев: МГУ им. А. Кулешова, 2003. – 64 с.
5. Снопкова Е.И. Использование программированного обучения на уроках всемирной истории // История: проблемы выкладки. – 2001. – № 2. – С. 87-91.
6. Тавень И.А. Технологии дистанционного обучения // Народная асвета. – 2003. – № 10. – С. 20-22.
7. Третьяков П.И., Сенюковский И.Б. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
8. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
9. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
10. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989.

Темы рефератов

1. Особенности реализации модульной технологии в учебном процессе.
2. Модульные программы как средство организации самостоятельной работы учащихся на уроках различных типов.
3. Программированное обучение в школе: методические аспекты реализации.
4. Современные информационные технологии.
5. Использование мультимедийных обучающих программ в школе.
6. Мультимедийная энциклопедия «Кирилла и Мефодия» как источник знаний.
7. Диагностика уровня освоения учебного материала с помощью компьютерных программ.
8. Организация тестового контроля знаний и способов исторического мышления с помощью персональных компьютеров.

1. Технология программированного обучения. Принципы программированного обучения. Виды обучающих программ.

Теория программированного обучения начала развиваться в США в 40-50 годы. В 1954 году профессор Скиннер выдвинул теоретическое обоснование программированного обучения. Программированное обучение – относительно самостоятельное и индивидуальное усвоение знаний по обучающей программе. Учитель управляет познавательной деятельностью учащихся. В

процессе обучения перед учащимися ставятся познавательные задачи, решение которых связано с такой переработкой информации учащимися, которая ведет к усвоению ими определенного объема знаний и способов мышления.

Основная проблема программированного обучения – построение алгоритмов обучения – программ, которыми должен руководствоваться обучающийся. Программированный метод частично помогает решить задачу, как учить, чтобы ученики не только получали знания, но и умели думать.

Учитель управляет учением с помощью обучающей программы. Основное понятие – обучающая программа. Ее понимают как последовательность шагов (алгоритм), каждый из которых представляет микро-этап овладения единицей знания или действий.

Шаг программы состоит из 3 частей:

- Доза информации об изучаемом знании.
- Задания по работе с информацией.
- Контрольные задания и указания о переходе к следующему этапу.

В.Оконь дает следующее определение программы – «это упорядоченная последовательность рекомендаций (задач), которые передаются с помощью дидактической машины или программированного учебника и выполняются учащимися».

2 основных принципа программированного обучения:

1. Увеличение удельного веса самостоятельной работы.
2. Индивидуализация обучения.

Виды программирования

1. Линейное программирование.

Создатель линейного программирования – Б.Ф. Скиннер, профессор психологии Гарвардского университета. Он выступил с ним впервые на конференции в Питтсбурге в 1954 г. Основой новой концепции стала бихевиористская психология, в соответствии с которой обучение основано на принципе $S \rightarrow R$, где S – stimulus, R – reaction. По этой концепции для любой реакции, соответственно усиленной, характерна склонность к повторению и закреплению. Усилением или наградой для обучающегося этим методом является подтверждение программой каждого удачного шага. Линейная программа в понимании Скиннера характеризуется следующим:

1. Дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами (steps), которые учащиеся преодолевают шаг за шагом (step by step).

2. Вопросы или пробелы, содержащиеся в отдельных рамках программы (frame), не могут быть очень трудными, с тем, чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе.

3. Учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию.

4. В ходе обучения учащиеся сразу же информируют о том, правильны или ошибочны их ответы.

5. Все обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном ему темпе.

6. Значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается.

7. Во избежание механического запоминания информации одна и та же мысль повторяется в различных вариантах в нескольких рамках программы.

Таким образом, в линейном программировании:

- Ученик продвигается в обучении, только усвоив предыдущее.
- Принцип деления материала на малые дозы.
- Принцип активизации деятельности путем указаний.
- Принцип немедленной оценки ответа.
- Принцип индивидуализации темпа и содержания обучения.

2. Разветвленное программирование.

Разветвленная программа основан на выборе одного правильного ответа из нескольких данных, она ориентирует на тест многократного выбора. Автором концепции разветвленного программирования является Норман А. Кроудер.

• Материал дается логически законченными крупными блоками.

- Выборочный ответ ученика.

3. Смешанное программирование.

• Сложные программные продукты, объединяющие элементы линейного и разветвленного программирования, разные дозы и виды информации и различные алгоритмы ее усвоения.

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф.Талызина) такие программы включают три компонента:

- оод – ориентировочные основы действий;
- ид – исполнительские действия;
- ккд – коррекционно-контрольные действия.

Программированное обучение может быть как машинное, так и безмашинное. При организации программированного обучения необходимо решить следующие задачи:

1. Упорядочить структуру и содержание всего учебного материала.
2. Разработать программу изучения учебного материала.
3. Создать эффективную систему контроля усвоения учебного материала.

Программированный метод позволяет решить проблему повышения эффективности управления учебным процессом. Н.Ф.Талызина пришла к выводу о необходимости циклического управления, характеризующегося наличием обратной связи и системы коррекции. Циклическое управление осуществляется по следующей схеме:

- а) указывается цель управления;
- б) устанавливается исходный уровень управляемого процесса;
- в) определяется программа воздействий, предусматривающая основные переходные состояния процесса;
- г) обеспечивается получение информации по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса в каждый момент управления (обратная связь);
- д) производится переработка информации, получаемой по каналу обратной связи, вырабатываются и реализуются корректирующие воздействия.

2. Технология модульного обучения.

Модульная технология зародилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х годов как альтернатива традиционному обучению.

Модульная технология, с одной стороны, предметно ориентированная, так как цель процесса обучения – система ЗУНов (знаний, умений, навыков) по конкретной учебной теме.

С другой стороны, это лично ориентированная технология, так как подобная организация учебного процесса предоставляет большие возможности для развития ученика как субъекта учебной деятельности за счет планомерной деятельности самообучения.

Черты технологии:

- Активность ученика.
- Четкость и определенная логика действий ученика.
- Постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля.

- Индивидуализированный темп обучения.
- Гибкое управление деятельностью учащихся, переходящее в самоуправление.

Сущность модульного обучения

Ученик полностью самостоятельно или с некоторой помощью педагога достигает конкретных целей учебной познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

Модуль относительно самостоятельный фрагмент учебного материала, в котором в единую систему объединено содержание и технология овладения этим содержанием.

Состав модуля:

1. Точно сформулированная интегрированная цель урока и цели учебных элементов или учебные задачи.
2. Банк информации: учебный материал в виде конкретного текста.
3. Задания для отработки необходимых навыков и основных умений.
4. Методические указания учителя по достижению целей.
5. Задания для самоконтроля, контроля учителя, самоконтроля.

Отличия модульного обучения от других технологий

- Дидактическая цель формулируется для учащегося и содержит в себе указание не только на объем изучаемого материала, но и на уровень его усвоения. Кроме того, каждый ученик получает от учителя в письменной форме советы как рациональнее действовать, где найти нужный материал.

- Модульное обучение предполагает изменение форм общения учителя с учащимися. Он общается с ними как посредством модульной программы, так и непосредственно индивидуально с каждым учеником. Именно модуль позволяет перевести обучение на субъект – субъектную основу. Отношения учителя и ученика становятся партнерскими.

- Каждый учащийся работает большую часть времени самостоятельно, учится целеполаганию, планированию, организации, контролю и оценке своей деятельности. Таким образом каждый может определить уровень своих знаний, увидеть затруднения и проблемы.

- Каждый ученик получает модульную программу, индивидуально работает с ней, что позволяет учителю проводить консультационную работу.

В модульной технологии используют три вида целей:

1. **КДЦ** – комплексная дидактическая цель, ориентирована на всю модульную программу. Это перечень знаний и способов мышления и деятельности, которыми должен овладеть учащийся после работы со всеми модулями данной программы.

2. **ИДЦ** – интегрированная дидактическая цель – перечень знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся после изучения отдельного модуля или цель одного урока.

3. **УЗ** – учебная задача перед каждым учебным элементом, частная дидактическая цель (схема 5).

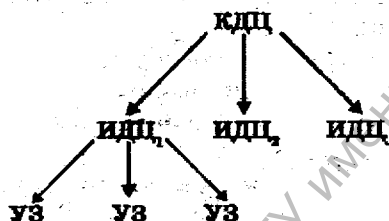


Схема 5. Дерево целей

Таблица 18

Структура модульной программы

Номер модуля, УЗ	Учебный материал с указанием заданий	Управление учебной деятельностью
0.	КДЦ – комплексная дидактическая цель.	Знания и способы мышления и деятельности.
1.	ИДЦ – интегрированная дидактическая цель.	
2.	Учебные элементы.	Пояснения к учебному материалу.
2.0.	Цели и задачи учебного элемента.	Знания и способы мышления и деятельности.
2.1.	Содержание учебного элемента.	
2.2.	Обобщение (резюме).	
2.3.	Контроль: вопросы для самоконтроля по 3 уровням.	Источники информации.
3.	Контроль (самоконтроль и выходной контроль по 3 уровням)	Алгоритмы решения, ответы.
		Ответы, методы и формы организации контроля.

Матрица для разработки модульной программы

Номер модуля, УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Управление учебной деятельностью

3. Новые информационные технологии обучения. Информационные технологии (ИТ) получают все большее распространение в современной школе. С помощью ИТ учащиеся узнают новые способы сбора информации, учатся работать с текстом, создавать графические объекты, базы данных, использовать электронные таблицы, переводить текстовую информацию в графики, таблицы, диаграммы и т. д.

Г.К. Селевко представляет три варианта осуществления компьютерной технологии:

1. Как «проникающая» технология, применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач.

2. Как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых частей.

3. Как моготехнология, когда все обучение, включая все виды диагностики, опираются на применение компьютера.

Выделяют четыре основных направления использования информационно-компьютерных средств в образовании:

- Обучение основам вычислительной техники, повышение компьютерной грамотности учащихся.

- Использование персональных компьютеров на всех этапах образовательной деятельности для повышения эффективности педагогического процесса.

- Повышение эффективности научно-исследовательской деятельности в образовании средствами информационных технологий.

- Управление образовательными процессами с помощью компьютерных программ.

Возможно выделить следующие программные продукты информационных технологий для организации процесса обучения:

- Обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, тестовые системы, лабораторные практикумы и т. д.

- Обучающие системы на базе мультимедийных технологий.

- Интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях.

Тема 6. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

1. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера.
2. Технология свободного труда С. Френе.
3. Технология мастерских.
4. Дальтон-технология.

Литература

1. Баски А. Добыть скорее, чем диплом, свое человеческое достоинство... // Народное образование. - 1997. - № 10. - С. 133-135.
2. Загвадкин А. Общечеловеческое образование, или суть и смысл вальдорфской педагогики // Директор школы. - 2000. - № 1, № 2.
3. Крапих Э.М. Свободные вальдорфские школы. - М.: Парсифаль, 1993. - 40 с.
4. Окунев А.А. Как учить не уча. - СПб: Питер Пресс, 1996. - 448 с.
5. Педагогические мастерские. Франция - Россия. - М., 1997.
6. Снопкова Е.И. Технология французских педагогических мастерских на вводных уроках истории в 5 классе // История: проблемы преподавания. - 2003. - № 2. - С.23-27.
7. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.В. Вульфсон. - М.: Прогресс, 1990.
8. Цылина Т.В. На пути к совершенству // Антология интересных школ и педагогических находок XX века. - М.: Сентябрь, 1997. - 112 с.
9. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. - М.: Парсифаль, 1993. - 40 с.

Темы рефератов

1. Дальтон - технология как альтернатива традиционному обучению.
2. Анализ особенностей технологии французские педагогические мастерские.
3. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера.
4. Технология свободного труда С. Френе.

1. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера.

Первая вальдорфская школа была организована в 1919 году в Штутгарте. Концепция таких школ была разработана Рудольфом Штейнером (1861 - 1925) - австрийским мыслителем, философом, педагогом. Педагогика рассматривалась как наука о человеке, представленном в трех аспектах: телесном, духовном

и душевном и основывалась на философском учении — антропософии.

Название школы, основанной Р. Штейнером и его последователями, получили от фирмы «Вальдорф — Астория», директор которой и был первым заказчиком на такие образовательные услуги.

Черты вальдорфских школ

• Свобода и самоуправление. Преподавание и воспитание были поставлены на такой фундамент, который позволял учителю действовать не на основе инструкций, а на основе понимания сущности подрастающего ребенка с полной ответственностью и инициативой. Учителю была дана возможность творчески реализовать себя, важнейшим в вальдорфской педагогике был принцип творческой автономии педагога.

Были созданы различные коллегиальные органы школьного самоуправления: еженедельные конференции, школьное объединение, совет родителей и учителей и др.

• Тесное сотрудничество учителей и родителей. Ориентация на потребности каждого конкретного ребенка, на особенности индивидуального развития может осуществляться только в непосредственной встрече педагогов, родителей и детей.

• Оценка учебных достижений. Не использовалась балльная система оценок, которая представлялась как унижение достоинства и искривление ложного тщеславия. Вместо оценок были приняты свидетельства — характеристики, которые подробно описывали успехи, особые способности, прилежание, слабости и перспективы. Школа перестает быть местом селекции учеников на хороших и плохих, каждый может свободно развиваться в соответствии со своими возможностями и склонностями.

• Преподавание искусств и ремесел. В учебный план включены живопись, музыка, рукоделие (для мальчиков в том числе), работа по дереву и металлу (также и для девочек), садоводство. Через многообразную практическую деятельность развивается воля ребенка.

• Роль классного учителя в школе. Классный учитель — педагог, который работает с классом первые 8 лет. В круг его обязанностей входят преподавание всех основных предметов, забота об интеллектуальном и духовном становлении личности каждого ученика, установление прочных и дружественных отношений с родителями. Классный учитель несет ответственность

за результаты своей педагогической деятельности и является гарантом целостности педагогического процесса. Для ребенка младшей и средней школы учитель важнее предмета.

• Организация учебного процесса. Основные предметы изучаются в утренние часы. Первые два урока (в течение 5 – 6 недель) посвящаются какому – либо одному предмету, таким образом достигается погружение в него, дается возможность учителю для органического, последовательного развития материала.

2. Технология свободного труда С. Френе.

С именем С. Френе связана модернизация французской школы в 20 – 30-е годы XX века. Он доказывал, что детство – важный самостоятельный период развития личности, в связи с чем, нельзя считать обучение ребенка в школе только подготовкой к взрослой жизни. Его школа – это трудовая школа, в которой учитель работает с разновозрастной группой. Занятия начинаются с обсуждения текста, выявляются вопросы, которые интересны для детей. Далее по возможности, интересам и склонностям каждого раздаются задания. Старшие, разделившись на группы, приступают к самостоятельной работе. Младшие работают с учителем, затем так же получают индивидуальные задания. Организация работы каждого ученика в рамках деятельности всего коллектива является одной из особенностей обучения в школе С. Френе.

Центральный тезис концепции С. Френе сводится к тому, что для воплощения в жизнь прогрессивной педагогики необходимо широко использовать новые материальные средства обучения и воспитания. Среди таких новых средств на первом месте стоит школьная типография, которая неотделима от свободных текстов. Свободные тексты – это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, планах. Учитель отбирает лучшие тексты, дети их обсуждают, вносят коррективы и дополнения, а затем печатают в школьной типографии. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий.

С. Френе – противник систематического применения учебников в учебном процессе, так как они исключают возможность индивидуализированного обучения, навязывают непосильную для учащихся логику взрослых. Альтернативой учебнику выступает система особых карточек, каждая карточка содержит определенный учебный материал по тому или иному предмету или же конкретное задание: текст для грамматического упражнения, арифметическую задачу, вопросы по истории, географии и т. п.

Нумерованные карточки систематизируются по предметам или комплексным темам. Каждый учащийся составляет для себя с помощью учителя определенный набор карточек для занятий. Такая система позволяет изучить учебный материал в индивидуальном темпе, опираясь на познавательный интерес отдельного ученика.

Система С. Френе предусматривает четкое планирование учебного процесса. Учитель составляет план работы для каждого класса на месяц. На основе этого плана каждый учащийся совместно с учителем составляет индивидуальный недельный план, в котором отражаются все основные виды работы.

Г.К. Селевко выделяет такие особенности организации технологии свободного труда С. Френе:

- Нет обучения, а есть разрешение проблем, пробы, экспериментирование, анализ, сравнение.
- Нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы — дома, на улице, в школе.
- Нет уроков от звонка до звонка.
- Нет отметок, но отмечаются личные продвижения — через взаимооценивание детей и педагогов.
- Нет ошибок — бывают недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми, можно их не допускать.
- Нет программ, но есть индивидуальные и групповые планы.
- Нет традиционного учителя, но учат сами общие формы организации общего дела, проектируемые педагогом совместно с детьми.
- Педагог никого не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем.
- Нет правил, но классом правят принятые самими детьми нормы общежития.
- Нет назидательной дисциплины, но дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения.
- Нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая общность.

3. Технология мастерских. Утверждающаяся новая субъект — субъектная образовательная парадигма оказывает воздействие на все компоненты процесса обучения, в том числе и на образовательные технологии. Востребованными становятся такие способы организации учебной деятельности, при которых обучающийся становится реальным субъектом деятельности, ведущей

к самоактуализации, самопобуждению и саморазвитию. Технология педагогических мастерских основывается на идеях французской группы ЖФЭН – движения за новое образование, возникшего 70 лет назад и объединившего философов, педагогов, ученых Франции.

Сущность предлагаемой технологии

- Учитель равен ученику, он выполняет задания наравне со всеми, учится на каждом уроке вместе со своими учениками.

- Последовательность заданий, которые предлагает учитель, должна стимулировать мысль детей, знания одного ученика должны быть обогащены знаниями других.

- Специально организованное педагогом-мастером развивающее пространство позволяет ученикам в коллективном поиске приходить к построению (открытию) знания, источником которого при традиционном обучении является только учитель.

- Развивающее пространство – объективные жизненные ситуации, в которых содержатся все необходимые условия для развития потребностей и способностей ребенка.

А. Окунев таким образом характеризует этапы работы мастерской:

- Актуализация знаний каждого по заданному вопросу и их обогащение знаниями соседа по парте.

- Корректировка знаний в разговоре с другой парой.

- Объявление точки зрения четверки всему классу.

Принципы построения педагогических мастерских.

1. Мастер создает атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении.

2. Включает эмоциональную сферу ребенка, обращается к его чувствам, будит личную заинтересованность ученика в изучении проблемы (темы).

3. Работает вместе со всеми, мастер равен ученику в поиске знания.

4. Мастер не торопится отвечать на вопросы.

5. Исключает официальное оценивание работы ученика (не хвалит, не ругает, не ставит отметок в журнал), но через социализацию, афиширование работ дает возможность появления самооценки учащегося и ее изменения, самокоррекции.

Этапы работы мастерской

Название этапа		Характеристика этапа
1.	Индукция (наведение)	Создание эмоционального настроения, мимические подознания, области чувств каждого ученика, создание личного отношения к предмету обсуждения. Индуктор – слово, образ, предмет, фраза, звук, мелодия, рисунок, текст – все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций и воспоминаний.
2.	Самоконструкция	Индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.
3.	Соцкоконструкция	Построение этих элементов группой.
4.	Социализация	Все, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнародовано, обсуждено, все мнения расслышаны, все гипотезы рассмотрены.
5.	Афиширование	Высказывание работ учеников и Мастера (текстов, рисунков, проектов, схем, решений) в аудитории и ознакомление с ними – все ходит, читает, обсуждают или зачитывают вслух.
6.	Разрыв	Внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке нового знания с литературным или научным источником.
7.	Рефлексия	Отражение чувств, ощущений, возникших у учеников.

4. **Дальтон-технология.** Дальтон план возникает в 1919 году в городе Дальтон (США). Е. Паркхерст делает попытку заменить классно-урочную систему индивидуальной работой с каждым учеником с последующей работой каждого ученика по плану, выработанному совместно с педагогом. Ученики получили возможность продвигаться в изучении школьных программ каждый своим темпом. Первую половину дня они работали самостоятельно на основе рабочих руководств, без всякого расписания. Во второй половине – занятия в группе по интересам, не запрещалось работать в группах или парах и сообща прорабатывать некоторые задания.

Принципы технологии

– Свобода. Контролируемая свобода означает, что ученики могут самостоятельно делать выбор: учебного задания, уровня сложности, источников информации, с кем выполнять задание.

Сотрудничество. Учащиеся выполняют все учебные задания в процессе кооперативного обучения. Они имеют возможность консультироваться с педагогами, одноклассниками, старшими товарищами, работают с различными источниками информации и т. п. Применяются разнообразные формы учебного сотрудничества: работа в группах различного состава, парах, индивидуальная работа с учителем.

Самостоятельность. Учащиеся самостоятельно планируют работу над полученными заданиями, работают с источниками, дополнительной литературой, осуществляют самоконтроль.

Примерная схема дальтон-задания

Предмет.....
 Уровень.....
 Период.....
 Тема.....
 Цели.....

№ п/п	Дальтон - задание	Руководство выполнением	Баллы

Подведи итог:

1. Мне было интересно выполнять задание ДА НЕТ
2. Мне было легко выполнять задание ДА НЕТ
3. Я набрал баллов

Тема 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ АВТОРСКИХ ШКОЛ

1. Школа – коммуна (А.С. Макаренко).
2. Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, В.А. Бройде).
3. Школа самоопределения А.Н. Тубельского.
4. «Экология и диалектика» – школа Л.В. Тарасова.
5. Мыследеятельностная педагогика Ю.В. Громыко.

Литература

1. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с.

2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Мн: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Макаренко А.С. «Проектировать лучшее в человеке...». – Мн.: Университетское, 1989. – 416 с.
4. Тубельский А.Н. Школа самоопределения: первый шаг. Часть 1. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 160 с.
5. Тубельский А.Н. Школа самоопределения: первый шаг. Часть 2. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 184 с.
6. Школа самоопределения. Шаг второй. – М.: НПО «Школа самоопределения», 1994. – 480 с.
7. Целищова Н. Лев Тарасов и его модель «Экология и диалектика» // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 20-25.
8. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

Темы рефератов

1. Школа – коммуна А.С. Макаренко.
2. Адаптивная школа Е.А. Ямбург.
3. Школа самоопределения А.Н. Тубельского.
4. Школа Л.В. Тарасова («Экология и диалектика»).
5. Действительное содержание образования.

1. Школа-коммуна (А.С. Макаренко). Особенности социокультурной ситуации 20-х годов XX века, привели к тому, что в вопросе об организации образовательных учреждений многие теоретики и практики утверждали, что детский дом должен вытеснить традиционную школу. Будущее школьной практики виделось за школой-коммуной. А.С. Макаренко писал, что правильно организованный и оборудованный детский дом, может дать ребенку больше, чем самая лучшая семья, именно ему, а не школе принадлежит будущее.

А.С. Макаренко был автором и организатором школ-коммун. В 1917 – 1919 годах он заведовал школой в Крюкове, в 1920 году принял руководство детской колонией под Полтавой, а в 1928 – 1935 годах работал в детской коммуне имени Дзержинского в Харькове.

А.С. Макаренко разработал учение о коллективе, его основные положения (в контексте проблем развития школы-коммуны):

- Только длительно сохраняющийся коллектив создает множество крепких и оригинальных связей.
- Цель воспитательной деятельности в школе-коммуне – определенный набор проектируемых качеств личности воспитан-

ника: дисциплинированность, чувство долга, честность, он должен уметь быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным — в зависимости от условий его жизни и борьбы, подчиняться интересам коллектива, должен быть активным организатором, настойчив, закален, владеть собой и влиять на других, быть веселым, добрым, подтянутым, способным жить и любить, быть счастливым. Особое значение А.С. Макаренко придавал развитию качеств хозяина и организатора.

Проектирование личности как продукта воспитания должно осуществляться на основе заказа общества. Цели воспитательной работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые будут сформированы в педагогическом производстве. Он выделяет общие и индивидуальные черты личности.

• Объектом воспитания является не отдельная личность, а коллектив в целом, коллектив является воспитателем личности. Он следующим образом сформулировал педагогическую установку коммуны: создание правильного коллектива и создание правильного влияния коллектива на личность.

• Детский коллектив — это реальная ячейка современного общества, он не живет подготовительной жизнью к какой-то будущей взрослой жизни, это не чисто педагогическое явление, а прежде всего социальное, в связи с этим формулируется принцип — коллектив детей не готовится к будущей жизни, а уже живет.

• Позиция личности в процессе воспитания — личность не объект воспитательного влияния, а его носитель — субъект, но субъектом она становится только выражая интересы всего коллектива.

• Роль традиций в формировании и развитии коллектива, ничто так не укрепляет коллектив как традиция. В создании традиций нужно использовать консерватизм, доверие к вчерашнему дню, в котором появилась какая-то ценность. Среди традиций А.С. Макаренко особо ценил игровую военизацию: военная терминология (например «командир отряда»), рапорта, знамя коллектива, определенная форма и т. п.

• Проблема дисциплины и наказания. Необходимо достигать сознательной дисциплины разными способами. Например, введение в цикл школьных предметов теории морали. Сдержанность, уважение к женщине, ребенку, к старику, уважение к себе — вся теория поступков может быть предложена ученикам. Цель дисциплины нужно ставить прямо, ясно и определенно.

Сущность наказания в том, что человек переживает свои ошибки, осуждение коллектива и отрешение от него. Наказывать может либо весь коллектив, его общее собрание, либо один человек, представляющий интересы коллектива, в наказании должны быть традиции и нормы.

- Роль трудового воспитания.

- Стиль детского коллектива, его признаки:

- Мажор, т. е. постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, кислых выражений, постоянная готовность к действию, веселое, бодрое настроение.

- Ощущение собственного достоинства.

- Красота, эстетика жизни и быта, чистота окружающей среды.

- Игра.

2. Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде).

Е.А. Ямбург под адаптивной школой понимает школу со смешанным контингентом детей, где учатся одаренные и обычные ученики, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Адаптивная школа стремится максимально адаптироваться к учащимся и по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Главная задача школы – сохранение личности воспитанника в весьма непростых, подчас драматических обстоятельствах жизни.

Принципы адаптивной школы

- Равенство всех ветвей образования.

- Взаимодополнение всех ветвей образования.

- Дифференциация образования.

- Педагогическая инверсия (на разных этапах развития ребенка основное и дополнительное образование постоянно меняются местами).

Схема образовательной модели адаптивной школы

Основные модули

- Детский сад и группы шестилеток.

- Начальная школа, включая пятые классы.

- Основная школа с гимназическими, общеобразовательными классами и классами педагогической поддержки (шестые – девятые классы).

- Старшая школа с лицейскими и общеобразовательными классами (девятые – одиннадцатые классы).

Сопутствующие модули

- Центр диагностики, адаптации и развития.
- Медико-психологическая лаборатория.
- Центр развития и досуга.
- Компьютерный центр.

Каждый модуль работает в логике одной из известных образовательных моделей. Детский сад – интегративная модель, имеет следующие отличительные черты:

- Главное внимание уделяется индивидуальному подходу, самостоятельности детей и многостороннему развитию личности.
- Программа обучения и учебный материал отличаются от традиционных, учитель адаптирует материал к потребностям каждого.
- Когнитивное развитие рассматривается как один из аспектов развития личности, не меньшее внимание уделяется другим ее сторонам: эмоциям, воле, аффекту.

- Перегруппировки детей случаются крайне редко.

Для начальной школы образовательной моделью служит модель «смешанных способностей», характеризующаяся следующими чертами:

- Изучение всех предметов происходит в группах смешанных способностей.
- Учебный материал прецедносьтся порционно.
- Когда закончена работа над базовой учебной единицей, с помощью диагностических тестов выявляется, насколько успешно учащиеся усвоили учебный материал.
- В «коррективный» период работа над заданиями организуется индивидуально или в группах.
- Новую базовую учебную единицу все учащиеся начинают изучать одновременно.
- Так как внутри класса происходят постоянные перегруппировки, хорошие отношения между учениками и рабочий климат становится постоянной заботой педагога и условием эффективного обучения.

Основная школа базируется на модифицированной постановочной модели. Главная цель этого модуля – создать систему разноуровневого дифференцированного обучения. В основной или базовой школе внутренняя дифференциация заменяется внешней. В связи с этим в данном модуле решаются следующие задачи:

- Отбор, разработка и модификация содержания образования в классах повышенного уровня (гимназических).

• Углубление линии коррекционно-развивающего обучения с учетом специфики основной школы в классах педагогической поддержки.

• Углубление внутренней дифференциации обучения в общеобразовательных классах.

Старшая школа работает как «отборочно-поточная» модель. В старшую школу приходят учащиеся, нацеленные на обучение в вузе, поэтому основное внимание во всех потоках обращено на когнитивные цели.

3. Школа самоопределения А. Н. Тубельского.

В школе самоопределения А. Н. Тубельского разработана концепция образования, ориентированного на сохранение индивидуальности человека, становление его самосознания и самостоятельности.

Каждый человек изначально имеет некоторую предрасположенность к осуществлению определенной деятельности (политика, наука, искусство, философия, управление, религия, военное дело, торговля, педагогика и т. д.). Внешние условия жизни и образование не могут изменить этой предрасположенности. Человек может оказаться мастером своего дела или только хорошим исполнителем. Кроме того, много людей в жизни вообще занимаются не своим делом.

Задача образования – помочь человеку разобраться, в чем состоит его призвание, его индивидуальность, помочь определиться в выборе деятельности, т. е. подготовить его к жизни.

Главный момент всякого образования – выращивание таких форм мышления, которые позволяют человеку осуществлять личностный рост, самостоятельность.

Таким образом, можно сформулировать несколько принципов образования, которые реализуются в школе самоопределения:

• Человек рождается с определенной предзаданностью к осуществлению типа деятельности.

• Поэтому необходимо определить, в чем состоит суть данной индивидуальности, ее предназначение, а, следовательно, понять возможные пути вхождения в мир деятельности.

• В процессе начального образования должны закладываться основы для понимания своей индивидуальности, для своего личностного роста.

• В процессе начального образования должны развиваться следующие способности: самооценка, рефлексия, виды понимания, разумная речь.

• Образование должно строиться не на сообщении сведений (знаний), а на организации инициативности и активности познавательной деятельности обучающихся.

4. «Экология и диалектика» — школа Л.В. Тарасова.

Лев Тарасов вкладывает в понятие «экология» бережное отношение ко всему живому и ко всему окружающему человека — к людям, природе, животным, планете. Термин «диалектика» подчеркивает ориентацию на диалектическое, вероятностное мышление.

Дидактическая модель

• Продуктивная деятельность школьников, основанная на интересе.

• Совместная деятельность учителя и учеников.

• Ориентация на развитие ученика, на его интерес.

• Введение интегрированных курсов, внутренняя интегративность присуща всем наукам. Интегративные курсы дают возможность дать общую картину мира, а потом идти к деталям.

• Содержание образования предусматривает:

— На этапе начального образования наряду с традиционными учебными предметами изучаются интегративные — «Окружающий мир», «Театр» и др.

— На ступени базового образования вводится интегративный курс «Закономерности окружающего мира». Этот предмет знакомит школьников с вероятностями, формирует вариативное мышление.

— На ступени полного среднего образования идет глубокое профилирование. Лицейская ступень ориентирована на экологизацию, позволяющую выходить на проблемы культуры и нравственности через содержание таких предметов как «Вселенная человека», «Образ жизни и здоровье человека», «Современный мир» и др.

• Холистическое обучение: драматизация, визуализация, эмоциональность, синектика — установление связей, латеральное мышление (юмор, инсайт, творчество).

5. Мыследеятельностная педагогика Ю. В. Громыко.

Ядро новой образовательной практики, по Ю.В. Громыко, деятельностное содержание образования. Необходимо конструировать учебные предметы нового типа, так как в школе учащимся должны осваиваться культурные способы и техники мышления и деятельности, которые будут способствовать появлению различных способностей к познанию и преобразованию мира.

Учащихся необходимо специально учить как работать с новым деятельностным содержанием образования, должны быть введены пропедевтические курсы по введению в учебную деятельность, решающие следующие задачи:

- 1) научить ребенка ставить цели в контексте образования;
- 2) осмысливать происходящее в учебной деятельности;
- 3) осуществлять анализ и рефлексию собственных способов работы, то есть научить учиться.

Основные единицы – элементы деятельностного содержания образования

• Задачи и проблемы, которые ставятся и решаются за счет использования приемов разных типов деятельности (конструирования, проектирования, программирования и т. п.).

• Знаки, знания, понятия, идеализации.

Разработку деятельностного содержания образования предполагается осуществить через конструирование следующих метапредметов:

1) Учебный предмет «Знак» – должен обеспечить ребенку освоение средств, позволяющих сознательно осуществлять процессы мышления. Такими средствами являются знаковые системы.

2) Учебный предмет «Знание» – охватывает конкретные способы порождения новых знаний разного типа и способы их практического применения.

3) Учебный предмет «Задача» – направлен на освоение учащимися не только приемов решения задач, но и на понимание их места в образовательном процессе и принципов их конструирования.

4) Учебный предмет «Проблема» – нацелен на развитие такой способности, когда учащиеся могут определять ограниченность имеющихся в культуре способов мышления и деятельности и выходить на разработку новых.

Итогом образования должно стать развитие следующих способностей:

• Самоопределение в ситуации коллективной поисковой работы.

• Целеполагания.

• Постановка задач в ситуации коллективной поисковой работы.

- Понимание различных мнений и позиций ситуации коллективной поисковой работы.
- Схематизация деятельности и коммуникативных текстов.
- Построение идеальных объектов.
- Проблематизация и выявление практических социокультурных проблем.
- Анализ и понимание текстов.
- Разработка личных образовательных программ.
- Рефлексия источников собственных представлений. Рефлексия категориальных оснований мыслительной работы.

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ».

1. Инновационный и традиционный подходы в образовании.
2. Понятие «педагогическая технология». Состав и структура педагогической технологии.
3. Классификация педагогических технологий. Банк педагогических технологий.
4. Критерии технологичности образовательных процессов.
5. Технология проектирования педагогического процесса при изучении целостной темы школьного курса.
6. Технология целеполагания.
7. Технологии рефлексии в учебном процессе.
8. Технологические аспекты деятельности учителя предметника.
9. Технологии опроса.
10. Личностно ориентированный подход в педагогике.
11. Педагогика сотрудничества.
12. Развивающее обучение. Научное обоснование развивающего обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).
13. Характеристика урока в системе развивающего обучения.
14. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.
15. Учебно-познавательная деятельность учащихся и технология ее организации. Технология полного усвоения знаний.
16. Технологии проблемного и задачного обучения. Целевые ориентиры проблемного обучения, концептуальные положения и особенности содержания. Уровни проблемности в обучении.
17. Игровые технологии. Функции игровой деятельности. Спектр целевых ориентаций игровых технологий: дидактические, воспитывающие, развивающие, социализирующие.
18. Технологии обмена деятельностью в учебном процессе.
19. Технологии сотрудничества. Коллективный способ обучения. Адаптивная система обучения.
20. Метод проектов. Технология проектного обучения.

21. Разноуровневое обучение. Условия организации разноуровневого обучения.

22. Исследовательская технология. Технология эвристического обучения.

23. Технология на основе укрупнения дидактических единиц, схем и знаковых моделей учебного материала. Опора и опорный сигнал, опорный конспект. Этапы составления и работы с опорными конспектами.

24. Технологии дифференцированного обучения.

25. Технология программированного обучения. Принципы программированного обучения. Виды обучающих программ: линейная, разветвленная, адаптивная, комбинированная.

26. Технология модульного обучения.

27. Новые информационные технологии обучения.

28. Коммуникативно-диалоговые технологии.

29. Гуманистические воспитательные системы: история и современность.

30. Возможная структура воспитательной системы школы, гимназии, лицея.

31. Педагогические идеи, лежащие в основе различных воспитательных систем.

32. Анализ опыта создания воспитательных систем (В.А. Караковский, А.А. Захаренко).

33. Творческие способности личности и их развитие в целостном педагогическом процессе. Диагностика творческих способностей.

34. Технологии, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся (И.П. Волков, Т.С. Альтшуллер), синектика, ТРИЗ.

35. Технология воспитания социального творчества (И.П. Иванов).

36. Вальдорфская педагогика Р. Штайнера.

37. Технология свободного труда С. Френе.

38. Технология мастерских.

39. Дальтон-технология.

40. Школа-коммуна (А.С. Макаренко).

41. Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бродя).

42. Школа самоопределения А.Н. Тубельского.

43. «Экология и диалектика» – школа Л.В. Тарасова.

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ»

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бершадский М.Е., Гузнев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
3. Гузнев В.В. Образовательная технология: от приема до философии// Библиотека журнала «Директор школы». Выпуск 4, 1996.
4. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: Пособие для учителей. – Мн.: Изд-во «Сэр – Вит», 2003. – 288 с.
5. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – 2-е изд.. – Мн.: Университетское, 2001. – 95 с.
6. Кольчицко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
7. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Педагогика, 1997.
8. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. Москва – Воронеж, 1998. – 288 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 272 с.
10. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.
11. Подласый И.П. Продуктивная педагогика: Книга для учителя. – М.: Народное образование. – 2003. – 496 с.
12. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Практико-ориентированная монография. – Москва – Тюмень, 1997. – 280 с.
13. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов пед. спец. – Ростов н/Д: Издат. центр «Март», 2002. – 320 с.
14. Слякко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
15. Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования. – Мн., 2000.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА	4
ЦЕЛЕВАЯ ЧАСТЬ КУРСА	5
Тема 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	6
Тема 2. ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	14
Тема 3. ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	26
Тема 4. ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	38
Тема 5. ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ	54
Тема 6. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ	62
Тема 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ АВТОРСКИХ ШКОЛ	68
ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ	77
ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА	79