

**ГУМАНИТАРНАЯ
ПЕДАГОГИКА**

Выпуск 5

Российская академия образования
Южное отделение
Волгоградский государственный
педагогический университет
Волгоградский государственный институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

Н. М. Борытко

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Учебник для студентов
педагогических вузов

Волгоград
2006

УДК 37.01; 37.02; 371.3; 37.031; 37.04
ББК 74.0
Б 839

Публикуется по решению Южного отделения РАО в соответствии с программой научных исследований «Проектирование целостных личностно-развивающих педагогических систем (в средней и высшей школе)» РК 01.20.0002252.

Авторы:

БОРЫТКО Николай Михайлович — д-р пед. наук, проф.

Рецензенты:

Е. В. Бондаревская — зав. кафедрой педагогики Ростовского государственного педагогического университета, заслуженный учитель РФ, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор,

А. В. Кирьякова — проректор Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

Борытко, Н. М.

Б 839 Теория обучения: учебник для ст-тов пед. вузов / Н. М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 72 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 5).

ISBN 5-7087-0020-3

Раскрывается гуманитарный подход к проектированию и реализации образовательного процесса. Соответствует государственному образовательному стандарту 2005 г. по разделу «Теория обучения».

Предназначен для студентов педагогических вузов. Может быть полезным для системы повышения квалификации работников образования.

ISBN 5-7087-0020-3

ББК 74. 0

© Н. М. Борытко, 2006

ВВЕДЕНИЕ

Теория обучения иначе называется дидактикой (от греч. *didaktikós* — учающий, относящийся к обучению) — отрасль педагогики, изучающая закономерности усвоения знаний, умений и навыков, функциональной подготовки человека к различным видам деятельности, содержание, методы и организационные формы обучения, воздействие учебного процесса на его участников.

Гуманитарная стратегия обучения переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности — в сферу Бытия. Обращенность к этим уникальным проблемам человека и поискам в их преодолении на пути к совершенству переводит педагогическую деятельность в контекст культуры.

В педагогическом отношении все многочисленные определения культуры можно разделить на три большие группы:

1. Культура — это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей (например: история культуры, национальная культура, культура древних греков). Здесь культура определяется как традиция, норма, совокупность правил и образцов поведения. Этот аспект культуры раскрывает *социально-нормативный* аспект образования — идентификация с социокультурным и профессиональным окружением: в первую очередь принятие его норм. Здесь образование раскрывается как социальное явление.

2. Культура — это высокий уровень чего-либо, высокое развитие, умение (например: культура производства, культура голоса у певцов, физическая культура, культура речи). Эта группа определений раскрывает высокий уровень выполнения какого-либо вида деятельности. В этом понимании раскрывается *индивидуально-смысловой* аспект образования — выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация... и прочие «само», которые определяют самооценку человека в жизни и деятельности. Образование в этом аспекте раскрывается образование как процесс.

3. Во всех определениях культура рассматривается как характеристика деятельности. Однако в первом случае она отражает результативный, а во втором — процессуальный аспект деятельности. Объединение этих характеристик отражено в третьей группе определений, которая предполагает наличие ценностных ориентиров и способности воплощать эти ценности на практике. *Ценностно-деятельностный* аспект образования означает взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения. В этом значении образование раскрывается как специально организованная деятельность.

Гуманитаризация современного образования утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, обеспечивая мно-

гообразии как один из важнейших источников развития и возможности «произвольного» толкования мира и себя в этом мире. Поэтому гуманитарная стратегия предполагает активное и заинтересованное участие обучаемого или воспитанника в педагогическом процессе. Здесь педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии.

Гуманитарный подход основан на признании многогранности мира и множественности его проявлений. Отсюда целостный образ мира, отдельной проблемы, явления невозможно получить, не обнаружив различных точек зрения, не обменявшись разной (порой противоречивой) информацией. Ценным становится не совпадение, но различие точек зрения. «Встреча с Другим» становится событием, а диалогическое взаимодействие — со-бытием. Педагогическая деятельность приобретает не только формирующий, но совместно развивающий характер, при котором педагог самореализуется, саморазвивается, самоутверждается, профессионально взаимодействуя с учеником или воспитанником.

В учебнике рассматриваются предусмотренные Государственным образовательным стандартом 2005 г. вопросы теории обучения. При этом учащийся рассматривается как субъект учебно-познавательной деятельности.

Тексты содержат не только теоретический материал с изложением выявленных в педагогической науке закономерностей, но также анализ примеров из практики образования, вопросы для более глубокого понимания учебного материала, упражнения для самостоятельной индивидуальной и групповой работы, которые можно также использовать в семинарско-практических занятиях. В конце учебника предлагается список литературы для более глубокого изучения рассмотренных в нем вопросов и приложение с макетом оформления образовательной программы в системе дополнительного образования детей.

1. Закономерности и принципы обучения

Обучение, так же, как и образование в целом (см. введение), является многозначным термином и может рассматриваться, по крайней мере, в трех аспектах: как *социальное явление, процесс и деятельность*.

1. Обучение — это средство передачи социального опыта, превращения его в достояние индивида, подготовки подрастающего поколения к выполнению социальных функций.

В этом значении «обучение» чаще понимается как «образование» и рассматривается как элемент социальной культуры, обеспечивающий передачу и усвоение специально оформленного опыта, который получил название «содержание обучения» или «содержание образования» — педагогически адаптированной системы знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает подготовку человека к жизни в обществе, выполнению социально значимых функций (см. тему 4).

По назначению передаваемого опыта образование может быть *общим* (обеспечивающим эффективное вхождение человека в социальную деятельность) и *профессиональным* (готовящим к конкретной отрасли деятельности), *обязательным* (предусмотренным государственным стандартом в качестве базового, которое к определенному сроку должны усвоить все обучающиеся) и *дополнительным* (не предписанным стандартом, а отвечающим потребностям конкретного человека).

Поскольку обучение рассматривается как социальная сфера, то оно регламентируется (в различных его аспектах) законодательными и нормативными актами. В частности, ст. 15 закона РФ «Об образовании» устанавливает автономии образовательного учреждения при организации обучения: при разработке учебных планов и программ, графиков и расписаний, выборе системы оценок и вариантов промежуточной аттестации. Вместе с тем итоговая аттестация проводится государственной аттестационной службой в соответствии с государственными образовательными стандартами (ГОС). К тому же государство гарантирует уважение человеческого достоинства обучающихся, воспитанников, педагогов, а также возможность родителей (других законных представителей) ознакомиться с учебным планом, календарным учебным графиком и расписанием занятий. Учебное заведение обязано предоставить ему такую возможность, включая по их желанию и беседу с педагогами.

2. Обучение — это управляемый процесс закономерной, последовательной и непрерывной смены состояний его участников в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов.

Свойство обучаться принадлежит к числу фундаментальных свойств всех живых систем. Сложноорганизованные системы, к которым относится человек, имеют способность к самообучению.

Обучению присущи все те же характеристики, что и другим педагогическим процессам. И прежде всего закономерный характер происходящих изменений. Процесс обучения носит объективно-субъективный характер, в связи с чем И. Я. Лернер выделяет *два вида закономерностей обучения*:

а) присущие процессу обучения по его сущности, неизбежно проявляющиеся, как только он возникает в какой-либо форме; иными словами, это законы, присущие всякому обучению, где бы и когда бы оно ни возникало;

б) закономерности, проявляющиеся в зависимости от характера деятельности обучающего и обучаемых и, следовательно, в зависимости от вида содержания образования и метода, которым они пользуются. Эти закономерности проявляются не при всяком обучении; их проявление во многом зависит от учителя, от того, сознает ли он всю полноту целей обучения и применяет ли отвечающие каждой цели методы и средства¹.

Первая группа может быть обозначена как *объективные закономерности обучения*:

1. Процесс обучения (как и педагогический процесс в целом) закономерно обусловлен более широкими социальными процессами и потребностями. Эта закономерность распространяется прежде всего на цели обучения, а через них — на содержание, методы, средства и формы его организации.

2. Процесс обучения закономерно связан с процессами образования, воспитания и развития, входящими в целостный педагогический процесс. Отсюда следует, что обучение всегда должно в единстве осуществлять образовательную, воспитательную и развивающую функции, содействуя всестороннему, гармоническому развитию человека.

3. Процесс обучения закономерно зависит от реальных учебных возможностей учащихся — внутренних факторов обучения (уровень интеллектуального, волевого и эмоционального развития, степень сформированности знаний, умений и навыков учебного труда, отношение к учению, сознательность учебной дисциплины и поведения, состояние здоровья, работоспособности).

4. Процесс обучения закономерно зависит от внешних условий, в которых он протекает (учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических и эстетических; влияние семьи, сверстников; время для решения поставленных задач).

Вторая группа закономерностей носит *субъективный характер*, поскольку связана со степенью реализации закономерных связей между процессуальными компонентами обучения (процессами преподавания и учения, целями, содержанием, методами, средствами, формами организации).

¹ Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. — М., «Знание», 1980. — С. 61.

5. Процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения.

6. Содержание обучения закономерно зависит от его целей, отражающих в себе потребности общества, уровень и логику развития науки, реальные учебные возможности и внешние условия для обучения.

7. Методы и средства стимулирования, организации и контроля учебной деятельности закономерно зависят от целей и содержания обучения.

8. Формы организации обучения закономерно зависят от целей, содержания и методов обучения.

9. Взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при соответствующих условиях закономерно обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения — если педагог правильно выберет цели, содержание, методы стимулирования, организации учебно-познавательной деятельности и контроля, учтет имеющиеся условия и примет меры к их возможному улучшению, то будут достигнуты прочные, осознанные и действенные результаты в образовании, воспитании и развитии школьников.

Отдельные закономерности, конечно, могут быть разделены на некоторые более частные. Точно так же можно объединить две закономерности в одну. Но важно, как отмечает Ю. К. Бабанский, чтобы при таком подходе к описанию закономерностей были охвачены все основные внешние и внутренние связи процесса обучения, что и дает основание считать этот подход относительно целостным.

Поскольку эти связи носят всеобщий, устойчивый и необходимый характер, есть все основания считать их закономерными и с их учетом проектировать педагогическую деятельность.

3. Обучение — это совместная деятельность учителя и учащегося, в ходе которой осуществляется индивидуально-личностное развитие человека, его субъектное становление.

В этом отношении обучение включает в себя *преподавание* (деятельность учителя по организации усвоения обучаемым содержания образования и руководству этим усвоением) и *учение* (специально организованную познавательную деятельность учащегося по организации условий, обеспечивающих усвоение им содержания образования).

Обучение является *взаимодействием*, при котором обе стороны совершенствуются (см. тему 3). «Обучение — акт взаимодействия учителя и ученика с целью усвоения последним некоторого отрезка содержания социального опыта» (И. Я. Лернер). В отношении «преподавание — учение» ученик выступает одновременно как объект преподавания и субъект учения. Управляющая роль в этом взаимодействии принадлежит учителю. Однако и его субъектность не исчерпывается лишь изменением ученика, его знаний, умений, отношений, способностей — они являются только условием и предпосылкой для самоизменения учителя, его профессионально-личностного саморазвития.

На основе анализа закономерностей обучения формулируются его принципы — нормативные требования, регулирующие взаимодействие «учитель — ученик».

Принцип культуросообразности обучения вытекает из его обусловленности широкими социальными процессами и потребностями. Эти потребности, так же как и достижения, выражаются в культуре общества или общности и, соответственно, в социокультурном опыте, составляющем содержание образования. Русский философ В. В. Розанов (1856–1919) обозначал этот принцип как «принцип единства типа». Изучаемые факты, сведения и воззрения должны идти от какой-нибудь одной исторической культуры, в которой они развивались друг из друга, а не друг против друга или подле друга, как это было в смежных, сменявшихся во времени цивилизациях — писал он¹. Нередко этот принцип обозначается как «принцип связи с жизнью».

Принцип целостности (или принцип единства обучения, воспитания и развития ребенка) вытекает из второй закономерности процесса обучения. «Он требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею, потому что лишь успокоенный в себе, незанятый ум может начать воспринимать плодотворно новые серии впечатлений»². Этот принцип на практике реализуется путем комплексного планирования целей обучения.

Принцип доступности вытекает из третьей закономерности процесса обучения, требует учета особенностей уровня развития учащихся и предполагает, что все компоненты учебного процесса (задачи, содержание, методы, формы) будут проектироваться с учетом реальных учебных возможностей учащихся, причем не на сегодняшнем уровне, а в зоне ближайшего развития, т.е. на таком более высоком уровне, которого ученики в состоянии достичь при направляющей помощи учителя.

Принцип ситуационности обучения основан на зависимости процесса обучения от внешних обстоятельств. Дидактическая ситуация — это система условий, т.е. внешних обстоятельств, существенным образом влияющих на процесс обучения и сознательно управляемых учителем. Цель создания дидактической ситуации — «вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении познания образовательных объектов и решения связанных с ними проблем»³. Учитель в процессе учебного взаимодействия оказывает педагогическую помощь (содействие) в преодолении учащимся затруднений, обеспечивает личное разрешение ребенком созданного образовательного затруднения.

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении при руководящей роли учителя основан на единстве преподавания и учения. При этом ак-

¹ См. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М.: Педагогика, 1990. — С. 100.

² Там же. — С. 96.

³ Хуторской, А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб: Питер, 2001. С. 86.

тивность понимается не только в усвоении содержания, предлагаемого учителем, в выполнении его указаний. Обучение эффективно, когда ученик осознает необходимость своего обучения, не только принимает цели занятия, но и ставит свои собственные, когда участвует в планировании и организации своей деятельности, осуществляет ее осознание, самоконтроль и самооценку.

Принцип научности относится в первую очередь к отбору содержания образования и опирается на закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета. Он означает требование преподавать основы научного знания, раскрывать современную проблематику науки, присущие ей методы; включать научные знания и методы в систему мировоззрения ученика, вооружать его методами научного познания природы и общества.

Принцип систематичности и последовательности относится, в первую очередь, к выбору методов и других средств, обоснованной последовательности этапов обучения, хотя предполагает и логическое построение содержания образования. В реализации этого принципа на практике необходимо выделять ведущие идеи изучаемого материала, соответствующие им методы науки, а также методы и организационные формы обучения, объединяя их в логически связанные разделы и блоки.

Принцип прочности реализуется при выборе форм обучения, соответствующих его целям, содержанию и методам. Выбор эффективных форм обучения — важнейшее условие для обеспечения положительного отношения учеников к изучаемому предмету и его отдельным темам. Этим же (через включение в различные виды деятельности, разные ролевые позиции) во многом обеспечивается прочность не только обучающего, но и развивающего, и воспитывающего эффектов обучения.

Принцип наглядности — один из традиционных принципов дидактики, обоснованный Я. А. Коменским, Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским. Наглядность в обучении обеспечивается применением различного рода иллюстраций (натуральные объекты, схемы, картинки, карты, муляжи, изображения на экране), демонстраций, лабораторных работ, компьютерной анимации. Однако не меньшее значение имеет и словесная наглядность, образная речь учителя, эмоциональные переживания учащихся по поводу изучаемого материала. Благодаря им у учеников появляется интерес к учебе, развиваются наблюдательность, внимание, мышление, добываемые знания наделяются личностным смыслом.

В различных дидактических теориях и концепциях возможно выделение разных принципов. Это отнюдь не означает произвола в их формулировании. Во-первых, как уже отмечалось, закономерности обучения могут быть разделены на более частные или, наоборот, более общие. Отсюда и вытекающие из них принципы могут быть более частными или общими. Во-вторых, педагогика, будучи социально-гуманитарной наукой, истинность знания оценивает не в соотношении с реальностью (оценка в этом случае зависит от концепции), а в зависимости от целей образования.

Одной из ведущих целей современного образования является осознание человеком своей ответственности за благополучие в собственном сообществе, что

сочетается с инициативами гражданского общества. Их реализация возможна через подлинно народное образование — это разного рода лектории, курсы, тренинги, клубы по интересам на уровне сообществ. Организуемые на некоммерческой основе, они демонстрируют силу культуры мира.

Рамки протекания процесса обучения задаются еще и Конвенцией о правах ребенка. В связи с тем, что среди всех международных стандартов она является самым полным выражением прав человека, то на ней основаны многие виды учебной деятельности для всех форм обучения.

2. Характеристики процесса обучения

«Изучение процесса учения — пишет Н. В. Савин, — один из центральных вопросов дидактики. Дидактику всегда интересовало, как протекает движение ученика от незнания к знанию, как происходит постепенное расширение и углубление знаний, как формируются умения и навыки»¹. Действительно, от того, как понимается процесс обучения, зависят степень активности учителя по управлению учебной деятельностью ученика, необходимость предупреждения или помощи в преодолении возникающих учебных затруднений, определение роли учителя в учебном взаимодействии, отбор содержания, методов и организационных форм обучения.

Один директор школы рассказал характерный случай: «Пришел я на урок к одной из наших учительниц. Очень интересно она рассказывала: образно и увлекательно! Не только дети заворожено слушали, но и я заинтересовался. Только какой-то дискомфорт испытывал, непонятную тревогу... Наконец, она простилась с детьми и подошла ко мне:

— Ну как вам урок? — поинтересовалась она.

И тут я понял, что меня тревожило:

— А был ли урок? Захватывающий рассказ — да, интересное общение — да, узнавание нового — да... А обучение? Вы что у них будете проверять на следующем уроке? Что оценивать? По каким критериям? И по какому праву?

— Да, действительно! — согласилась она. — Ведь за общение оценку не ставят.

Ирина Михайловна — творческий учитель, и через неделю, когда она меня вновь пригласила на свой урок, на нем было ничуть не менее увлекательно, но это уже было обучение».

К характеристикам процесса обучения относятся:

- *постановка перед учащимися и осознание ими познавательных задач* — обучение может состояться только тогда, когда учащийся включен в деятельность по разрешению познавательной задачи (а задача — это способ осознания проблемной ситуации);
- *восприятие предметов и явлений, развитие наблюдательности и воображения учащихся* — для оптимизации обучения следует развивать в учащихся

¹ С а в и н, Н. В. Педагогика / Н. В. Савин. — М., 1978. — С. 104.

способность не только наблюдать, но видеть, не только запоминать и воспроизводить, но мыслить;

- *осмысливание и обобщение знаний, формирование научных понятий, усвоение законов, развитие мышления учащихся* — для большей эффективности усвоения знаний очень важно ставить обучаемого перед необходимостью сравнивать, анализировать, обобщать воспринятое;

- *закрепление и совершенствование знаний, формирование навыков и умений, развитие памяти учащихся* — необходимо отбирать материал для закрепления, используя при этом методы, вызывающие интерес учащихся;

- *применение знаний, умений и навыков на практике* — это необходимо для прочного и сознательного их усвоения, формирования компетентности;

- *анализ результатов обучения, проверка усвоения учащимися знаний, умений и навыков* — анализ и проверка должны быть направлены одновременно на коррекцию процесса обучения учителем и стимулирование собственной учебной деятельности учащегося.

К важнейшим характеристикам обучения относят единство его образовательной, воспитательной и развивающей функций.

- Следует пояснить, что выделение данных функций не означает, будто «обучение включает в себя образование, воспитание и развитие». Напротив, такое выделение означает признание взаимосвязи обучения с этими тремя иными педагогическими процессами, его вклад в их эффективность.

Функция понимается как внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе, а также назначение, роль. С этой точки зрения, функции процесса обучения можно рассматривать как его свойства, знание которых позволяет глубже понимать его, эффективно им управлять. В этом значении понятие функции близко к понятию «задача обучения». Хотя, как отмечает В. В. Воронов, «функции обучения характеризуют сущность процесса обучения, тогда как задачи являются одним из компонентов обучения»¹.

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на усвоение содержания образования (знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений). Научное знание включает в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. Ему присущи логическая обоснованность, доказательность, воспроизводимость познавательных результатов. Усвоенные (интериоризированные) знания характеризуются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью.

Знание — это систематизированный результат познавательной деятельности человека, инструмент решения значимых проблем.

¹ См.: Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1996. — С. 123.

Системность знания проявляется в таких показателях, как его осознанность, связь с жизнью и трудовой деятельностью, структурированность (например, выделяются основные положения, следствия из них и приложения, факты), соотнесение с жизненным опытом учащегося (способность анализировать этот опыт, пользуясь знанием).

Современная дидактика считает, что знания обнаруживаются в *умениях и навыках* ученика. Специальные умения и навыки включают в себя специфические только для соответствующего учебного предмета и отрасли науки практические умения и навыки. Общеучебные умения и навыки имеют отношение ко всем предметам (например, навыки работы с книгой, справочниками, библиографическим аппаратом, навыки чтения и письма, рациональной организации учебной деятельности, соблюдения режима дня.).

Под умением понимается владение способом деятельности, способность применять знание («знание в действии»). Навык — способ действия, доведенный до автоматизма.

Обобщенность и рациональность умений раскрывается в способности пользоваться образцами, правилами, алгоритмами, эвристическими схемами.

Развивающая функция обучения состоит в том, что в процессе обучения происходит развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер человека, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Обучение осуществляет развивающую функцию более эффективно, если имеет специальную развивающую направленность и включает учеников в такие виды деятельности, которые развивают у них сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную, мотивационную сферы.

Развитие — это направленное, закономерное изменение, в результате которого возникает новое качественное состояние «готовности человека к самостоятельной организации своей деятельности в соответствии с возникшими или поставленными задачами разного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее усвоенных» (И. Я. Лернер).

Различают *две формы развития*: эволюционную (связанную с постепенными количественными изменениями объекта) и революционную (дискретную, характеризующуюся качественными изменениями в структуре объекта). Если воспитанию присуща только вторая форма, то для обучения вполне возможно и постепенное количественное накопление единиц знаний, умений, навыков, опыта, не сопровождающееся качественной перестройкой картины мира, мировоззрения.

Современная организация обучения направлена не только на формирование знаний, умений и навыков, но и на разностороннее (в первую очередь — интеллектуальное) развитие ученика, обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации и пр., формирование способности наблю-

дать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов, обучение умению выделять цели и способы деятельности, проверять ее результаты.

Однако развитие нельзя свести к формированию мышления, оно должно охватывать все сферы человека. В дидактике имеются примеры методических систем, направленных на развитие эмоциональной сферы, тонкости и богатства чувств, переживаний от восприятия природы, искусства, окружающих людей, всех вообще явлений жизни (Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский, И. П. Волков и др.).

Развивающая функция обучения реализуется при обеспечении интенсивной работы на уроке: обучении на пределе возможностей, дифференцированном подходе, разумном использовании рабочего времени учащегося, использовании интенсивных методов обучения, продуманной последовательности основных видов деятельности, этапов урока (чтобы главная информация сообщалась на «пике» умственной активности), самостоятельной работы учащихся.

Воспитательная функция обучения означает его направленность как специально организуемого процесса на формирование у учащихся мировоззрения, нравственных, трудовых, эстетических, этических отношений, способов соответствующего поведения и деятельности в обществе.

Воспитывающим потенциалом обладает содержание обучения, усвоение которого становится основой для формирования мнений, взглядов, убеждений, системы миропонимания. Ведь формирование индивидуально-личностных и субъектных свойств невозможно без усвоения человеком определенных понятий, требований, норм. Это закономерно предполагает обучающий аспект воспитания. Однако содержание учебного материала может вызывать неожиданные, противоположные замыслу учителя реакции учеников. Это зависит от взглядов ученика, сложившейся в классе и школе системы отношений, эмоциональной и психологической атмосферы, места и времени обучения и пр.

Более эффективными в этом отношении являются методы и формы обучения, которые задают характер общения учителя и школьников, формируют психологический климат в классе, организуют взаимодействие участников процесса обучения, определяют стиль руководства познавательной деятельностью учеников со стороны учителя.

К примеру, изучаются по математике уравнения или извлечение корня, по химии — окислы, по физике — расчет пути и времени равномерного движения. Само по себе предметное содержание этих тем не содержит почвы для эмоционального воздействия. Но если изучение этих вопросов падает на уже подготовленную почву интереса к математике, химии, физике, если учащиеся привыкли к системности знаний и на основе изложения материала могут ввести эти знания в систему, если они любят решать задачи и им дали такую возможность, то мотивы, возбуждающие интерес к упомянутым видам деятельности, скажутся и на отношении к частным вопросам. Если же такой предварительной почвы не оказалось, но учащиеся обладают элементами эстетического вкуса, то изящное решение какой-либо задачи сыграет соответствующую роль. А если и этой базы не было, но есть стремление к самоутверждению, соревнованию, высок уровень притязаний, то и эти факторы

могут служить косвенным (т.е. вызванным не содержанием учебного предмета) источником интереса к теме. Стоит организовать соревнование на лучшее и экономное решение задач, на быстрое приведение примеров, как наличие соответствующих мотивов отразится на отношении к учебной деятельности.

Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер — М., 1980. — С. 79.

Воспитывающим потенциалом обладает не столько содержание, сколько методы и организационные формы обучения, реализуя которые педагог формирует систему межличностных отношений учащихся, их эмоционально-ценностный опыт.

Следовательно, для реализации воспитательной функции обучения учителю нужно, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала, во-вторых, так строить процесс обучения и общения, чтобы стимулировать индивидуальное восприятие учебной информации учениками, вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность.

Обучение становится воспитывающим, когда время урока не «вырывается» из жизни ребенка, а становится частью его человеческого бытия, что проявляется в отклике на предложения учителя, инициативе, волевом напряжении, устойчивом внимании, повышенной работоспособности, сознательном участии в организации своей работы, в элементах самообразования.

При этом процесс обучения не подчиняется полностью целям воспитания, поскольку воспитание учеников осуществляется не только в школе и не заканчивается в ней. Необходимо создавать условия для благоприятного формирования школьников, оставив им право и возможность на свободу и самостоятельность в анализе действительности и выборе системы взглядов — в этом и выражается гуманитарный подход к организации обучения, основа гуманитарной педагогики. Школа не должна навязывать ученикам определенных взглядов, а только давать основу для их свободного формирования и выбора.

Единство выделенных функций обучения проявляется и в том, что методы обучения выступают в роли отдельных элементов методов воспитания, а сами методы воспитания — в роли методов стимулирования учения, т.е. деятельности, обеспечивающей развитие учащегося.

Все три функции находятся в сложно переплетающихся связях: одна предшествует другой, является ее причиной, другая является ее следствием, но и одновременно условием активации первопричины. Вот почему к взаимосвязи этих функций надо подходить, учитывая диалектический характер их единства.

Целостность процесса обучения (в единстве его образовательной, развивающей и воспитательной функций) по своим характеристикам и связям эле-

ментов требует целостного подхода. Основные функции обучения реализуются на практике следующими образом:

- *планирование комплекса задач урока*, которые включают задачи образования, воспитания и развития школьников;
- *подбор содержания деятельности учителя и учащегося*, которое бы обеспечило реализацию всех трех видов задач, имея в виду, что на каждом этапе урока какие-то из них будут решаться в большей или меньшей мере;
- сочетание разнообразных методов, форм и средств обучения;
- *одновременное оценивание хода осуществления всех трех функций* в процессе контроля и самоконтроля за ходом обучения и при анализе его результатов.

Система этих требований обеспечивает оптимизацию обучения, реализацию его основных функций и выполнение ведущих задач.

3. Диалогический характер обучения

Обучение как совместная деятельность представляет собой взаимодействие учителя и учащегося (преподавателя и студента), т.е. согласованную активность в совместной деятельности. Как и всякому взаимодействию, обучению обязательно присущи обмен информацией, выработка единой стратегии деятельности, восприятие и понимание другого человека.

Обоюдный характер позитивных изменений — сущностная характеристика обучения как педагогического взаимодействия.

В процессе учебного взаимодействия происходит не просто «движение» информации, но уточнение и обогащение тех знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются субъекты обучения: учитель и учащиеся, учащиеся друг с другом. Предпосылкой учебного взаимодействия является намерение его участников повлиять друг на друга, воздействовать на систему представлений (информационную картину мира) Другого, обеспечить учет своей точки зрения в Другом (персонализацию).

Обоюдный характер изменений в процессе учебного взаимодействия должен проектироваться изначально, чтобы обеспечить реализацию его развивающего потенциала:

- то, что для учащегося выступает как решение конкретной задачи, для учителя представляется как усвоение способа решения задач данного типа;
- то, в чем учащийся усматривает усвоение способа, для учителя является условием для развития его способностей;
- то, в чем учащийся усматривает развитие своих способностей, для учителя выступает как предпосылка его личностного и профессионального развития.

Оба субъекта учебного взаимодействия (ученик и учитель) в одинаковой мере мучаются над поставленной на уроке проблемой: для учителя она также ост-

ра, как и для ученика; учитель, как и ученики, предлагает свои варианты решения, ставит свои вопросы, создает свои образы; для ребят учебное взаимодействие — это ощущение и понимание равенства со своим партнером по совместной познавательной деятельности.

Равенство в учебном взаимодействии — это не равенство в знании, а равные права на ответственность за постановку и решение своего вопроса. Гуманитарные отношения в обучении задает принцип ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка, их изначального равенства в праве на бесконечное познание мира (И. А. Колесникова).

Результатом установления взаимодействия людей является так называемая организационная реальность, т.е. система особых взаимозависимостей и взаимосвязей между членами некоторой социальной целостности (общности). В обучении такой организационной реальностью является атмосфера обучения (в частности, атмосфера урока), которую Н. Е. Щуркова определяет как «некое поле, в пространстве которого разворачиваются личностные события». Необходимым условием результативности учебного взаимодействия выступает не просто использование единого языка (терминологии изучаемой учащимся и преподаваемой учителем науки), но и одинаковое понимание учебной ситуации (объективных или субъективных проблем овладения учебным материалом, мотивации учения).

Достижение единого понимания ситуации и построение общей стратегии взаимодействия возможно лишь в диалогических отношениях, когда каждый из субъектов взаимодействия осознает потребность в точке зрения Другого, в информации. И для учителя, и для учащегося диалог является средством деятельности: для учителя — средством обучающей деятельности (преподавания), для учащегося — учебной (учения).

Диалог в обучении — это взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, в ходе которого происходит информационный обмен между партнерами и регулируются отношения между ними.

По мнению С. Ю. Курганова¹, понятие диалог применительно к обучению можно использовать в трех смыслах:

- как *диалог логик*, культур, способов понимания, которые не навязываются извне, а «всплывают» в репликах учащихся и учителя, ведущих учебный диалог — такой подход обеспечивает выход учебного диалога на вечные проблемы человеческого бытия, сообщает ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубинность;
- как *диалог голосов*, особое общение между учащимися и учителем, в котором участники не просто «проявляют» те или иные грани мышления, но прежде всего нащупывают свой собственный взгляд на мир — особенно остро это

¹ См.: Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя / С. Ю. Курганов. — М.: Просвещение, 1989. — 127 с.

проявляется на уроках гуманитарного цикла, хотя может быть выявлено и на уроках математики;

- как *внутренний диалог*, диалог в форме внутренней речи, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой — он представляет собой предмет психологического исследования учебных диалогов.

В диалоге, направленном на решение учебной задачи, общая цель учения конкретизируется в системе частных целей: уточнение условий задачи, ее данных и искомых, выяснении непонятных моментов путем получения дополнительной информации, выработке и обосновании своей точки зрения, изменении своей позиции для того, чтобы партнер ее понял, получении его оценки, корректировки результатов решения.

Важно, что в диалогическом взаимодействии учащиеся приходят к тем или иным убеждениям, не просто усваивая готовые знания, образцы деятельности, предлагаемые взрослыми, — они самостоятельно вырабатывают свои убеждения в столкновении и борьбе с различными и даже противоположными точками зрения, теориями, концепциями.

В процессе достижения этих целей учебный диалог выступает как способ становления толерантности¹, которая является основой гуманитарной позиции:

- с одной стороны, в настроенности человека на диалог проявляется его толерантность как отказ от претензий на обладание истиной в последней инстанции;
- с другой стороны, сама процедура интерпретации какого-либо знания в процессе диалога стимулирует дальнейшее развитие толерантности.

Поскольку толерантность, по сути, есть личностное отношение, основанное на понимании и принятии иной точки зрения, ситуация интерпретации знания является для ее становления оптимальной, т.к. сама интерпретация предполагает единство истолкования и объяснения этой иной точки зрения².

|| Диалог — это особый уровень общения, на котором достигается определенная свобода от стереотипов и шаблонов при восприятии «инакости».

В ряде исследований выделяются отличительные особенности диалога, основанного на принципе гуманитарности:

¹ См.: Стрельцова, Е. А. Воспитание толерантности как социокультурной основы ненасилия в молодежной среде: Учеб.-метод. пособие / Е. А. Стрельцова. — Волгоград, 2005. — С. 13.

² Стрельцова, Е. А. Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (на примере общепрофессиональных экономических дисциплин): Монография / Е. А. Стрельцова; науч. ред. Н. М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2003. — С 54.

- равенство позиций участников процесса общения, в ходе которого формируется способность стать на позицию «Другого»;
- принятие партнера таким, как он есть, доверие к нему;
- искренность и естественность проявления эмоций, взаимопроникновение в мир чувств и переживаний друг друга;
- способность участников общения видеть, понимать и активно использовать широкий спектр средств общения, включая невербальные.

Диалог как творческое взаимодействие людей немислим без вопросов и проблем. Абсолютное согласие между партнерами — смерть диалога. Диалог невозможен ни в условиях абсолютной зависимости, ни в условиях абсолютной автономии индивида. Этим и объясняется связь диалогического взаимодействия с гуманитарностью: она ведь предполагает не только согласие, но и устойчивость собственной позиции. Этим же объясняется и учебная *продуктивность диалогического взаимодействия*:

- оно обеспечивает сопоставление различных точек зрения на изучаемый материал, их взаимодополнение, взаиморазвитие;
- оно стимулирует включенность учащегося в процесс познания, собственную активность в построении картины мира;
- оно создает предпосылки для знания (знание ведь невозможно передать — оно рождается заново в каждом учащемся как результат интеграции внешнего воздействия и внутренней активности субъекта учения).

Формально учебный диалог асимметричен — лидирующая роль в нем принадлежит учителю, а учащийся лишь реагирует на предлагаемые ему обстоятельства. Однако *качество педагогического руководства диалогическим взаимодействием тем выше, чем большую активность и самостоятельность может проявлять учащийся*. Интерпретация знания, происходящая в процессе диалога, востребует гуманитарную позицию участников учебного взаимодействия, по меньшей мере, «способность слушать Другого, постепенно научаясь слышать его»¹.

Урок-диалог может быть начат репликой учащегося, его вопросом, его несогласием с позицией учителя, его попыткой утвердить свое видение учебного предмета. Но такие вопросы-сюрпризы бывают на уроке довольно редко. Поэтому диалоги очень часто начинает учитель, ставя перед детьми задачу, проблему, вопрос. Для того чтобы учебная задача, поставленная учителем, могла породить учебный диалог, она должна предстать перед детьми в образе учителя-Собеседника, выступить как *его точка зрения, как его «голос», выношенная личная позиция, взрывающая привычный образ размышления учащегося*, стимулирующая детей к творчеству.

Учитель-Собеседник покусается на самые очевидные представления детей, делает очевидное удивительным и парадоксальным. Дети, споря с Собеседником, выдвигают массу аргументов. Главная задача педагога на этом этапе — *выслушивать эти аргументы, демонстрировать их недостаточность, помогать ребятам*

¹ Стрельцова, Е. А. Диалоговая интерпретация знания... — С. 56.

выйти на свое личное знание, основанное не на вере, а на эксперименте, собственном наблюдении, размышлении. Дети перестают повторять, что это так «потому, что в книге так написано», а начинают мыслить. Категоричные утверждения детей сменяются утверждениями-вопросами, утверждениями-сомнениями.

При этом у большинства детей остается внутреннее убеждение в своей правоте. Но это убеждение нужно развернуть аргументировано, в логике Собеседника, на его территории. Собеседник ребенка становится внутренним, погружается внутрь мышления ребенка. В ходе урока-диалога в этих гипотезах, вопросах, образах учащихся «сгущается» их личностное отношение к предмету, собственная позиция.

По кн.: К у р г а н о в , С . Ю . Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя / С. Ю. Курганов. — М.: Просвещение, 1989. — 127 с.

Диалог в обучении ориентирует на принципиально новое качество образования — становление человека гуманитарного, мыслящего, самостоятельного, способного к слову, выбору, действию, самоопределению.

Цель использования диалоговых форм обучения — создать условия для становления гуманитарного сознания, интегрировать образование, развитие и воспитание в процессе обучения.

Диалогическое взаимодействие проще всего организовать в дискуссионных формах организации обучения. При этом следует помнить, что дискуссия (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) — не спор или диспут, а коллективное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы. Она рассматривается как способ организации совместной деятельности с целью поиска оптимального решения познавательной задачи, как метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины. В дискуссии участники обсуждения изначально отказываются от монополии на истину, понимая, что каждый из них может видеть лишь отдельные аспекты проблемы, а все вместе способны воспринять ее комплексно и найти оптимальное решение в процессе активного взаимодействия и обмена мнениями. Иначе говоря, дискуссия востребует от ее участников гуманитарную позицию и диалогические отношения.

Дискуссия — не только метод обучения, но также ситуация ценностно-смыслового обмена, средство организации смыслообразующей активности и самоутверждения ребенка в учебном процессе.

Каждое научное понятие рассматривается на уроках как диалог различных логик, культур, способов понимания. Рассмотрение изучаемых понятий с различных точек зрения стимулирует учащегося к формированию своего собственного взгляда на мир. Именно поэтому уроки-диалоги с заранее заготовленным итогом опасны: они разрушают дискуссионность обсуждения.

В современной педагогике выявлено, что учебная задача, поставленная учителем, стимулирует учебный диалог, если она предъявляется как его собствен-

ная точка зрения, выношенная личная позиция, не согласующаяся с привычным образом мышления учащегося, его восприятием обсуждаемой проблемы. Цель учителя — помочь ребенку увидеть в общей проблеме тот уникальный поворот, который соприкасается с личными проблемами и размышлениями учащегося.

4. Содержание образования

Содержание образования, если его рассматривать в социокультурном аспекте (см. тему 1), представляет собой педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает подготовку человека к жизни в обществе, выполнению социально значимых функций.

В современной дидактике сложились различные подходы, при которых содержание образования рассматривается как:

- *педагогически адаптированные основы наук*, когда приобщение школьников к науке и производству основано на принципах естественных наук (традиционный технократический подход);

- *система знаний, умений и навыков (ЗУНов)*, которые должны быть усвоены обучающимся, а также опыт творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения к миру (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, В. А. Онищук и др.);

- *педагогически адаптированный социальный опыт* человечества, тождественный по структуре человеческой культуре: когнитивный опыт (система знаний), опыт репродуктивной деятельности (умения и навыки), опыт творческой деятельности (алгоритмы решения проблемных познавательных задач), опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский).

- *содержание и результат процесса прогрессивных изменений индивидуально-личностных свойств* и качеств, когда набор общеобразовательных курсов обуславливается структурами изучаемой области действительности и деятельности, отражаемых в инвариантных сторонах индивидуальной культуры человека — познавательной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической (В. С. Леднев).

- *образовательная среда*, способная вызывать личностное образовательное движение учащегося и его внутреннее приращение (А. В. Хуторской).

Во всех случаях источником содержания образования является социальный опыт человечества, закрепленный в материальной и духовной культуре. Однако в одних случаях под содержанием образования понимают нечто внешнее по отношению к обучаемому, существующее независимо от него, в других — те изменения, которые происходят в процессе обучения в самом обучаемом, в третьих — взаимосвязь между социальной и индивидуальной культурой.

В современной дидактике выделяется несколько *уровней* рассмотрения и формирования содержания образования:

- *теоретический уровень*, когда рассматривается содержание образования в целом, в виде обобщенного системного представления о составе (элементах),

структуре и общественных функциях передаваемого социального опыта в его педагогической интерпретации — он отражен в государственном образовательном стандарте;

- *специальный уровень*, когда выделяются определенные части содержания образования, несущие специфические функции в общем образовании (содержание образования по отдельным циклам учебных дисциплин, предметам, ступеням обучения, отраслям образования) — он раскрывается в образовательных программах;

- *уровень учебного материала*, когда выделяются конкретные, подлежащие усвоению, фиксированные в учебниках и учебных пособиях элементы содержания образования, входящие в курс обучения — он находит свое выражение в содержании учебников и учебных пособий, содержании конкретного урока.

Общие требования к содержанию образования определены не только в научно-методической литературе, но и в ст. 14 Закона РФ «Об образовании», которая, в частности, предусматривает, что с о д е р ж а н и е о б р а з о в а н и я д о л ж н о :

- ориентироваться на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства;

- обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества;

- содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Законодательство Российской Федерации требует ориентации содержания образования на формирование у обучающихся расовой, национальной, этнической, религиозной, социальной, мировоззренческой толерантности, гуманитарной позиции.

Требования и порядок разработки, утверждения и введения государственных образовательных стандартов (ГОС) определены ст. 7 Закона РФ «Об образовании», которая предусматривает выделение федерального и национально-регионального компонентов ГОС, установление специальных стандартов для обучающихся с отклонениями в развитии, компетенцию различных органов государственной власти и управления в изменении стандарта образования.

Государственный образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

К обязательным элементам ГОС относятся:

- два компонента стандарта — федеральный и национально-региональный;
- требования к уровню подготовки выпускников;
- обязательный минимум содержания образовательной программы;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- обязанности образовательного учреждения по отношению к обучающемуся, возникающие при реализации образовательных программ;
- порядок возмещения ущерба, причиненного обучающемуся образовательным учреждением некачественной реализацией образовательной программы.

Кроме того, выработаны три требования к функционированию государственного образовательного стандарта: порядок разработки и введения в действие государственного образовательного стандарта; общие требования к образовательному стандарту (только для стандарта в сфере профессионального образования); контроль за исполнением государственных образовательных стандартов.

Стандартизация — это деятельность, направленная на достижение максимальной степени упорядочения в определенной сфере на основе установления некоторых общих правил для всеобщего и осознанного использования в отношении реально существующих или потенциальных задач¹.

Стандартизация образования не только не ограничивает разумную инновационную деятельность педагогов, их профессиональное творчество и поиски собственного стиля преподавания, но создает реальную возможность для этого, поскольку четко определяет границы возможных изменений. Задавая обязательный минимум, стандарт обеспечивает единство образовательного пространства страны, свободный переход обучающихся из одного учреждения в другое (к ним не могут предъявляться требования, превышающие ГОС).

Учебный план является важным элементом ГОС. Он может быть четырех уровней.

Базисный учебный план утверждается органами государственной власти и служит исходным документом для финансирования образовательной деятельности школы. Он определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, распределяет учебное время, отводимое на освоение федерального и национально-регионального компонентов государственного образовательного стандарта, по классам и образовательным областям, является основой для разработки учебных планов регионов и конкретных образовательных учреждений. Структурными единицами учебного плана являются образовательные

¹ Комлев, Е. Н. Научные основы управления и организации труда / Е. Н. Комлев. — М.: Высш. шк., 1987. — 335 с

области, т.е. совокупность учебных предметов и курсов, близкородственных по профилю и содержанию.

Базисный учебный план состоит из двух частей: инвариантной и вариативной.

В инвариантной части Базисного учебного плана полностью реализуется федеральный компонент государственного образовательного стандарта, который обеспечивает единство образовательного пространства Российской Федерации и гарантирует овладение выпускниками общеобразовательных учреждений необходимым минимумом знаний, умений и навыков, обеспечивающим возможность продолжения образования.

Инвариантная часть включает образовательные области федерального назначения. Их наполнение учебными предметами школа осуществляет самостоятельно с учетом рекомендаций федерального министерства и региональных органов управления образованием. Среди образовательных областей общегосударственного (федерального) назначения: язык и литература, математика, природа, общество, информатика, искусство, физическая культура, трудовая подготовка (технология). Предполагается, что освоение инвариантной части обучающимися приобщает их к общекультурным и национально значимым ценностям.

Вариативная часть Базисного учебного плана обеспечивает реализацию регионального и школьного компонентов. Вариативная часть обеспечивает индивидуально-личностное развитие обучающихся, учет их интересов, склонностей, создает условия для самореализации.

Часы вариативной части используются на изучение предметов, обозначенных в образовательных областях Базисного учебного плана (в том числе для углубленного изучения), на изучение курсов по выбору, факультативов, проведение индивидуальных и групповых занятий.

Региональный базисный учебный план разрабатывается и утверждается на основе государственного региональными органами управления образованием и носит рекомендательный характер.

Учебный план школы (образовательного учреждения) разрабатывается на основе государственного базисного и регионального учебных планов на длительный период. Он отражает особенности конкретной школы и имеет концептуальный характер, т.к. опирается на образовательную концепцию (философию) конкретной школы.

Рабочий учебный план разрабатывается с учетом текущих условий и утверждается ежегодно Советом школы. Такой план может, к примеру, быть переходным при введении новых учебных курсов, при реорганизации школы в гимназию, лицей.

Учебный план предусматривает три основных вида учебных занятий:

- обязательные занятия, предназначенные для освоения общекультурного образовательного ядра;
- обязательные занятия по выбору учащегося как организационную форму жесткой дифференциации обучения;

- факультативные занятия, предназначенные для освоения элективных¹ курсов.

Поясним значение термина «обязательные занятия по выбору учащегося». Обязательные они потому, что учащийся должен набрать определенное их количество из предлагаемого перечня. В этом их отличие от факультативов, в которых учащийся волен не участвовать вовсе. Но список предложенных предметов должен быть достаточно обширен, иначе не реализуется право выбора.

Особенности структуры учебного плана проявляются в выделении федерального, национально-регионального и школьного компонентов.

Федеральный компонент обеспечивает единство образовательного пространства в стране и включает в себя ту часть содержания образования, в которой выделяются образовательные области общекультурного и общегосударственного значения. В полном объеме их представляют такие учебные предметы, как русский язык (как государственный), математика, физика и астрономия, химия, информатика.

Национально-региональный компонент отражает специфику региона. В результате такие образовательные области, как общество (история и социальные дисциплины), Земля (география и экология), биологические системы, искусство, физическая культура, трудовая подготовка представлены и федеральным, и национально-региональным компонентами.

Школьный компонент содержания образования отражает приоритеты конкретного образовательного учреждения. Организационно он вводится в форме обязательных занятий по выбору и факультативных занятий. Учебное время, отведенное на школьный компонент, может быть использовано на углубление и расширение знаний, относящихся к федеральному и национально-региональному компонентам и для изучения отдельных учебных предметов (курсов) или их разделов. Причем они могут быть как традиционными для школы, так и новыми.

Образовательные программы разрабатываются на основе учебных планов и раскрывают содержание образования. Общие требования к образовательным программам определены ст. 9 Закона РФ «Об образовании», в которой говорится, что в Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные).

Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры учащегося, адаптации его к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ. Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и об-

¹ Э л е к т и в н ы х (от лат. *ejector* — избранный) в данном случае — избранных предметов. (Термин, принятый в государственном базисном учебном плане.)

щеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

Если стандарт содержит обязательный минимум образования, которое должно быть освоено обучающимся, то программа определяет содержание, которое будет предложено ученику в процессе обучения.

В соответствии с п. 12 Закона РФ «Об образовании», разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов, а также рабочих программ учебных курсов отнесено к компетенции образовательного учреждения. Это означает, что учреждение несет и всю полноту ответственности за соответствие учебных планов и программ нормативным требованиям. Не может служить оправданием, к примеру, тот факт, что в школе реализуется программа, опубликованная в каком-либо печатном издании и даже рекомендованная каким-либо органом управления образованием, если она противоречит требованиям стандарта.

Программа учебной дисциплины должна содержать, как минимум следующие части:

- *титульный лист* с основными характеристиками программы и образовательного учреждения, где она реализуется;
- *пояснительную записку* с описанием назначения дисциплины, ее роли в достижении соответствующего образовательного ценза, соответствия образовательному стандарту;
- *примерный тематический план*, раскрывающий последовательность изучения разделов и тем, а также распределение учебного времени;
- *примерное содержание* учебной дисциплины с описанием методов и ожидаемых результатов обучения по разделам и темам;
- *нормы и способы оценки* результатов обучения;
- *описание системы средств обучения* (технических и аудиовизуальных);
- перечень рекомендуемой литературы для учителя и учащихся.

В приложении приводится образец оформления программ дополнительного образования детей, разработка которых вызывает особые затруднения педагогов в связи с отсутствием стандарта дополнительного образования

Содержание урока определяет сам учитель, руководствуясь образовательным стандартом, учебным планом и программой. Он же, в соответствии с п. 4 ст. 55 Закона РФ «Об образовании», имеет право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, методов оценки знаний обучаемых, воспитанников.

При этом полезно учитывать следующие основные принципы формирования содержания образования (В. В. Краевский):

- *принцип соответствия содержания требованиям общества*, который выражает необходимость включения в содержание образования, кроме тради-

ционно предусматриваемых знаний, умений и навыков, также выполнения в процессе обучения воспитывающей и развивающей функций;

- *принцип учета содержательной и процессуальной стороны*, который означает, что при проектировании содержания каждого учебного предмета или учебного материала всегда необходимо учитывать методы, закономерности, принципы и возможности обучения (учитывать не только «чему учить», но и «как учить»);

- *принцип структурного единства* содержания образования на разных уровнях его формирования: теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

Содержание отдельных уроков конкретизируется учителем с учетом поставленных задач, необходимости отражения специфики производственного и социального окружения школы, уровня подготовленности, интересов учеников.

5. Средства обучения

Согласно выводам психолого-педагогических исследований, наличие какого-либо внешнего обстоятельства или способности не становится средством обучения, пока не используются осознанно и в соотношении с целью.

В школьной практике широко используются всякого рода соревнования по успеваемости, которые представляются как средство стимулирования обучения. На самом же деле они стимулируют конкуренцию, накопление оценок, т.е. никак не связаны с достижением целей обучения.

Группу средств, связанных со способами действия, в дидактике принято выделять особо как методы обучения — они рассматриваются в теме 6. Здесь же обратимся ко второй группе — к материальным объектам и предметам естественной природы, а также искусственно созданным человеком, которые используются в учебном взаимодействии в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения. Это «учебное оборудование», «учебно-наглядные и учебные пособия», «дидактические средства» или «средства обучения».

Средства обучения — орудия деятельности учителя и учащихся, используемые для достижения целей обучения; представляют собой материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся.

Существует множество классификаций средств обучения, отличающихся положенным в ее основу признаком. А. В. Хуторской¹ выделяет следующие основания:

- по составу объектов — *материальные* (помещения, оборудование, мебель, компьютеры, расписание занятий) и *идеальные* (образные представления, знаковые модели, мысленные эксперименты, модели Вселенной);
- по отношению к источникам появления — *искусственные* (приборы, картины, учебники) и *естественные* (натуральные объекты, препараты, гербарии);
- по сложности — *простые* (образцы, модели, карты) и *сложные* (видеомагнитофоны, компьютерные сети);
- по способу использования — *динамичные* (видео) и *статичные* (кодопозитивы);
- по особенностям строения — *плоские* (карты), *объемные* (макеты), *смешанные* (модель Земли), *виртуальные* (мультимедийные программы);
- по характеру воздействия — *визуальные* (диаграммы, демонстрационные приборы), *аудиальные* (магнитофоны, радио) и *аудиовизуальные* (телевидение, видеофильмы);
- по носителю информации — *бумажные* (учебники, картотеки), *магнитооптические* (фильмы), *электронные* (компьютерные программы, электронные учебники), *лазерные* (CD-ROM, DVD);
- по уровням содержания образования — *средства обучения на уровне урока* (текстовый материал и др.), *на уровне предмета* (учебники), *на уровне всего процесса обучения* (учебные кабинеты);
- по отношению к технологическому прогрессу — *традиционные* (наглядные пособия, музеи, библиотеки), *современные* (средства массовой информации, мультимедийные средства обучения, компьютеры), *перспективные* (Websайты, локальные и глобальные компьютерные сети, системы распределенного образования).

Особую группу традиционно составляют *технические средства обучения* (ТСО) — носители учебной информации, для проявления которой требуются специальные технические устройства. К ним относятся транспаранты, диа- и кинофильмы, видеофильмы, звукозаписи, компьютерные программы. К техническим устройствам относится различная проекционная и звуковоспроизводящая аппаратура (кинопроекторы, диапроекторы, графопроекторы, магнитофоны, видеомагнитофоны, школьные радиоузлы, телевизоры, видеомагнитофоны), тренажеры, универсальные технические средства, лингафонные устройства, электронно-вычислительная техника (компьютеры и компьютерные сети, интерактивное видео, средства медиаобразования, учебное оборудование на базе электронной техники).

¹ Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — С. 181.

Использование ТСО, как правило, не должно продолжаться более 20 минут за урок. Если ТСО применяется несколько минут сразу в начале урока, то ученики быстрее включаются в работу. Использование ТСО на 20 и 30 минутах поддерживает устойчивое внимание учащихся в течение всего урока. Это объясняется периодическими изменениями зрительного и слухового восприятия, внимания, утомляемости учеников¹. Однако если ТСО применяются редко, ученикам требуется дополнительное время на адаптацию к их восприятию. Слишком частое применение ТСО также приводит к негативному эффекту — дети перестают воспринимать предлагаемую информацию из-за ее однообразия.

Отдельно следует выделить различного рода *информационные среды*, такие, как, например, телекоммуникации (электронная почта, электронные конференции, информационные ресурсы Internet, мультимедиа-системы), которые в прямом смысле средствами обучения не являются, но создают своеобразную среду, в которой при использовании определенных педагогических технологий происходит процесс познания, интеллектуального развития учащихся. При этом лучше иметь хотя бы один подключенный к локальной сети компьютер в каждом кабинете, а не отдельный компьютерный кабинет (такой подход формирует отношение к компьютерной технике лишь как к средству обучения информатике).

Как показывает анализ опыта телекоммуникационных проектов, размещенные на сайте предварительные задания и целевые рассылки, предназначенные для самостоятельного размышления, стимулируют рефлексивный характер коммуникации.

Более динамичными формами взаимодействия являются форум и чат. Они не только позволяют осуществить сопоставление собственной позиции с мнением других участников взаимодействия, но также обеспечить возможность для презентации, оформления и отстаивания позиции обучающегося, его самореализации. Педагогическое сопровождение осуществляется модератором форума (преподавателем) через комментарии и дополнительную информацию к высказываниям, через систематизацию высказываний, сопоставление их с теоретическим знанием. В чате (как впрочем, и в форуме) стимулировать рефлексивность и гуманитарность помогает соблюдение правил общения в сетях, например, запрет на «фразы-убийцы» типа «не надо говорить глупости», «это же всем известно».

На сайте выставляются проекты для обсуждения, рассылки служат для целевого обмена дополнительной информацией, форум и чат — для защиты выдвигаемых положений (в т.ч. в интерактивном режиме). Таким образом обеспечивается телекоммуникационная среда для самоутверждения учащегося, его признания сообществом.

Средства обучения применяются для оптимизации преподавания и учения: уменьшения затрат времени, повышения качества усвоения информации, формирования наглядного образа изучаемого объекта или явления, осмысленности восприятия учебного материала, организации деятельности учащихся и учите-

¹ Х у т о р с к о й , А . В . Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб: Питер, 2001. — С. 404.

ля, индивидуализации обучения, обеспечения обратной связи и комфортных условий обучения.

Средства обучения, наряду с целями, содержанием, формами и методами обучения, являются одним из главных компонентов дидактической системы и составляют (вместе с содержанием образования) информационно-предметную среду образования.

При использовании средств обучения следует учитывать следующие требования¹:

1. Оборудование должно полностью удовлетворять педагогическим требованиям, предъявляемым к другим элементам учебного процесса: наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть легко воспринимаемым и обозримым, иметь эстетический вид.

2. Все приборы, имеющие общее назначение (силовые трансформаторы, выпрямители, кабели, электропроводка) должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам.

3. Количество и типы средств обучения должны полностью обеспечивать материальные потребности учебной программы в системе, но без излишеств.

4. Средства обучения должны соответствовать реальным условиям работы и потребностям местного населения.

Существуют официальные «Перечни» учебного оборудования, необходимые для реализации федерального компонента образования, которые обеспечивают государственный стандарт образования. Состав «Перечней» формируется по модульному принципу и включает в себя комплекты оборудования для практикумов, лабораторно-практических работ, наборы учебных книг и т. д.

Т. С. Назарова, Е. С. Полат выделяют следующие специфические тенденции развития современных средств обучения²:

- сокращение номенклатуры пособий (принципы комплектности, необходимости и достаточности);
- расширение их функциональных возможностей (принцип полифункциональности);
- создание условий для комплектования средств обучения и разработки их систем (принцип комплексности);
- разработка комплектов для самостоятельных занятий учащихся, в том числе исследовательских и практических работ для разных уровней обучения (принцип вариативной дифференциации);
- создание модульных (в том числе и компьютерных) комплектов специального назначения для специализированных и интегрированных практикумов,

¹ Меняев, А. Ф. Средства обучения / А. Ф. Меняев // Педагогика: Учеб. пособие для ст-тов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1996. — С. 243.

² Назарова, Т. С. Средства обучения (перспективы развития) // Энциклопедия профессионального образования: В 3 тт. / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. — М., 1999. — С. 178–180.

обеспечивающих внедрение новых технологий обучения (принцип модульности и интерактивности).

В современной дидактике разработаны рекомендации по использованию средств обучения на уроке:

а) проанализировать цели урока, его содержание и логику изучения материала;

б) выделить главные элементы, которые должны быть усвоены обучающимися;

в) установить, на каком этапе и для какой цели необходимо использование средств обучения;

г) отобрать оптимальные средства обучения;

д) определить методы и приемы, с помощью которых будет обеспечена познавательная деятельность учащихся, сформулировать задания.

С системным применением средств обучения напрямую в современной педагогике связывают интегрированное с базовым образованием *медиаобразование*, которое имеет следующие составляющие¹:

- обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам средств массовой информации (СМИ);

- развитие критического мышления, умения понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;

- включение внешкольной информации в контекст общего, базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;

- формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа).

Комплексное применение различных средств обучения с учетом задач медиаобразования и применением телекоммуникационных технологий создает ряд трудностей для консервативно мыслящего учителя. И дело не в освоении техники или ограниченных материальных возможностях школы. Сложнее преодолеть стереотип построения авторитета на монопольном обладании информацией. Современный учитель не только не единственный, но и не основной источник информации. Более того, он не в состоянии отслеживать и управлять информационными потоками, доступными его ученикам.

Системное применение современных средств обучения, когда освоение содержания образования протекает в условиях многовариантности, множественности подходов, источников информации и оценок, оптимизирует достижение целей гуманитарной педагогики.

¹ Зазнобина, Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами / Л. С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1998. — № 3. — С. 27.

Во-первых, следует различать *информацию* как простые сведения о чем-либо и *знание* как форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. Знание, в отличие от информации, всегда инструментально. Только в таком понимании знание становится основой эффективной деятельности человека, компонентом его мировоззрения, устойчивой жизненной позиции. Формирование системного знания и должно стать целью учителя.

Во-вторых, признание педагогом того факта, что он не основной источник информации, естественно приводит к диалоговому общению, к сотрудничеству в обучении, когда в процессе обмена информацией, сопоставления точек зрения и оценочных суждений обеспечивается ценностное значение учащегося и совершенствование знания самого учителя — ученики получают опыт гуманитарных взаимоотношений.

6. Методы обучения

Метод (от греч. *methodos* — путь к цели) — способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности, определенным образом упорядоченную деятельность.

Термин «метода» в русском языке насчитывает тысячу лет. И все же пока еще не сложилось единой, общепризнанной теории методов обучения, в педагогической интерпретации этого термина нет необходимой четкости: одни и те же понятия могут быть названы *методами*, *принципами*, *приемами*. О. С. Гребенюк¹ выделяет в качестве основных подходов к определению этого понятия следующие: 1) способ деятельности учителя и учащихся; 2) совокупность приемов работы; 3) путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию; 4) система действий учителя и учащихся.

Философы отмечают, что в общественной и материальной действительности нет никаких методов, а есть лишь объективные законы (Тодор Павлов). То есть методы существуют в головах, в сознании, а отсюда — в сознательной деятельности человека. Метод — это правила действия. Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия (П. В. Копнин). «Под методом я разумею точные и простые правила»² (Р. Декарт). Как видим, в методе философы подчеркивают прежде всего его внутреннюю сторону — правила действия, которые находятся не вне, а в сознании человека. Таким образом, можно утверждать: метод — не само действие, не вид и не способ деятельности.

¹ См.: Гребенюк, О. С. Общая педагогика: Курс лекций / О. С. Гребенюк. — Калининград, 1996. — С. 51.

² Все цитаты приведены по кн.: Гребенюк, О. С. Общая педагогика... — С. 52.

Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как педагогическом термине, — это указание к педагогически целесообразному действию, предписание, как действовать.

О методе в педагогике долгое время судили по внешним признакам, по тому, каким способом работает учитель (рассказывает — метод «рассказа», беседует — «беседы» и т. д.). При таком понимании методы не определяют поведение педагога, не помогают ему ориентироваться в деятельности. В современном понимании педагогический метод определяется как способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленный на решение педагогической цели.

Таким образом в педагогическом методе выделяются три его сущностных признака:

1) Понятие метода обучения отражает *дидактические цели* и задачи учебной деятельности, при решении которых в процессе обучения применяются соответствующие способы учебной работы учителя и познавательной деятельности учащихся.

2) Методы применяются *осознанно*, под контролем сознания, а нередко и по соглашению между учителем и учащимся. Они подбираются с учетом их эффективности в конкретной ситуации обучения.

3) При этом способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во *взаимодействии*.

В этом отношении для обозначения одностороннего действия (воздействия) в педагогике существует термин «п р и е м» как отдельное действие, движение; способ в осуществлении цели. По отношению к методу, таким образом, прием имеет более частный, локальный характер, является составной частью или отдельной стороной метода. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. В этом значении возможно употребление терминов «приемы стимулирования» и «организаторские приемы» и подобных им. Для обобщенного обозначения приемов и методов чаще всего используется термин «с п о с о б» как действие или система действий, применяемые в деятельности.

М. И. Махмутов выделяет в методе две стороны: внешнюю и внутреннюю: внешняя сторона метода отражает то, каким способом действует педагог, внутренняя — то, какими правилами он руководствуется. *Дидактический метод представляет собой единство принципов (как внутреннего правила, вытекающего из объективной закономерности) и формы (как внешнего выражения способа организации взаимодействия)*. Таким образом, в понятии «метод» должно быть отражено единство внутреннего и внешнего, содержания и формы, связь теории и практики.

Метод обучения — это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия учителя и учащихся, применяемая для достижения целей обучения.

Метод содержит в себе правила действия и сами способы действия, систему принципов и внешнюю организационную форму их реализации.

Поскольку существует множество методов обучения, одной из острых проблем современной дидактики является проблема их классификации. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций:

- по субъекту деятельности — методы учителя, учащегося, их совместной работы;
- по источнику «передачи знаний» — словесные, наглядные, практические методы (Е. Я. Голант, И. Т. Огородников, С. И. Перовский);
- по характеру взаимодействия учителя и учащихся — объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемного изложения, частично-поисковые (эвристические), исследовательские методы (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин);
- по основным компонентам деятельности — методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля в обучении (Ю. К. Бабанский);
- по сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащегося — монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный методы проблемно-развивающего обучения (М. И. Махмутов);
- по дидактическим целям и соответствующим им видам деятельности учащихся — коммуникативные, познавательные, преобразовательные, систематизирующие, контрольные методы (В. А. Онищук);
- по характеру познавательной деятельности учащихся — дедуктивные, индуктивные;
- по степени продуктивности образования — когнитивные, креативные, оргдеятельностные методы обучения (А. В. Хуторской).

Каждая из классификаций акцентирует внимание учителя на различных аспектах в отборе, применении или результативности методов обучения. Решение о выборе того или иного метода принимает учитель. Ю. К. Бабанский¹ выделяет следующие уровни принятия решений:

¹ См.: Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983. — С. 205.

Наименование решения	Характеристика данного уровня принятия решения
Стереотипные решения	Педагог неизменно отдает предпочтение определенному стереотипу применения методов обучения независимо от специфики задач содержания, особенностей учеников.
Решение типа проб и ошибок	Педагог пытается менять выбор методов с учетом конкретных условий, но делает это путем стихийных проб, допуская ошибки избирая новый вариант и вновь без научного обоснования выбора
Оптимизированные решения	Решения, которые принимаются путем научно обоснованного выбора наиболее рациональных методов для данных условий с точки зрения некоторых определенных критериев

Выбор методов обучения зависит от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебного процесса.

Выбор методов обучения зависит от следующих *обстоятельств*:

- общие цели обучения, воспитания и развития учащихся;
- особенности изучаемого предмета и методики его преподавания;
- цель, задачи и содержание материала конкретного урока;
- время, отведенное на изучение того или иного материала;
- возрастные особенности и уровень подготовленности учащихся;
- оснащенность учебного кабинета и образовательного учреждения средствами обучения;
- возможности и особенности стиля преподавания учителя, уровень его теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, личные качества.

Поскольку ни один метод сам по себе не обеспечивает достижение целей обучения, Ю. К. Бабанский¹ предлагает полезное упражнение по выбору оптимального сочетания методов обучения:

1-й вопрос: возможно ли организовать изучение этой темы методом самостоятельной работы учащихся?

Возможно, если	Нельзя, если
содержание достаточно просто;	материал сложен;
ученики подготовлены к самостоятельной работе по теме;	ученики недостаточно подготовлены к самостоятельной работе с учебником;
имеется время для более медленного изучения темы, что обычно бывает при самостоятельном изучении материала учениками	на изучение темы можно отвести мало времени, которого не хватит для самостоятельного изучения

¹ Там же. — С. 208–210.

Выбор учителя: он или избирает метод самостоятельной работы учеников, или продолжает выбор других методов обучения.

2-й вопрос: возможно ли организовать изучение этой темы поисковыми методами?

Возможно, если
материал имеет средний уровень сложности;
учащиеся подготовлены для самостоятельного «приращения» знаний в ходе разрешения проблемных ситуаций;
имеется время для проблемных рассуждений при изучении этой темы

Нельзя, если
материал очень сложен;
ученики не имеют достаточной базы знаний для разрешения проблемных ситуаций;
не имеется достаточно времени для проблемных рассуждений в ходе этого урока

Выбор учителя: избирает поисковые или репродуктивные методы изучения данной темы урока.

3-й вопрос: возможно ли организовать изучение этой темы дедуктивным методом?

Возможно, если
содержание материала в учебнике изложено дедуктивным способом;
ученики подготовлены для дедуктивного изучения темы;
изменение логики изложения материала не вызовет существенных затруднений у учеников и слишком больших затрат времени на домашнюю работу

Нельзя, если
содержание материала в учебнике дано индуктивным образом, а перестройка его существенно затруднит учеников;
ученики не подготовлены для дедуктивного усвоения темы

Выбор учителя: избираются дедуктивные или индуктивные методы изучения данной темы урока.

4-й вопрос: возможно ли сочетать на уроке словесные, наглядные и практические методы (такое сочетание считается полезным)?

Возможно, если
это позволит сделать содержание темы;
учитель располагает учебно-материальными средствами или может изготовить их;
учитель имеет время для применения наглядности, опытов, практических работ и пр.

Нельзя, если
этого не позволяет содержание темы;
нет наглядных пособий или практических упражнений и их невозможно изготовить, подобрать и пр.;
учитель не располагает достаточным временем для применения наглядности, показа опытов и т. п.

Выбор учителя: избирает возможное сочетание словесных, наглядных и практических методов.

5-й вопрос: какие методы стимулирования активности школьников будут применены на уроке (познавательные игры, учебные дискуссии и др.)?

Выбор учителя: избирает те методы стимулирования, которые лучше учитывают отношение данного класса к учению.

6-й вопрос: какие методы контроля и самоконтроля будут применены с целью проверки степени усвоения нового материала в момент его закрепления?

Выбираются методы, лучше всего учитывающие особенности содержания изученного, возможности учеников, наличие времени для их применения.

В результате таких рассуждений более обоснованно, а не стихийно избирается оптимальный комплекс методов обучения, технологизируется учебный процесс. Доминирующее значение здесь имеет групповое общение, которое в итоге способствует проявлению гуманитарной позиции, так как особенностью технологий группового обучения является то, что академические знания помогают учащимся выявлять жизненные ценности: взаимопомощь, самоуважение, умение слушать, дружба. Разновидностями технологий группового обучения являются: групповой опрос, общественный смотр знаний, учебная встреча, диспут, нетрадиционные уроки.

Для эффективной реализации групповых технологий педагог должен очень хорошо знать класс: уровень знаний, особенности межличностных отношений, сложившихся в коллективе; систематически заниматься с консультантами: проверять качество их знаний, давать методические советы. Некоторые дополнительные затраты времени на подготовку полностью компенсируются результативностью.

7. Формы организации обучения

Несмотря на очевидную важность в практической деятельности определения эффективных форм организации обучения, в науке нет четкого разделения понятий «форма организации обучения», «организационные формы обучения», «формы учебной работы», «формы обучения».

В обыденном понимании форма часто воспринимается лишь как внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, содержания, «наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок». Отсюда пренебрежительные «формотворчество», «формализм» и т.п. термины.

Применительно к обучению форма — это специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учащимися при работе над определенным учебным материалом¹.

¹ См. Чередов, И.М. Система форм организации обучения в советской школе / И.М. Чередов. — М., 1987. — С. 16–30.

В дидактике закрепилось словосочетание «организационная форма обучения». И, хотя категория формы уже включает в себя значение организации, это сочетание не является тавтологией. Организация (от ср.-век. лат. *organizo* — сообщаю стройный вид, устраиваю) — это внутренняя упорядоченность, согласованность, планомерное, продуманное устройство, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленные его строением; а также совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого (то же, что и основать, подготовить, объединить, упорядочить, устроить). Организация предусматривает объединение частей в целое — на основе замысла, цели и в соответствии с определенными правилами и процедурами.

Таким образом, в категории *форма обучения* подчеркивается объективный характер структуры содержания и методов, а в понятии *организационная форма обучения* — выделяется осознанный характер управления учебным процессом. И. М. Чередов в связи с этим подчеркивает, что форма организации обучения предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием материала. Организация обучения преследует цель обеспечить оптимальное функционирование процесса управления учебной деятельностью со стороны учителя.

Форму организации обучения надо понимать как систему циклически повторяющихся этапов процесса обучения, реализующихся во взаимной деятельности учителя и учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности.

Формы организации обучения, наряду с его содержанием и методами, являются одним из «трех китов» дидактики и могут рассматриваться лишь в единстве с двумя другими характеристиками: форма не существует без содержания и задает его структуру; всякий метод выражается в определенной форме и составляет внутреннюю основу формы.

Наиболее часто происходит смешение формы и метода обучения. Так, к примеру, беседу в одних случаях называют методом обучения, в других — формой организации обучения. Между тем различить эти две категории достаточно просто — по целевой характеристике, которая в форме организации не задана явным образом. И тогда «беседа» — это форма (отражается лишь структура взаимодействия), а «диагностическая беседа», «обобщающая беседа» — методы (отражаются целевые установки).

Вместе с тем не надо думать, что формы организации обучения не подчинены определенным целям и задачам. Дело в другом — формы не в меньшей мере определяются количеством учащихся, особенностями учебного предмета, местом и временем работы учащихся, применяемыми средствами обучения. Таким образом, организационные формы обучения и их выбор зависят от большого числа различных факторов.

Если методы обучения отвечают на вопрос «*Как учить* в определенных условиях?» (например на уроке русского языка, в мастерской, на предприятии, в ходе экскурсии по ботанике или в школьном музее), то формы, обуславливая органи-

зационную сторону учебной работы, определяют, «*Каким образом должна быть организована эта работа?*» с учетом того, кто, где, когда и с какой целью обучается¹.

В истории мировой педагогической мысли и практике образования известны самые разнообразные формы организации обучения, в связи с чем возникла необходимость в их классификации, вычленении наиболее эффективных, соответствующих потребностям времени и конкретным целям обучения.

Как правило, выделяют следующие группы форм организации обучения:

- по количеству учащихся, участвующих в процессе обучения, — коллективная (иногда особо выделяется фронтальная работа учителя сразу со всем классом в едином темпе и с общими задачами), групповая, индивидуальная;
- по особенностям коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся — урок, лекция, семинар, лабораторная работа, практикум, экскурсия, факультативное занятие, олимпиада, конференция, кружок, мастерская, лаборатория, зачет, экзамен;
- по дидактической цели — вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий.

Сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации обучения обеспечивает динамику становления гуманитарной позиции учащегося в процессе учебного взаимодействия.

Рассмотрим наиболее распространенные формы организации обучения.

Коллективное обучение положило начало педагогике как науке. Когда, в связи с бурным ростом мануфактурного производства с середины XVI в., потребовалось много, быстро и хорошо обученных людей, возникла концепция коллективного обучения. Ее основы разработал страсбургский педагог Йоганнес Штурм, а теоретически обосновал и популяризировал Ян Амос Коменский.

Основные особенности коллективного обучения отражаются в классно-урочной системе обучения, которая будет специально рассмотрена в теме 8. Здесь же подчеркнем, что коллективность обучения создает условия для применения дискуссий, сопоставления различных точек зрения и разноплановых взаимодействий, что является обязательным условием для формирования гуманитарной атмосферы.

Групповое обучение подразумевает объединение учеников в группы и взаимодействие внутри них: изучают новый материал, обсуждают его, оценивают свою деятельность, готовят выступление. В структуре учебного процесса может быть предусмотрено взаимообучение групп: для этого учебный материал предварительно дробится на отдельные вопросы по количеству групп.

¹ См.: Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич; пер. с польск. О. В. Долженко. — М., 1986. — С. 242.

Групповую форму обучения целесообразно широко применять с 6–7 класса, однако эпизодическое ее использование полезно уже в начальной школе. Исследования (Х. Й. Лийметс и др.) показали, что оптимальный состав групп должен быть от 5 до 7 человек. Иногда более успешно работа организуется в группах по 3–5 чел. — такими группами легче управлять на уроке. Для успешной совместной работы необходимо комплектовать группы из учеников, имеющих примерно одинаковую успеваемость и одинаковый темп работы. Состав этих групп непостоянный и, как правило, различный по разным предметам. При его определении важно учитывать взаимоотношения между учащимися.

В практике групповые формы обучения применяются в сочетании с коллективными, в т.ч. и в форме межгруппового взаимодействия (к примеру, проблемные группы на уроке, творческие группы на семинарском занятии). Такая организация учебного процесса позволяет отрабатывать опыт диалогических отношений, лежащий в основе гуманитарности как качества субъекта.

Индивидуальное обучение — самая старая форма организации учебного процесса, которая встречается уже в глубокой древности. Заключается она в том, что учащийся выполняет учебные задания индивидуально, пользуясь при этом непосредственной или косвенной помощью учителя (например, репетиторство или самостоятельное изучение учебника). Преимущества такой формы очевидны: индивидуализация содержания, методов, темпов, постоянный контроль усвоения. Основные недостатки: затратность и отсутствие сотрудничества учащихся со сверстниками, в связи с чем не вырабатывается опыт сотрудничества в достижении цели.

В современной образовательной системе индивидуальное обучение используется как вспомогательное, дополняющее коллективно-групповые формы. В отношении воспитания гуманитарной позиции индивидуальное обучение также дополняет возможности коллективно-групповой организации тем, что позволяет ненасильственными методами регулировать процесс индивидуально-личностного становления ребенка в значимой для него деятельности.

Разные формы организации обучения подразумевают и различную структуру коммуникативных отношений его участников: логику, права и обязанности, варьирование темпа, объема и способов передачи-усвоения содержания образования.

Лекция представляет собой занятие, на котором осуществляется передача ученикам готовых знаний через монологическую форму общения. Это наиболее экономичная форма передачи и усвоения учебной информации. По времени лекция может занимать один или два академических часа (в зависимости от возраста учеников, специфики содержания), но наиболее эффективной в школе является 20-минутная лекция.

Основная дидактическая цель лекции — сформировать у обучаемых систему знаний об изучаемом объекте. Значение лекции состоит в том, что она учит логике мышления, помогает овладению методами науки, служит основой для са-

мостоятельной работы учащихся, развивает интеллектуальную, эмоциональную, волевую, мотивационную сферы личности.

Особенностью применения лекции в учебном процессе традиционно считается слабая обратная связь. Поэтому педагогу следует использовать приемы обучения, снимающие этот недостаток: наблюдение за темпом работы учащихся; их эмоциональными реакциями, мимикой, жестами; вопросы на понимание сказанного.

По различным основаниям выделяют следующие типы лекций:

- *вводные* — «вхождение» учащихся в тему, общее знакомство с содержанием курса или отдельной крупной темы, алгоритмами решения типовых задач;
- *обзорные* — по завершении курса, раздела с целью обобщить и расширить знания учащихся, привести их в систему;
- *эпизодические* — без предварительного планирования, по мере необходимости в процессе изучения предмета;
- *информационные* — монологическое изложение материала педагогом и исполнительская деятельность учащихся;
- *проблемные* — предполагают не столько передачу информации учащимся, сколько их приобщение к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения (вариант такой лекции — *лекция-диалог*).

По мнению исследователей фольклора, построение народных сказок побуждает слушателей совершать определенные мысленные и чувственные действия. Соответствующее воздействие на обучаемых может оказать лекция, построенная по «сказочной структуре»: предписание или запрет — его нарушение — отъезд героя — драма — задача с противоречием — неверные решения — подсказки, помощь — решение задачи — возвращение с победой.

Выбор типа лекции зависит от цели, содержания учебного материала, применяемой системы обучения, особенностей учащихся.

Как правило, лекция завершается тем, что учащимся предлагаются вопросы и задания для самостоятельной работы, перечень литературы. Целью этого задания может быть как закрепление полученных знаний, так и подготовка к предстоящему семинару.

Семинар — это относительно самостоятельная организационная форма, предназначенная для подготовки учащихся к самообразованию и творческому труду, которая предусматривает самостоятельную предварительную работу и обсуждение учащимися вопросов, призванных обеспечить углубление, расширение и систематизацию знаний, выработку познавательных умений и формирование опыта творческой деятельности.

Для семинара характерна высокая степень самостоятельности и активности учащихся, когда учитель в основном лишь регулирует и организует их деятельность. В структуре семинара обязательно предусмотрено коллективное обсуждение результатов самостоятельного изучения материала (дискуссия), что позволяет воспитывать не только уважительное отношение к иным точкам зрения, но и ответственность за свою позицию.

В структуре семинара выделяются три этапа:

- *подготовительный* — предварительная подготовка к семинару: учитель выбирает тему, изучает соответствующую литературу, составляет план, отбирает литературу для обязательного прочтения всем классом и для подготовки докладов и сообщений, конструирует вопросы, задания для учащихся, проектирует индивидуальные и обязательные для всех задания; учащиеся осмысливают вопросы и задания, изучают литературу, оформляют доклады, тезисы, рецензии, рефераты, конспекты, графические работы, подборки материалов из периодики;
- *основной* — проведение семинара (вступительное слово учителя, выступления учащихся, рецензирование выступлений, коллективное обсуждение, корректировка ответов и подведение итогов);
- *заключительный* — подведение учителем итогов работы, выставление отметок, ответы на возникшие в ходе семинара вопросы.

Иногда бывает целесообразно предварительно не распределять темы рефератов, сообщений или докладов, поручая готовиться каждому ученику по всему плану проведения семинарского занятия и быть готовым к выступлению по собственной инициативе или по вызову преподавателя. Такая методика подготовки к семинару оправдывает себя в тех случаях, когда в плане его нет особенно сложных вопросов, требующих более глубокого изучения отдельными учащимися. Иногда, кроме основных докладчиков, готовятся и их оппоненты, участие которых в обсуждении вопросов активизирует проведение семинара. В процессе занятия необходимо вызывать дискуссию, не обходя острые и злободневные проблемы. В конце занятия учитель подводит его итоги, по возможности связывая их с конкретными задачами обучения.

Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983. — С. 227

По дидактическим целям семинары делятся на занятия по введению в тему, планированию ее изучения, исследованию ведущих проблем, представлению и защите результатов самостоятельной познавательной деятельности, углублению, обобщению и систематизации знаний, контрольные и зачетные семинары, аналитические семинары.

По способу и характеру проведения различают вводные, обзорные, самоорганизующие, поисковые семинары, индивидуальные и групповые семинары, семинары-проекты, семинары по решению задач, «круглые столы», «мозговые атаки», семинары, деловые игры и др.¹

Учебная конференция приближает обучение к научным формам деятельности. Во время подготовки к конференции учащиеся выбирают тему доклада, выполняют небольшое исследование и готовятся к выступлению с полученными результатами. Учитель проводит для них консультации. Остальные формулируют вопросы, готовятся к обсуждению. Докладчики консультируются у учителя и специалистов по своей теме.

¹ Более подробно эти виды семинаров рассматриваются в кн.: Х у т о р с к о й, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. — СПб: Питер, 2001. — С. 304–306.

Конференция может проводиться в рамках отдельного класса и учебного курса, а также иметь общешкольный характер. Длительность конференции — 1–2 учебных часа, на выступления отводится не более 7–10 минут, после чего слушатели задают докладчикам вопросы, высказывают критические суждения и дополнения. Всего заслушиваются 3–5 докладов. В конце конференции учитель подводит итоги, делает обобщения, оценивает работу докладчиков и наиболее активно, творчески выступивших слушателей. Особое внимание уделяется работам, в которых докладчики получили собственные данные, а не только реферировали литературу.

Практикум — одна из форм организации педагогом учебной деятельности учащихся, в которой доминирует их практическая деятельность, самостоятельно осуществляемая на основе специально разработанных заданий в условиях лаборатории или специально оборудованного кабинета.

Практическое занятие состоит из следующих этапов:

- *вводная часть* — учитель формулирует цель занятия, дает задание, определяет вопросы, выполняет вместе с учащимися схему предстоящих действий;
- *самостоятельная работа* — учащиеся определяют пути решения поставленных задач, намечают последовательность выполнения необходимых действий, решают поставленные задачи, составляют отчеты;
- *заключительная часть* — учитель анализирует ход выполнения и результаты работы у учащихся, выявляет встречающиеся ошибки и определяет причины их возникновения.

Средством управления деятельностью школьников во время практикума служат инструкции, содержащие правила и последовательность действий школьников, информацию о повторении необходимого материала, описания и изображения лабораторного оборудования, принципов его действия и способов использования, порядок выполнения заданий, контрольные вопросы по теме и список дополнительной литературы.

На практических занятиях используются инструкционные карты, которые могут быть предварительно разработаны самими учащимися (с определением требуемого оборудования, последовательности выполнения работы.). Практикум проводится как форма организации лабораторной работы в соответствии с учебными программами некоторых предметов.

Формой практикума является деловая игра, которая организуется в виде разработки и защиты учащимися проектов, в форме группового решения задач с экономическим, производственным или иным содержанием, в форме бригадного выполнения исследовательской работы и т.д. На таком занятии моделируется деятельность «делового» учреждения по решению реальной для него проблемы.

Учебная экскурсия — это форма организации обучения в условиях природного ландшафта, производства, музея, выставки с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности.

Ее эффективность во многом зависит от подготовительной работы, особенно от уточнения заданий, которые отдельные учащиеся или их группы должны вы-

полнить, чтобы впоследствии иметь возможность представить результаты своей работы на уроке всему классу. В ряде случаев практикуется проведение *комплексных экскурсий* одновременно по нескольким учебным предметам. Они предоставляют широкие возможности для осуществления межпредметных связей, всестороннего изучения объекта наблюдений в его целостности, экономного использования времени.

В зависимости от места в учебном процессе различают экскурсии:

- *вводные*, или предварительные, когда они предшествуют изучению материала на уроках и имеют целью проведение наблюдений или сбор материала, необходимого для использования на уроках;
- *текущие*, или сопровождающие, которые проводятся параллельно с изучением на уроках разделов программы с целью конкретизации отдельных вопросов и более основательного их рассмотрения;
- *итоговые*, или заключительные, завершающие учебную работу на уроках по отдельной теме или разделу программы.

Подготовка экскурсии заключается в разработке учителем совместно с учащимися плана ее проведения, в котором отмечаются этапы работы, перечень наблюдений и материалов, которые должны быть собраны во время экскурсии, необходимое оснащение и оборудование (средства для наблюдений и их фиксирования, измерительные приборы и инструменты и т. п.), распределение времени по этапам экскурсии, форма организации учеников на экскурсии (фронтальная работа, групповая или индивидуальная). Перед экскурсией ученики получают и уясняют задания для наблюдения, с ними проводят вступительную беседу, а также инструктаж по правилам поведения и технике безопасности на объекте.

Продолжительность экскурсий зависит от характера объекта, целей проведения, возраста учащихся и обычно колеблется в пределах от 40 до 90 мин. (без учета времени, затрачиваемого на дорогу в оба конца). При проведении экскурсии обеспечивается активная работа всех учащихся, возможность проведения наблюдений (хорошая видимость объектов), поддержание дисциплины и порядка, знание и соблюдение правил поведения и правил техники безопасности.

Заключительный этап экскурсии состоит в проведении учителем итоговой беседы (реже — письменной работы), в ходе которой полученные на экскурсии сведения включаются в общую систему знаний учащихся. Учитель дает указания об обработке собранного материала, о подготовке отчетов. По материалам экскурсии организуются выставки, проводятся специальные занятия (например, семинары, конференции), вечера. Собранные на экскурсии материалы могут использоваться в качестве раздаточного материала на соответствующих уроках, экспонатов школьного музея.

Факультативные занятия предусматривают изучение по выбору и желанию учащегося углубленного или расширенного курса на основе школьных предметов. Они являются связующим звеном между уроками и внеклассными занятиями, ступенью перехода от усвоения предмета к изучению соответст-

вующей науки, одной из эффективных форм группового дифференцированного обучения, рассчитанной на расширение или углубление знаний, приобретенных при изучении обязательных учебных программ, развитие познавательных интересов, способностей и профессиональную ориентацию учащихся.

На факультативных занятиях лекции сочетаются с практическими занятиями, на которых учащиеся приобретают навыки работы с литературой, умения самостоятельного умственного труда, осваивают методику проведения несложных исследований и экспериментов, вырабатывают навыки обращения с техникой и лабораторным оборудованием.

Предметные кружки (мастерские, лаборатории, кафедры, студии) формируются на добровольных началах из учащихся параллельных классов или из разновозрастных учеников для дополнительных занятий прикладными аспектами изучаемых дисциплин. Руководить кружками могут как учителя-предметники, так и родители учащихся или иные специалисты.

В форме кружковой работы проводятся занятия научных обществ учащихся (ученических кафедр, школьных академий), которые объединяют и координируют работу кружков, проводят массовые мероприятия, организуют конкурсы и олимпиады.

Самостоятельная работа учащихся заключается в организации самостоятельной познавательной деятельности и является одним из важных средств подготовки учащихся к активному самообразованию. Она осуществляется как во время урока, так и во внеурочное время и предусматривает работу с учебной и справочной литературой (выделение главного, систематизация, анализ, обобщение, составление блок-схем, таблиц, алгоритмов), выполнение индивидуальных заданий, разработку учащимися методических материалов по предмету (схем, таблиц, опорных конспектов, программ для ЭВМ, задач), подготовку к наиболее ответственным или комплексным лабораторным работам, конкурсное выполнение разных заданий.

Консультации являются сопутствующей формой обучения и предназначены для помощи учащимся в освоении отдельных тем или разделов курса, а также при углубленном изучении предмета. В переводе с латинского «консультация» означает совет, даваемый специалистом. Консультации могут быть общеклассными, групповыми или индивидуальными, по инициативе учителя, по просьбе родителей или учащихся, обзорными и тематическими.

Консультация — это составная часть процесса обучения, органически связанная с изучением нового материала, его осмыслением, закреплением и применением (например, перед семинаром или конференцией, зачетом или экзаменом). Различают следующие виды консультаций:

- *вводные* (или предварительные) — предшествуют изучению материала на уроках;
- *текущие* — проводятся параллельно с изучением на уроках учебной программы с целью коррекции отдельных учебных умений учащихся, более глубокого рассмотрения важных и сложных вопросов изучаемого материала;

- заключительные — после изучения отдельной темы или раздела программы.

Полезно вопросы учащихся собрать заранее, чтобы учитель мог систематизировать их, выбрав наиболее интересные и трудные, подготовить консультантов из числа самих учащихся.

Домашняя учебная работа дополняет деятельность учащихся на уроках, отличается большой самостоятельностью и отсутствием непосредственного руководства учителя. Она имеет большое значение для формирования навыков самостоятельного умственного труда, чувства ответственности за порученное дело, потребности к постоянному самообразованию.

С целью подготовки к выполнению домашней работы предварительно на уроках используются приемы самостоятельной работы с учебником, справочной литературой, проведения наблюдений и опытов, самопроверки, которые необходимы учащемуся при выполнении домашних заданий. Следует также добиться отчетливого представления учащихся о том, что надо сделать и как следует выполнять задание в домашних условиях. Задание на дом сообщается обязательно до звонка, четко и ясно, с записью на классной доске и в школьные дневники.

Проверяется выполнение домашних заданий учителем на уроке (в ходе опроса учеников, их самостоятельной работы, при беглом осмотре выполненных дома письменных работ, во время беседы по изучению нового материала, при повторении пройденного, решении задач и упражнений, выполнении лабораторных работ). Часть письменных и графических работ, выполненных учениками в порядке домашних заданий, особенно значительного объема и сложности, учитель проверяет вне урока.

Оценки за письменные домашние работы учеников выставляются в их тетрадях и учитываются учителем при устных ответах школьников на уроках.

Экзамен или зачет — это форма систематизации, выявления и контроля знаний учащихся, способ признания их успехов или неудач в обучении, воспитания ответственности и стимулирования самостоятельной работы. Они могут проводиться в различных формах:

- ответы на вопросы экзаменационных билетов;
- выполнение творческой работы;
- контрольное исполнение операций (например, тестов);
- участие школьников в соревнованиях;
- защита исследований или других работ учащихся.

Проведение зачета возможно как учителем, так и специально подготовленными учащимися.

Рассмотренные в этой теме организационные формы обучения тесно связаны не только между собой и составляют систему обучения предмету, разделу или теме. При выборе определенных форм организации обучения нужно исходить из дидактической цели, характерных особенностей изучаемого материала, возраста учащихся, а также имеющихся учебных пособий. Результативность

обучения зависит от степени единства различных организационных форм, среди которых ведущей формой является урок.

8. Урок как ведущая форма организации обучения

В современной школе наиболее распространенный вариант организации процесса обучения представляет классно-урочная система, основы которой заложили Й. Штурм и Я. А. Коменский. Основные черты этой организационной формы обучения следующие:

- учащиеся одного возраста составляют *классы постоянного состава*, классы объединяются в параллели по годам обучения;
- основной единицей организуемых для учащихся учебно-воспитательных занятий является *урок*;
- каждый урок посвящается, как правило, только одному *учебному предмету*;
- обучение организуется в соответствии с *учебным планом*, в котором определены по годам обучения предметы и количество часов их изучения;
- порядок изучения предметов определяется *недельным расписанием занятий* для каждого класса;
- работой учащихся на уроке руководит *учитель*, который оценивает их успехи в учебе по данному предмету и на этой основе в конце учебного года принимает решение о переводе отдельных обучающихся в следующий класс.

Безусловные преимущества классно-урочной системы в том, что она имеет четкую организационную структуру; является экономной, поскольку учитель работает одновременно с достаточно большой группой учащихся; создает возможности для организации коллективной работы учащихся, для соревнования в учебе, что также имеет воспитательное значение. Однако сами по себе эти особенности мало способствуют решению задач современной педагогики, в частности, формированию гуманитарных отношений.

Я. А. Коменский утверждал возможность одновременного обучения учителем сравнительно большого количества учеников (40—50 человек) и высказывал предположение о том, что количество учащихся может быть увеличено до 300 при условии выделения лучших учеников (декурионов) для проведения занятий с каждым десятком учащихся под общим руководством учителей.

Эта идея несколько позже, в конце XVIII и в начале XIX в., была реализована в Англии, в так называемой белл-ланкастерской системе (названной по имени предложивших ее авторов — А. Белла и Д. Ланкастера), когда учитель одновременно работал с 600 и более учащихся. Роль учителя при этом сводилась к подготовке старших учеников (мониторов), которые проводили учебные занятия с группами младших своих товарищей, наблюдали и контролировали их работу.

К числу основных недостатков классно-урочной системы относится прежде всего «абстрактная однородность» содержания, навязываемого всем обучаемым программой, отсутствие условий для индивидуализации учебно-воспитатель-

ной работы, нивелирование индивидуальных способностей, индивидуальности ученика (и учителя тоже!).

Сам основатель классно-урочной системы Я. А. Коменский в своем главном труде писал, что «...развитие способностей есть не что иное, как уклонение или недостаток естественной гармонии... Против недостатков ума человеческого (т.е. различия в способностях! — *Н.Б.*) пригоднейшим средством будет метод, посредством которого умерялись бы уклонения... Вследствие этого наш метод приспособлен для посредственных способностей (какие встречаются чаще всего), чтобы не было недостатков в тормозах для сдерживания более тонких натур... равно как в шпорах... для побуждения более медленных» (*Коменский, Я. А. Великая дидактика. — М., 1939. — С. 132–133.*)

Гегель, который был в свое время директором гимназии, писал: «...мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, соотносываться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь... по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкли от своей оригинальности» (*Хрестоматия по истории педагогики. — Т. II. — Ч. I. — М., 1940. — С. 122.*)

Классно-урочную систему критикуют также и за то, что так называемая фронтальная форма организации занятий на уроке содержит лишь минимальные дозы коллективности: обычно ученики работают при этом рядом, но не вместе. Каждый индивидуально воспринимает объяснения учителя, индивидуально пишет такой же диктант, как и соседи, решает такую же задачу, как и все остальные. Есть общая цель, но нет коллективной работы — сложения усилий для ее достижения. А если какой-нибудь ученик вздумает помочь вызванному для ответа у доски товарищу или пишущему диктант соседу, то за этот неблагоприятный поступок — подсказку — он будет наказан. «Создается парадоксальное положение: одна из важнейших задач школы — воспитание коллективизма. Лучший способ воспитания коллективизма — активное участие в коллективной деятельности. А основная деятельность ученика — учебная — почти лишена элементов подлинного коллективизма. Приходится организовывать эту деятельность вне сферы обучения — в дежурствах, общественно полезной работе, играх и развлечениях»¹.

Таким образом, главный огонь критиков классно-урочной системы направлен на то, что она нивелирует способности, «стрижет всех под одну гребенку», культивирует авторитаризм, подражательную деятельность, не обеспечивает условия для формирования творческих способностей, для развития атмосферы коллективизма в процессе обучения.

В связи с этими недостатками некоторые критики периодически предлагают отказаться от классно-урочной системы. Однако достойной замены ей не находится. По-прежнему, «урок — это солнце, вокруг которого, как планеты, вра-

¹ Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. — М., 1984. — С. 61.

щаются все другие формы учебных занятий»¹, поэтому теоретики педагогики и учителя-практики постоянно ищут пути ее совершенствования, модификации и модернизации, организации обучения в соответствии с требованиями времени.

Современный урок — «это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения» (М. И. Махмутов²).

В определении урока выделяют несколько аспектов:

- это систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форма организации деятельности;
- это определенный отрезок времени (от 30 до 45 мин.);
- занятие по твердому расписанию и единой программе обучения;
- проводится постоянным составом учителей с постоянным составом учащихся;
- в нем представлены все компоненты организации обучения (цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению) и все его дидактические элементы;
- он предполагает коллективно-индивидуальное взаимодействие учителя и учащихся;
- особенности урока как организационной формы обучения обусловлены целью и местом каждого отдельно взятого урока в целостной системе учебного процесса.

Т и п у р о к а определяется, как правило, *по его ведущей дидактической цели* (И. Т. Огородников, И. Л. Казанцев). А поскольку такие цели формулируются как «Сформировать понятие (умение, навыки)...», «Научить применять ... к решению задач», «Обобщить и систематизировать...», «Выявить уровень усвоения...», то выделяются следующие типы уроков по дидактической цели:

- 1) уроки изучения нового учебного материала;
- 2) уроки совершенствования знаний, умений и навыков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного);
- 3) уроки обобщения и систематизации;
- 4) комбинированные уроки;
- 5) уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

В и д у р о к а определяется *по ведущей форме организации деятельности* обучаемых: беседа, семинар, лабораторная работа, практикум, зачет, компьютерное занятие.

¹ Верзилин, Н. М. Проблемы методики преподавания биологии / Н. М. Верзилин. — М., 1974.

² Махмутов, М. И. Современный урок. 2-е изд. / М. И. Махмутов. — М., 1985. — С. 44.

При определении вида урока многие учителя применяют известные формы, пришедшие из других сфер: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина, исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарий, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия, пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, «живая газета», устный журнал; урок-сказка, урок-сюрприз, суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый совет, редакционный совет. Такие уроки получили название «нестандартных». Они хороши как разрядка, как праздник для учащихся, вызывают живой интерес не только учащихся, но и самих педагогов. Важно только «не заиграться», не потерять основное назначение урока — быть формой организации обучения.

При определении типа и вида урока следует помнить, что в учебном взаимодействии объектом преобразования является деятельность учащегося, а результатом — уровень его обученности, развитости и воспитанности.

Структура урока определяет его логику, стиль взаимодействия учителя и учащихся и, в конечном счете, результативность. В современной школе выделяются, по крайней мере, следующие структуры урока:

- *традиционная* (опрос, объяснение, закрепление, домашнее задание);
- *дидактическая* (актуализация опорных знаний, формирование новых понятий и способов действий, применение знаний, формирование умений и навыков);
- *проблемная* (создание проблемной ситуации и постановка проблемы, выдвижение предположений, гипотез, доказательство гипотез, проверка правильности решения проблемы);
- *психологическая* (воспроизведение известного знания, осознание учащимися знаний в известной ситуации, восприятие новых знаний и способов действий, осознание и осмысление учащимися элементов нового, обобщение, применение знаний и способов действий);
- *мотивационная* (организация и управление вниманием учащихся, разъяснение смысла деятельности, анализ мотивационных состояний, совместная с учащимися постановка целей занятия, обеспечение ситуаций успеха в достижении цели, поддержание положительных эмоций и состояний уверенности у учащихся в своих действиях, оценивание действий, процесса и результатов обучения);
- *методическая* (комбинированная по отношению к другим структура, которая определяется учителем).

Как видно, в этих структурах в качестве элементов урока используются его этапы, объединенные определенной дидактической задачей. При других подходах в качестве структурных элементов выделяются цель урока, содержание учебного материала, методы и приемы обучения, способы организации учебной деятельности (См. К и р и л л о в а , Г . Д . Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г. Д. Кириллова. — М., 1980).

Структуру урока нельзя смешивать со схемой. Тогда-то и утверждается, что «...в реальном учебном процессе число сочетаний элементов урока столь велико, что попытка выделить сколько-нибудь постоянно действующую, однозначную структуру урока является бесплодной. Нельзя ограничить учебный процесс и учителя одной постоянной схемой урока, так как это нанесет ущерб учебному процессу в целом. Этот ущерб будет вызван неучтенностью своеобразия разных видов содержания, соответствующих способов их усвоения, методов обучения, изменчивым чередованием характера учебного материала» (Дидактика средней школы. 2-е изд. — М., 1982. — С. 230).

Структура может изменяться в зависимости от содержания учебного материала, условий, подготовленности учащихся: например, в структуре отдельных уроков усвоения новых знаний при изучении совершенно незнакомого для учащихся материала может вовсе отсутствовать воспроизведение опорных знаний.

П л а н и р о в а н и е урока включает в себя следующую последовательность действий учителя:

- 1) провести анализ предшествующих уроку результатов обучения;
- 2) определить цели урока (образования, развития и воспитания) и уровень системности или новизны;
- 3) подготовить содержание учебного материала с учетом уровня обученности и возрастных особенностей учащихся, целей урока;
- 4) выбрать наиболее эффективное сочетание методов и приемов обучения;
- 5) определить структуру урока, логику подачи материала, применения методов и приемов обучения;
- 6) спланировать структуру взаимодействия учителя и учащихся, логику управления деятельностью учащихся на уроке.

Можно предложить следующую примерную схему планирования урока¹:

Тема урока:... Цели урока:... Тип и вид урока: ... Методы обучения:... Оборудование:...

1 этап: актуализация опорных знаний и способов действий.

Вычленяются опорные знания, выясняется связь с прошлыми уроками, выбирается тип самостоятельной работы (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый) и форма обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная), намечаются способы решения задач мотивационного обеспечения урока, продумываются формы контроля за ходом работы, отмечаются фамилии учеников для оценивания их развития и успеваемости.

2 этап: формирование новых понятий и способов действий.

Вычленяются новые понятия и способы их формирования, формулируются основная и второстепенные проблемы, выбираются тип и форма самостоятельной работы, отбирается содержание учебного материала, готовятся проблемные и не-

¹ По кн.: Г р е б е н ю к , О . С . Общая педагогика: Курс лекций / О. С. Гребенюк. — Калининград, 1996. — С. 47.

проблемные (информационные) вопросы, намечаются варианты способов решения учебных проблем, возможные подсказки их решения.

3 этап: применение знаний, формирование умений.

Планируется тип и форма самостоятельной работы, готовится ее содержание (задания, упражнения, инструкции и пр.), намечаются конкретные умения и навыки для отработки (например, умение планировать, контролировать, решать типовые и другие задачи), выбираются способы получения обратной связи (информации).

Домашнее задание:

1. Указывается, что нужно повторить к следующему уроку (фундамент для будущей актуализации).

2. Объясняется учащимся содержание их самостоятельной работы: объем, источники информации, форма отчета.

На протяжении всей истории урока не прекращаются поиски путей его совершенствования. История этих поисков интересна и поучительна, однако выходит за рамки задач данного учебника. Основные же направления совершенствования современного урока сводятся к следующим:

- изучение индивидуальных особенностей учащихся на основе единой системы оценки возможностей каждого ученика коллективом учителей, «педагогическим консилиумом» (Ю. К. Бабанский);
- разнообразие видов учебной работы (в том числе игрового и занимательного характера);
- применение проблемных уроков, выполнение групповых работ и индивидуальных заданий творческого характера
- сочетание урока с проведением различных видов внеклассной и клубной деятельности учащихся;
- «неградуированные классы», когда ученик по одному предмету может обучаться по программе 7-го класса, а по другому «быть» в 5-м классе;
- «погружение», когда на протяжении нескольких дней учащиеся осваивают только один или два предмета.

9. Вариативность и инновации в образовании

Вариативность — один из основных путей гуманитаризации не только содержания, но и самого процесса обучения. Вариативность проявляется в способах получения образования, типах и видах образовательных учреждений, разновидностях учебных курсов (обязательные, элективные и факультативные), в применяемых учителем методах и организационных формах обучения. Вариативность — основная тенденция проводимых в современной системе образования инновационных изменений. При этом важно обеспечить каждому ученику не только право, но и реальную возможность выбора.

Вариативность форм получения образования предусмотрена ст. 10 Закона РФ «Об образовании»¹, которая, в частности, предусматривает очную, очно-заочную (вечернюю), заочную формы, а также семейное образование, самообразование, экстернат. Допускается сочетание различных форм получения образования. Это дает человеку возможность, используя разные формы образования, освоить образовательные программы независимо от возраста, материального положения, состояния здоровья, занятости и других обстоятельств, исходя из его потребности в образовании.

Семейное образование — организация образования в семье силами родителей, родственников, приглашенных педагогов с помощью образовательного учреждения.

Самообразование — самостоятельное освоение образовательной программы.

Экстернат — аттестация лиц, самостоятельно изучающих дисциплины, согласно образовательной программе.

Для всех форм получения образования в пределах конкретной основной общеобразовательной или основной профессиональной образовательной программы действует единый государственный образовательный стандарт. Правительством Российской Федерации утверждаются перечни профессий и специальностей, получение которых в очно-заочной (вечерней), заочной форме и в форме экстерната не допускается.

Вариативность образовательных учреждений предусматривается разнообразием типов и видов государственных и муниципальных образовательных учреждений (см. табл. 1). Они могут быть выбраны родителями (лицами, их заменяющими) или самими детьми в зависимости от особенностей здоровья, специфики интересов, склонностей, способностей.

Таблица 1

**ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ТИПОВ И ВИДОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
И МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Тип	Вид
Дошкольное образовательное учреждение	<p>Детский сад;</p> <p>Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и др.);</p> <p>Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников;</p> <p>Детский сад присмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур;</p> <p>Детский сад комбинированного вида (в состав комбинированного детского сада могут входить общеразвивающие, компенсирующие и оз-</p>

¹ См.: Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / Отв. ред. В.И. Шкатулла. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрист, 2001. — С. 163–166.

Тип	Вид
	<p>доровительные группы в разном сочетании);</p> <p>Центр развития ребенка — детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников.</p>
Общеобразовательное учреждение	<p>Начальная общеобразовательная школа;</p> <p>Основная общеобразовательная школа;</p> <p>Средняя общеобразовательная школа;</p> <p>Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов (может быть указан конкретный предмет (профиль): химии, математики, физико-математического профиля, гуманитарного профиля и др.);</p> <p>Лицей;</p> <p>Гимназия;</p> <p>Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа (в том числе вечерняя (сменная) общеобразовательная школа при исправительно-трудовых учреждениях и воспитательно-трудовых колониях);</p> <p>Центр образования;</p> <p>Открытая (сменная) общеобразовательная школа;</p> <p>Кадетская школа</p>
Общеобразовательная школа-интернат	<p>Школа-интернат начального общего образования;</p> <p>Школа-интернат основного общего образования;</p> <p>Школа-интернат среднего (полного) общего образования;</p> <p>Школа-интернат среднего (полного) общего образования с углубленным изучением отдельных предметов;</p> <p>Гимназия-интернат;</p> <p>Лицей-интернат;</p> <p>Санаторно-лесная школа;</p> <p>Санаторная школа-интернат;</p> <p>Кадетская школа-интернат.</p>
Образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	<p>Детский дом;</p> <p>Детский дом-школа;</p> <p>Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;</p> <p>Санаторный детский дом;</p> <p>Специальный (коррекционный) детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии;</p> <p>Специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии.</p>
Специальное учебно-воспитательное учреждение для детей и под-	<p>Специальная общеобразовательная школа;</p> <p>Специальное профессионально-техническое училище;</p>

Тип	Вид
ростков с девиантным поведением	Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей и подростков с отклонениями в развитии; Специальное (коррекционное) профессионально-техническое училище для детей и подростков с отклонениями в развитии.
Образовательные учреждения начального профессионального образования	Профессиональное училище (строительное, швейное, сельское и т.п.); Профессиональный лицей (технический, коммерческий и т.п.); Учебно-курсовой комбинат (пункт), учебно-производственный центр, техническая школа (горно-механическая, мореходная, лесотехническая и др.), вечернее (сменное) профессиональное училище.
Образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста	Начальная школа — детский сад; Начальная школа — детский сад компенсирующего вида; Прогимназия.
Специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии	специальная (коррекционная) начальная школа — детский сад; специальная (коррекционная) общеобразовательная школа; специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат Примечание. В названиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений может содержаться указание на их вид в зависимости от отклонений в развитии обучающихся, воспитанников, обозначаемый следующим образом: «I вида» — в названиях учреждений для глухих; «II вида» — в названиях учреждений для слабослышащих и позднооглохших; «III вида» — в названиях учреждений для слепых; «IV вида» — в названиях учреждений для слабовидящих и поздноослепших; «V вида» — в названиях учреждений для имеющих тяжелые нарушения речи; «VI вида» — в названиях учреждений для имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата; «VII вида» — в названиях учреждений для имеющих задержку психического развития; «VIII вида» — в названиях учреждений для умственно отсталых.

Вариативность методов и организационных форм обучения не сразу была признана необходимой в современном образовании. Еще Я. А. Коменский стремился найти единый метод, отвечающий единым законам человеческой природы, чтобы обучение не потребовало бы ничего иного, кроме «искусного распределения времени, предметов и метода». Тогда «все пойдет вперед не менее ясно, чем идут часы с правильно уравновешенными тяжестями, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и, наконец, с такой верностью, какую только можно достигнуть в подобном искусном инструменте»¹. С тех пор попытки найти единый совершенный метод не прекращались. Однако параллельно крепили и позиции приверженцев вариативности.

Основные причины, востребующие вариативность, по словам М. В. Кларина, — это многообразие учебных (точнее, учебно-воспитательных)

¹ Коменский, Я. А. Избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. — М., 1955. — С. 238.

задач, разнообразие элементов содержания образования и видов учебного материала, неоднозначность проявления закономерностей его усвоения в зависимости от индивидуальных особенностей детей, их стиля познавательной деятельности и множества других факторов, вплоть до обстановки в классе, взаимоотношений учащихся друг с другом и с учителем¹. Идея многовариантности моделей жизни и развития школы, ее учебного процесса получает все большее признание во всем мире.

Вместе с тем идея Я. А. Коменского реализуется в современной ее интерпретации в педагогических технологиях как основанном на объективных закономерностях построении педагогического процесса. Появляется так называемая технология педагогических методов, то есть технология самого построения учебного процесса, или технология обучения.

Первым примером построения дидактических технологий стало программированное обучение. Его характерными чертами явились уточнение учебных целей и последовательная, поэтапная процедура их достижения. Ориентация всего построения учебного процесса на четкие цели привлекла к программированному обучению внимание педагогов во всем мире.

Развитие технологического подхода в образовании привело к пониманию того, что вариативными должны быть не только методы и приемы как компоненты технологии обучения, но и сами технологии, которые должны зависеть от дидактических целей, особенностей учебного материала, учащихся, учителей и условий обучения.

Профильное обучение — один из вариантов реализации идеи вариативности в приближении ее к гуманитарным интересам обучаемого.

Следует разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа». Профильное обучение — это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа — одна из форм реализации этой цели.

В соответствии с «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования», утвержденной приказом Минобрнауки РФ № 2783 от 18.07.2002 г., переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

¹ См.: К л а р и н , М . В . Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Знание, 1989. — С. 6.

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает комбинации следующих типов учебных предметов:

- *базовые общеобразовательные предметы* — обязательны для всех учащихся во всех профилях обучения: математика, история, русский и иностранные языки, физическая культура, а также интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и иных возможных профилей), естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и иных возможных профилей);

- *профильные общеобразовательные предметы* — предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения (например: физика, химия, биология — профильные предметы в естественно-научном профиле; литература, русский и иностранные языки — в гуманитарном профиле; история, право, экономика и др. — в социально-экономическом профиле.) и обязательные для учащихся, выбравших данный профиль обучения;

- *элективные курсы* — обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы; реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции: «поддерживать» изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне и обеспечивать внутрипрофильную специализацию обучения для построения индивидуальных образовательных траекторий.

При этом примерное соотношение объемов базовых общеобразовательных, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50:30:20.

Возможные формы организации профильного обучения:

1) *Модель внутришкольной профилизации.* Общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным (реализовывать только один избранный профиль) и многопрофильным (организовать несколько профилей обучения).

Общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, но за счет значительного увеличения числа элективных курсов предоставлять школьникам возможность (в том числе в форме многообразных учебных межклассных групп) в полной мере осуществлять свои индивидуальные профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы.

2) *Модель сетевой организации.* Профильное обучение учащихся конкретной школы осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений. Оно может строиться в двух основных вариантах:

- объединение нескольких общеобразовательных учреждений вокруг наиболее сильного общеобразовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое выполняет роль «ресурсного центра» и обеспечивает профильную подготовку обучаемых;

- кооперация общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечение дополнительных образовательных ресурсов, когда получение профильного обучения возможно не только там, где учится старшеклассник, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования).

Как подготовка к профильному обучению предусматривается введение курсов по выбору на второй ступени общего образования.

Инновационные поиски в образовании осуществляются не только научно-исследовательскими коллективами, но и учителями-практиками. Их внимание направлено на разработку новых методов обучения, форм организации образовательного процесса и продуктивных методических идей. Многие из них были оформлены в концепции, получившей название «педагогика сотрудничества». Объединенные вокруг «Учительской Газеты», педагоги-новаторы сформулировали, в частности, следующие идеи¹:

- *Отношения с учениками.* Сотрудничество с детьми нельзя объявить или ввести с новой четверти, его приходится годами добиваться, вырабатывать методику, при которой учитель идет «не с предметом к детям, а с детьми к предмету».

- *Учение без принуждений.* Дать ребенку уверенность в том, что он добьется успеха, научить его учиться, не допускать, чтобы он отстал и заметил свое отставание.

- *Идея трудной цели.* Для поддержания духа сотрудничества нужно ставить перед детьми как можно более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута, тема хорошо изучена (как у В. Ф. Шаталова). Учеников в этом случае объединяет не просто цель — цель сама по себе может быть и не такой уж интересной, — а именно вера в возможность преодоления трудности. Без общего воодушевления сотрудничества с детьми добиться трудно.

¹ По материалам обзора: Педагогика сотрудничества: Отчет о встрече учителей-экспериментаторов // Учит. газета. — 1986. — 18 окт. Во встрече принимали участие педагоги-новаторы С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, И. П. Волков, В. А. Караковский, М. П. Щетинин, Е. Н. Ильин, Ш. А. Амонашвили.

- *Идея опоры.* Формы опор самые разные, но общий принцип просматривается четко: чтобы даже слабый ученик мог отвечать у доски достаточно свободно, не задерживать класс и не сбивать темп урока, перед ним должна быть опора. Это не наглядное пособие в виде таблиц, а путеводная нить рассказа, правила, способа решения задачи.

- *Идея свободного выбора.* Чтобы дети чувствовали себя сотрудниками педагога в учении, надо, где только можно, предоставлять им свободный выбор. Свобода выбора — самый простой шаг к развитию творческой мысли. Многие дети не способны к изобретению, выдумке, но даже самые нетворческие из них способны сделать выбор.

- *Идея опережения.* Опережение программы доставляет ученикам удовольствие, вызывает гордость; учитель перестает зависеть от программы, он свободнее распоряжается временем на уроках.

- *Идея крупных блоков.* Когда материал сводится в крупные блоки, то появляется возможность значительно увеличить объем изучаемого при резком снижении нагрузки на ученика. В крупном блоке легче устанавливаются логические связи, легче выделить ведущую мысль и показать ее ученикам.

- *Идея соответствующей формы.* Урок должен по форме отвечать изучаемому предмету. На уроках математики В. Ф. Шаталов, доказывая теорему, не допускает ни одного лишнего слова — рассказ учителя-математика должен быть абсолютно точным. На уроках творчества И. П. Волкова дети шумят, теребят учителя, обращаются к нему с тысячей вопросов. Е. Н. Ильин, анализируя художественное произведение, добивается, чтобы и анализ имел художественную форму; для этого он использует те же приемы, с помощью которых писатель создает свое произведение: получается художественный анализ художественного произведения.

- *Идея самоанализа.* Трудность школьного учения состоит, в частности, в том, что это единственный вид работы, которую человек сам не может оценить — он нуждается в оценке учителя. Между тем лишь того можно назвать самостоятельным, независимым человеком, кто может сам вынести точную оценку своей работе, не завышенную и не заниженную, кто научен и приучен анализировать свою деятельность.

- *Интеллектуальный фон класса.* Известно, что на конечный результат учения и воспитания ученика больше всего влияет семья; но из школьных факторов, как показывают исследования, важнее всего не образование учителя, не материальные затраты на обучение, даже не количество учеников в классе, а жизненные цели, которые ставят перед собой одноклассники ученика. На общие цели и ценности класса сильно влияет его «интеллектуальный фон» (термин В. А. Сухомлинского).

Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями также является тенденцией установления гуманитарной атмосферы в школьном образовании. Интеграция детей с ограниченными возможностями в обычный класс означает предоставление им реальных возможностей участвовать во всех видах

и формах социальной жизни (включая образование) наравне и вместе с остальными членами общества.

В докладе «Права человека и инвалидность» (1991) комиссии по правам человека ЮНЕСКО утверждается, что «в большинстве случаев инвалидность сама по себе не служит препятствием, дискриминация — вот что мешает ребенку получить образование в общей системе. В ряде случаев законодательными нормами предписывается детям-инвалидам в обязательном порядке посещать специальные школы, что является официальной сегрегацией». Борьба против дискриминации способствует формированию новой культурной позиции — уважения различий между людьми. В этом широком дискриминационном контексте специальные школы (тем более интернаты) признаются учреждениями сегрегационными, а изоляция специального образования от массовой системы — дискриминационной.

Современное состояние проблемы теории и практики интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями позволяет выделить четыре основных варианта интеграции¹: *комбинированная* (специализированная группа детского сада — общеобразовательная школа); *частичная* (обучение в специальных классах общеобразовательных школ), *временная* (дети специальных школ вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 1–2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера), *полная* (обучение ребенка с ограниченными возможностями в обычном классе с параллельной коррекционной поддержкой).

Таким образом, можно видеть, что современная дидактика является сферой инновационного поиска в направлении гуманитаризации образования, все большего учета различий в интересах, склонностях, способностях, физических и интеллектуальных возможностях обучающихся. Эти изменения ведут к становлению гуманитарной атмосферы в обучении.

Вопросы

1. Охарактеризуйте обучение в каждом из трех аспектов: как социальное явление, процесс и деятельность.
2. Как связаны закономерности и принципы обучения? Можно ли считать их количество строго определенным? Почему?
3. Каковы специфические характеристики процесса обучения?
4. Чем объясняется выделение образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения?
5. Что означает диалогизм в обучении? Как он связан с результативностью и становлением гуманитарной позиции?
6. Какие вы знаете формы диалогического обучения?

¹ По материалам диссертационного исследования: Ч у р а к о в а , С . Н . Подготовка учителя к интегрированному обучению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном классе: Дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2003. — 143 с

7. Что называют содержанием образования? В каких документах оно представлено?

8. Перечислите возможные способы гуманитаризации процесса и содержания обучения школьников.

9. Как государственный образовательный стандарт может служить средством формирования конструктивных отношений в обучении?

10. Какие средства обучения вы знаете? По каким основаниям они классифицируются?

11. Назовите основные тенденции развития современных средств обучения.

12. Что называют методом обучения? Какие вы знаете основания для их классификации?

13. В чем различие между формой обучения и формой организации обучения? О каких формах идет речь, когда говорят про беседу, практикум, урок?

14. Назовите основные группы форм организации обучения и их специфические особенности.

15. Каковы основные преимущества и недостатки классно-урочной системы организации обучения?

16. Назовите основные направления совершенствования урока.

17. В чем специфика различных направлений развития современной системы образования России?

Упражнения

1. Проанализируйте с точки зрения учета закономерностей, выполнения принципов и применения методов обучения следующие ситуации (по материалам газеты «Комсомольская правда» 26 нояб. 1999):

История первая. ЛЕНА ДВАЖДЫ ПОСТУПАЛА В ПЕРВЫЙ КЛАСС

Леночка росла дома, под бабушкиным и маминым присмотром, была нежной и легкоранимой. В семь лет папа с мамой за ручки привели свое чадо в первый класс.

Через неделю стали замечать — Леночка в школу ходит с опаской, а глазки затравленные, как у волчонка. Еще через дней пять упоминание об уроках вызывало слезы. Стали разбираться. Лена, не привыкшая к шумному детскому обществу, с первого дня побаивалась и учительницу, и одноклассников, а потому руку не тянула, задания выполняла медленно. Учительница, решившая «растормошить» девочку, стала ее часто вызывать к доске и, когда Леночка начинала нервно теребить в руках мел, сурово отчитывала, кричала.

Через два месяца родители вынуждены были забрать дочь из школы — нервный срыв. Лена пошла в первый класс снова через год. До третьего класса дошла нормально, но потом сменился учитель, и все началось снова — крики учителя на уроке, ее слезы. По утрам девочка чувствовала резь в животе, ее часто тошнило, как только на нее начинали кричать — задыхалась. Директор школы потребовал:

— Отправляйте дочь на психолого-медико-педагогическую комиссию. (ПМПК — то самое место, где ставят диагноз «умственная отсталость» и пишут направления во вспомогательную школу).

Мать воспротивилась — девочка ведь развивается нормально, по урокам успевает!

Девочку школьные начальники даже отказались перевести в параллельный класс. А в среднюю школу ее не приняли — не было табеля за младшую...

История вторая. ИГОРЯ ТОШНИЛО ОТ ИСТОРИЧКИ

Игорь без труда сдал все тесты в десятый класс элитной гимназии. Еще бы — в своей школе он был лучшим учеником. Но первого сентября в новой гимназии он имел неосторожность продемонстрировать свою эрудицию классной, оказавшейся учительницей истории. Что взбеленило историчку, неизвестно: то ли не понравился ей пришлый знаток-выскочка, то ли в своих профессиональных познаниях она засомневалась. С этого дня уроки истории стали для Игоря каторгой. Учительница изо всех сил доказывала парню, что на самом деле ничего он не знает и всем его прежним школьным отметкам — грош цена. При этом она постоянно издевалась над новеньким перед классом: «Ну и что скажет наш выскочка? Опять начнет пороть чушь? Не выдавай свою дурость за ум!»

Сначала Игорь перестал ходить на историю. Потом, когда классная появлялась и на других уроках, чтобы «повоспитывать прогульщика», он стал пропускать все занятия. У мальчика началась депрессия, он всерьез подумывал о самоубийстве. К счастью, родители заметили состояние сына, обратились к врачам. Парня долго пришлось приводить в чувство, колоть уколы, поить таблетками. В конце концов он снова стал ходить на занятия, но страх перед историчкой был настолько силен, что, даже если та появлялась в дальнем конце коридора, у мальчика начиналась нервная реакция — тошнота, рвота. В общем, Игорь вернулся в свою прежнюю, непродвинутую школу и блестяще ее закончил.

Обсудите свои выводы и рекомендации в группе. Как гуманитарная позиция педагога или ученика могли бы облегчить сложившиеся конфликтные ситуации?

2. Разделитесь на группы по 3 – 4 человека. На основе имеющихся знаний о закономерностях обучения и гуманитарных отношений сформулируйте содержание *принципа гуманности* в обучении. Обсудите получившиеся варианты в группе.

3. На основе тезиса «*Умение убедительно говорить и объяснять не менее важно, чем умение слушать и выслушивать человека*» предложите ряд соответствующих правил-рекомендаций по использованию педагогами диалога в обучении.

4. Составьте список из дисциплин школьного курса в порядке увеличения их потенциала в обучении учащихся знаниям о гуманитарных отношениях и соответствующими умениям. Аргументируйте предложенный вариант.

5. Разделитесь на группы по 4 человека и предложите вариант системы дидактических средств, направленных на развитие гуманитарных отношений между участниками образовательного процесса.

6. Проанализируйте государственный образовательный стандарт и программу обучения школьников по своему предмету. Как в программе реализуются

требования стандарта? Что нового, по сравнению со стандартом, она дает учителю в проектировании учебного процесса?

7. Составьте список признаков и показателей «авторитарной дидактической среды»: применение каких средств, в каком сочетании провоцирует атмосферу нетерпимости к учащимся?

8. Проранжируйте известные вам методы обучения в порядке убывания их потенциала в формировании гуманитарной атмосферы. Сопоставьте и обсудите с однокурсниками свои варианты списков.

9. Предложите сценарий урока и применением диалоговых методов и дискуссионных форм обучения. Проведите микроурок в своей учебной группе. Обсудите его эффективность.

10. Предварительно разбившись на команды, разработайте и защитите проекты «Гуманитарная школа», в которых была бы предложена система мер по гуманитаризации обучения, установлению гуманитарной атмосферы в учебном взаимодействии.

Литература

Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко; под ред. В.А.Сластёнина, И. А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 288 с.

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

Зотов, Ю. Б. Организация современного урока: Кн. для учителя / Ю. Б. Зотов. — М., 1984. — 144 с.

Кулагин, П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. — М., 1981. — 96 с.

Культура современного урока / под ред. Н. Е. Щурковой. — М., 2000. — 112 с.

Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич; пер. с польск. О. В. Долженко. М. 1986. 368 с.

Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя / С. Ю. Курганов. — М.: Просвещение, 1989. — 127 с.

Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. — М., «Знание», 1980. — 96 с.

Педагогика: Учеб. пособие для ст-тов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1996. — 602 с.

Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — 541 с.

Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. — М.: Педагогика, 1987.

Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб: Питер, 2001. — С. 48–49.

Чередов, И. М. Формы учебной работы в средней школе: кн. для учителя / И. М. Чередов. — М: Просвещение, 1988. — 160 с.

Щуркова, Н. Е. Культура современного урока / Н. Е. Щуркова. — М., 2000. — 112 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Образец оформления программы дополнительного образования детей¹

Муниципальное образовательное учреждение
дополнительного образования детей
«ПОЛНОЕ НАИМЕНОВАНИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ»

_____ р-на Волгоградской обл. (г. Волгограда)

УТВЕРЖДЕНА МЕТОДИЧЕСКИМ СОВЕТОМ

Прот. № ____ от « ____ » _____ 200 ____ г.

Директор

И. О. Фамилия

НАЗВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Программа дополнительного образования детей ____ – ____ лет

Срок реализации — ____ года

Разработчик (автор/составитель):

ФАМИЛИЯ Имя Отчество,

педагог дополнительного образования

..... квалификационной категории

Волгоград – 200 ____

¹ Разработан д-ром пед. наук, проф. Н. М. Борытко и канд. пед. наук, проф. А. Н. Кузибецким в соответствии законодательным и нормативным актам, действующим в системе дополнительного образования детей.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Пояснительная записка раскрывает:

- направленность образовательной программы;
- новизну, актуальность, педагогическую целесообразность;
- цели и задачи образовательной программы;
- отличительные особенности данной образовательной программы от уже существующих в этой области;
- возраст детей, участвующих в реализации данной образовательной программы;
- сроки реализации образовательной программы (продолжительность образовательного процесса, этапы);
- формы и режим занятий;
- ожидаемые результаты и способы их проверки;
- формы подведения итогов реализации образовательной программы (выставки, фестивали, соревнования, учебно-исследовательские конференции и т.д.)

Направленность программы «НАЗВАНИЕ» по содержанию является (спортивно-технической, научно-технической, физкультурно-спортивной, художественно-эстетической, туристско-краеведческой, эколого-биологической, военно-патриотической, социально-экономической, социально-педагогической); по функциональному предназначению — (досуговой, учебно-познавательной, предпрофессиональной, специальной, общекультурной, прикладной); по форме организации — (индивидуально ориентированной, групповой, клубной, студийной, кружковой, для самостоятельных коллективов, общедоступной, массовой); по времени реализации — (краткосрочной, годичной, двух-, трехгодичной, длительной подготовки).

Программа разработана на основе (или «с учетом»)… (требований, программ или методических разработок каких авторов).

Указывается, какие требования взяты за основу при разработке программы: квалификационные требования на какой-либо спортивный разряд, требования определенного уровня смотров, фестивалей, олимпиад, соревнований, выставок и т.п. — т.е. такие системы критериев, которые могут заменить государственный образовательный стандарт, не предусмотренный для дополнительного образования.

Новизна программы состоит в том, что...

Далее, используя отражающие степень новизны слова «впервые», «конкретизировано», «дополнено», «расширено», «углублено» и т.п., кратко поясняется, что существенного автор внес при разработке программы в сравнении с известными аналогами по содержанию, методам и организационным формам реализации предлагаемого материала (причины этих новшеств поясняются в рубрике «Педагогическая целесообразность»).

Актуальность программы обусловлена тем, что в настоящее время... К числу наиболее актуальных проблем относится...

Поясняется потребность общества и детей данного возраста и категории в решении задач, которым посвящена программа, и предпосылки в решении этих задач.

При этом следует учитывать, что программы дополнительного образования детей должны быть направлены на:

- создание условий для развития ребенка;
- развитие мотивации к познанию и творчеству;
- обеспечение эмоционального благополучия ребенка;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям;

- профилактику асоциального поведения;
- создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребенка, ее интеграции в систему мировой и отечественной культур;
- интеллектуальное и духовное развития личности ребенка;
- укрепление психического и физического здоровья;
- взаимодействие педагога дополнительного образования с семьей.

Педагогическая целесообразность программы объясняется...

Кратко поясняется, почему именно предлагаемые в программе средства наиболее действенны для тех детей, на которых она рассчитана. Какие изменения произойдут в детях, если их включить в предлагаемые виды деятельности, если они усвоят предлагаемое содержание, если их работа будет организована в предлагаемых формах.

Образовательные программы должны быть разработаны с учетом современных образовательных технологий, которые отражаются в:

- принципах обучения (индивидуальность, доступность, преемственность, результативность);
- формах и методах обучения (активные методы дистанционного обучения, дифференцированное обучение, занятия, конкурсы, соревнования, экскурсии, походы и т.д.);
- методах контроля и управления образовательным процессом (тестирование, анализ результатов конкурсов, соревнований и др.);
- средствах обучения (перечень необходимого оборудования, инструментов и материалов в расчете на объединение детей).

Например: Эффективным для (литературного) развития детей является такое введение нового теоретического материала, которое вызвано требованиями творческой практики. Ребенок должен уметь сам сформулировать задачу, новые знания теории помогут ему в процессе решения этой задачи. Данный метод позволяет на занятии сохранить высокий творческий тонус при обращении к теории и ведет к более глубокому ее усвоению.

Цели программы:

1. Обучить... (чему)
2. Сформировать (какие) умения (какой) деятельности.
3. Воспитать (какое) отношение к (чему)

Задачи:

1. ...
2. ...
3. ...

Цель может быть одна или несколько. Во втором случае они должны быть взаимосвязанными, взаимодополняющими.

Цели и задачи могут различаться следующим образом:

- 1) в целях задаются предполагаемые результаты по направлениям развития детей, а задачи намечают промежуточные (этапные) результаты;
- 2) цели ставятся по обучению, воспитанию и развитию детей, а задачи — по направлениям предполагаемых в них изменений.

В любом случае количество задач должно быть большим, чем количество целей (ведь они «расшифровывают» цели).

Формулировки целей, и задач должны удовлетворять следующим требованиям:

- предполагать получение конкретного результата (формулироваться глаголом совершенного вида: сформировать, научить, воспитать и т.п.);

- быть направлены на изменения в детях (их знаниях, умениях, отношениях и т.п.), а не в окружающих их обстоятельствах (условиях, средствах воспитания и т.д.);
- относиться к ведущим индивидуально-личностным свойствам ребенка, существенно влияющим на стиль его поведения, деятельности, общения;
- быть реальными с учетом особенностей детей, режима работы, срока и средств, на которые рассчитывается программа.

Отличительные особенности данной образовательной программы от уже существующих в этой области заключаются в том, что... Специфика предполагаемой деятельности детей обусловлена... Практические занятия по программе связаны с использованием вычислительной техники... Программа ориентирована на применение широкого комплекса... В структуру программы входят (сколько?) образовательных блоков: *(теория, практика, проект)*. (Или: «Содержание курса объединено в ___ тематических модулей, каждый из которых реализует отдельную задачу...»). Все образовательные блоки предусматривают не только усвоение теоретических знаний, но и формирование деятельностно-практического опыта. Практические задания способствуют развитию у детей творческих способностей, умения создавать *(авторские модели)*. (Или: «В основе практической работы лежит выполнение творческих заданий по созданию...»).

Раскрываются особенности реализации программы, заложенные в отборе содержания и его структуре (акцентирование наиболее важных идей, логика прохождения, линейная, концентрическая или спиральная последовательность освоения содержания).

Какие методы предусматриваются в программе при реализации данного содержания и почему (как они связаны с особенностями содержания, детей, условий реализации программы).

Какие формы организации деятельности детей являются характерными для данной программы, каковы принципы их отбора.

Все пояснения должны относиться к путям повышения результативности программы.

При этом надо учитывать, что содержание образовательных программ должно соответствовать:

- достижениям мировой культуры, российским традициям, культурно-национальным особенностям региона;
- определенному уровню и направленностям дополнительных образовательных программ;
- целям и задачам образовательных учреждений дополнительного образования детей;
- современным образовательным технологиям.

Например, методика организации теоретических и практических занятий может быть представлена следующим образом:

На занятиях дети знакомятся с... Освоение материала в основном происходит в процессе практической творческой деятельности. Закономерности использования средств *(каких?)* могут быть представлены в виде правил, алгоритмов. Так, в работе над *(чем?)* дети всегда должны добиваться *(точности употребления терминов)*, стремиться к *(логическому изложению материала)*, выделять *(композиционные части текста)*, применять *(знания, нормы литературного языка)*.

Прохождение каждой новой теоретической темы предполагает постоянное повторение пройденных тем, обращение к которым диктует практика. Такие методические приемы, как «забегание вперед», «возвращение к пройденному», ... придают объемность «линейному», последовательному освоению материала в данной программе.

Для того, чтобы подвести детей ... лет, к освоению ..., предлагается метод... *(Далее кратко описываются особенности применения этого метода).*

Ребенок должен не только грамотно и убедительно решать каждую из возникающих по ходу его работы творческих задач, но и осознавать саму логику их следования. Поэтому важным методом обучения *(чему?)* является разъяснение ребенку последовательности действий и операций, в основе чего лежит... Например,

...

Так описываются характерные для реализации программы методы и методические приемы.

Возраст детей, участвующих в реализации данной образовательной программы: от ... до ... лет. Дети _____ лет способны на *(каком?)* уровне выполнять предлагаемые задания...

Далее дается краткая характеристика особенностей возраста детей, которые должны учитываться при реализации программы, чтобы она была результативной.

Могут быть выделены возрастные группы с описанием их особенностей, которые учитываются при реализации программы.

Наконец, может быть обоснована целесообразность разновозрастного состава группы с указанием особенностей работы с каждым из возрастов (или возрастных групп).

Сроки реализации образовательной программы (продолжительность образовательного процесса, этапы).

Н а п р и м е р : ... 5 лет, которые делятся на три периода (1, 2–3 и 4–5-й годы обучения). При этом продолжительность периодов является ориентировочной — она определяется не временем, а достигнутыми результатами, которые определяются... *(какими способами?)*. Первый период является вводным и направлен на первичное знакомство с..., второй — на базовую подготовку детей, третий посвящен подготовке творческих проектов.

Формы занятий: (основные, характерные для данной программы).

О формах занятий уже говорилось в рубрике «отличительные особенности». Но там речь идет именно о формах, которые отличают данную программу. Здесь же перечисляются основные и вспомогательные формы занятий. При необходимости их можно прокомментировать. Формы занятий определяются количеством детей, особенностями материала, местом и временем занятия, применяемыми средствами и т.п. При выделении форм занятий они должны быть объединены единым критерием классификации.

Как правило, выделяют следующие группы форм организации обучения:

- по количеству детей, участвующих в занятии, — коллективная (иногда выделяется особо фронтальная работа педагога сразу со всей группой в едином темпе и с общими задачами), групповая, индивидуальная;
- по особенностям коммуникативного взаимодействия педагога и детей — лекция, семинар, лабораторная работа, практикум, экскурсия, олимпиада, конференция, мастерская, лаборатория, конкурс, фестиваль, отчетный концерт и т.д.;
- по дидактической цели — вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий.

Н а п р и м е р : Занятия по данной программе состоят из теоретической и практической частей, причем большее количество времени занимает ... часть. Форму занятий можно определить как *(творческую, самостоятельную, студийную,...)* деятельность детей.

И л и : Занятия включают в себя организационную, теоретическую и практическую части. Организационная часть должна обеспечить наличие всех необходимых для работы материалов и иллюстраций. Теоретическая часть занятий при работе должна быть максимально компактной и включать в себя необходимую информацию о теме и предмете знания.

Режим занятий:

Сколько занятий в неделю, продолжительность одного занятия, необходимость разбиения на подгруппы или индивидуальных занятий.

Ожидаемые результаты освоения программы.

Воспитанник будет знать:

-
-

Воспитанник будет уметь:

-
-

Воспитанник сможет решать следующие жизненно-практические задачи:

-
-

Воспитанник способен проявлять следующие отношения:

-
-

Если программа рассчитана на несколько лет (этапов), то результаты ее освоения и способы их проверки должны быть определены по годам (этапам) реализации программы.

Способы проверки результатов освоения программы: ...

Формы и методы контроля, специфичные для системы дополнительного образования: конкурсы, смотры, соревнования, выставки, фестивали, отчетные концерты конференции и т.п. При необходимости проверить степень сформированности индивидуально-личностных качеств детей описываются их специфические проявления в особенностях деятельности, поведения, общения, характерных эмоциональных состояниях, а также ситуации, которые должны быть созданы для того, чтобы пронаблюдать эти проявления.

Н а п р и м е р : Подведение итогов по результатам освоения материала данной программы может быть в форме ... во время проведения..., когда работы детей по конкретной теме... В процессе просмотра работ происходит обсуждение оригинальности замысла и его воплощения автором, сравнение различных... В конце года готовится (большая выставка творческих работ), в которой участвуют...

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ пп	Раздел, тема	Количество часов		
		Всего	Теоретич. занятия	Практич. занятия
1				
1.1				
1.2				

№ пп	Раздел, тема	Количество часов		
		Всего	Теоретич. занятия	Практич. занятия
1.3				
2				
2.1				
2.2				
2.3				
...				
	ИТОГО			

Количество учебных часов, отводимых на одну тему, не должно быть большим, чтобы не снижать значимость программы как учебно-технологического и управленче

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Содержание дополнительной образовательной программы раскрывается через краткое описание тем (теория и практика).

- краткое описание тем или разделов;
- краткую характеристику форм занятий по каждой теме,
- описание методического обеспечения каждой темы (приемы и методы организации учебно-воспитательного процесса, дидактический материал, техническое оснащение занятий);

Содержание разделов и тем излагается в последовательности, строго соответствующей структуре тематического плана.

Название каждой темы программы должно начинаться со слова «Тема» с указанием порядкового номера.

Характеристика содержания темы в программе осуществляется с помощью предложений телеграфного стиля, основой которых являются ключевые слова (словосочетания), отражающие предметы и аспекты содержания программы и определяющие ее понятийно-терминологический аппарат.

Совокупность ключевых слов, включенных в текст программы, должна обеспечивать достаточный уровень полноты и глубины раскрытия содержания каждой темы.

Стиль изложения материала учебной программы должен быть ясным и четким. Не допускается использование фраз, имеющих многозначное толкование, а также пространных предложений со сложной структурой.

Предложения, отражающие самостоятельные фрагменты темы, должны начинаться с абзаца.

Раздел 1. Название раздела

Тема 1.1. Название темы

Содержание материала: ...

Формы занятий: ...

Методическое обеспечение: (приемы и методы организации учебно-воспитательного процесса, дидактический материал, техническое оснащение занятий).

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ

Литература

Список литературы — методический материал, должен включать документы, всесторонне раскрывающие содержание программы, обеспечивать рациональную организацию самостоятельной работы детей на основе систематизированной информации по темам программы. Список литературы может содержать подразделы: основная литература, дополнительная литература, список нормативных документов, государственных стандартов и т.п.

Основная литература — список не более чем из 5 наименований, желательно имеющих грифы «Рекомендовано (название экспертного органа) в качестве учебника (учебного пособия) по (наименование дисциплины)» или «Допущено (название экспертного органа) в качестве учебника (учебного пособия) по (наименование дисциплины)».

При составлении списка литературы следует ориентироваться на библиотечно-информационные ресурсы библиотеки вуза. Перечень литературы составляется последовательно с единой нумерацией.

Дополнительная литература от основной отделяется заголовком.

При подготовке списка литературы следует руководствоваться следующими основными положениями:

- должно уделяться особое внимание связи рассматриваемых вопросов с объектами профессиональной деятельности выпускника и требованиями к его образованности;
- должны отражаться различные взгляды на рассматриваемые вопросы, независимо от тинной позиции преподавателя;
- не допускается использование в обзоре устаревших или недостоверных сведений;
- должны использоваться доступные студенту (изданные в течение последних 5 лет) источники информации.

Методическое обеспечение

Перечень видео- и аудиопродукции (компакт-дисков, видеокасет, аудиокasset).

Указывается минимально необходимое оснащение, без которого реализация программы невозможна.

Можно также выделить два раздела: минимально необходимое оснащение и приборы, материалы и оборудование для более полной реализации программы.

Н а п р и м е р : Организационные условия, позволяющие реализовать содержание учебного курса, предполагают наличие (*специального учебного кабинета, концертмейстера, ...*) . Из дидактического обеспечения необходимо наличие (*тренировочных упражнений, индивидуальных карточек, текстов контрольных работ, разноуровневых заданий, лото, кроссворды, ...*). Также может быть использована компьютерная программа «...», что позволяет информационный материал передавать детям в качестве средства самостоятельной подготовки.

Для занятий по программе необходимы следующие средства и материалы: простой карандаш, гелевая ручка, фломастер, маркер, гуашевые и акварельные краски, аудио- и видеозаписи, тексты художественных произведений, документы, карты, иллюстрации, музыкальные записи, инвентарь, литературные произведения, специальные тетради, альбомы, таблицы, плакаты, видеофильмы и др. (*При этом записи, тексты, документы, карты и т.п. нужно перечислить по наименованиям и количеству*).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Закономерности и принципы обучения	5
2. Характеристики процесса обучения.....	10
3. Диалогический характер обучения.....	15
4. Содержание образования.....	20
5. Средства обучения	26
6. Методы обучения	31
7. Формы организации обучения	36
8. Урок как ведущая форма организации обучения.....	46
9. Вариативность и инновации в образовании	51
Приложение	63

Учебное издание

Николай Михайлович БОРЫТКО

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Учебник для студентов педагогических вузов

Издательство Волгоградского государственного института повышения
квалификации и переподготовки работников образования

Лицензия ИД № 05329 от 09.07.01

Подписано к печати 30.08.06 г. Формат 60х84/16. Печать офс. Бумага офс.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 4,3. Уч.-изд. л. 4,5. Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинала-макета в ООО «Бланк». Лицензия 3550.
400131, Волгоград, ул. Скосырева, 2а.