

МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра педагогики

Л.В. КУРИЛЕНКО

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Учебное пособие

Издательство «Самарский университет»
1998

ББК 74.202.4
К 931

Куриленко Л.В. Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов: Учебное пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 1998. 95 с.

ISBN 5-230-06146-4

В пособии рассматривается одна из актуальнейших проблем современной дидактики - активизация познавательной деятельности школьников. Инновационные процессы, столь прочно внедрившиеся в практику современной школы, позволяют по-новому взглянуть на эту проблему: выявляется зависимость специфики возраста учащегося и процесс активизации его познавательной деятельности, рассматривается сущность данного процесса с точки зрения формирования активной жизненной позиции, делается вывод о значимости имеющих место инновационных образовательных процессов. В пособии представлена классификация активных методов и организационных форм обучения, технология которых рассматривается в приложении.

Данное пособие будет полезно при проведении педагогической практики, семинарских и практических занятий как для учащихся средних профессиональных учебных заведений, так и для студентов пед. вузов, пед. факультетов университетов, а также для учителей и других работников народного образования.

Отв. редактор докт. пед. наук, проф. Н.М.Магомедов

Рецензенты: докт. пед. наук, проф. Н.М. Трофимова(Воронежский государственный университет);
кафедра педагогики Калужского государственного педагогического университета им.К.Д.Циолковского

М $\frac{4304000000}{6К4(03)-98}$ без объявления

ISBN 5-230-06146-4

© Куриленко Л.В., 1998

ВВЕДЕНИЕ

Направленность и целеполагание в образовании и просвещении в настоящее время претерпели ряд изменений. В прежние, доперестроечные, годы повсеместно утверждали социоцентрический подход во всех сферах общества, при котором человек рассматривался как частица социума, а образование - как процесс социализации и профессионализации индивида с точки зрения его максимальной общественной полезности. Современные концепции образования и воспитания пропагандируют антропоцентрический или индивидуально-личностный подход, суть которого заключается в провозглашении самоценности человека, а образование понимается как процесс «окультуривания» человека. В основе такого толкования нынешних педагогических процессов лежат два фундаментальных принципа - природосообразности и культуросообразности. Это означает, что общество требует от школы подготовки свободной, самостоятельной, сознательной и ответственной личности, личности, умеющей предвидеть препятствия, преодолевать их, а также владеющей навыками самосовершенствования. В этом смысле формула такой работы выглядит следующим образом: **знание + желание + действие**, что придает деятельности человека характер **самодеятельности**, всестороннего **самовыражения**.

В таких условиях проблема активизации познавательной деятельности не только не потеряла своей актуальности, но, наоборот, приобрела еще большую остроту и значимость.

В отдельные периоды развития педагогической науки этому вопросу уделялось достаточное внимание, что имеет большое значение для тех отраслей знаний, которые занимаются проблемой развития личности, т.к. результаты исследований позволили рассматривать данную проблему с различных точек зрения. Так, психологические аспекты проблемы освещались в работах Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, П.Я.Гальперина, Н.Ф.Добрынина, В.С.Ильина, А.Н.Леонтьева, А.М.Матюшкина, Ю.В.Шарова, Г.И.Щукиной и др. (познавательная потребность); Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна (роль общественно-

исторического характера сознания, единства сознания и деятельности в активности учения человека); П.И.Зинченко, А.Н.Леонтьева, А.А.Смирнова (активное влияние сознания на характер учения и его результаты); А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина (характер усвоения знаний). Кроме того, значительный вклад в разработку проблемы активизации познавательной деятельности школьников внесли Д.Б.Богояв-ленская, В.В.Давыдов, В.А.Крутецкий, Т.В.Кудрявцев, А.А.Люблинская, Н.А.Менчинская, Ю.А.Самарин, К.А.Славская-Абуль-ханова, Н.Ф.Талызина, М.Н.Шардаков, Д.Б.Эльконин и др.

Педагогические аспекты проблемы рассматривались Л.П.Аристовой, Е.И.Голантом, А.В.Даринским, М.И.Еникеевым, Б.П.Есиповым, М.П.Кашиным, И.Я.Лернером, И.Т.Огородниковым, П.И.Пидкасистым, И.Ф.Харламовым и др. (самостоятельная работа); Д.В.Вилькеевым, М.А.Даниловым, И.Я.Лернером, М.И.Махмутовым, Н.А.Половниковой и др. (познавательная самостоятельность); А.Н.Алексюком, Б.И.Коротяевым, М.И.Левиной, И.Я.Лернером, М.И.Махмутовым, И.Т.Огородниковым, М.Н.Скаткиным и др. (совершенствование методов обучения); Ю.К.Бабанским (дидактические основы оптимизации процесса обучения); М.А.Даниловым, Т.И.Ильиной, С.М.Михайловым, И.Т.Огородниковым, И.И.Титовым, П.Н.Шимбиревым и др. (принципы обучения); Ю.К.Бабанским, А.А.Кирсановым, Х.И.Лийметсом, Е.С.Рабунским, И.Унтом, И.М.Чередовым и др. (индивидуальный подход); Л.П.Аристовой, М.А.Даниловым, Б.П.Есиповым, И.Я.Лернером, М.И.Махмутовым, Н.А.Половниковой, М.Н.Скаткиным, И.Ф.Харламовым и др. (система средств активизации учения).

Анализ состояния дел в образовании и просвещении показывает тем не менее, что данный вопрос не потерял своей остроты и по сей день. Доказательством этого является решительное наступление на все звенья процесса обучения различного характера нововведений. Внедрение новшеств в технологию преподавания привело к тому, что учитель как руководитель деятельностью учащихся, оказался в роли первопроходца, исследователя, творца. Стремясь воздействовать на потребностно-мотивационную сферу школьников с целью удовлетворения природной любознательности учащихся и на этой основе формирования у них интереса к учению, пробуждения желания к самостоятельному познанию, педагог вынужден искать соответствующие способы общения с ними, способы передачи запланированных на данный урок знаний, умений и навыков. Результатом такой работы явилось формирование новых, инновационных, методов обучения, которые как раз и призваны активизировать деятельность учеников, причем не только на уроке как таковом, но и вне его. Таким образом, применение действенных мето-

дов обучения в полной мере способствует и развитию навыков самообразования.

Данная инновационная деятельность учителей имеет двойное значение: с одной стороны, она активизирует процесс преподавания, совершенствуя тем самым личностные и профессиональные качества учителя, который из обыкновенного «урокодателя» и транслятора знаний превращается в создателя, творца своей деятельности. С другой стороны, такого рода деятельность учителя, безусловно, активизирует процесс учения, позволяя ученику прочувствовать и соизмерить свои силы и возможности в решении той или иной задачи, продемонстрировать определенные личностные качества: волю, целеустремленность, организованность и т.д. - при встрече с трудностью. Все это способствует формированию ученика как субъекта процесса обучения, с которым считаются, чьи интересы уважают и чьи способности стараются развить. То же самое можно сказать и о таком компоненте процесса обучения, как формы его организации: они также претерпевают изменения, выходя за рамки традиций и обычаев.

Следовательно, направленность нынешних инновационных процессов имеет специфическую особенность. Она заключается в преобразовании прежде всего характера обучения, который из пассивного и созерцательного постепенно превращается в активный и созидательный. Это сказалось в первую очередь на сущностных свойствах процесса обучения - на концепции деятельности школы в целом, на ее целевой ориентации. Влияние тенденций, активизирующих учебный процесс, сказалось и на инструментально значимых свойствах: содержании обучения и способах его организации и передачи школьникам, на взаимоотношениях педагога и ученика. С этой точки зрения данное пособие и посвящено рассмотрению проблемы активизации познавательной деятельности, имея в виду те условия, которые сложились на данный момент в сфере образования и просвещения в России: повсеместное внедрение отдельных инноваций, имеющих местное значение и широкое распространение инновационных процессов, оказывающих влияние на социокультурную сферу в целом.

Пособие включает в себя три главы. В первой - на основе психолого-педагогического анализа проблемы активизации познавательной деятельности дается логическое обоснование таких понятий как «активность», «принцип активности», «активизация деятельности». На основе сравнительной характеристики возрастных особенностей школьников выделяются этапы формирования навыков активной познавательной деятельности. Рассматривается зависимость способов активизации от типологии инноваций, существующей в отечественной школе.

Вторая глава посвящена подробному разбору тех дидактических условий активизации деятельности школьников, которые имеют фундаментальное значение для школьной практики, т.к. касаются в первую очередь философии школы, ее концепции деятельности как целостного образовательного организма. Это связано с внедрением таких систем обучения как дифференцированное, программированное, проблемное, модульное обучение. Кроме того, рассматривается вопрос технологии постановки целей обучения в рамках инновационного процесса и с точки зрения поставленной проблемы.

Третья глава касается непосредственно деятельности учителя и технологии конструирования процесса обучения, имея в виду проблему выбора методов и форм организации обучения. С этой целью на основе имеющихся классификаций как методов, так и организационных форм обучения, дается их система с учетом степени нарастания активности познавательной деятельности школьников. В конце пособия, в приложении, представлены краткие технологии использования некоторых активных методов и форм организации учебно-воспитательной и познавательной деятельности школьников.

Проблема активизации познавательной деятельности рассматривается в данном пособии преимущественно на основе анализа инновационных процессов, имеющих место в школе, что позволяет выявить ряд особенностей современного процесса обучения и дать рекомендации, доступные для практических работников учебных заведений различного уровня и вида.

ГЛАВА I

Психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов

§ 1. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СТРУКТУРЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Получившее распространение в последнее время инновационное обучение с точки зрения решения проблемы активизации познавательной деятельности имеет огромное значение. Доказательством этого утверждения могут быть следующие аргументы. Во-первых, сама суть данного процесса - нацеленность всех участников учебно-познавательной деятельности на активный поиск истины, позволяет решить следующие немаловажные задачи: усвоение опыта самостоятельного нахождения знаний и навыков их применения в новых условиях, приобретение практики творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций. Во-вторых, такая трактовка задач позволяет усмотреть в действиях школы желание помочь молодым людям не столько приспособиться к реалиям современной жизни, сколько **активно** осваивать ситуации социальных перемен.

Следовательно, инновационное обучение влияет на важнейшую сторону жизни человека, включая, наряду с познавательным характером его деятельности, духовный, социальный и коммуникативный ее аспекты. Из этого следует, что инновационное обучение как прогрессивное и передовое направление в образовании в полной мере призвано решать и одну из важнейших проблем современной школы: поиск более действенных способов, методов, средств, активизирующих познавательную деятельность учащихся. Очевидно, что данная проблема потребует пересмотра всех структурных компонентов учебно-воспитательного процесса с целью выявления особенностей их функционирования в новых условиях, с точки зрения новых задач, стоящих перед современным образованием, и на этой основе - модернизации, изменения или даже коренной перестройки как некоторых из них, так и деятельности всей школы в целом.

С этой точки зрения важно иметь в виду ту классификацию инноваций, которая представлена автором в пособии «Развивающаяся школа - школа инновационная» (5).

Особо следует остановиться на критериях, послуживших основой для нее. Так, первый критерий - философия (концепция) школы - строится на тех нововведениях, которые влияют на все стороны учебно-воспитательного процесса - на его содержательный, процессуальный, коммуникативный компоненты. В качестве второго критерия выступает общая направленность школы, под которой понимают совокупность устойчивых мотивов целого школьного организма, ориентирующих деятельность школы, стимулирующих ее на достижение определенных целей и обеспечивающих относительную независимость от наличных ситуаций. Ценности и принципы деятельности учителя составляют содержание третьего критерия.

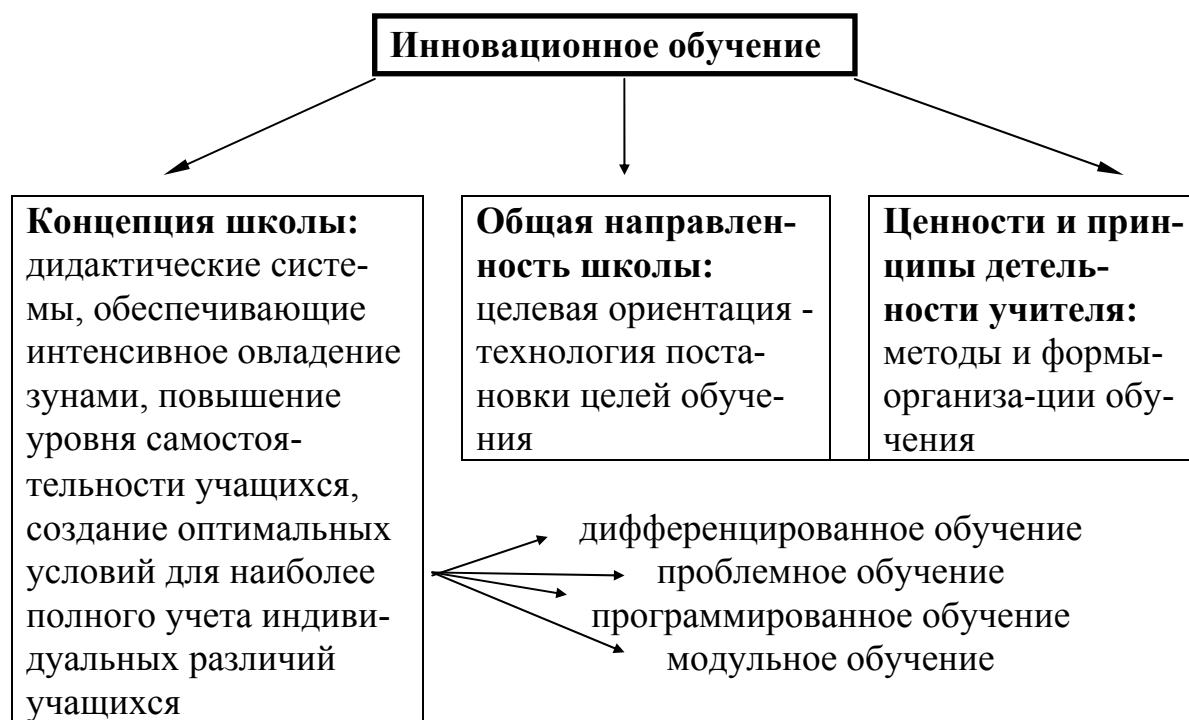
Анализируя выделенные основания классификации нововведений в системе инновационного обучения, становится очевидным тот факт, что в рамках первой группы инноваций можно рассматривать различные типы обучения, такие, например, как дифференцированный, проблемный, программированный, модульный и т.д. Именно в этом случае и наблюдается повсеместная перестройка всех сторон и структурных компонентов процесса обучения. Результатом такой перестройки является формирование иного, «инновационного», мировоззрения на процесс обучения как таковой: по-иному осмысливаются функции учителя, вырабатывается иной взгляд на ученика, сам действенный компонент обучения - способы и формы сообщения знаний, умений и навыков, рассматривается не как цель, а как наиболее эффективное и благоприятное средство для всестороннего развития школьника. Сущность второй группы инноваций составляют такие нововведения, которые затрагивают отдельные компоненты учебно-познавательного процесса. Это могут быть и целевой, и содержательный, и мотивационно-потребностный элементы процесса обучения, определяющие ту или иную ориентацию в деятельности школы. Работа в данном направлении позволяет педагогическому коллективу более точно и конкретно определить задачи своей деятельности, подчеркнуть важнейшие аспекты учебно-воспитательного процесса: новшества в содержательном отношении позволяют изменить обучение качественно, максимально приближая его к запросам школьника; привнесение нового в мотивационно-потребностный или эмоционально-ценностный компоненты позволяют позитивно влиять на деятельность ученика, активизируя и стимулируя ее и побуждая школьника к дальнейшим действиям. Но, безусловно, наиболее ярко и убедительно направленность школы будет проявляться в том случае, если инновационные процессы коснутся целе-

вого компонента, т.к. сама по себе цель уже определяет тот курс, по которому движется учебное заведение. Третья же группа полностью решает проблему выбора учителем более оптимальных методов или средств обучения, отвечающих нынешним запросам как общества, так и отдельной личности.

Следовательно, вполне целесообразным будет выделение следующих направлений в инновационном обучении в рамках решения проблемы активизации познавательной деятельности школьников:

Схема 1

Схема соотношения направлений инновационного обучения и способов активизации познавательной деятельности школьников



Такое структурирование процесса активизации познавательной деятельности внутри инновационного обучения позволяет учителю, целому коллективу педагогов, администрации школы более четко представить себе возможные варианты активизации, определить конкретные задачи по решению данной проблемы, спрогнозировать конечный результат выбранной деятельности, исходя из того или иного критерия, что, безусловно, позитивно скажется прежде всего на учащемся, на уровне его интеллектуального и эмоционального развития. Кроме того,

данная структура наглядно демонстрирует неограниченные возможности инновационного обучения для решения проблемы активизации деятельности школьника, т.к. любое новшество в конечном счете обязательно будет направлено на действенное включение учеников в процесс обучения.

В связи с этим возникает проблема толкования тех педагогических понятий, которые достаточно часто употребляются при рассмотрении вопроса активизации познавательной деятельности. В частности, необходимо четко представлять, что понимают под термином «активность» науки, являющиеся основополагающими для профессиональной деятельности учителя - педагогика и психология, как они рассматривают активизацию познавательной деятельности с точки зрения инновационных процессов в обучении и воспитании.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА ПРОЦЕССА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Проблема активизации познавательной деятельности не нова в педагогике. Этой теме посвятили свои исследования такие крупнейшие ученые, как: Л.П.Аристова, Ю.К.Бабанский, Д.Н.Богоявленский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, В.А.Крутецкий, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, Э.И.Моносзон, И.Т.Огородников, Ю.А.Самарин, М.Н.Скаткин, К.А.Славская-Абульханова, Н.Ф.Талызина, Т.И.Шамова, М.Н.Шардаков, Г.И.Щукина, И.Ф.Харламов, Д.Б.Эльконин и др. Тем не менее специально проведенные опросы, беседы с учителями школ, студентами педагогического университета, педагогических колледжей нашего города показали, что четкого представления о сути данной проблемы не имеет подавляющее большинство собеседников. Так, одна группа опрошенных толковала эту проблему с точки зрения принципа активности, который необходимо соблюдать в учебно-познавательной деятельности; другая - объясняла ее как необходимое качество человека, третья же - рассматривала активизацию познавательной деятельности как сумму двух первых слагаемых: принцип активности + активность человека = активизация познавательной деятельности.

Разобраться в этом поможет педагогический словарь. Так, «*активность*», действительно, важнейшая черта человека, его «способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Как особенность личности человека **активность** проявляется в энергичной, интенсивной деятельности

в труде, учении, общественной жизни, различных видах творчества, в спорте, в играх и т.п.»¹.

В то же словаре читаем, что для соблюдения *принципа активности* необходимо соблюдение следующих условий: «... познавательные и практические задачи, которые ставятся перед учащимися в процессе обучения, должны находиться в таком же отношении к уже усвоенным знаниям и привычным действиям, чтобы новое решение вызывало постоянно возрастающее напряжение умственных сил. Активность учащихся в обучении развивается на основе таких высоких мотивов познавательной деятельности, как интерес к достижениям науки, осознание общественного значения научных знаний, необходимость их усвоения для активного служения обществу»².

«*Активизация процесса обучения* - совершенствование методов и организационных форм учебной работы, обеспечивающее активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность школьников во всех звеньях учебного процесса»³.

Выстраивая данные сущности в соответствии с их нарастающей значимостью, становится очевидным следующий факт: основной целью общества и школы как его социального института должна стать задача по формированию способности человека совершать общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры. Один из путей решения этой задачи - неперемненное соблюдение **принципа активности** в важнейшие периоды жизни человека: в период вхождения его в окружающий мир через игру, общение, учение, познание, искание, самоутверждение, выбор будущей деятельности и т.д.

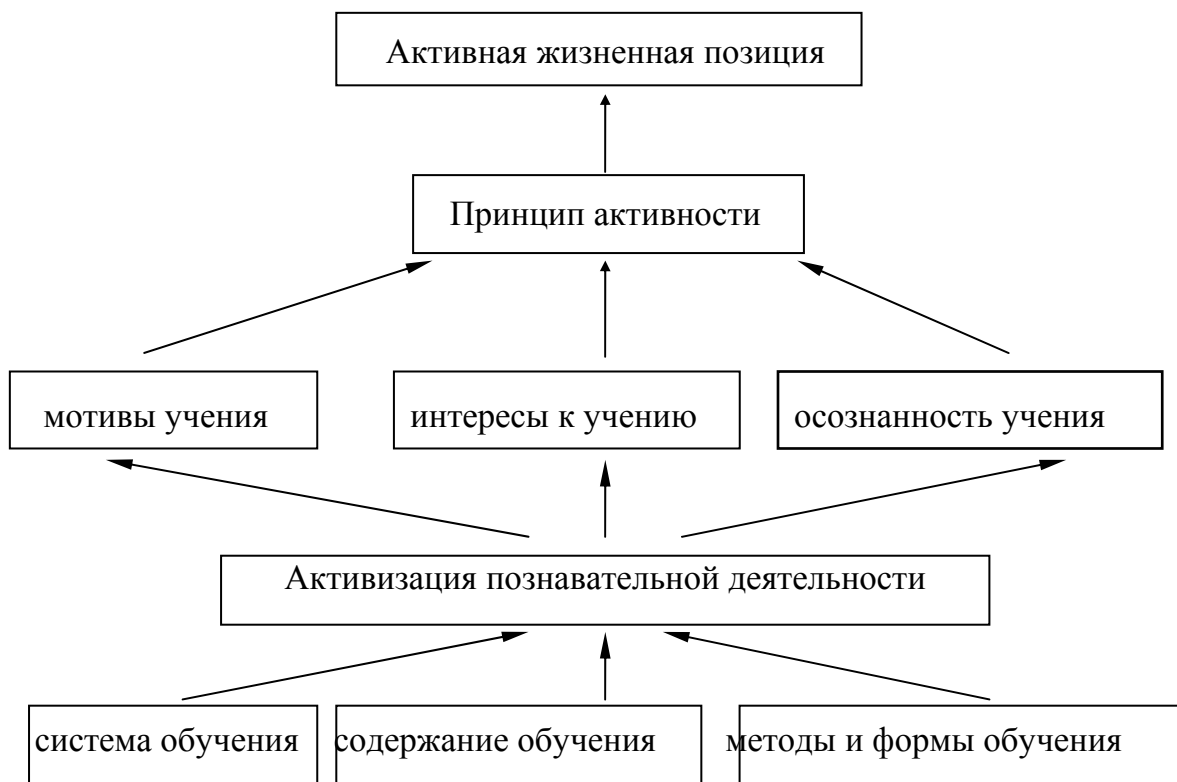
Следовательно, **процесс активизации обучения** школьника находится как бы в фундаменте процесса достижения **основной цели** - формирование человека с **активной жизненной позицией**, и иерархия рассматриваемых в данном параграфе понятий приобретает следующий вид:

¹ Педагогический словарь В 4 т. / Под ред. И.А.Каирова, Ф.Н.Петрова. М., 1964. Т. 1. С. 62.

² Там же. Т. 4. С. 33.

³ Там же. Т. 1. С. 59.

Иерархия понятий «активность», «активизация познавательной деятельности», «активная жизненная позиция»



Данная схема, таким образом, позволяет еще раз убедиться в том, что рассматриваемая проблема активизации обучения школьников действительно требует к себе пристального внимания всех тех, кто принимает участие в становлении личности будущего гражданина.

§ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Отечественная психология, занимающаяся проблемой личности, утверждает, что она обнаруживает свою активность в процессе взаимодействия с окружающим миром, т.е. в деятельности. В этой связи понятие «активность» тесно связано с понятием мотивации, включающим представления о потребностях, мотивах, целях, задачах, интересах, стремлениях, намерениях, имеющихся у человека.

Из всех мотивационных понятий наиболее важным является *потребность*, которая выступает источником **активности** личности. «*Потребность* - это состояние индивида, создаваемое испытываемой им нужды в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его *активности*»¹.

Необходимо помнить, что *потребности* формируются в процессе воспитания и, следовательно, в период становления личности важно приобщать ее к миру человеческой культуры с целью овладения ею формой деятельности, определенной общественным развитием. Это тем более существенно, т.к. именно побудительная сторона поведения человека и обеспечивает **активность** и направленность действия.

Следующим важным понятием потребностной сферы является *мотив*. «*Мотив* - это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением *потребностей* субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих **активность** субъекта и определяющих ее направленность»². Большой вклад в теоретическое понимание того, что такое *мотив*, внес А.Н.Леонтьев (6), который, в частности, обращал внимание на следующее: во-первых, *мотив* выступает в качестве средства удовлетворения *потребности*, организуя и определенным образом направляя поведение; во-вторых, сама по себе *потребность* не может быть мотивом поведения, т.к. отсутствует конкретный мотив при наличии ненаправленной личности на удовлетворение возникающей нужды; в-третьих, необходим конкретный *мотив* - предмет данной *потребности*, что придает активности направленность и организованность, делает поведение человека целесообразным и разумным; в-четвертых, существует значительная разница между потребностями и мотивами: *потребность* проявляется часто неосознанно, в эмоциях, а *мотив* выступает в сознании человека как цель, на которую направлено его поведение. Следовательно, если *потребности* составляют одновременно и сущность и механизм человеческой активности, то *мотивы* выступают как конкретные проявления этой сущности и являются той центробежной силой, которая «запускает» механизм в действие.

Цель - следующий мотивационный фактор, подразумевающий непосредственный, обязательно осознаваемый результат, на достижение которого направлена деятельность. Следовательно, психологически *цель* есть то мотивационно-потребностное содержание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности. Наличие *цели* деятельности имеет большое значение для всестороннего развития личности, т.к. в этом случае активизируется внимание, включается в работу память, да-

¹ Психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского - М., 1990. С. 287.

² Там же. С. 219.

ется толчок для работы мышления, и весь этот процесс протекает на основе эмоциональных переживаний.

Кроме потребностей, мотивов и целей на степень активности в деятельности большое влияние оказывают *интересы*. «*Интерес* - форма проявления познавательной *потребности*, обеспечивающая направленность личности на осознание *целей* деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности»¹. Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что *интерес* в рамках решения проблемы активизации деятельности школьников вызывает к жизни особый вид деятельности - ориентировочно-исследовательский. Суть этой деятельности заключается в том, что человек, стремясь удовлетворить свои познавательные *потребности*, старается глубже познакомиться с объектом, узнать его еще больше, понять его. В этой ситуации *интересы* заставляют личность активно искать пути и способы удовлетворения жажды знаний и понимания. Результатом такой деятельности является, как правило, не угасание интереса, а возникновение новых интересов, соответствующих более высокому уровню познавательной деятельности. Следовательно, *интересы* выступают в качестве постоянного побудителя механизма познания. Отсюда вытекает одна из первостепенных задач современной школы - формирование у школьников серьезных, содержательных интересов, которые бы стимулировали активную познавательную деятельность ребенка и сохранялись бы и за пределами школы.

Задача - это единичный фактор действия, он выступает в качестве *мотива* в ситуации, когда человек при достижении определенной *цели* встречается с трудностью, которую необходимо преодолеть, чтобы продвигаться дальше к конкретному результату своей деятельности.

В процессе деятельности возможно возникновение *потребности*, условие существования и развитие которой не представлены в данной ситуации, и чтобы ее удовлетворить, необходимо создание таких условий как результат специально организованной деятельности личности. *Мотивом* такой деятельности будут выступать *стремления* человека. Если иметь в виду, что таким образом выраженное *стремление* побуждает к действию, то оно, как категория мотивов, способно поддерживать **активность** личности в течение весьма длительного времени.

Если человеком осознаются условия и средства удовлетворения потребностей, то в этом случае *стремление* приобретает характер *намерения*. «*Намерения* - это сиюминутно возникающие и довольно быстро

¹ Психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского. М., 1990. С. 146.

сменяющие друг друга мотивационные субъективные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнения действий»¹.

Психологи отмечают, что потребности, мотивы, цели и задачи выполняют непосредственно побудительную роль и ответственны за направленность поведения личности, тогда как интересы стремления и намерения, участвующие в мотивации поведения, играют инструментальную роль и больше ответственны за стиль деятельности.

Следовательно, иерархию факторов мотивационной сферы человека, детерминирующей его поведенческую активность, можно выстроить таким образом:

Схема 3

Иерархия мотивационных факторов человека



Из данной иерархии мотивационных факторов следует, что для того, чтобы стимулировать активность человека, необходимо, во-первых, отчетливо представлять себе действие складывающихся факторов мотивации активности, во-вторых, обращать внимание на всю систему данных факторов, в-третьих, на функциональную изменчивость этих факторов. Только в этом случае процесс активизации деятельности человека будет направлен на совершенствование его общественной сущности.

¹ Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов. М., 1990. С. 224.

§ 4. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА

Ясно представляя себе значимость решения проблемы активизации обучения школьников для достижения основной цели воспитания и обучения, четко выделяя все факторы мотивационной сферы личности ребенка, учителю при этом следует, во-первых, точно знать, какие способы активизации познавательной деятельности существуют, а во-вторых, помнить и учитывать возрастные особенности учащихся. Представленные ниже таблицы возрастных особенностей школьников помогут еще раз четко представить и осознать всю специфику каждого возраста с учетом решения задачи по активизации познавательной деятельности учеников и выделения основных этапов данной работы.

Таблица 1

Возрастные особенности младшего школьника

Возрастной период	Критерии возраста	Новообразования возраста	Особенности познавательной сферы
Младший школьный возраст 6-7 лет-9-10 лет 1-3 (4) класс	Ведущая деятельность - учебная	1. Произвольность психических процессов. 2. Внутренний план действий. 3. Рефлексия.	1. Стремление к знанию того, почему «та-кие» знания и зачем их «сделали». 2. Возрастная требовательности к объяснению. 3. Готовность к усвоению абстрактно-теоретического материала. 4. Смысловая память и синтезирующее восприятие.

Вывод: учебный процесс должен строиться, исходя из следующих моментов:

- 1) предъявление учащимся достаточно сложных **учебно-познавательных задач**;
- 2) постановка перед детьми **системы заданий**, требующих активного выяснения путей и средств их решения;
- 3) использование методов обучения, воздействующих на эмоциональную сферу младшего школьника, с целью формирования познавательного интереса.

Таблица 2

Возрастные особенности подросткового возраста

Возрастной период	Критерии возраста	Ново-образования возраста	Особенности познавательной сферы
Подростковый возраст 11 - 14-15 лет 5-9 классы	Ведущая деятельность - духовно-нравственное, личностное общение в процессе учебной и трудовой деятельности	1. Стремление к «взрослости» и самостоятельности. 2. Подчинение нормам коллективной жизни. 3. Формирование самосознания. 4. Критическое отношение к окружающим.	1. Развитие содержательных интересов. 2. Увлечения, выходящие за рамки школьной программы. 3. Формирование навыков самообразования. 4. Контролируемая и управляемая речь. 5. Интеллектуализация процессов восприятия и памяти.

Вывод: учебный процесс должен строиться, исходя из следующих моментов:

- 1) введение сложного учебного материала;
- 2) организация самостоятельных форм заданий;
- 3) стремление на уроках предоставлять подростку возможность самостоятельно определять учебные задачи, выбирать рациональные приемы и способы их решения, контролировать и оценивать свою работу, делать самостоятельные открытия;
- 4) использование на уроках заданий с элементами творчества.

Таблица 3

Возрастные особенности старшекласника

Возрастной период	Критерии возраста	Новообразования возраста	Особенности познавательной сферы
Ранняя юность 14-15лет - 16-17лет 9-11 классы	Ведущая деятельность - учебно- профильная	1. Формирование мировосприятия. 2. Формирование профессионального интереса. 3. Формирование самосознания. 4. Формирование ценностных установок.	1. Развитие специальных способностей. 2. Способность выделять существенное. 3. Использование рациональных приемов запоминания. 4. Стремление разобратсья в разных точках зрения и составление собственного мнения. 5. Формирование навыков самообразования.

Вывод: учебная деятельность должна строиться, исходя из следующих моментов:

- 1) повышение степени самостоятельности;
- 2) предоставление возможности специализации, выбранной старшекласниками;
- 3) активное внедрение элементов проблемного обучения: создание проблемной ситуации, формулировка гипотезы, самостоятельная проверка выбранного предположения и т.д.;
- 4) знакомство с методами научного исследования;
- 5) включение в учебный процесс заданий, требующих самостоятельной поисковой деятельности;
- 6) использование таких методов и форм обучения, в основе которых - спор, дебаты, обоснование своей позиции, защита своей точки зрения, высказывание своего мнения.

Таким образом, анализ возрастных периодов развития школьников ярко демонстрирует следующий факт: процесс конструирования познавательной деятельности школьников, имеющей своей целью воспитание активной личности, находится в прямой зависимости от возрастных особенностей учащихся.

Следовательно, весь период обучения школьников можно подразделить на этапы, каждый из которых является ступенькой в развитии ребенка на пути его формирования и взросления. Так, на первом этапе, в младшем школьном возрасте, в основе активизации лежит процесс становления познавательной деятельности как таковой. Его характерными чертами являются следующие:

- умение вычленять познавательную задачу из общего;
- умение включать знание в целостную систему;
- умение через заинтересованность и увлекательность учебного материала видеть трудность и сложность решения задачи;
- умение осуществлять поиск выхода из трудной ситуации и т.д.

Учителю, работающему с младшими школьниками, следует помнить заповедь: «Не погашай любопытство детей.»

На втором этапе - в подростковом возрасте - на основе полученных в начальной школе навыков познавательной деятельности учащийся вступает в период, характеризующийся поиском и находкой, сомнением и уверенностью в правильности сделанного шага, решения, умением отстаивать свое мнение и т.д. Этот период должен быть нацелен на формирование самостоятельности школьника, которая является вторым слагаемым интегрированного понятия «активность».

Деятельность старшеклассника должна быть нацелена прежде всего на совершенствование исследовательских навыков, т.к. именно исследовательская работа несет в себе положительный заряд, пробуждающий мышление, воображение, волю, интеллект в целом, а также те стороны личности старшеклассника, которые до сих пор либо дремали, либо были уже в состоянии «готовности».

Очевидно, что в период взрослости полученные навыки должны отшлифовываться, приводиться в систему, поэтому цель следующего возрастного периода направлена на формирование навыков созидательной деятельности.

Следовательно, процесс активизации познавательной деятельности школьника должен осуществляться по следующим направлениям (согласно возрастным особенностям учащихся):

1-ый этап младший школьник	становление навыков учебно-познавательной деятельности
2-ой этап	формирование самостоятельности

подросток	
3-ий этап старшеклассник	исследовательская деятельность

Задания для самостоятельного осмысления:

1. Поясните, в какой логической зависимости находятся между собой следующие педагогические понятия: «активизация», «принцип активности», «активизация познавательной деятельности».

2. Обоснуйте сущность процесса активизации познавательной деятельности школьников с точки зрения возрастных особенностей их развития.

3. Дайте психолого-педагогическое обоснование процесса активизации познавательной деятельности учащихся.

Литература

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. М., 1991.
2. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М., 1968.
3. Еникеев М.И. Теория и практика активизации учебного процесса. Казань, 1967.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1988.
5. Куриленко Л.В. Развивающаяся школа - школа инновационная. Самара, 1998.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
7. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и воспитания у школьников. М., 1983.
8. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.
9. Поташник М.М., Лоренсов А.В., Хомерики О.Г. Управление инновационными процессами в образовании. М., 1994.
10. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965.
11. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. Минск, 1975.
12. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982.
13. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

ГЛАВА II

Дидактические условия активизации познавательной деятельности школьников в ситуации инновационного обучения

§ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Инновационные процессы в области обучения и воспитания имеют своей целью в первую очередь полноценное развитие школьника с учетом его индивидуальных особенностей, с одной стороны, и по возможности, полное удовлетворение образовательных потребностей и познавательных интересов, с другой. В связи с этим многие школьные коллективы берут за основу как отечественный, так и международный школьный опыт, внедряя в процесс учебно-воспитательной работы целостные системы обучения или же наиболее эффективные их компоненты, которые позволяют решать задачи по активизации процесса обучения с точки зрения успешного и гармонического развития каждого школьника. При этом становится ясно, что лишь опора на принцип индивидуализации в учебно-воспитательном процессе позволяет максимально активизировать деятельность учеников, несмотря на разный уровень развития их познавательных способностей, наличие или отсутствие направленности на обучение и т.д.

В этом отношении весьма интересным представляется анализ наиболее распространенных, получивших признание и проверенных многолетним опытом систем обучения, которые рассматриваются в настоящее время как одни из видов инновационных процессов. К таким системам обучения относятся: дифференцированное обучение, проблемное обучение, программированное обучение, модульное обучение.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Дифференцированное обучение как система имеет прежде всего глубоко гуманную, человеческую цель - создание оптимальных условий

для развития личности. Достижение ее возможно, если внедрение данной системы будет предполагать решение следующих задач: во-первых, наиболее полный учет индивидуальных различий учащихся. По замечанию Н.М.Магомедова, дифференцированное обучение получило широкое распространение потому, что оно тесно связано с понятием **индивидуализации**: оно - следствие одной из форм индивидуализации (11).

В этом смысле целесообразно, по-видимому, говорить о реализации **принципа природосообразности**, история которого берет свое начало в античности. «Природа и обучение сходны между собой, ведь учение также дает человеку новый облик, но делая это, оно только выявляет природу, вновь проявляя черты, которые природа заложила изначально», - так считал великий Демокрит¹.

Первым этот принцип обосновал и разработал Я.А.Коменский в XVII в. Позднее принцип природосообразности нашел свое отражение в концепциях Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, А.Ф.Дистервега. Каждый из великих ученых понимал этот принцип по-своему:

Я.А.Коменский: точный порядок школы надо позаимствовать от природы и исходить из наблюдений над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях.

Ж.-Ж.Руссо: в воспитании надо следовать природе ребенка, учитывая его возрастные особенности, создавать условия для естественного развития его врожденных качеств, свойств и способностей.

И.Г.Песталоцци: воспитание должно строиться в соответствии с естественным ходом развития самой человеческой природы, но если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно-животных свойств.

А.Ф.Дистервег: природосообразность воспитания - это следование за процессом естественного развития человека на каждом возрастном этапе, учет его индивидуальных способностей.

Незначительная разница в трактовке данного принципа объясняется прежде всего различиями в осознании самого понятия природы, но все эти обоснования принципа природосообразности роднит одно: подход к человеку как части природы. Из этой трактовки становится явно видно, что воспитание тогда будет иметь индивидуально-личностную направленность, когда будет осуществляться в соответствии с объективными закономерностями развития человека в природе. На современном этапе развития общества принцип природосообразности понимается как воспитание на основе взаимосвязи естественных и социальных процессов, причем оно должно обязательно согласовываться с общими законами развития как природы, так и человека, и кроме того, развивать у человека ответственность за свое развитие и развитие другого.

¹ Лурье С.Р. Демокрит: Тексты. Переводы. Исследования. Л., 1970.

Следовательно, принцип природосообразности предполагает дифференциацию по возрастному, индивидуальному различию в образовании, деятельности, в организации социального опыта.

Необходимость решения последней проблемы непосредственно связана с теми тенденциями, которые в настоящее время завоевали твердые позиции в российском социуме: с одной стороны, рост национального самосознания, а с другой - увеличение значения отдельных регионов и регионального самосознания. В таких условиях отечественное образование, школа должны строить учебно-воспитательный процесс прежде всего в соответствии с ценностями и нормами конкретных национальных и региональных культур, не вступая в противоречие с общечеловеческими.

Следовательно, приоритетными становятся задачи, имеющие в виду приобщение человека как в целом к культуре этноса, общества, мира, так и к различным ее пластам: бытовому, физическому, материальному, производственному, духовному, интеллектуальному и др.

Безусловно, что решение такого рода задач влечет за собой конструирование специфической системы воспитания и обучения либо для того или иного региона, области и т.д., либо для определенного типа образовательных учреждений, а иногда даже и для конкретных работников учебно-воспитательных институтов (учителей, воспитателей и др.).

В истории педагогики подобный подход к процессу обучения был сформулирован выдающимся немецким педагогом-демократом А.Ф.Дистервегом, который писал: « ... в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика»¹. Так ученый трактовал одно из основных положений своей дидактической системы - **принцип культуросообразности**.

Для претворения его в жизнь на современном этапе развития общества в рамках реформирования отечественного образования и просвещения на основе демократизации и гуманизации необходимо учитывать, в первую очередь, интересы и потребности контингента учащихся, а затем и исторически сложившиеся в данном регионе или социальной группе стили социализации, традиции воспитания, а также ценности, присущие конкретному социуму. Очевидно, что обучение с опорой на принцип культуросообразности потребует дифференциации, но не столько по способностям, сколько по интересам и потребностям учащихся, а иногда - и по их профессиональной направленности.

Следовательно, дифференцированное обучение опирается на два фундаментальных, исторически сложившихся принципа: принцип природосообразности и принцип культуросообразности. Это означает сле-

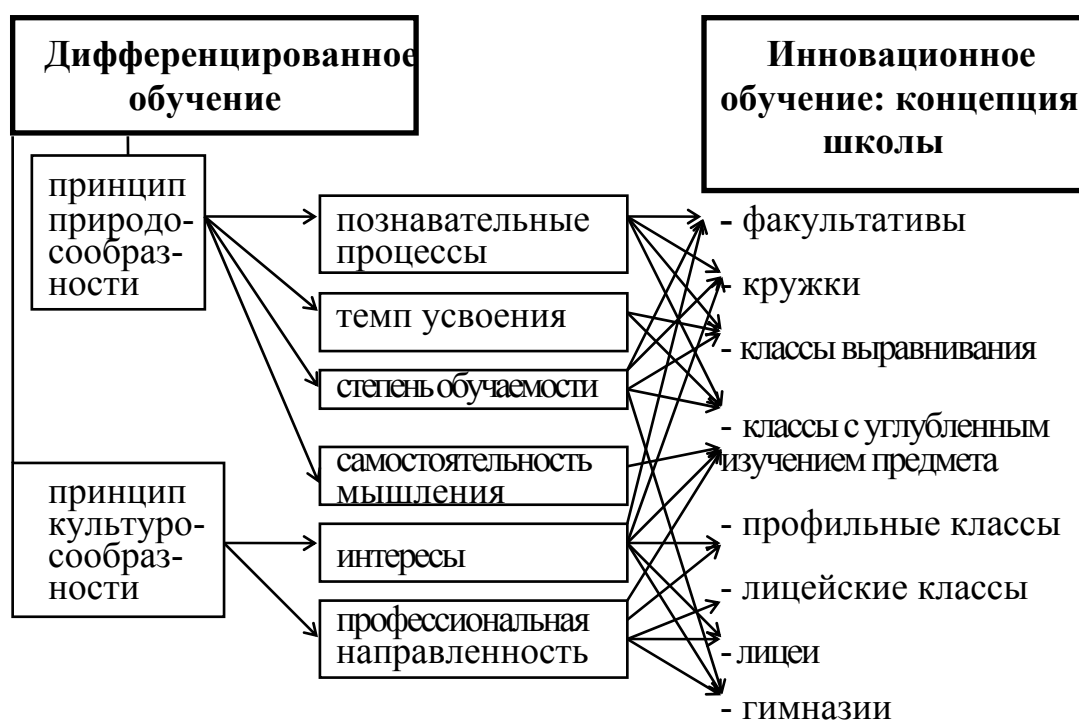
¹ Дистервег А. Избр.пед.соч. М., 1956. С.190.

дующее: в ходе дифференцированного обучения необходимо учитывать, во-первых, особенности развития школьника, исходя прежде всего из индивидуального своеобразия в развитии познавательных процессов, в частности, мышления и речи, внимания и памяти, восприятия и воображения. К индивидуальным различиям относят и такие параметры, как усвоение учебного материала (К.Д.Ушинский), степень обучаемости (Н.А.Менчинская), экономичность и самостоятельность мышления (З.И.Калмыкова) и др. Во-вторых, большое значение имеет и дифференциация по интересам школьников. В этом случае ученик получает возможность серьезно изучать предмет, которым увлекается. Примером этого могут служить классы или даже целые школы с углубленным изучением тех или иных предметов, где школьники могут учиться, начиная с любого возраста. В рамках этой же дифференциации возможно разделение учащихся в зависимости от проектируемой профессии, в связи с чем появились профильные классы, лицеи и т.д.

С учетом всего этого схема классификации форм дифференцированного обучения, представленная Н.М.Магомедовым (11; 109), может видоизмениться, если учесть еще и получившую широкое распространение тенденцию появления инновационных учебных заведений, относящихся к первому типу инноваций - философия (концепция) школы. Тогда взаимосвязь дифференцированного обучения и инновационных школ можно схематично представить следующим образом:

Схема 4

Схема инновационных школ, детерминированных дифференцированной системой обучения



Данная схема наглядно подтверждает тот факт, что внедрение дифференцированного обучения влечет за собой и организацию инновационных школ. Возникает вопрос: каким образом при такой системе обучения возможна активизация познавательной деятельности?

Если рассматривать дифференциацию, исходя из принципа природосообразности, то учитель, работая с учениками среднего уровня развития, малоспособными или одаренными таким образом строит учебный процесс, чтобы потенциальные данные школьников находились всегда в состоянии напряжения, всегда были готовы к действию. Дифференцированное обучение как раз и будет заключаться в этом случае в активизации всех имеющихся у ребенка способностей. **Задача учителя** - суметь разграничить меру активности для каждого школьника в соответствии с данным видом дифференциации. Способы решения ее могут быть различными: от определенного подбора содержания обучения при условии сохранения государственного образовательного стандарта до выбора оптимального темпа обучения; от специально предназначенных для такого вида обучения методов и средств до отбора организационных форм и т.д.

Если говорить о дифференциации на основе принципа культуросообразности, то в первую очередь пристальное внимание учитель уделяет построению учебных программ с целью активизации не только умственных, но и духовных сил учащихся для того, чтобы появившийся интерес не угас, а стал более устойчивым и превратился в такое качество личности, как направленность. Безусловной помощью будет оптимальный выбор эффективных, активизирующих деятельность школьников методов и форм организации обучения.

Таким образом, в первом случае успех деятельности учителя будет зависеть от правильно сформулированной **учебно-познавательной задачи**. Суть ее заключается в овладении учениками умениями синтезировать теоретические знания и практические навыки. Такого рода задачи активизируют личностную позицию школьника, т.к. побуждают к определению проблемы, к выбору способов ее решения, тем самым обогащая запас знаний учащихся и вооружая их конкретными методами, приемами и средствами деятельности.

Во втором случае, когда речь идет непосредственно о профессиональной направленности школьника, немаловажно будет через активизацию учения формировать **познавательную самостоятельность**. Значимость данного качества личности настолько велика, что многие ученые-педагоги и психологи посвятили этой проблеме многочисленные исследования. В частности, Т.И.Шамова (17) раскрывает сущность данного явления с точки зрения интегративного качества личности, которое тесно связано, во-первых, с воспитанием положительных мотивов к учению, во-вторых, с формированием системы знаний и способов дея-

тельности по их применению и приобретению новых, и в-третьих, с напряжением волевых усилий.

Учитывая данные характеристики, можно сделать вывод о том, что тогда активизируются три наиболее существенных компонента познавательной самостоятельности - мотивационный, содержательный и волевой, т.е. важнейшие сферы личности - интеллектуальная и эмоциональная - становятся индивидуально выраженными и социально обусловленными. Это и позволяет считать познавательную самостоятельность многоаспектным личностным образованием, для которого присущи такие проявления личности, как саморегуляция познавательной деятельности, синтез познавательных мотивов и способов самостоятельного поведения, устойчивое положительное отношение к познанию (15).

Следовательно, познавательную самостоятельность можно рассматривать в качестве одного из слагаемых воспитательного идеала, а значит в процессе активизации познавательной деятельности формирование данного качества должно стать его конечным результатом.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Чаще говорят о проблемном обучении как особом типе обучения, в процессе которого учащиеся усваивают знания и учатся их применять не только в сходных ситуациях, не только в более или менее видоизмененных условиях, но и используют знания для самостоятельного познания нового, для творческого труда в любой сфере деятельности. Психологи считают, что в проблемном обучении в качестве важнейшего побудительного стимула мыслительной деятельности человека должна выступать познавательная проблема, которая определяется как противоречие между знанием и незнанием и разрешается только путем поисков ответов на возникающие вопросы. «Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи...» (14; 290).

С.Л.Рубинштейн, таким образом, отводит проблемному обучению роль возбудителя мыслительной деятельности, считая, что оно в наибольшей степени способствует не просто развитию, но весьма активному его протеканию.

В последнее время проблемное обучение рассматривается прежде всего как важный фактор творческого мышления, т.к. в процессе решения учащимися проблем и проблемных заданий, поиска выхода из проблемной ситуации происходит творческое усвоение знаний и умений, овладение опытом творческой деятельности.

Достаточно полно суть проблемного обучения раскрыта М.И.Махмутовым (12), в работах которого отражены все особенности этого типа обучения: это и развитие творческих возможностей учащихся, и придание учебно-познавательной деятельности развивающего характера, и максимальная активизация всех сил и способностей учащихся. Это возможно потому, что, во-первых, проблемное обучение способствует усвоению учащимися знаний и способов их применения не только через восприятие, объяснение учителя, пусть и в условиях проблемной ситуации, но и путем формулировки проблемы, ее самостоятельного анализа и решения посредством выдвижения предположений, их обоснования и доказательства, а также через проверку правильного решения; во-вторых, на основе анализа полученных фактов учащиеся могут самостоятельно делать выводы, обобщения, формулировать определения, законы и т.д.; в-третьих, проблемное обучение позволяет самостоятельно применять полученные знания в новой ситуации, что может выразиться в изготовлении какого-то продукта труда (изобретение, конструкция, проект, сочинение, рисунок и т.д.). Другими словами, проблемное обучение - стимул к творческой деятельности, при которой происходит активизация всех сфер психики ребенка, в том числе умственной и эмоциональной.

Проблемному обучению, как никакому другому, свойственны те функции, которые способствуют активизации познавательной деятельности школьника. Среди них важны следующие:

- осознанное усвоение учениками системы знаний и способов как умственной, так и практической деятельности;
- формирование абстрактного мышления;
- развитие и дальнейшее совершенствование эмоционально-духовной сферы школьника;
- развитие творческих способностей, основывающихся на взаимодействии интеллектуальной и эмоциональной стороны психики учащегося.

Каждая из этих функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности школьника в зависимости от учета характерных особенностей проблемного обучения, которые одновременно являются и его отличительными признаками:

- 1) специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирует логико-теоретическое мышление;
- 2) основное средство создания проблемных ситуаций - тесная связь с жизнью, которая в то же самое время является и критерием при оценке правильности решения учебных проблем;

3) систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных самостоятельных работ учащихся;

4) основной дидактический принцип - индивидуальный подход;

5) динамичность проблемного обучения;

6) высокая эмоциональная активность ученика, обусловленная, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность ученика неразрывно, органически связана с эмоциональной сферой психической деятельности.

Следовательно, проблемное обучение, с одной стороны, является эффективным средством процесса активизации познавательной деятельности учащихся, но с другой стороны, оно воздействует на все сферы и стороны личности человека, создавая тем самым предпосылки для его гармонического развития.

Имея это в виду, небезынтересным будет проанализировать воздействие проблемного обучения на эмоциональное состояние школьника на протяжении всех этапов проблемного обучения. Таких этапов пять:

1. Создание проблемной ситуации.
2. Постановка проблемы.
3. Выдвижение предположений и их обоснование.
4. Доказательство гипотезы, решение проблемы.
5. Проверка решения.

На первом этапе необходима положительная эмоция - эмоция интереса, которая связана с потребностью в разносторонних научных знаниях, в активной познавательной деятельности, развитой до уровня потребности в самообразовании, т.е. **познавательной потребности**. В этот период она может проявляться как любознательность, которую может вызвать содержание задания, способ его подачи, средства его усвоения и т.д. Единственное условие - это наличие трудности, которая обостряет противоречие между знанием и незнанием при осмыслении задачи, при поиске выхода из данной ситуации.

На втором, и третьем этапах, происходит осознание поставленной проблемы, результатом которого является мотив-причина, побуждающая ученика к действию, направленному на разрешение возникшей трудности.

Для четвертого этапа характерна непосредственно деятельность ученика по поиску выхода из проблемной ситуации. Поэтому для данных этапов свойственны эмоции удивления, заинтересованности, догадки, сомнения, уверенности.

Пятый этап - этап проверки решения, в процессе которого возникают эмоции удовлетворения, радости, успеха.

Таким образом, проблемное обучение направлено на то, чтобы поставить учащегося в положение первооткрывателя, исследователя некоторых посильных для него проблем. В таких условиях лучше всего воспитывать самостоятельное, критическое мышление, позволяющее быть готовым для ожидания и восприятия чего-то нового, что, в свою очередь, обогащает и духовный мир школьника.

Итак, в процессе проблемного обучения становится очевидной его главная особенность - интеллектуальное развитие происходит параллельно развитию эмоциональной сферы и приобретает следующую форму:

Интеллектуальный процесс

Постановка вопроса, проблемы.
Появление догадок, предположений.
Выбор установленного предположения.
Проверка предположения.

Эмоциональная реакция

Удивление, изумление, недоумение.
Догадка, неуверенность.
Сомнение, уверенность, нетерпение.
Радость, гордость, удовлетворение.

Таким образом, проблемное обучение должно рассматриваться не просто как средство напряжения лишь интеллектуальных и моральных сил ученика, а как «качество деятельности» (Т.И.Шамова), проявляющееся в отношении школьника и содержанием процесса деятельности, и стремлением к активному овладению знаниями, умениями и навыками в оптимальное время, и мобилизацией эмоциональных, нравственных сил школьника на достижение учебно-познавательной цели.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что проблемное обучение - действенный способ активизации познавательной деятельности школьников, но как показывает школьная практика, использовать его в чистом виде, отрицая все другие существующие типы обучения, неэффективно. Целесообразнее применять проблемное обучение как компонент в единой системе средств, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников посредством внедрения в учебный процесс отдельных звеньев или способов данного типа обучения.

Кроме того, проблемное обучение требует большой специальной подготовки учителя, заключающейся в конструировании учебного материала с учетом составления, подбора проблемных заданий, в связи с чем полностью меняется технология самого урока как такового: во-первых, необходимо более четко и определенно наметить развивающие и воспитывающие цели изучаемого в данный момент предмета; во-вторых, важно провести проблемно-логический анализ и структурирование изучаемых научных теорий, законов, принципов и т.д.; в-третьих, нужно уточнить выделенные проблемы с позиции дидактики и психологии и установить совокупность познавательных задач и вопросов; в-

четвертых, обязательна реорганизация выделенной совокупности на основе определенных параметров с целью превращения ее в систему.

В созданной системе на основе проблемно сконструированных заданий требуется обратить внимание прежде всего на основные содержательные центры учебного материала, на его мировоззренческие аспекты, на последовательную усложненность подачи материала, на дифференциацию проблемных заданий, имея в виду реализацию принципа индивидуализации обучения, на необходимость внедрения способов контроля и самоконтроля и т.д.

ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Причина появления на школьном небосклоне программированного обучения объясняется тем, что в данной системе обучения весьма благоприятно пересекаются важнейшие тенденции современного этапа процесса обучения. Их можно сформулировать следующим образом:

- индивидуализация обучения на основе создания условий в соответствии с собственным темпом учения;
- автоматизация некоторых умственных и практических действий, выполняемых школьником;
- формирование навыков управления своей деятельностью в свете проблемы возрастающей роли управления современной организацией разных аспектов жизни общества в целом.

Стимулами, побуждающими школы к внедрению программированного обучения, являются принципы, сформулированные американским психологом Б.Ф.Скиннером. Важнейшие из них:

- принцип малых шагов, позволяющий ученикам усваивать учебный материал малыми дозами, что способствует сознательному доступному обучению, а значит учение становится привлекательным для школьника и побуждает к активности;
- принцип немедленного подтверждения ответа. Реализация данного принципа позволяет ученику немедленно проверить свои действия с целью устранения возможных ошибок и на этой основе - недопущение последующих. Этот принцип создает условия для прочного и осмысленного усвоения знаний, способствует формированию таких умений и навыков, как планирование и конструирование своей дальнейшей деятельности. Все это позволяет ученику почувствовать веру в свои собственные силы, стать убежденным в своих знаниях, занять твердую позицию, отстаивать свои взгляды и убеждения. Ученик перестает чувствовать страх, тревожность, беспокойство за свои возможные недочеты, ошибки и т.д.;

- принцип индивидуализации темпа учения способствует работе ученика в оптимальном для него темпе, создавая тем самым атмосферу комфортности, благоприятствования для активизации всех умственных и духовных сил школьника;

- принцип постепенного роста трудности основан на уменьшении наводящих указаний, диктующих ученику схему его действий по решению той или иной учебно-познавательной задачи. В этом случае повышается ответственность школьника за свои действия, усиливается доля его самостоятельности;

- принцип дифференцированного закрепления знаний, что означает повторение изученного материала, представленного как в уже известном содержании, так и в разных его контекстах с целью всестороннего выявления полученного знания, что способствует не только прочности усваиваемого, но и оперативности в его применении.

Таким образом, программированное обучение вполне может использоваться и в рамках дифференцированного обучения, создавая эмоционально-психологический фон и делая процесс обучения интересным и увлекательным. Не следует забывать, что при программированном обучении школьник работает либо со специально сконструированным учебником, либо программой, разделенной на малые шаги и помещенной в компьютер, который в данном случае выполняет функции учителя. Кроме того, возможен синтез программированного и проблемного обучения (А.М.Матюшкин), при котором каждая порция учебной программы несет свою функцию, например: 1-я порция (шаг) - представление проблемы; 2-я порция (шаг) несет в себе полную информацию для выполнения заданий; 3-я порция (шаг) выполняет контролируемую функцию за ходом решения проблемы; 4-я порция (шаг) осуществляет переход к следующей порции-проблеме.

Учитывая, что важнейшим условием программированного обучения является дидактически верно составленная программа, следует иметь в виду некоторые обязательные принципы ее построения (13):

- 1) определение целей обучения;
- 2) выявление существенных характеристик обучаемых, для которых разрабатывается программа;
- 3) составление полного набора элементов учебного предмета в соответствии с целями обучения;
- 4) систематизация и упорядочение факторов и составление на этой основе обучающей программы;
- 5) экспериментальная проверка первого варианта программы и ее доработка.

Следовательно, программированное обучение является эффективным средством формирования интереса к учению у школьников, при-

учает их к контролю и самоконтролю, позволяет самим оценивать успехи и неудачи хода и результатов учения, способствует устранению в процессе учения возникающих пробелов в знаниях, тем самым создавая мотивацию к проявлению активности в учебно-познавательной деятельности.

Тем не менее при внедрении программированного обучения или же его элементов следует помнить о том, что данная система наиболее эффективна при обучении тех предметов, содержание которых можно представить в виде алгоритмов. В противном случае наблюдается нарушение целостности восприятия учебного материала, уменьшение его образного и эмоционального усвоения. Кроме того, программированное обучение может привести к ограничению возможности организации коллективной деятельности учащихся и к снижению роли преподавателя.

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Модульное обучение как дидактическая система впервые внедрилась в практику обучения в США в 1969 году. Цель данной системы обучения - расчленение содержания каждой темы изучаемого предмета на компоненты в соответствии с образовательными, развивающими и воспитательными задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их по времени и интеграция в едином комплексе.

Модуль представляет собой крупный раздел или тему изучаемого предмета, в котором находят свое отражение фундаментальные понятия той или иной учебной дисциплины: явление, закон, структурный план и т.д. Каждый такой модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, куда входит перечень основных понятий, умений и навыков, необходимых для обязательного усвоения. Данный перечень, помимо информационной, а также направляющей и организующей функции, одновременно выполняет и роль контроля, который позволяет ученику выявить свои предварительные результаты с тем, чтобы выполнить контрольную работу, которая обязательно содержится в конце модуля с целью получения конечного результата. Только после ее успешного выполнения ученик может перейти к следующему модулю. Обязательным условием модульного обучения является обеспечение школьника, помимо указанного перечня необходимых знаний, умений и навыков, набором справочного и наглядного материала, а также списком обязательной и дополнительной литературы.

Безусловно, что при такой системе обучения ученик получает возможность работать самостоятельно, независимо от успехов его товари-

щей. Очевидная максимальная индивидуализация учения школьников в системе модульного обучения стимулирует их повседневную систематическую работу, значительно повышает мотивацию, формирует навыки самостоятельной деятельности.

На основе анализа результатов модульного обучения учеными были сделаны следующие выводы:

1. Модульное обучение может быть предназначено либо для индивидуального обучения, либо для индивидуализированного обучения группы учеников. В этом случае создаются альтернативные модули, в которых один и тот же учебный материал излагается с точки зрения психологических особенностей обучающихся. Следовательно, ученик получает возможность выбора для себя модуля и работы над ним в оптимальном темпе, добиваясь положительного конечного результата. При этом необходимо отметить безусловный контроль педагога за действиями школьника с точки зрения недопущения «неформального обучения».

2. Модульное обучение отличает гибкость построения модуля. Это важно, имея в виду создание условий для соответствия содержания обучения, путей его усвоения и индивидуальных потребностей учащихся.

3. Модульное обучение основано на гуманном отношении друг к другу преподавателя и ученика. Это объясняется тем, что учитель выполняет роль не транслятора учебной информации, а является консультантом-координатором, деятельность которого заключается в создании условий для стимулирования и активизации учения школьников. Он помогает анализировать сложные вопросы, выбрать оптимальный путь решения, организовать самостоятельную деятельность учащегося. Следовательно, модульное обучение - это процесс субъект-субъектного взаимодействия обучаемого и обучающего.

4. Модульное обучение активизирует деятельность учащихся. Это утверждение вытекает из заложенных в модульном обучении условий для индивидуализации процесса получения знаний. Если содержание обучения, темп учения, способы учения, контроля и самоконтроля за деятельностью строго специфичны и соответствуют своеобразию учащихся, то такой подход, безусловно, способствует концентрации всех познавательных и эмоциональных сил школьника на решение поставленной задачи.

Кроме того, активность проявляется и в том, что знания, получаемые учениками при модульной системе обучения, носят оперативный характер, что означает следующее: учащиеся проявляют инициативу, находчивость, способность свободно и самостоятельно использовать имеющийся запас знаний в нестандартных условиях.

При всей своей привлекательности нельзя не отметить ряд моментов при применении модульного обучения, которые все же не позволяют считать его универсальным средством. Это связано прежде всего со специальной подготовкой учителя, которая предполагает весьма напряженную работу:

- во-первых, построение модуля нуждается в очень жестком отборе материала, включаемого в него: необходимо избегать расширения объема учебной дисциплины, давать сокращенный вариант изучаемого содержания, при этом сохраняя обязательный государственный образовательный стандарт;

- во-вторых, в задачу учителя входит обеспечение формирования методов мышления, способствующих самостоятельному накоплению и применению знаний, а также и их получению. Без данного условия модульное обучение неэффективно;

- в-третьих, имея в виду то, что модуль - это суть знания, выраженная в четких понятиях, зависимостях и законах, необходимо помнить в первую очередь об обязательном выделении основного инварианта, а остальные случаи, дополняющие его, рассматривать как частные, сопутствующие знания;

- в-четвертых, в целях интенсификации обучения, сокращения времени на расчеты и обработку результатов деятельности целесообразно использовать вычислительную технику и соответствующее программное обеспечение, т.к. в противном случае острая нехватка времени для реализации программы обучающих модулей неизбежна, а значит эффективность в работе может быть сведена к нулю.

Тщательный анализ данных современных систем обучения позволяет сделать следующие выводы:

1. Основным критерием выбора той или иной дидактической системы является ее педагогическая эффективность, т.е. количество и **качество** усвоенных знаний, умений и навыков, которые нужно осознать и оценить с учетом затраченных учителем и учеником усилий, средств и времени.

2. Выбор дидактической системы обучения определяется следующими моментами:

- целями учебно-воспитательной деятельности, реализуемыми в ходе изучения того или иного предмета, местом этого предмета в системе других дисциплин;

- характером предмета (естественнонаучный, гуманитарный и др.), относящегося к фундаментальной стороне подготовки и являющемуся базой для «вторичных» знаний или же относящегося к дисциплине специализации, лично значимой для школьника;

- характером учебного материала, предлагаемого школьникам для изучения;

- методами и организационными формами обучения, которые возможны, доступны и соответствуют профессиональному уровню учителя и его личностным качествам;

- видом, характером, комплексностью и сложностью учебных пособий и дидактических средств, используемых при той или иной системе обучения;

- физиологическими и психологическими особенностями школьников, обусловленными не только их индивидуальными особенностями, но и конкретными условиями процесса обучения, под которыми имеется в виду расписание уроков, условия, в которых они проводятся и т.д.

§ 2. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Обучение - процесс целенаправленный, поэтому исходным элементом его является **цель обучения**. Тем не менее проблема постановки целей обучения до сих пор не разрешена современной дидактикой. Те способы целеполагания, которые существуют и являются уже давно классическими (через деятельность учителя; через изучаемое содержание; через внутренние процессы интеллектуального и эмоционального развития личности; через учебную деятельность школьника) не оправдывают своего предназначения.

Как известно, **цель** - это предполагаемый результат, который необходимо достичь учителю путем планомерного воздействия на школьников с помощью содержания обучения и соответствующих ему методов, средств и форм организации обучения. Перечисленные выше способы постановки целей как раз и не отвечают данному определению, т.к. все они страдают одним и тем же пороком - отсутствием возможности судить об уровне достижения той или иной цели. Таблица 4, представленная ниже, позволяет уточнить, в чем же все-таки привлекательность имеющихся способов целеполагания и в чем их недостаток.

Таблица 4.

Преимущества и недостатки традиционных способов целеполагания

Способ постановки цели	Положительные стороны	Отрицательные стороны
Через изучаемое содержание (например, изучить правило, закон, теорему, явление и т.д.).	Указание на область, затрагиваемую на уроке.	Невозможность судить о степени достижения данной цели.
Через деятельность учителя (например, ознакомить учащихся с тем или иным правилом, законом, теоремой и т.д.).	Концентрация внимания на собственной деятельности, что придает ей черты стройности, логичности, ясности, упорядоченности и т.д.	Отсутствие возможности сверять свои действия с реальными результатами обучения.
Через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, нравственно-волевого и т.д., развития ученика (например, формировать умение ..., развивать познавательную самостоятельность и т.д.).	Дается представление об обобщенных образовательных целях учебного предмета в целом.	Неимение возможности убедиться в достижении такого рода целей по результатам одного урока. Цели поставлены излишне «процессуально».
Через деятельность учащихся (например, решение задач ..., выполнение упражнений, исследований и т.д.).	Вносится определенность в планирование и проведение урока.	Упущение из поля зрения ожидаемого результата обучения в виде определенного процесса в развитии учеников.

Следовательно, процесс постановки целей урока, а значит процесс прогнозирования ожидаемого результата, должен носить инструментальный, технологический характер. Подробно процесс технологии постановки целей обучения исследует в своих работах

М.В.Кларин (5, 6, 7, 8). Он, в частности, подчеркивает, что в условиях инновационных процессов, направленных на обеспечение исследова-

тельского характера обучения с точки зрения формирования опыта самостоятельного приобретения новых знаний, их применения в новых условиях, обогащения опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций, технология постановки целей обучения - это гарантия результативности, эффективности процесса обучения вообще (8). Тем интереснее (в рамках проблемы активизации познавательной деятельности учащихся) представляется анализ прогнозируемых результатов, которые планирует учитель при выделении основных категорий учебных целей в их строгой последовательности.

Категория **«Знание»** обозначает запоминание и воспроизведение учебного материала и предполагает:

- 1) знание употребляемых терминов и понятий;
- 2) знание конкретных фактов, правил и принципов;
- 3) знание методов и процедур.

Критериями категории **«Понимание»** могут служить:

- 1) процесс преобразования (трансляции) учебного материала из одной формы выражения в другую;
- 2) интерпретация материала;
- 3) предположение или прогнозирование дальнейшего хода событий, действий и т.д.

В этом случае ученик:

- понимает факты, правила и принципы;
- интерпретирует словесный материал, схемы, графики и т.д.;
- прогнозирует будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.

На этапе **«Применение»** ученик:

- употребляет понятия и принципы в новых ситуациях;
- использует законы, теории в конкретных практических действиях;
- демонстрирует правильное применение какого-то метода или процедуры, им изученных.

Нетрудно заметить, что эти три категории целей направлены прежде всего на организацию репродуктивной деятельности школьника. Сущность ее в следующем: в начале урока учитель предъявляет школьникам новую информацию, используя наглядность, и ассоциирует новые знания с уже известными, предлагая задания для активного действия-воспроизведения. Затем ученики получают более или менее развернутую инструкцию для выполнения определенных практических операций, причем они могут быть повторены неоднократно в зависимости от материала и ситуации.

Безусловно, при такого рода деятельности методы обучения, как правило, одни и те же: репродуктивная беседа, рассказ, объяснение,

рассуждение, демонстрация, чтение учебных текстов, показ объекта на экскурсии, кинофильм, слайды, разного типа упражнения, выучивание наизусть и др. В этом случае важно только оттренировать полученные знания, умения и навыки, усвоенные в результате стереотипного и вариативного репродуцирования.

Но в том и ценность таксономии целей, что есть возможность классифицировать их по степени нарастающей сложности и по степени повышения активности деятельности школьников в процессе познания окружающего мира. В связи с этим после этапа «**Применение**» обязательно должны выступать такие категории учебных целей, которые имеют в виду развитие творческих способностей учащихся. Поэтому категории «**Анализ**» и «**Синтез**» как раз и подразумевают формирование таких умений, как:

- выделение скрытых предположений;
- видение ошибок и упущений в логике рассуждений;
- проведение различий между фактами и следствиями;
- оценивание значимости полученных данных;
- написание творческого сочинения;
- составление плана проведения эксперимента;
- активное привлечение знаний из различных областей для решения той или иной проблемы (интеграция знаний).

Несомненно, что опыт творческой деятельности усваивается в процессе решения творческих задач разной степени сложности, и при этом должны быть востребованы активные методы, составляющие основу проблемного обучения.

Эти методы общепризнаны:

1. Проблемное изложение материала: учитель ставит проблему, сам ее доказательно решает, раскрывая все доводы за и против такого типа решения. Тем самым он вынуждает школьников к соучастию в мышлении.

2. Частично-поисковые методы или эвристические, имеют несколько вариантов использования: во-первых, с целью преодоления затруднений в целостном решении задач она расчленяется на подзадачи; во-вторых, деление задачи на 2-3 самостоятельных, составляющих части исходной; в-третьих, постепенное включение дополнительных данных для решения задачи до тех пор, пока ученик не сможет решить ее.

3. Исследовательские методы - самостоятельное целостное решение учащимися творческих задач.

Таким образом, технология постановки целей обучения как одно из направлений инновационных процессов в образовании по своей сути представляет собой действенный способ активизации познавательной деятельности учащихся за счет, во-первых, конкретизации учебных це-

лей, расположенных в строгой последовательности, согласно определенной иерархии, во-вторых, выработки конкретных эталонов для оценки результатов обучения, и в-третьих, за счет появления возможности конкретизации усилий как ученика, так и учителя на предполагаемых следующих целях. Кроме того, нельзя не отметить и того психологического настроя, который характерен в данной ситуации: ему присуща атмосфера открытости, максимальной объективности, доброжелательности и абсолютного понимания. Чрезвычайно важно и то, что достижение таким образом сконструированных целей возможно с помощью внедрения активных методов, взятых из проблемного типа обучения.

Следовательно, вполне логичным с точки зрения решения вопроса об активизации познавательной деятельности в рамках инновационных образовательных процессов будет более тщательное рассмотрение следующего направления, связанного непосредственно с инновационной деятельностью учителя.

Задания для самостоятельного осмысления:

1. Составьте сравнительную таблицу всех представленных видов обучения (дифференцированное, проблемное, программированное, модульное) с целью выявления их достоинств и недостатков с точки зрения индивидуально-личностного подхода в обучении и воспитании школьников.

2. С помощью составленной таблицы выявите характеристические инновации, свойственные каждому из данных типов обучения.

3. С помощью представленной иерархии целей обучения попробуйте сконструировать урок по определенной теме и после его проведения проанализируйте деятельность учеников и свою собственную с точки зрения повышения активности школьников на уроке.

Литература

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы. М., 1970.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1991.
4. Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1987, № 8. С.35-38.
5. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. М., 1989.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995.
8. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика, 1998, № 1. С. 34-39.
9. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения: Пер. с нем. М., 1987.
10. Курвитс В., Пурье К., Саулин Л. Проблемное обучение. Таллин, 1975.
11. Магомедов Н.М. Дифференцированный подход к обучению и воспитанию школьников: Проблемы. Перспективы. Самара, 1993.
12. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.
13. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. М., 1970.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
15. Саранцев Г.И. Познавательная самостоятельность будущего учителя // Педагогика, 1995, № 4. С.63-66.
16. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1979.
17. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982.
18. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М., 1992.
19. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.

ГЛАВА III

Методическая стратегия и тактика учителя по активизации познавательной деятельности школьников в условиях инновационного обучения

§ 1. КЛАССИФИКАЦИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Имеющиеся классификации методов обучения строятся, исходя из традиционного подхода к учебно-воспитательному процессу, который в мировой педагогике определяют как репродуктивный, воспроизводящий, воссоздающий. Сравнительная таблица методов обучения, группирующихся в зависимости от того, что тот или иной ученый берет за основу своей классификации, наглядно показывает стремление авторов к формированию у учащихся навыков активной познавательной деятельности в результате применения какой-либо группы методов обучения (см. таб.5).

Нетрудно заметить, что первые три классификации представляют собой различные сочетания исторически сложившихся и наиболее прочно укоренившихся методов обучения, которые в полной мере отвечают целям и задачам традиционного, сообщающего обучения. Следующие четыре классификации как раз и пытаются, каждая в разной степени, соответствовать требованиям тех инновационных процессов, суть которых сводится к осуществлению гуманной идеи педагогики - максимальное развитие каждого школьника в зависимости от его способностей, интересов и потребностей на основе активной познавательной деятельности.

Исходя из этого, требуется дополнительная классификация методов обучения, своеобразие которой заключалось бы в акцентировании внимания учителя на активизации учебной деятельности школьников в течение всего урока.

Структура процесса обучения хорошо известна. Тем не менее с точки зрения современной трактовки процесса обучения, которая выделяет «активное взаимодействие учителей и учащихся» (Б.Т.Лихачев) как наиболее характерный признак нынешнего взгляда на учебно-

воспитательный процесс, необходимо рассмотреть все компоненты обучения с двух позиций: с позиции педагога и с позиции учащихся.

Таблица 5.

Классификация методов обучения, наиболее часто используемых в учебно-воспитательном процессе

По источнику знаний (Е.Я.Голант и др.)	По способам организации учебной деятельности (М.А.Данилов)	По основным задачам обучения (И.Ф.Харламов)	С позиций воспитывающего обучения (Ю.К.Бабанский)	По дидактическим задачам и видам деятельности (В.А.Онищук)	По характеру учебно-познавательной деятельности (И.Я.Лернер и др.)	По основным этапам обучения (Б.Т.Лихачев)
1. Словесные методы. 2. Наглядные методы. 3. Практические методы.	1. Методы приобретения новых знаний. 2. Методы формирования умений и навыков и применения их на практике. 3. Методы проверки знаний, умений и навыков.	1. Методы устного изложения знаний. 2. Методы закрепления учебного материала. 3. Методы самостоятельной работы. 4. Методы по применению знаний на	1. Методы организации и осуществления учебной деятельности. 2. Методы стимулирования и мотивации. 3. Методы контроля и самоконтроля.	1. Коммуникативные методы. 2. Познавательные методы. 3. Преобразовательные методы. 4. Систематизирующие методы. 5. Контрольные методы.	Объяснительно-иллюстративные методы. 2. Репродуктивные методы. 3. Методы проблемного изложения. Частично-поисковые методы. Исследовательские методы.	1. Методы этапа восприятия первичного усвоения. 2. Методы этапа усвоения-воспроизведения. 3. Методы этапа учебного творческого выражения.

		практике. 5. Методы проверки.				
--	--	-------------------------------------	--	--	--	--

С точки зрения деятельности педагога первые три компонента - целевой, потребностно-мотивационный, содержательный - имеют в виду определение целей, задач и предполагаемых результатов деятельности учащихся, формирование потребности в знаниях и мотивов учебно-познавательной деятельности учащихся, а также определение того объема содержания материала, которое помогает реализации первых двух компонентов.

Исходя из этого, педагог так организует свою деятельность, чтобы школьники вполне осознали, должным образом восприняли и хорошо поняли целевую направленность своей учебно-познавательной деятельности, осмыслили на основе актуализации своих знаний темы нового материала, вопросы, подлежащие усвоению, смогли сопоставить предполагаемые результаты с целью урока, со своими возможностями. Это тем более важно, т.к. именно на данном этапе в полной мере проявляется действие основного противоречия: противоречия между знанием и незнанием, между тем, как учится школьник и как он должен учиться. Следует отметить, что данное противоречие, по утверждению ученых-педагогов и психологов, является основной движущей силой учения, средством познавательной активности учащихся.

Наиболее приемлемыми в этой ситуации методами обучения, активизирующими внимание, мышление школьников, обеспечивающими подведение их к осознанию необходимости познания, могут выступать наглядные методы: различного рода демонстрация или иллюстрация, сопровождающиеся словом учителя в виде пояснения, уточнения, рассказа. Эффективным средством, побуждающим к активной работе мысли, является проведение беседы, небольшой самостоятельной работы или создание проблемной ситуации.

Следующие два компонента деятельности учителя - деятельностно-операционный (организация учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом) и эмоционально-волевой (придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера) - соответствуют следующим этапам деятельности школьника: восприятие, осмысление, запоминание учебного материала на основе, во-первых, отражения в сознании отдельных свойств предметов и явлений, их особенностей и принципов, во-вторых, сравнения и анализа связей между изучаемыми явлениями, вскрытия причинно-следственных закономерностей, в-третьих, выделения и объединения общих черт предметов и явлений, и в-четвертых, на основе

заучивания основных фактов, определений, способов, доказательств и т.д. через воспроизведение фрагментов изучаемого материала, обобщений и выводов, выполнения упражнений, письменных и лабораторных работ.

В данной ситуации с точки зрения получения прочных и глубоких знаний целесообразным будет применение таких методов обучения, которые в большей степени отвечают поставленной задаче. Это методы, направленные на репродуктивную деятельность ученика, суть которой заключается в том, что согласно заданию учителя, ученик неоднократно, в зависимости от материала и ситуации, воспроизводит указанные в задании действия. В качестве примера данных методов обучения могут выступать: репродуктивная беседа, разного типа упражнения на формирование заданных умений и навыков, выучивание наизусть и др.

Таким образом, на первом этапе процесса обучения учитель выполняет информационную, трансляторскую функцию, обеспечивая тем самым научность, достоверность, полноту и глубину сообщаемых знаний, их системность и планомерность. При этом он должен помнить следующее правило: чтобы получаемые знания были важны для школьника, лично бы им воспринимались, необходимо постоянно воздействовать на внутренние стимулы ученика с целью активизации его воли, чувств, интеллекта на решение поставленных задач. Следовательно, на данном этапе - этапе первичного восприятия и осмысления учебного материала - методы обучения, выполняющие указанные задачи, могут называться *сообщающими методами обучения*. В зависимости от характера восприятия их можно разделить на три подгруппы:

1. Сообщающие методы обучения, основанные на пассивном восприятии и ярко выраженной рациональной направленности. К этой подгруппе относятся словесные методы обучения: объяснение, рассказ, лекция, рассуждение и др. Исходя из этого, они могут называться *информационно-словесными методами обучения*.

2. Сообщающие методы обучения, основанные на активном восприятии и эмоциональной направленности деятельности школьника. К этой подгруппе относятся наглядные методы: демонстрация и иллюстрация, сопровождающиеся словом учителя в виде разъяснения, пояснения, указания, инструкции по ходу наблюдения и т.д. Кроме того, эти методы могут сопутствовать рассказу и объяснению учителя, оживлять его монологическую речь при чтении лекции. Следовательно, данную подгруппу методов обучения можно назвать *перцептивными*.

3. Сообщающие методы обучения, основанные на принципе единства эмоционального и интеллектуального, при котором естественным образом сочетаются активный характер восприятия и эмоционально-рациональная направленность деятельности ученика. К этой подгруппе

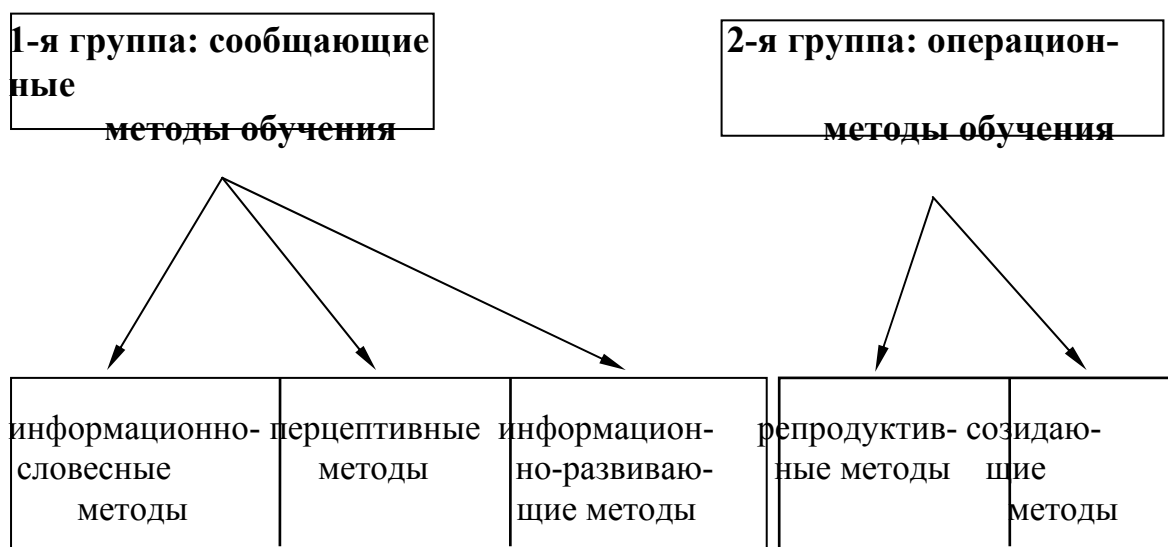
методов обучения можно отнести так называемые проблемные методы изложения учебного материала: проблемный рассказ, проблемная лекция, беседа, консультация. Данные методы обучения в большей степени, чем предыдущие, связаны с мышлением, памятью, вниманием, они направляют мотивацию и имеют определенную аффективную окраску, гармонично развивая все стороны личности школьника. Следовательно, третью подгруппу сообщающих методов обучения можно назвать *информационно-развивающими*.

Второй этап процесса обучения - непосредственное применение полученных знаний на практике. На данном этапе учителю необходимо решать ряд задач на первый взгляд диаметрально противоположных по своей сути. С одной стороны, деятельность учителя направляется на формирование практических умений и навыков с точки зрения исторически сложившихся способов их применения. В этом случае активно используются различные практические или *операционные методы обучения*: упражнения, лабораторные и практические работы. С другой стороны, учителю необходимо, основываясь на прочных знаниях, отработанных умениях и отточенных навыках школьников, научить их применять этот «умственный багаж» в нестандартных, иногда даже в непредвиденных ситуациях. В этом случае операционными методами обучения, побуждающими школьников к активной практической деятельности, могут стать письменные работы: реферат, описание эксперимента, ситуации, инцидента и т.п., доклад, поисковые лабораторные работы, исследовательские практические работы, самостоятельная работа с книгой и др.

Следовательно, вторую группу методов обучения, *операционную*, также можно дифференцировать, исходя из степени активности школьников. На этой основе следует различать непосредственно подгруппу *репродуктивных методов обучения*, цель которых - отработка учебных умений и навыков, тренировка в применении новых знаний, и подгруппу *созидающих методов обучения*, имеющих в виду применение полученных знаний в новых ситуациях на основе самостоятельного исследования, анализа и обобщения.

Таким образом, на двух важнейших этапах обучения - этапе получения знаний и этапе их применения - можно выделить две группы методов, которые, в свою очередь, делятся на несколько подгрупп в зависимости от степени личного участия школьников в процессе восприятия и использования знаний на практике.

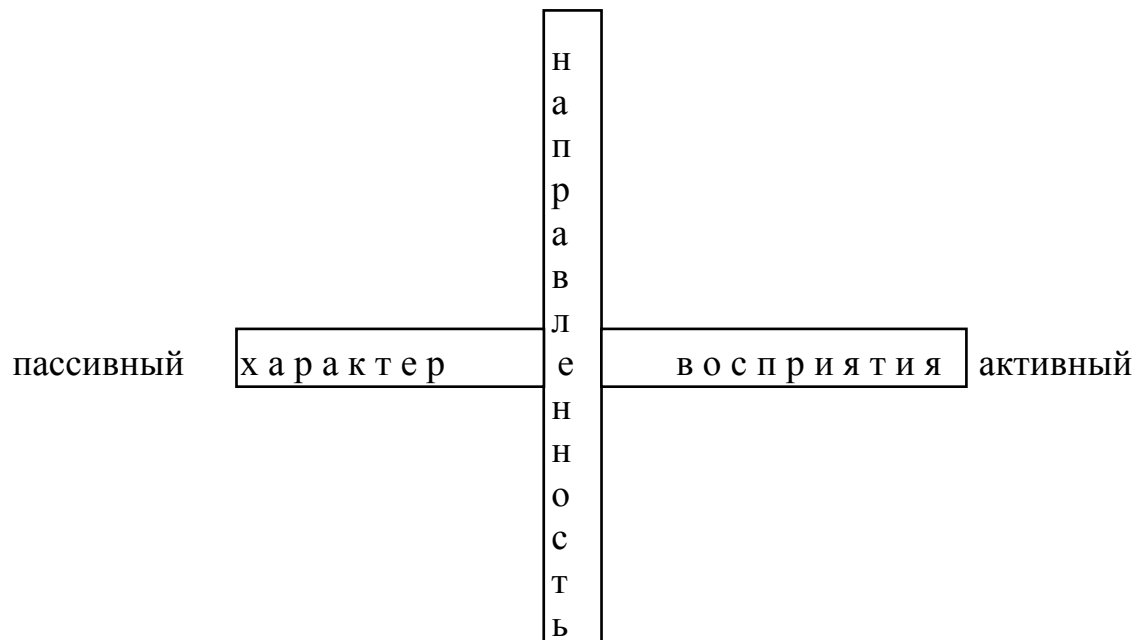
Методы обучения, используемые на этапе сообщения и применения знаний в учебном процессе, основанные на характере деятельности школьников



Следовательно, первая подгруппа сообщающих и операционных методов обучения основываются на трансляции, воспроизводстве и репродукции знаний. Поэтому данные методы обучения в полной мере характеризуют сообщающее, созерцательное обучение, которое до недавнего времени культивировалось в отечественной школе и являлось традиционным. Вторая и третья подгруппы основываются на активном участии школьника в процессе восприятия, осмысления, усвоения и применения знаний. Такой подход в полной мере отвечает *деятельно-личностному принципу* современной системы обучения, в основе которого - ориентация на личность ученика, его индивидуальность, запросы и потребности.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что в условиях инновационного обучения наиболее приемлемым основанием для классификации методов, отвечающим требованиям современных принципов обучения, должно стать следующее: методы обучения в зависимости от характера восприятия и направленности обучения. Литовские и эстонские ученые (19) отразили эту идею следующим образом:

Э М О Ц И О Н А Л Ь Н А Я



р а ц и о н а л ь н а я

В рамках решения проблемы активизации познавательной деятельности учащихся выделенное основание для классификации методов обучения имеет огромное значение:

1. Как известно, процесс активности в своей основе опирается на действие внутренних механизмов, относящихся к потребностно-мотивационной сфере человека: потребности, мотивы, цели, задачи, интересы, стимулы, стремления, намерения и т.д. Следовательно, тогда у школьника возникнет желание узнать новое, достичь поставленной цели, когда цели и задачи урока будут заманчивы для него, когда предполагаемые результаты будут привлекательны и лично значимы. Это будет возможным только при условии прогнозирования индивидуального интеллектуального роста школьника, при конструировании такой технологии обучения, при которой учебно-познавательное общение учителя и ученика будет построено на доверии к последнему, на признании его полноправным сотрудником по познанию. Одним из способов достижения этого является применение особых методов обучения, активизирующих потребностно-мотивационную сферу личности школьника.

2. Методы обучения, опирающиеся на представленное основание, должны включать группу таких методов, которые одновременно активизировали бы восприятие учеников, что очень важно в процессе обучения, т.к. восприятие - первая, а потому наиболее важная ступень познания, и воздействовали бы на мышление школьника, вызывая положительные эмоции не только к конкретным задачам и действиям и т.д., а ко всему процессу обучения в целом.

В этом случае нетрудно заметить, что и первое и второе положение, развиваясь каждое самостоятельно, обязательно потребуют обоснования, а значит - создания и применения такой группы методов обучения, которая в полной мере способствовала бы активизации познавательной деятельности школьников.

Подобные группы методов обучения встречаются у многих ученых-педагогов:

- **Ю.К.Бабанский** - методы стимулирования и мотивации учения, к которым он относит методы формирования интереса к учению, формирования чувства долга и ответственности у учеников (познавательные игры, учебные дискуссии, методы эмоционального стимулирования и др.) и перцептивные методы - передача и восприятие учебной информации посредством чувств (учебное поощрение, учебное требование и др.);

- **М.Н.Скаткин и И.Я.Лернер** - методы проблемного изложения материала, когда учитель ставит проблему, сам ее доказательно решает, раскрывая все доводы за и против решения; частично-поисковые или эвристические методы, когда учитель в случае затруднения целостного решения задачи расчленяет ее на подзадачи; исследовательские методы, суть которых заключается в самостоятельном целостном решении учащимися предъявляемых учителем творческих задач;

- **Т.Лихачев** - методы учебно-творческого выражения, например, *метод самостоятельного поиска*, что означает наличие возможности у учителя, опирающегося на имеющийся у школьников багаж знаний, умений и навыков, на их индивидуальные особенности, ставить творческую поисковую задачу, консультировать ученическую деятельность, оценивать и использовать в учебном процессе ее результаты. Этот метод вводит школьников в проблемы рационализации труда, исследовательских творческих методов познания. Художественное исполнительство как *метод организации совместной деятельности учителя и учащихся* на основе идейно-эмоционального освоения школьниками эстетических свойств вещей, явлений, овладения художественными средствами выражения своего эстетического понимания, чувствования, отношения к действительности. Примером такого метода обучения может быть выразительное изложение мысли, чтение наизусть, драматизация,

декламация, грамотное пение, эстетическое выполнение письменных заданий в тетради, на доске. При этом активизируются эстетическое восприятие, творческое воображение, эстетические чувства, способности художественно-образного мышления. *Методы учебно-критического выражения*, к которым относятся: критический анализ результатов учебной деятельности; обучающее взаимодействие учителя и ученика на основе совместного объективного анализа и оценки всеми участниками учебного процесса результатов учебной деятельности каждого школьника. В этом случае активно развивается критико-аналитическое мышление, учебный процесс превращается в творческое аналитическое познание. *Обучающее рецензирование*, что означает самостоятельный критический анализ и оценка работ товарищей, научно-популярной литературы, произведений искусства. К данному методу относятся рецензия на специально подобранные статьи, передачи радио, телевидения, выступления учащихся с устными рецензиями на уроках, конференциях, факультативах.

Следовательно, группа активных методов обучения, выделенная на основе степени активности восприятия учебного материала и характера направленности в процессе обучения квалифицирует и степень творчества учащихся. Исходя из этого, группу активных методов обучения с полным правом можно назвать *творческими методами*. При выделении данных методов в отдельную группу необходимо провести более точную их дифференциацию, опираясь на сформулированное основание.

Первая подгруппа творческих методов обучения предполагает следующую цель: развитие самостоятельности ученика по отношению к процессу решения учебной задачи. Следует уточнить, что при этом учителю необходимо иметь в виду три уровня проявления самостоятельности ученика. Первый уровень характеризуется тем, что учитель ставит задачу и намечает путь ее решения, а непосредственно ее решение осуществляет самостоятельно ученик. На втором уровне учитель только ставит задачу, а все остальное выполняется учеником самостоятельно. Третий уровень является наивысшим с точки зрения развития самостоятельности школьника и имеет в виду осуществление процесса постановки задачи, отыскание пути ее решения, разработку самого решения.

Таким образом, процесс обучения, суть которого заключается в ориентации учащихся на освоение самостоятельно организуемого нового опыта, с полным правом можно отнести к исследовательскому типу. Его характерными признаками являются такие структурные компоненты, как постановка проблемы, выдвижение гипотезы-предположения, генерация идей и т.д.

Следовательно, к первой подгруппе методов обучения, активизирующих самостоятельное познания учащихся и развивающих навыки творческой деятельности, можно отнести так называемые *исследовательские методы*, куда войдут (по классификации И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина) методы проблемного изложения материала (проблемная лекция), частично-поисковые методы (эвристическая беседа или «вопросы Сократа») и непосредственно исследовательские (деловая корзина, обсуждение вполголоса, «думай и слушай», лабиринт действий, прогрессивный семинар и др.) Следует подчеркнуть, что к исследовательским методам обучения относятся и различные виды письменных работ - реферат, описание эксперимента, ситуаций, составление планов, доклад на конференции и т.д.

Вторая подгруппа творческих методов обучения должна вовлекать учащихся в обсуждение реальных жизненных ситуаций, которые позволяют им знакомиться с конкретными, а не вымышленными фактами и событиями. Включение в учебный процесс такого способа ознакомления с новыми знаниями как изучение конкретных ситуаций в дидактической литературе последних десятилетий все более связывается с учебными играми, которые по мере их действенного применения приобретали все большую содержательную, познавательную насыщенность. При использовании дидактических игр активность школьников возрастает, т.к. они в игровой форме, во-первых, овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который получили бы в действительности, во-вторых, сами решают трудные проблемы. Кроме того, построенный таким образом процесс обучения создает потенциальную возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной игровой ситуации в реальную.

Следовательно, процесс обучения приобретает характер игровой модели, суть которой - включение учащихся в игровое моделирование изучаемых явлений, проживание ими нового опыта в обстановке игры. Как отмечается учеными, в игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игрового момента: проблемная ситуация проживается участниками-учениками в ее игровом воплощении, основу деятельности участников составляет игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане. В таких условиях процесс обучения обеспечивает учебную среду, незамедлительно реагирующую на действия школьников, и безусловно, такого характера процесс обучения становится психологически привлекательным для учащихся.

Таким образом, ко второй подгруппе активных методов обучения - *игровых* - относятся различного рода учебные игры: анализ конкретных

ситуаций (имитационное моделирование), моделирующая игра, деловая игра, инновационная игра и др.

Третья подгруппа творческих методов обучения предполагает стимулирование инициативности учащихся и развитие рефлексивного мышления, с одной стороны, и формирование коммуникативной и дискуссионной культуры, с другой. Эти методы получили название *дискуссионных*. По утверждению польского дидакта В.Оконя, метод дискуссии рекомендуется применять в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний, формулировке проблем, в подборе и четком представлении собственных аргументов, в умении проигрывать ту или иную ситуацию в уме или моделируя ее на практике и т.д. (11). Процесс обучения, использующий метод дискуссий, характеризуется следующими чертами: целенаправленностью, упорядоченностью в обмене идеями, суждениями, мнениями ради знания, диалогичностью в позициях педагога и ученика, содержательной направленностью, самоорганизацией участников, т.е. обращением учеников друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения.

Исходя из этого, дискуссия как таковая связана с высокой вовлеченностью учащихся в обсуждение содержания, т.к. в процессе обучения, использующего дискуссионные методы, общение побуждает учеников искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения. Таким образом, к третьей подгруппе творческих методов обучения - *дискуссионных*, относятся: дискуссия, «группа шума», мозговая атака, творческий диалог, прогрессивный семинар и др.

Следовательно, выделенная классификация методов обучения (таблица 6) наглядно демонстрирует их ориентированность на разностороннее развитие личности школьника: в познавательном отношении - формируется умственный багаж учащегося, развивается мыслительная сфера, активизируются умственные и интеллектуальные силы школьника; в эмоциональном отношении - формируется направленность личности, воспитываются чувства и взгляды; в общечеловеческом отношении - выдвигаются цели развития способностей, умений в области общения. На этой основе ученик одновременно учится познавать самого себя, узнает свои сильные и слабые стороны, корректирует свое развитие. Кроме того, учитель, используя данную классификацию методов обучения, прививает учащимся и навыки самопознания, тем самым решая задачу по формированию приемов и способов процесса самосовершенствования в отношении школьников.

Таким образом, активизация познавательной деятельности в учебно-воспитательном процессе - это один из путей решения задачи по

всестороннему и гармоническому развитию личности будущего гражданина современного общества.

Таблица 6

Классификация методов обучения, исходя из направленности и характера восприятия

Основные группы методов обучения	Основные подгруппы методов обучения	Конкретные методы обучения
1. Сообщающие методы обучения:	<p>1) информационно-словесные методы обучения:</p> <p>2) перцептивные методы обучения:</p> <p>3) информационно-развивающие методы обучения:</p>	<p>рассказ, объяснение, лекция, рассуждение;</p> <p>демонстрация, иллюстрация, разъяснение, пояснение, указание;</p> <p>проблемный рассказ, проблемная лекция, беседа, консультация.</p>
2. Операционные методы обучения:	<p>1) репродуктивные методы обучения:</p> <p>2) созидающие методы обучения:</p>	<p>упражнения, лабораторные и практические работы;</p> <p>описание инцидента, эксперимента, ситуации и т.д., поисковая лабораторная работа, исследовательская практическая работа.</p>
3. Творческие методы обучения:	<p>1) исследовательские методы обучения:</p> <p>2) игровые методы обучения:</p>	<p>«вопросы Сократа», лабиринт действий, деловая корзина, «экзамен», обсуждение вполголоса, «думай и слушай», самостоятельная исследовательская работа (работа с книгой);</p> <p>деловая игра, ролевая игра, инновационная игромоделирующая игра, анализ конкретных ситуаций;</p> <p>дискуссия, «группа шума»</p>

	3) дискуссионные методы обучения:	мозговая атака, творческий диалог, прогрессивный семинар.
--	-----------------------------------	---

§ 2. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ, АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА

По определению Н.М.Магомедова, организационные формы обучения придают учебно-воспитательному процессу «определенную структурную целесообразность и содержательно-процессуальную завершенность»(9). Эволюция форм организации обучения была длительна и сложна, а в последнее время процесс их дальнейшего развития не только не остановился, но, наоборот, стал более интенсивным и действенным. Это объясняется теми тенденциями в образовании и просвещении, которые нашли свое отражение в понятии «инновационное обучение». Среди таких тенденций следует выделить:

1) осуществление индивидуально-личностного подхода в процессе обучения с точки зрения адаптации образовательного процесса к запросам и потребностям школьника;

2) ориентацию на активное освоение школьником способов познавательной деятельности;

3) направленность обучения на социализацию личности школьника с целью формирования навыков действенного освоения ситуации социальных перемен;

4) гуманизацию и демократизацию процесса обучения, позволяющие учителям самостоятельно выбирать ту или иную форму обучения, конструировать новую или видоизменять традиционную в зависимости от цели обучения, своеобразия класса и личностных способностей школьников.

В связи с этим можно выделить три пути, по которым идет процесс развития организационных форм обучения:

1. Создание нетрадиционных форм обучения.

2. Использование старых форм обучения, давно забытых и незаслуженно вычеркнутых из практики обучения.

3. Видоизменение и усовершенствование тех форм обучения, которые прочно вошли в школьную практику.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ. Как известно, исторически сложившейся и укоренившейся формой организации обучения в школе является урок. Именно он в полной мере отвечает требованиям коллективного обучения, т.к., во-первых, обеспечивает четкую организационную структуру и упорядочение процесса обучения; во-вторых,

облегчает управление процессом обучения; в-третьих, создает условия для эмоционального воздействия учителя на учеников; в-четвертых, обеспечивает экономичность обучения; в-пятых, делает возможным процесс обучения систематичным и последовательным. Безусловно, урок как форма организации обучения с группой учащихся одного возраста и постоянного состава, как занятие, проводящееся по твердому расписанию и единой для всех программой обучения, определен и зависит в первую очередь от цели обучения и места, которое он занимает в целостной системе учебного процесса. В этой связи учеными-дидактами (Ю.К.Бабанским, Ю.Б.Зотовым, Н.М.Магомедовым, М.И.Махмутовым, В.А.Онищуком и др.) выделяется четкая типология уроков, которые активно используются учебно-воспитательными учреждениями.

Тем не менее в последнее время те инновационные процессы, которые наблюдаются в отечественных школах, ориентирующихся на личность каждого учащегося, пробудили к жизни массовое стремление учительства к внедрению в школьную практику таких форм организации обучения, которые не являются правилом, традицией или обычаем. Классификацию нетрадиционных, своеобразных форм обучения дают Н.М.Магомедов и Л.Я.Хисматуллина (9), выделяя следующие из них:

- уроки, основанные на имитации деятельности и организации: «суд», «следствие», «трибунал», «цирк», «патентное бюро», «ученый совет»;

- уроки, основанные на формах, жанрах, методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментариев, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия;

- уроки, напоминающие публичные формы общения: «пресс-конференция», «аукцион», «бенефис», «митинг», «панорама», «телепередача», «телемост», «рапорт», «живая газета», устный журнал.

Кроме того, нетрадиционными формами обучения могут выступать дискуссии и ее разновидности: «круглый стол», «заседание экспертной группы», «форум», «симпозиум», «дебаты», «судебное заседание», а также и игровые формы ведения учебного занятия: конкурс, турнир, эстафета, «дуэль», КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина.

Ценность этих форм обучения заключается в последовательной, частично-поисковой, экспериментальной, творческо-коллективной и изобретательской направленности занятий. Помимо этого, совершенно очевидно, что данные формы обучения отличаются прежде всего своими содержательными особенностями. Они учат школьников полемизировать, руководить группой, быть рядовым соучастником, фиксировать

ход обсуждения, отчитываться за работу своей группы, оценивать работу других групп и ее членов, самостоятельно организовывать свою работу. Следует отметить, что данное содержание, вносимое нетрадиционными формами организации обучения, неподменяемо и не может быть построено другими средствами. Значимость применения этой группы форм обучения объясняется и явным воспитательным и развивающим эффектом: с одной стороны, ученик выполняет или учится выполнять различные социальные функции, в связи с чем обеспечивается процесс социализации учащихся («социализация - процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни людей знания, умения и навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с ними в ходе решения тех или иных задач»¹); с другой стороны - данные организационные формы обучения тесно связаны с особенностями личности ученика при распределении функций каждого.

РЕТРОФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ. *Retro* - в переводе с латинского означает назад, следовательно, вторая группа форм обучения основывается на уже существовавших ранее, но по каким-то причинам ставших ненужными организационных формах. Из истории развития педагогической мысли известно, что к XVII веку распространенное индивидуальное обучение стало малоэффективным. Бурно развивавшаяся промышленность, торговля, искусство требовали большого количества образованных, грамотных людей. Революционность деятельности Яна Амоса Коменского и заключалась как раз в том, что он, опираясь на принцип природосообразности и исходя из своих демократических взглядов и гуманного отношения к людям, нашел единственно верный путь решения острой и насущной проблемы образования и просвещения: обоснование классно-урочной системы.

Благополучно просуществовав без каких-либо изменений до XX века, данная система в условиях очередного этапа экономического роста перестала отвечать запросам того времени. Это объяснялось тем, что производство и другие сферы общественной жизни требовали активно действующего и нестандартно мыслящего, члена общества, не боящегося трудностей и умеющего находить всевозможные пути их преодоления. В связи с этим классно-урочная система, навязывающая всем учащимся однородное содержание обучения, независимо от их личных интересов и способностей, отказывающая в инициативе, творчестве, фантазии, была подвергнута критике. Ряд психолого-педагогических экспериментов, цель которых заключалась в поисках путей «ослабления» искусственной, негибкой системы классно-урочного обучения, позволили

¹ Немов Р.С. Психология. М., 1990. С.82.

обосновать целую серию организационных форм обучения. Все они представляли собой попытку модернизации классно-урочной системы с точки зрения индивидуализации обучения учащихся. Именно поэтому экспериментальные организационные формы обучения характеризовались сочетанием коллективного, группового и индивидуального обучения. Так, примером **коллективно-индивидуального обучения** является *батовская система* обучения, возникшая в США: учитель занимался сначала с целым классом, а затем на индивидуальных занятиях оказывал помощь нуждающимся в ней ученикам. *План Трампа* как форму организации обучения можно отнести к **коллективному обучению с использованием индивидуально-групповых форм**. При таком обучении сочетаются занятия в больших аудиториях, в малых группах и индивидуальные занятия.

Примером **индивидуализации обучения** могут служить такие формы как *Дальтон-план*. Его создатели считали, что успех учебной деятельности зависит от приспособления темпа работы в школе к возможностям каждого ученика. В процессе обучения центральной идеей являлась самостоятельная учебная деятельность школьника, а функции учителя сводились только к тактичной организации этой деятельности.

Примером **группового обучения** является *бригадно-лабораторная* форма обучения, получившая распространение в нашей стране в 20-е годы XX века. Данная форма имела в виду такую организацию обучения, при которой класс после вводного занятия, инструктажа делился на бригады, выполнявшие определенные задания. Результаты своей деятельности каждая бригада докладывала на конференциях, заключительных собраниях.

Экспериментаторы не отказывались и от **коллективного обучения**, но при этом школьники, в зависимости от их способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки, распределялись по классам на слабых, средних и сильных (*мангеймская форма обучения*). Такая избирательная форма обучения позволяла максимально индивидуализировать процесс обучения в рамках классно-урочной системы.

Таким образом, с точки зрения проблемы индивидуально-личностного развития учащихся, одним из вариантов во всем многообразии подходов к ее решению является следующий: рассмотрение класса не как некоего единого обобщенного ученика, а как ансамбля учеников, и соответственно, учебных стилей.

В этой связи, опираясь на опыт прошлого и беря за основу все самое лучшее и прогрессивное у своих предшественников (*Дальтон-план* - система обучения детей с неравными умственными способностями; *план Трампа* - вариативное, свободное, открытое учение и т.д.), многие

учителя, творчески подходящие к своей профессиональной деятельности, считают главными при выборе форм организации обучения такие основания:

- 1) выявление детей, отличающихся характером восприятия учебной информации, типом общения со сверстниками, учителями и др.;
- 2) определение тех качеств, которые входят в усредненное качество класса;
- 3) выявление того, кто не соответствует качествам большинства;
- 4) уточнение своего стиля преподавания;
- 5) выявление возможных случаев коллизий между учениками, отличающимися по своим качествам, учениками и преподавателем, учениками и ориентацией учебного материала и т.д.

Все это позволяет в полной мере определить те формы обучения, которые дают возможность учащимся с различными личностными качествами адаптироваться внутри класса. Эту задачу может выполнить **групповое обучение**, т.к. потенциал работы, предоставляемый групповой формой обучения, позволяет активизировать деятельность школьников, создает условия для выбора задач, соответствующих особенностям учащихся, разрешает проблему индивидуального подхода к каждому, предлагая своеобразные домашние задания и консультирование.

МОДИФИКАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ. За основу данной группы берется традиционная форма обучения - урок. Но, имея в виду такую организацию учебной работы, при которой, во-первых, ученики усваивали бы все элементы содержания образования, во-вторых, включались активно в учебный процесс, исходя из своих возможностей, в-третьих, развивали бы свои специфические способности, не те, которые уже выявлены, а те, которые являются более частными и определенными, урок требует обязательных изменений, трансформаций, а в первую очередь смены взгляда на урок как на некий монолит. Именно поэтому в школьной практике в последнее время можно встретить активно использующиеся учителями так называемые *модификационные уроки*. К ним относятся (по классификации Н.М.Магомедова и Л.Я.Хисматуллиной):

- уроки с использованием традиционных форм внеклассной работы: КВН, «Поле чудес», «Клуб знатоков», «Следствие ведут знатоки» и др.;

- уроки, трансформирующие традиционные способы организации урока: лекция-парадокс, экспресс-опрос, урок-зачет, урок-консультация, урок-практикум, урок-семинар и др.;

- уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз и др.

К данным выделенным типам модификационных уроков можно добавить следующие (классификация М. К. Рунковой):

- уроки методолого-теоретической направленности, формирующие диалектическое, абстрактное, категориальное, теоретическое мышление;

- уроки экспериментально-изобретательской направленности, формирующие продуктивное, техническое, алгоритмическое мышление;

- уроки нравственно-эстетического содержания, формирующие системное, комплексное, обобщающее мышление;

уроки интегрирования, выравнивающие теоретическое знание, ускоряющие темп усвоения, поддерживающие и развивающие умственные способности учащихся;

- уроки технико-мониторинговой направленности, формирующие техническое и алгоритмическое мышление у учащихся с неравными умственными способностями.

Следовательно, модификационные формы организации обучения большое внимание уделяют эмоционально-ценностному компоненту как в налаживании учебной работы в классе, так и в осуществлении ее с помощью характерных структурных элементов процесса обучения. Такой подход к учебно-познавательной деятельности школьников позволяет формировать позитивную мотивацию к изучению программного материала, развивать такие качества школьника, как воображение и образное, целостное, невербальное восприятие, связанное не просто с передачей действий, знаний, но и с вербализацией своих ощущений.

Таким образом, анализируя данные инновационные дидактические подходы в ходе решения вопроса о формах организации обучения, можно наметить исходные позиции в активизации познавательной деятельности школьника:

- активная познавательная деятельность учащихся - важная сфера их всестороннего развития, а путь к достижению столь гуманной цели лежит через формирование опыта познавательной деятельности, активного включения школьника в учебную деятельность;

- опыт активной познавательной деятельности связан с овладением навыков самостоятельной познавательной работы;

- активизация познавательной деятельности школьника - это интегративные показатели его индивидуальности, т.к. они зависимы от познавательного, эмоционального развития учащегося, связаны с развитием речи, общения и др.;

- активность школьника проявляется и формируется во всех видах деятельности - мыслительной, творческой и др.;

- стимулами активизации деятельности школьников служат новизна, оригинальность учебного материала, способ его подачи и форма ор-

ганизации, эмоциональная восприимчивость школьников, степень самостоятельности применения знаний, умений и навыков в деятельности;

- методика руководства зависит от уровня самовыражения школьников в деятельности и включает в себя стимулирование активности с помощью применения различных типов обучения, конкретных творческих заданий, предложенных ученикам нетрадиционным способом, в нетрадиционной форме.

Исходя из этого, следует подчеркнуть, что строя технологию обучения таким образом, учитель сам становится участником процесса обучения, творчески и эффективно решающего проблему активизации познавательной деятельности ученика.

Следовательно, данные инновационные направления, получившие широкое распространение в современных школах, включают в себя прежде всего сущностно-содержательный аспект, связанный с активизацией неповторимых, своеобразных физических, психических, умственных, духовно-нравственных и эмоциональных свойств и качеств личности школьника, а значит, процесс активизации познавательной деятельности с полным правом можно считать реальным средством, позволяющим воплотить в жизнь идею об индивидуально-личностном развитии учащегося в условиях школьного обучения и воспитания.

§ 3. ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ - СТРАТЕГИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

Осуществление деятельностного подхода в практике обучения и воспитания имеет чрезвычайно важное значение, которое объясняется рядом причин социально-экономического характера. Во-первых, в настоящее время современный мир испытывает на себе все последствия многообразного потока информации во всех областях знаний. В таких условиях необходимо уметь не только воспринимать ее, но, что самое главное, самостоятельно переработать, отобрать для себя нужное и использовать в практической деятельности. Во-вторых, масса открывающихся возможностей на поприще предпринимательства, бизнеса, коммерции и т.д. требует от современного человека таких личностных качеств, как решительность, ответственность, предприимчивость, находчивость, инициативность, смелость, энергичность, дерзновенность и др. Очевидно, что в таких условиях возрастают требования к школе как целостной системе образования, дающей базовую общую подготовку будущего полноправного члена общества. Причем следует отметить, что в данных общественно-политических и социально-экономических условиях базово-

вая общеобразовательная подготовка включает в себя, наряду с определенным государственным стандартом объемом знаний, умений и навыков, обучение технике самостоятельного «добывания» нужной информации для решения различного рода проблем.

Это означает формирование умения, во-первых, вычленять проблемы, во-вторых, искать пути их рационального решения, в-третьих, критически анализировать полученные таким путем знания, в-четвертых, применять данные знания и умения для решения новых задач или задач в новых, оригинальных, нестандартных условиях.

Следовательно, приобретение обязательных классических знаний становится лишь средством, вспомогательным способом целостного всестороннего развития личности учащегося, приоритетной же целью обучения и воспитания на нынешнем этапе развития сферы образования и просвещения, да и общества в целом, является интеллектуальное и нравственное развитие человека.

Исходя из данной формулировки цели образования, государство, объясняя социальный заказ школе, таким образом трактует ее: современному обществу нужен человек, самостоятельно, критически мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы. Отсюда вытекает и ряд конкретных задач, которые школа обязана решать, опираясь на требование общества:

- воспитание будущего гражданина, легко и гибко адаптирующегося в меняющихся жизненных ситуациях. Этому будет способствовать формирование умения самостоятельно приобретать необходимые знания, умение правильно и в нужный момент применять их на практике для решения разнообразных проблем;

- воспитание будущего гражданина, умеющего самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие в реальной жизни трудности, искать пути их преодоления, опираясь на современные технологии как в науке, экономике, технике, так и в быту, обыденной жизни;

- воспитание будущего гражданина, умеющего грамотно работать с информацией, т.е. уметь собирать, анализировать необходимые факты для решения проблем, находить оптимальные варианты выхода из проблемных ситуаций, делать необходимые обобщения и выводы, на их основе устанавливать закономерности, применять полученные новые знания для решения новых проблем и т.д.;

- воспитание будущего гражданина, обладающего такими личностными качествами, как коммуникабельность, контактность с различными людьми в различных социальных группах, умеющего работать сообща в различных областях, предотвращая или умело выходя из возникающих конфликтных ситуаций;

- воспитание будущего гражданина, владеющего навыками самовоспитания.

Таким образом, если школа в какой-то мере продвинется по пути решения данных задач, то в результате такой деятельности общество получит человека, который на протяжении всей жизни сможет найти свое место, применить знания на практике, т.е. он будет способным не только генерировать новые идеи, но и претворять их в жизнь на практике. В этом случае человек полностью реализует свои притязания. С другой стороны, общество получит гражданина, способного самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, культурного уровня, интеллекта в целом.

Следовательно, в настоящее время господствующее положение в сфере образования постепенно завоевывает следующее направление - *интеллектуальное и нравственно-духовное развитие человека* на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знания.

Именно таким образом объясняется появление и претворение в жизнь педагогической технологии, основанной на индивидуально-личностном подходе в обучении и воспитании. Идеология данной технологии предусматривает пересмотр принципов обучения с целью их дополнения и нового толкования. Так, например, принцип доступности, понимавшийся ранее как принцип, на основе которого учащимся предлагался посильный для восприятия материал, теперь трактуется с точки зрения индивидуального развития каждого школьника, что означает такое содержание образования и такой объем нового знания, которое может перерабатывать ученик в зависимости от личностных особенностей. Кроме того, имеет смысл говорить о таких принципах обучения, как осуществление деятельностно-личностного подхода, что означает активное участие школьника в процессе обучения на правах партнера по учебному исследованию; принцип единства эмоционального и интеллектуального предполагает воздействие с помощью различных методов обучения, содержания обучения на потребностно-мотивационную сферу школьника; принцип внутреннего побуждения к учению - необходимость притяжения потребностей и интересов учащихся, основываясь на материале, лично воспринимаемом обучающимися; принцип индивидуализации обучения, при котором учитель в первую очередь формулирует цель обучения, определяет методы и содержание его, позволяющих достичь весьма важных успехов в собственном развитии каждого ученика.

Таким образом, новая педагогическая технология относится к гуманистическому направлению в образовании, особенностью которого является особое внимание к индивидуальности человека, его мнению,

четкая ориентация на сознательное активное развитие «самодеятельности» (А. Дистервег). Квинтэссенцией индивидуально-личностного подхода в учебно-воспитательном процессе является, во-первых, вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс, во-вторых, придание этому процессу личностного своеобразия, самобытности, индивидуальной неповторимости, в-третьих, применение на практике конкретных знаний, осознанно и, что самое главное, оперативно и своевременно, учитывая особенности ситуации, самих знаний как таковых, и что наиболее важно, особенности личности учащегося.

§ 4. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Принципы работы учителя были точно сформулированы К.Д.Ушинским (17). Он утверждал, что при обучении следует соблюдать следующие правила: своевременность, постепенность, органичность, самодеятельность, сообразование с силами учащихся, ясность. Однако данные правила требуют от учителя в процессе преподавания построения такой учебной деятельности, которая соответствовала бы естественно развивающейся детской природе и удовлетворяла бы формированию в ней потребностей и запросов. Это будет возможно при соблюдении четырех условий: постоянство, твердость, нравственность, полезность.

Следовательно, специфика работы учителя с учетом современных образовательных тенденций заключается в том, что значительно расширяются аспекты его деятельности.

Традиционно функции учителя ограничивались лишь сообщающей деятельностью. О том, что этого явно недостаточно, во многих своих статьях и письмах не раз отмечал Н.И.Пирогов. В частности, им подчеркивалась важнейшая воспитательная функция в работе педагога. Каждый учитель, по его мнению, должен прежде всего усвоить, «... что наука нужна не для одного только приобретения сведений, что в ней кроется, - иногда глубоко, и потому для поверхностного наблюдателя незаметно, - другой важный элемент - воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из своих рук такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести»¹.

¹ Пирогов Н.И. Замечания на отчеты морских учебных заведений за 1859 г. / Пед.соч. Киев, 1910. С. 157-158.

Несмотря на значимость воспитательного аспекта на всех этапах урока, который объясняется образованием нравственных современных убеждений, твердой и свободной воли, т.е. воспитанием гражданских и человеческих доблестей, составляющих лучшее украшение времени и общества, Н.И.Пирогов тем не менее отмечал, что воспитательный элемент не должен стоять на первом месте и быть исключительной задачей. Учитель никогда не должен забывать свою прямую цель - систематическую передачу знаний в соответствии с детской природой, т.к. развитие должно опираться на факт, на знание, быть его прямым, конечным выводом, только в этом случае процесс обучения может иметь силу.

Таким образом, Н.И.Пирогов уже в середине XIX века обосновал важнейшую закономерность обучения, о которой учитель обязан помнить: единство и взаимосвязь трех функций: образовательной, развивающей и воспитательной.

Великий русский педагог К.Д.Ушинский, как бы продолжая мысли своего современника, помимо указанных функций деятельности учителя отмечал, что сущность ее должна заключаться в организации и руководстве самостоятельной исследовательской работой учащихся. Школа существует для достижения своего высшего предназначения: научить ученика не столько понимать, что такое научная истина, сколько вырабатывать ее у себя самого, сознательно и самостоятельно. С этой целью учителя должны профессионально разбираться в следующих вопросах:

- 1) какой способ изложения при данных местных условиях можно считать удобным для **сознательного** усвоения той или иной науки;
- 2) как направить изложение каждого предмета к развитию той или другой душевной и умственной способности конкретного ученика;
- 3) какими средствами возбудить и поддержать внимательность целого класса, столь необходимую для усвоения науки.

Таким образом, краеугольным камнем эффективного обучения, способного решить задачи по всестороннему и гармоническому развитию личности школьника, становится индивидуально-личностный подход. Н.И.Пирогов трактовал его так: «...обучение и воспитание должно быть приурочено к темпераменту и различным способностям каждого - развивать или обуздывать их. Это необходимо потому, что врожденные склонности ребенка, его темперамент подсказывают, вполне и всегда, что он должен делать и к чему стремиться»¹.

Исходя из этого, крупнейший деятель образования России делает вывод о том, что свое предназначение школа может выполнить при одном условии - **даровитости преподавателя**. В это понятие он вкладывал следующее содержание:

¹ Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 653.

- наличие у учителя достаточной общей и специальной подготовки;
- высокое нравственное и общекультурное воспитание,
т.е. необходимо общечеловеческое и специально-научное образование учителя.

Эта идея абсолютно созвучна идее великого чешского гуманиста Я.А.Коменского об **универсальности учителя**. По его утверждению, универсальный учитель - это «пампедический наставник, умелый в обучении **всех** людей **всему**, что способствует совершенствованию человеческой природы ради доставления человеку **всецелого** совершенства»¹.

Для достижения данной цели необходимо соблюдение трех вещей:

1) каждый учитель сам должен быть таким, каким должен делать других;

2) каждый учитель должен владеть искусством делать других такими;

3) каждый учитель должен быть ревнителем своего дела - должен мочь, уметь, хотеть насаждать мудрость.

Опираясь на данные положения крупнейших ученых-педагогов и общественных деятелей, следует подчеркнуть, что в настоящее время поставленные ими задачи не только не потеряли своей актуальности, но, наоборот, их значение стало еще более очевидным.

В условиях инновационных образовательных процессов, направленных на формирование личности с активной жизненной позицией, работа учителя еще более усложнилась. В связи с этим перед учителем встает прямой вопрос: на каких принципах строить весь учебно-воспитательный процесс? Психологи (Д.Б.Богоявленская, В.В.Столин) выделяют два основных принципа:

1) восхождение от социального индивида к личности (по В.В.Столину, **социальный индивид** способен осваивать окружающий мир, овладевать многообразными знаниями, умениями, навыками, деятельностями, подчиняться нормам, правилам, требованиям; **личность** - это способность человека совершать выборы, строить свой жизненный путь, соотносить свое «Я» и координировать собственное поведение в системе общественных отношений (16));

2) восхождение от личности к социальному индивиду.

При сравнении данных двух подходов становится очевидным преимущество второго перед первым, которое проявляется прежде всего в самой сути каждого из них.

Первый принцип предполагает формирование личности на основе развития социальных качеств. Таким образом, исходя из вышеуказан-

¹ Коменский Я.А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих // Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. М., 1989. С.122.

ных определений социального индивида и личности, главной задачей учителя становится процесс обеспечения соответствующих условий для развития знаний, умений и навыков, овладения нормами и правилами человеческого бытия и т.д., что как раз и является первоочередным при становлении необходимых социально значимых личностных качеств. Следовательно, основное внимание учитель уделяет формированию познавательной сферы, а эмоциональная остается вне поля его зрения.

Также следует отметить, что ориентация на становление социально индивидуальных качеств не приводит автоматически к развитию собственно личностных свойств. А ведь личность, по утверждению Д.Б.Эльконина, - это «высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя»¹. Следовательно, лишь через актуализацию личностного начала возможно в полной мере сформировать и социально-индивидуальные качества.

Таким образом, первый принцип работы учителя характеризует традиционный подход к процессу обучения, что ни в коей мере не отвечает сути инновационного обучения.

В этом отношении интересен второй принцип, на который может и должен опираться учитель в своей работе.

Суть его заключается в том, что данный принцип ориентирован на активное включение личности в педагогический процесс на основе ее жизненного опыта, личностных переживаний. Значит задача учителя будет заключаться в том, чтобы обеспечить условия для самоопределения личности, ее самопостроения, преодоления себя, созидания собственного жизненного пути. Данное понимание смысла работы педагога как нельзя лучше соответствует как сущности инновационных процессов, так и целям воспитания и обучения - формирование активной жизненной позиции личности школьника. Следовательно, рассматриваемый принцип - принцип восхождения от личности к социальному индивиду - с полным правом можно назвать **инновационным принципом работы учителя**. Именно он в наибольшей мере отвечает действительным тенденциям в современной педагогике, которые связывают с понятием личностной ориентации в учебно-воспитательном процессе. Исходя из инновационного принципа работы учителя, индивидуально-личностный подход в школьной практике означает построение обучения и воспитания таким образом, чтобы учащиеся ощущали себя субъективно свободными, что означает:

- постоянное самоопределение;
- поиск смысла жизни и себя в жизни;
- постоянное построение собственной личности;
- преодоление себя, своих сомнений, личностного дискомфорта;

¹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 517.

- самостоятельное определение личностью, что она познает, делает и т.д.;

- выработка своего творческого подхода;

- наличие собственного индивидуализированного отношения на происходящее.

Следовательно, специфика работы современного учителя будет заключаться в смене ориентации в процессе формирования личности: переход от субъект-объектного подхода к *субъект-субъектному*, что означает, наряду с передачей и усвоением знаний, умений и навыков, совместный личностный рост, совместное личностное развитие учителя и ученика.

А.Б.Орлов (13) раскрывает следующие принципы такого подхода:

1. Принцип диалогизации педагогического взаимодействия: позиции учителя и ученика должны быть равноправными, т.е. позициями соучащихся, совоспитывающихся, сотрудничающих людей.

2. Принцип проблематизации: учитель не воспитывает, не передает, но актуализирует, стимулирует тенденцию школьника к личностному росту, его исследовательскую активность, создает условия для совершенствования нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки познавательных проблем.

3. Принцип персонализации. Традиционное взаимодействие - это ролевое взаимодействие, т.е. взаимодействуют не личности, а роли, все, что этому не соответствует, изгоняется. Поэтому следует отказаться от ролевых масок, важно включить во взаимодействие и те элементы личностного опыта, которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам (чувств, переживаний и т.п.).

4. Принцип индивидуализации. Традиционное взаимодействие - взаимодействие фронтальное, не ориентированное на личность ученика, его интересы, потребности. Индивидуализация означает выявление и развитие общих и специальных способностей, выбор адекватных возрастным и индивидуальным возможностям содержания, форм и методов обучения.

Именно реализация данных принципов даст возможность полностью реализовать личностную ориентацию, создать условия для превращения традиционной школы в подлинную инновационную школу.

Следовательно, совершенствование деятельности учителя должно протекать по следующим направлениям:

1) преодоление педагогических стереотипов, внедрение нового педагогического мышления в практику обучения и воспитания, гуманизация отношений;

2) обучение анализу собственной педагогической деятельности;

3) подготовка к использованию новых прогрессивных форм и методов работы со школьниками;

4) развитие профессиональной и социальной активности, способности к самопостроению и самореализации собственной личности.

В основе данных направлений лежат три важнейших положения, которые и определяют специфику работы учителя в рамках инновационных образовательных процессов: необходимость осуществления **культурологического подхода** в деятельности педагога, что означает изучение, осмысление и осознание не только психолого-педагогических дисциплин, но и наук, позволяющих лучше понять окружающую среду, время и место, в котором работает учитель; смысл **деятельностного подхода** к профессиональной работе заключается в возможности еще глубже проникнуть в суть своего дела, до конца понять предназначение учительской профессии как таковой; **антропологический подход** как нельзя лучше способствует осознанию того, что основа педагогической деятельности - это ребенок с его интересами, мечтами, фантазиями и проблемами.

Задания для самостоятельного осмысления:

1. Сформулируйте сущность идеи индивидуально-личностного подхода в учебно-познавательной деятельности школьника.

2. Обоснуйте преимущества инновационных методов и форм обучения в сравнении с традиционным подходом к данным структурным компонентам процесса обучения в рамках решения проблемы активизации познавательной деятельности школьника.

3. Проанализируйте деятельность учителя, работающего нетрадиционно, и деятельность учеников, являющихся участниками такого рода обучения.

4. Составьте примерную схему деятельности учителя, работающего в системе инновационного обучения, цель которого - активизация познавательной деятельности учащихся, отражающей его основные профессиональные и личностные качества.

Литература

1. Активные формы и методы обучения.: Сб.науч.тр. / Отв.ред. В.Е.Гущев. Горький, 1981.
2. Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С. Игра как процесс обучения. Алма-Ата, 1985.
3. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. М., 1981.
4. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика, 1978, № 10. С. 66-72.
5. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М., 1984.
6. Ильев В.И. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М., 1993.
7. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. М., 1975.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
9. Магомедов Н.М., Хисматуллина Л.Я. Педагогика школы. Самара, 1993.
10. Махмутов М.И. Современный урок. 2-е изд. М., 1985.
11. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. Казань, 1979.
12. Онищук В.А. Урок в современной школе. М., 1985.
13. Орлов А.Б. Проблема перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии, 1988, № 1. С.16-26.
14. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1980.
15. Программа инновационной игры / Под ред. В.С.Дудченко, В.В.Бовичева, М.А.Головлева и др. Ярославль, 1987.
16. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
17. Ушинский К.Д. Избр.пед.соч. В 2 т. М., 1954. Т. 2.
18. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М., 1980.
19. Юцявичене П.А. Методы модульного обучения. Вильнюс, 1988.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, современные инновационные образовательные процессы основаны на стремлении школы формировать навыки активной познавательной деятельности учащихся. Иначе говоря, тщательность исследования педагогическими коллективами новых педагогических концепций и технологий, скрупулезность освоения ими современных методов и форм обучения, объясняется общественной ориентацией на личность. В сфере образования данный подход трактуется как индивидуально-личностное обучение и развитие школьника.

Наиболее значимые его черты:

1. Изменение позиции учащегося в зависимости от характера учебных ситуаций: поисковый характер деятельности - ученик-исследователь; игровой характер - играющий ученик; в ситуации столкновения мнений, защиты своей точки зрения - он спорящий, принимающий решение и т.д. Таким образом, наяву проживание школьником учебного процесса в роли активного его участника.

2. Дидактический поиск модели обучения, ориентированной на тесную связь обучения с непосредственными жизненными потребностями, интересами и опытом школьников.

3. Обучение, основанное на рефлексивной деятельности учащихся как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане, способствующее развитию творческого критического мышления, формированию самостоятельного опыта деятельности, определению личностных смыслов.

4. Создание дидактических условий для самоорганизации учащихся на самостоятельное познание, в связи с чем процесс обучения приобретает личностную значимость, т.к. формируется индивидуальный опыт, обеспечивается соотнесенность его с жизненными коллизиями. Исходя из этого, взаимодействие учителя и учеников строится в духе стимулирования, побуждения к самостоятельному поиску и осмыслению изучаемых явлений.

5. Обучение, способствующее реализации воспитательной функции, в результате чего ученики приучаются слушать других, взвешивать и оценивать аргументы собеседников и свои собственные, формулировать свои взгляды, позицию в обстановке оживленного обмена мнения-

ми, обращать внимание на мнение меньшинства, убеждать других, не стараясь во что бы то ни стало настоять на своей точке зрения.

Таким образом, инновационные образовательные процессы - это одно из благоприятных условий реализации индивидуально-личностного подхода в учебно-воспитательной деятельности, который означает, с одной стороны, поиск путей решения проблемы активизации познавательной деятельности школьников, а с другой - способ достижения цели воспитания, являющейся ценностным завоеванием человечества - формирование гражданина с активной жизненной позицией.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. М., 1982.
2. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М., 1989.
3. Богоявленская Д.В. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.
4. Волков И.П. Учим творчеству. М., 1982.
5. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. / Под ред. А.В.Петровского. М., 1989.
6. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. Красноярск, 1984.
7. Ильин В.С. Формирование личности школьника: Целостный процесс. М., 1984.
8. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М., 1980.
9. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. Пенза, 1994.
10. Коротов В.М. Введение в общую теорию развития личности: лекции. М., 1991.
11. Кузьмина Н.В. Изучение и учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения и воспитания. Гомель, 1985.
12. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1993.
13. Магомедов Н.М. Неизвестная школа. Самара, 1993.
14. Менчинская Н.А. Педагогические проблемы активности личности в обучении // Проблемы социалистической педагогики. М., 1973.
15. Менчинская Н.А. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., 1977.
16. Мухина В.С. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе. М., 1987.
17. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
18. Пидкасистый П.И., Горячев Б.В. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы: Учебное пособие. М., 1991.
19. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма. Самара, 1997.
20. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1989.
21. Фельдштейн Д.И. Психология личности в онтогенезе. М., 1990.

ПРИЛОЖЕНИЯ

В приложениях даны подробные технологии методов и форм обучения по предложенной в пособии классификации в зависимости от характера восприятия и направленности в процессе обучения.

Приложение 1

Методы обучения, данные в первом приложении, рассмотрены с точки зрения их популярности в практике учителя, целенаправленности, значимости и конкретной технологии применения. Методы обучения расположены по принципу нарастания степени активности в действиях школьников и даны в строгой алфавитной последовательности в зависимости от их принадлежности к той или иной группе методов обучения, согласно выявленной классификации.

ТЕХНОЛОГИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

I группа - сообщающие методы обучения

1. Информационно-словесные методы обучения

ЛЕКЦИЯ (от латинского - lectio - чтение) - метод обучения, представляющий собой монологическое изложение учителем учебной информации. **Цель** лекции - передача учащимся определенных знаний из области наук о природе, обществе, технике, культуре. Преимущество лекции в том, что за сравнительно короткое время может быть дан большой по объему материал, а благодаря системности его подачи у учащихся можно создать целостное представление об изучаемом явлении или объекте.

Требования к лекции:

- четкая композиция;
- компактность;
- стройная и доказательная передача теоретических знаний;

- изложение материала таким образом, чтобы его легко было записать, с этой целью выделяются основные положения, формулирующиеся кратко и удобно для записи.

В средней школе применение лекционного метода целесообразно в следующих случаях:

- при прохождении нового материала, мало связанного или совсем не связанного с предыдущим;
- при обобщении различных разделов пройденного учебного материала, в конце изучения каждой крупной темы;
- при сообщении учащимся сведений о практическом применении изученных закономерностей;
- при разборе сложных закономерностей с применением большого математического аппарата и ряда логических умозаключений;
- при изучении тем, характеризующихся особенно широкими межпредметными связями;
- при проведении уроков проблемного характера.

ОБЪЯСНЕНИЕ - наиболее часто используемый монологический метод обучения, когда учитель сообщает основные сведения, подтверждает их записями на доске. *Цель* метода объяснения: изучение теоретического материала различных наук, раскрытие причинно-следственных связей и т.д.

При его использовании учитель должен помнить о следующем:

- точное и четкое формулирование задачи, сути проблемы, вопроса;
- последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использование сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечение ярких примеров;
- безукоризненная логика изложения.

РАССКАЗ - метод рассказа предполагает устное изложение содержания учебного материала, не прерываемое вопросами учащихся с *целью* знакомства с определенными предметами, явлениями, событиями или процессами в форме их словесного описания. Виды рассказов могут быть разными, в зависимости от его цели, например, рассказ-вступление имеет своей целью подготовку учащихся к восприятию нового учебного материала; рассказ-изложение предполагает непосредственное изложение нового материала; рассказ-заключение подводит итог сказанному, выделяя наиболее значимые выводы, обобщения и т.д.

Условия эффективного применения метода рассказа:

- тщательное продумывание плана;
- подбор примеров, иллюстрирующих содержание;

- поддержание должного эмоционального тонуса изложения;
- опора на имеющийся опыт учащихся;
- стройное, сжатое и пластичное построение;
- ясное и конкретное изложение.

РАССУЖДЕНИЕ. *Цель* данного метода - исследование предметов или явлений, вскрытие причин, анализ внутренних признаков, доказательство определенных положений. В доказательствах выделяются основное положение, истинность которого доказывается, и суждения, обосновывающие правильность того или аргумента.

2. Перцептивные методы обучения.

ДЕМОНСТРАЦИЯ (от латинского - demonstratio -показывание). Данный метод является способом обучающего взаимодействия учителя со школьниками на основе показа в целостности и деталях реальных событий жизни, явлений природы, научных и производственных процессов, действия приборов и аппаратов с точки зрения их аналитического рассмотрения и обсуждения связанных с ними проблем. *Цель* метода демонстрации - обогащение учеников знаниями в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, расширение общего кругозора, активизация психических процессов школьника, возбуждение живого интереса к предмету познания.

ИЛЛЮСТРАЦИЯ (от латинского - illustratio - изображение). Данный метод является способом обучающего взаимодействия учителя и ученика с точки зрения создания в сознании школьников с помощью средств наглядности точного, четкого и ясного образа изучаемого явления. Основная *цель* метода иллюстрации - образное воссоздание формы, сущности явления, его структуры, связей, взаимодействий для подтверждения теоретических положений. На основе активизации всех анализаторов и связанных с ними психических процессов ощущения, восприятия, представления возникает богатая эмпирическая база для обобщающе-аналитической мыслительной деятельности школьников. Метод иллюстрации предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, эскизов, зарисовок на доске и пр.

Требования к методам демонстрации и иллюстрации:

- демонстрируемые и иллюстрируемые предметы должны быть хорошо видны;
- восприятие демонстрируемых и иллюстрируемых предметов разными органами чувств, а не только органами зрения;
- обязательная постановка вопросов перед наблюдением, чтобы обратить внимание школьников на важнейшие компоненты и особенности предметов;

- наблюдение демонстрируемых и иллюстрируемых предметов, явлений, процессов в их действии и развитии.

ПОЯСНЕНИЕ, РАЗЪЯСНЕНИЕ, УКАЗАНИЕ. Данные методы словесного изложения материала позволяют более эффективно сочетать слово и наглядность, помогают учителю вычленять в иллюстрациях и демонстрациях то, что четко и глубоко раскрывает существенные признаки изучаемых предметов и явлений, а ученикам позволяют целенаправленно распределять свое внимание, запоминать существенное и на этой основе делать выводы, являющиеся новым знанием.

Именно поэтому учителю следует помнить о том, что:

- необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;

- детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;

- привлекать учеников к нахождению желаемой информации в иллюстрируемом или демонстрируемом материале.

3. Информационно-развивающие методы обучения.

БЕСЕДА - диалогический метод обучения. *Цель* метода беседы - работа учителя с учениками с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих школьников к усвоению фактов, понятий или закономерностей. Как правило, беседы носят объяснительный характер и рассчитаны на использование ранее усвоенных знаний. Беседа имеет ряд преимуществ:

- развивает память и речь учащихся;
- делает знания учащихся открытыми;
- является хорошим диагностическим средством;
- активизирует учащихся.

Требования к беседе:

- вопросы, поставленные учителем, должны учитывать интеллектуальные возможности учеников;

- вопросы должны быть ясными, понятными и однозначными;

- вопросы должны мобилизовать учащихся к умственным усилиям, к использованию уже имеющихся знаний как основы для приобретения новых в ходе беседы.

КОНСУЛЬТАЦИЯ - метод применяется с *целью* уточнения плана самостоятельной работы ученика, выяснения отдельных проблем и вопросов. Вопросы, задаваемые учителем на консультации, можно разделить на четыре группы:

- обусловленные пробелами в знаниях или несформированностью учебных умений;

- вызванные неточным, неадекватным восприятием и осмыслением материала, неверно сформированным способом деятельности;

- нацеленные на получение дополнительной информации, расширяющей границы учебного предмета;

- проблемные, ориентированные на обсуждение, полемику, выяснение точек зрения и предполагающие собственную поисковую деятельность школьника.

Консультации выполняют роль своеобразной обратной связи, с помощью которой можно выяснить степень усвоения школьниками программного материала.

Несмотря на то, что данный метод является сообщающим, следует приучать школьников к мысли о том, что к консультации надо готовиться: прорабатывать конспект, литературу, чтобы задавать вопросы по существу.

Значение консультации возрастает вместе с ростом значения самостоятельной, индивидуальной работы учеников.

ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ. *Цель* проблемной лекции - обсуждение непонятных вопросов или наиболее важных, являющихся ключевыми вопросами изучаемой темы. Проблемные лекции отличаются от обычных тем, что начинаются с вопроса, с постановки проблемы, которую в ходе изложения учебного материала учитель последовательно и логично решает или раскрывает пути ее решения. Среди сформулированных проблем могут быть проблемы, взятые из различных областей знаний. Постановка проблемы побуждает слушателей к мысли, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, привлекает внимание слушателей.

Логико-педагогический план проблемной лекции содержит три основных этапа:

1. Вводная часть. Формулирование цели и задачи лекции. Краткая характеристика проблемы. Показ состояния вопроса.

1. Изложение. Доказательства. Анализ, освещение событий. Разбор фактов. Демонстрация, опыт (по необходимости). Характеристика разных точек зрения. Определение своей позиции. Формулировка частных выводов. Показ связей теории с практикой. Область применения.

3. Заключение. Формулировка основного вывода. Установка для самостоятельной работы. Методические советы. Ответы на вопросы.

ПРОБЛЕМНЫЙ РАССКАЗ - строится на основе обычного рассказа и имеет ту же специфику, что и проблемная лекция.

II группа - операционные методы обучения

1. Репродуктивные методы обучения.

ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА . *Цель* лабораторной работы - углубленное изучение научно-теоретических основ предмета и овладение современными методами, навыками экспериментирования с применением вычислительной техники, современной аппаратуры, приборов. Данный

метод обучения применяется для выяснения свойств, причин явления путем настоящего эксперимента в контролируемых условиях, В ее ходе теоретические знания подтверждаются в практической деятельности. Тематика лабораторных работ подбирается так, чтобы был охвачен наиболее важный материал учебной дисциплины, для каждой разрабатываются соответствующие методические указания, в которых излагаются ее цели и задачи, организация поведения, указывается необходимое оборудование, приборы, технические средства, перечисляются правила техники безопасности, приводятся требования к качеству подготовки отчетов и порядок их защиты. В ходе работы у учащихся формируются умения наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, делать выводы, обобщения, самостоятельно вести исследования, пользоваться различными приемами измерений, оформлять результаты в виде таблиц, схем, графиков и т.п.

ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА - проводится после изучения крупных тем, разделов и носит обобщенный характер. Основная *цель* данного метода - развитие умений пользоваться теорией на практике, закрепление знаний путем вовлечения учащихся в решение разного рода учебно-практических познавательных задач, выработка навыков использования вычислительной техникой, умение пользоваться литературой.

Методика проведения практических работ включает в себя следующее:

- практические работы должны способствовать выработке умений и навыков выполнения расчетов, решения задач, анализа и т.д.;
- в процессе практической работы ученики осваивают именно те практические методы, которые могут пригодиться им в жизни;
- подготовка практической работы включает подбор типовых и нетиповых задач, заданий, вопросов, обеспечение практических занятий методическим материалом, проверку готовности класса, технических средств обучения;
- перед началом практической работы надо ознакомить учащихся с целями и задачами такого рода занятий, формами отчетности, установить готовность занимающихся к выполнению практических работ;
- необходимо наращивать сложность практических работ, т.к. однообразие примеров утомляет, снижает мыслительную активность и усвоение материала;
- в решении практических задач предоставление учащимся по возможности полной самостоятельности, прибегая к помощи на доске лишь в тех случаях, когда возникают затруднения для всего класса;
- при объяснении практических задач нужно показывать пути, алгоритмы их решения.

Несмотря на разницу в содержании лабораторных и практических работ, методика их проведения в значительной мере близка. Структура проведения данных методов обучения сводится в основном к следующему:

- сообщение темы и цели работ;
- актуализация теоретических знаний, которые необходимы для рациональной работы с оборудованием, осуществления эксперимента или другой практической деятельности;
- разработка алгоритма проведения эксперимента или другой практической деятельности;
- инструктаж по технике безопасности (по необходимости);
- ознакомление со способами фиксации полученных результатов;
- непосредственное проведение эксперимента или практических работ;
- обобщение и систематизация полученных результатов в виде таблиц, графиков, схем и т.п.;
- подведение итогов занятия.

Эффективность лабораторных и практических работ зависит от:

- качества инструктажа учащихся,
- четкости в постановке познавательной задачи,
- качества усвоения и осмысления предыдущих знаний,
- качества теоретической и практической подготовки учащихся к занятиям,
- характера трудности в данных видах работ,
- уровня ориентации учащихся на самоконтроль.

УПРАЖНЕНИЕ. *Цель* упражнений -неоднократное выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения бывают эффективны при выполнении следующих условий:

- сознательный подход учащихся к выполнению упражнений;
- соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений, что означает выполнение сначала упражнений по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем - упражнения на воспроизведение, применение ранее усвоенного, а затем упражнения на самостоятельный перенос изученного в иные ситуации. С помощью последних возможно включение новых знаний в систему уже имеющихся. При таком подходе к упражнениям как практическому, операционному методу обучения у школьников развиваются навыки самостоятельной деятельности, логического анализа фактического материала, которые лежат в основе формирования научных понятий, практических умений и навыков.

2. Созидающие методы обучения

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА. *Цель* - учащиеся самостоятельно осуществляют учебное исследование, а затем на занятии докладывают о его результатах и обосновывают или подтверждают этим материалом теоретическое положение изучаемой темы. Значимость данного метода велика:

- результаты учебных исследований учитель может использовать как иллюстративный материал при объяснении той или иной учебной темы;

- результаты исследования могут быть использованы школьниками при выступлении на конференциях, семинарах, на заседаниях предметных кружков, школьных научно-исследовательских обществах и т.д.

ОПИСАНИЕ СИТУАЦИИ, ИНЦИДЕНТА, ЭКСПЕРИМЕНТА. *Цель* - результаты деятельности изображаются путем перечисления характерных для изученных явлений, предметов, фактов или процессов признаков. В начале или в конце описания дается представление об изученном в целом, основную часть составляют элементы описания - отрывки, раскрывающие отдельные стороны изученного.

Эффективность данного метода зависит от системы элементов описания, которая имеет в виду:

- порядок важности описываемых элементов;
- порядок последовательности расположения в пространстве;
- хронология описываемых элементов;
- выделение основных моментов, событий в изучаемом, наблюдаемом и т.д.;
- порядок их следования;
- акцент на их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодействии.

ПОИСКОВАЯ ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА - с помощью инструкции учителя учащиеся самостоятельно выполняют исследование, на основе которого формулируют выводы о свойствах тех или иных веществ, о взаимосвязи и зависимости между исследуемыми фактами, процессами, явлениями, о способах выявления тех или иных качеств изучаемого предмета. Следовательно, *цель* данного метода - развитие у школьников навыков самостоятельной поисковой исследовательской деятельности, самодеятельности, научного мышления.

При проведении поисковой лабораторной работы учителю следует помнить о следующем:

- четкое определение хода самостоятельного исследования должно осуществляться заранее;

- усилия школьников должны быть целенаправленными и сосредоточены на решении основных вопросов исследуемой темы;

- после поисковой лабораторной работы обязательная эвристическая беседа, в ходе которой под руководством учителя школьники на основе проведенных наблюдений и экспериментов делают обобщения и теоретические выводы;

- необходимы обоснованность и убедительность теоретических положений.

III группа - творческие методы обучения

1. Исследовательские методы обучения

«ВОПРОСЫ СОКРАТА». *Цель* - под руководством учителя школьники учатся сами отыскивать ответы на проблемные вопросы. Условия эффективности данного метода:

- предъявление учащимся целенаправленных вопросов;
- предъявление вопросов при соблюдении их строгой последовательности;
- принятие во внимание при формулировке следующего вопроса предшествующих ответов учащихся;
- в целях более яркого показа неверности суждений школьников иногда возможны вопросы, которые заведомо могут завести школьников в тупик, в этом случае возникает желание узнать необходимую для решения проблемы новую информацию.

ДЕЛОВАЯ КОРЗИНА. *Цель* метода - активизировать учащихся, ориентировать их на самостоятельное решение различных проблем в исследовательской деятельности.

В «деловой корзине», в качестве которой может выступать небольшой ящик, помещаются задания, написанные на листках бумаги. Школьники по очереди вынимают из «корзины» задания и выполняют их сугубо самостоятельно. Затем весь класс коллективно выполняет все задания, что приводит к еще более глубокому их анализу.

«ДУМАЙ И СЛУШАЙ». *Цель* данного метода - обучение решению практических проблем. Его реализация опирается на групповую деятельность школьников.

Каждому ученику отводится короткий отрезок времени, за который он должен высказать свое мнение по решению актуальной для него или предложенной учителем проблемы практической деятельности. Остальные школьники его прерывать не могут, а должны внимательно слушать. После выступления своего товарища они должны активно помочь ему до конца решить проблему.

ЛАБИРИНТ ДЕЙСТВИЙ - *Цель* метода - научить быстро и правильно ориентироваться в многовариантных ситуациях или ситуациях со многими возможными исходами.

Учащиеся снабжаются детальным печатным описанием инцидента, случая, ситуации, которые возникают в реальной деятельности. В конце описания каждой ситуации приводится список действий, одно или несколько из которых являются приемлемыми для разрешения данной

проблемы. Такой перечень позволяет школьнику не только «прокрутить» возможные варианты решения проблемы, но и мысленно проследить все возможные последствия решения, непредвиденные побочные осложнения и т.д. Таким образом, ученикам предоставляется возможность решить задачу несколькими способами, чтобы научить их отличать тупиковые варианты решений от решений, ведущих к цели.

ОБСУЖДЕНИЕ ВПОЛГОЛОСА. *Цель* данного метода - научить школьника рассуждать по поводу изучаемой проблемы, слушать мнения других, учитывать их и вырабатывать общую точку зрения на решение поставленного вопроса или проблемы.

Для проведения этого метода сравнительно многочисленная группа школьников разбивается на небольшие подгруппы, которые будут обсуждать те или иные вопросы, входящие в тему занятий. Каждая подгруппа, состоящая примерно из десяти человек, получает от учителя задание. выполнение которого должно дать какой-то конкретный выход. В зависимости от трудоемкости работы количество членов подгрупп может уменьшаться до четырех человек, но не менее, т.к. дальнейшее его снижение делает метод неэффективным. Время должно строго лимитироваться.

Традиционные материальные результаты «обсуждения вполголоса» таковы:

- составление списка интересных мыслей, возникших при выполнении данного задания;
- выступление одного-двух членов подгрупп с докладами, в которых анализируются пути решения данной проблемы, предлагаемые подгруппой;
- составление методических разработок или инструкций;
- составление плана действий для выполнения задания другими подгруппами.

Существуют два варианта тем для обсуждения, так называемые «открытый» и «закрытый». В качестве «закрытого» задания может рассматриваться предложение доказать, что данная проблема существует в конкретной среде. Пример «открытого» задания: составить список сопутствующих задач, которые должны быть решены для устранения проблемы.

Обсуждение может организовываться двояко: либо все подгруппы анализируют один и тот же вопрос, либо какая-то крупная тема разбивается на подтемы - отдельные задания.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ. *Цель* - привитие навыков самостоятельной работы, исследовательской творческой деятельности. Самый распространенный вид данной

работы - работа с книгой. Существует несколько способов самостоятельной работы с первоисточниками. Основные из них:

1) *аннотирование* - краткая характеристика печатного издания, включающая в себя его содержание в виде главнейших вопросов, иногда возможна его оценка;

2) *конспектирование* - краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Существуют следующие наиболее общие правила конспектирования:

- внимательное прочтение работы с отметкой основных положений автора, важнейших мыслей, фактов;

- при повторном прочтении изложение основных положений, доводов своими словами;

- цитирование наиболее важных и точных формулировок;

- после конспектирования прочтение сделанного с целью сопоставления со сделанными ранее записями;

- возможно отражение в конспекте своего отношения к прочитанному, дополнение положений конспектируемой работы ссылками на другие известные источники;

3) *план* - цель - формирование навыков организации работы с литературой, т.е. понимание темы, определение главной мысли работы, ее составных частей, их порядка и взаимодействия. Требования к плану:

- определение главного, о чем следует рассказать или написать подробно;

- определение второстепенного, о чем можно лишь упомянуть;

- наметка основных положений, фактов, их подтверждающих;

- итоговые выводы;

- соответствие плана теме исследования;

- целенаправленность плана;

- его логическая последовательность, стройность и четкость;

- наличие единого основания в формулировках, стилистическая однотипность;

- пункты плана формулируются как назывные предложения;

- возможность использования в пунктах плана цитат.

Значение умения составлять план велико. Оно заключается в том, что, во-первых, позволяет более четко организовать исследовательскую работу, научить последовательности в изложении, хорошему стилю, грамотности, во-вторых, он дисциплинирует мышление, делает его целенаправленным, в-третьих, определяет общее направление изложения, ход мысли, границы темы;

4) *реферат* (от латинского - *referte* - докладывать, сообщать) - краткое устное или письменно изложение научной работы, содержание

прочитанной книги и т.п, доклад на какую-либо тему, основанный на обзоре литературы и других источников.

Условиями эффективности данного метода являются:

- предварительная подготовка учащихся в процессе учебных занятий и самостоятельной работы, что означает: изучение теории вопроса, разработку плана работы, подготовку необходимой документации для фиксации хода и результатов работы;

- подбор научной литературы по изучаемой теме, составление аннотации на отдельные первоисточники;

- сравнение различных точек зрения, различных подходов к изучаемой проблеме;

- обобщение и систематизация знаний, полученных из первоисточников в виде схем, таблиц и т.п.;

- подбор аргументов, фактов, показывающих борьбу разных точек зрения по исследуемой проблеме;

- выделение межпредметных связей, позволяющих рассматривать изучаемую проблему с позиций разных наук;

5) *рецензия* - написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному;

6) *тезисы* - кратко сформулированные основные положения изучаемого первоисточника, обычно без привлечения фактического материала.

Самостоятельная исследовательская работа учащихся имеет большое значение: во-первых, она придает познавательной и практической работе учащихся поисково-творческий характер, во-вторых, формирует у них умение определять актуальные научные проблемы и ориентироваться в них, в-третьих, находить самостоятельно пути их решения, в-четвертых, конкретная работа с научной литературой позволяет школьникам формировать такие навыки, как: умение анализировать первоисточники, синтезировать информацию из разных источников, реферировать, рецензировать первоисточники, составлять аннотации, оформлять научный реферат, готовить доклад по проблеме, осваивать умение осуществлять поиск необходимой литературы, анализировать ее, составлять библиографию, давать критический анализ, ее обзор.

«ЭКЗАМЕН». *Цель* - обеспечение активного, очень самостоятельно-го, планомерного усвоения содержания обучения, а также преодоление психологической напряженности, которую ученики, сдающие экзамен, часто испытывают в ожидании «неизвестного вопроса».

По прохождении половины курса обучения ученикам предоставляется возможность самим подготовить список экзаменационных вопросов. Прежде всего они вместе вырабатывают критерии «хорошего во-

проса», которые удовлетворяли бы и учителя. После этого каждый школьник индивидуально составляет список вопросов по курсу. Вторая часть каждого урока посвящается открытой защите, сравнению, уточнению составленных вопросов. Конечный результат такой работы - список из десяти вопросов, составляемый каждым учеником. Из каждого списка учитель выбирает по три обязательных вопроса и таким образом формирует окончательный список вопросов к экзамену, количество вопросов в котором равно числу обучающихся в классе, умноженному на три, и, который оказывается подготовленным самими учениками. Для того чтобы квалифицированно защитить свои предложения и оппонировать чужим, нужно хорошо знать предмет. В процессе выбора, оценки, обсуждения, уточнения вопросов ученики постоянно испытывают необходимость пересмотреть материал по курсу, в результате чего у них появляется реальная потребность в постоянной учебе.

2. Игровые методы обучения

Игра представляет собой модель социального взаимодействия, средство усвоения учеником социальных установок. В последнее время широкое распространение получило **имитационное моделирование**, что означает живое изображение основных черт реальности. Имитационное моделирование предстает в школьной практике в виде нескольких ипостасей: во-первых, это *анализ конкретных ситуаций*, т.е. глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации, выполняемое для того, чтобы выявить ее частные и (или) общие характерные свойства; во-вторых, это *ролевые учебные игры*, включающие в себя *игры-драматизации* в сочетании с эмоциональной рефлексией, *игры-дискуссии*, в которой учитель заранее продумывает и выделяет в содержании учебного материала противоположные идеи, стороны жизненных явлений, подходы, взгляды и т.п. Противопоставления, столкновения этих бинарных оппозиций и используются в дальнейшем как основа для учебно-игровой ролевой деятельности школьников; в-третьих, это различного рода *игры-соревнования*, *игры-упражнения*, *игры-иллюстрации*.

АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ. *Цель* - формирование и развитие умений и навыков конкретной продуктивной деятельности в нетиповых или даже непредвиденных ситуациях в игровой форме. Участники оказываются в активной позиции благодаря вовлеченности в обсуждение реальной жизненной ситуации. Они имеют дело с конкретными, а не вымышленными фактами и событиями. Данный метод имеет несколько вариантов:

- случай из жизни;
- снятый фильм или видеоматериал;

- случай, предложенный участником;
- случай, возникший в диалоге;
- анализ принятого в какой-то ситуации решения.

В приложении рассматриваются студия случая, метод развития инцидента и анализ критического инцидента.

1. Студия случая. Ученикам представляется письменный или видеоматериал, который содержит в себе проблемную ситуацию. На его основе разворачивается дискуссия, **цель** которой - найти пути решения проблемной ситуации. Руководитель дискуссии - учитель;

2. Метод развития инцидента. Учитель описывает группе инцидент; ученики могут задавать вопросы, выясняя различные детали. Каждый из школьников высказывает свое мнение об инциденте и о путях выхода из него. Ученики, выступившие со сходными мнениями, объединяются в подгруппы, и между ними разворачивается дискуссия, **цель** которой - определить истинные причины инцидента и наилучшие пути выхода из него;

3. Анализ критического инцидента. Ученики разбиваются на небольшие подгруппы. Каждому из школьников отводится несколько минут для того, чтобы вспомнить какой-либо критический инцидент. Затем в подгруппах производится обмен опытом по поводу развития и итогов инцидентов.

Рекомендации к применению метода анализа конкретных ситуаций:

- 1) при анализе ситуаций необходимо выделение не столько фактов, сколько признаков проблемы и ее факторов;
- 2) важнейший отправной момент - постановка проблемы;
- 3) проблема должна быть сформулирована кратко, четко и ясно;
- 4) важно обращать пристальное внимание на процесс выдвижения учениками предположений и их проверки;
- 5) необходима разработка критериев решения проблем (критерий - это правила или требования к отбору наилучших предположений);
- 6) представление ученикам программы действий, в которую должны входить как цели, так и границы доступных ресурсов, для того, чтобы учащиеся не дали себя увлечь нереалистичными планами.

ДЕЛОВАЯ ИГРА. **Цель** - выработать у учащихся умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности, творческое мышление, способность оценивать деятельность.

Деловая игра - это имитационная игра, в которой воспроизводится настоящая деятельность конкретных работников. Данный метод можно разделить на следующие этапы: подготовительный, вводная часть, игровой, заключительный.

На подготовительном этапе учащиеся изучают возможности использования общих теоретических методов решения ситуационных задач в данной игре, знакомятся с объектом игрового моделирования, игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также системой оценивания. В конце данного этапа рекомендуется провести проверку подготовки участников в форме репетиции деловой игры или зачета.

Во вводной части деловой игры комплектуются игровые группы, выдвигаются лидеры, распределяются роли между участниками.

Центральная часть деловой игры - игровой этап. Занятие носит увлекательный, захватывающий характер, если разыгрывается ситуация, затрагивающая только что изученный материал и требующая совершения каких-то действий, поступков или применения навыков коррекции межличностных отношений. Не рекомендуется заострять внимание школьников на том, что они участвуют в игре.

На заключительном этапе проводится анализ результатов, подводятся итоги игры, при этом нельзя обсуждать актерские данные соучастников. Результаты игры анализирует либо учитель, либо сами участники. При обсуждении результатов и подведении итогов объявляются победители, выясняются причины победы одних и поражения других. Выявляются слабые стороны в теоретической и практической подготовленности учащихся.

ИННОВАЦИОННАЯ ИГРА. *Цель* - организация действий участников в моделируемой развивающейся деятельности, позволяющая получить на выходе реальные желаемые результаты. Инновационная игра, в отличие от деловой игры, более приближена к реальной ситуации и на выходе дает реальный продукт.

При организации инновационной игры необходимо придерживаться ряда принципов:

- *системности*: игра программируется и организуется как целостная система человеческой деятельности и взаимодействий;

- *коллективной ответственности*: ответственность за ход и результаты игры несет учитель вместе с коллективом учеников;

- *единоначалия*: руководитель игры в праве принимать решения, касающиеся организации игры, в течение всего игрового периода;

- *самопрограммирования*: программа конкретной игры намечает ее лишь в общих чертах. В ходе же ее развития новые ситуации, идеи, повороты в работе задают и новые игровые сюжеты, формы и методы работы. Как правило, в начале игры самопрограммирование осуществляется учителем, в конце игры - силами участников.

- *саморазвития*: игра осуществляется не по жестко определенным заранее предписаниям, а в соответствии с возникшей «здесь и теперь»

ситуацией и ориентацией на поиск новых средств ее разрешения, новых форм деятельности и взаимодействий;

- *контролируемой борьбы*: конкурсность, конкурентность, соревновательность во взаимодействии групп. Каждая группа готовит свой проект, но победитель только один;

- *развивающего обучения*: ориентация учеников не на расширение объема знаний, а на освоение и разработку новых средств разрешения проблемных ситуаций в ходе реализации перспективных стратегий участников.

Программа организации инновационной игры включает три этапа работы:

1) подготовка игры: уточнение основной задачи игры; проведение первичного анализа ситуации, в которой возникла задача; разработка программы игры; исследование личностных особенностей участников; организационные мероприятия по подготовке;

2) проведение игры: введение в игру - ознакомление участников с правилами игры, распределение участников по группам; организация процесса игры - установление операций техники и процедуры;

3) завершение игры: в последний день инновационной игры формируется инициативная группа для доведения результатов игры до сведения всего коллектива и до уровня распорядительных документов.

Рекомендуется продолжительность инновационных игр - не менее пяти дней.

Необходимый условный перечень «ролей», в которых выступает учитель при применении игровых методов обучения:

Учитель-инструктор - помогает школьникам освоить правила игры, получить представление о последствиях игровых действий. Тем не менее это вовсе не означает, что учитель должен максимально подробно объяснять детали игры: как правило, по-настоящему правила уясняются уже по ходу игры. Чрезмерное инструктирование может привести к запутыванию учеников, что снижает их интерес к процессу обучения, поэтому инструктаж можно свести к минимуму. Обсуждение игры, тех или иных ее ходов рекомендуется проводить после игры, когда известны результаты и видны успехи и просчеты.

Учитель-судья-рефери - осуществляет руководство и контроль за ходом игры, что помогает обеспечить ее педагогическую результативность. Это сказывается, например, при распределении ролей с целью достижения активности всех членов классного коллектива. Учитель поддерживает ход игры, т.е. соблюдение всех правил, но при этом не вмешивается в него.

Учитель-тренер - в процессе игры дает ученикам подсказки, направленные на то, чтобы помочь школьникам полнее использовать воз-

возможности игры. В функции учителя-тренера входит и подбадривание наиболее несмелых и нерешительных учеников.

Учитель-председатель-ведущий - проводит заключительный этап игры, т.е. обсуждение. В ходе обсуждения он избегает предлагать классу свои выводы и обобщения, но ставит ученикам такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом, предлагает школьникам внести собственные поправки в ход игры, дополнения в сценарий или правила игры.

3. Дискуссионные методы обучения

ДИСКУССИЯ - обсуждение спорного вопроса, обмен мнениями, идеями между двумя или более лицами. **Цель** - обнаружить различия в понимании вопроса и в товарищеском споре установить истину, прийти к единой точке зрения. Дискуссии могут быть свободными и управляемыми.

Первый шаг в каждой дискуссии - определить желаемый результат. Следующий - понять точку зрения другой стороны.

Условия эффективности дискуссии:

- четкое определение цели,
- прогнозирование позиций и реакций оппонентов,
- планирование своего поведения,
- выбор вопросов,
- слушание, понимание своих позиций,
- обобщение,
- позитивное заключение.

Основные задачи ведущего дискуссии:

- создать атмосферу, в которой может развиваться свободная дискуссия;
- обеспечить понимание и поддержку группой целей дискуссии;
- стимулировать высказывание идей, мнений;
- убедиться, что все имеют возможность высказаться;
- поддерживать дискуссию в нужном направлении;
- уважать чужие мнения, даже если он с ними не согласен;
- контролировать ее ход с помощью вопросов;
- разъяснять запутанные вопросы;
- обеспечить участников дискуссии нужной информацией;
- сделать заключение.

Требования к правильной постановке вопросов: краткость, ясность формулировки, понятность, связанность только с сутью дела, логическая последовательность.

Наиболее полезны открытые вопросы, начинающиеся с вопросительных слов «почему», «что» или «как», на которые нельзя ответить

просто «да» или «нет». Как правило, полезнее ставить вопросы, на которые может ответить любой учащийся, чем задавать индивидуальные вопросы. Общие вопросы заставляют готовить коллективные ответы. Индивидуальные вопросы полезны в том случае, если нужно включить отмалчивающегося школьника в дискуссию или остановить болтуна, кроме того, они способствуют поддержанию дискуссии, если она начинает «угасать». Целесообразно использование индивидуальных вопросов и в тех случаях, когда надо узнать конкретный личный опыт. Следует избегать задавать индивидуальные вопросы в определенном порядке, например, по часовой стрелке и т.д. Полезно трансформировать общие вопросы в индивидуальные, т.е. поставить вопрос перед группой, сделать паузу для обдумывания и адресовать его конкретному лицу.

Во время дискуссии полезно периодически резюмировать ее промежуточные результаты, что позволяет акцентировать основные положения, убедиться в прогрессе, достигнутом при обсуждении проблемы, удерживать дискуссию на правильном пути, предоставить участникам возможность сделать те замечания, которые они не успели сделать раньше, мотивировать стремление учащихся к дальнейшему прогрессу.

Если дискуссия отклоняется от темы и класс уходит от основной проблемы, ведущему следует обобщить это отклонение, указать, как и когда можно продолжить решение данного вопроса, и предложить вернуться к главной теме.

Очень важно в конце дискуссии сделать эффективное обобщение, сформулировать единые выводы, показать, к чему ведет несогласие с ними, отметить все идеи класса.

«ГРУППА ШУМА». *Цель* - оказание помощи всему классу в выяснении неясных понятий, осуществление обратной связи с аудиторией, активизация критического мышления у учеников, включение в работу пассивных учащихся и т.п. Создается небольшая группа школьников (2-6 человек), которая, прерывая обычный ход урока, дискутирует с лектором во время занятий.

МОЗГОВАЯ АТАКА. *Цель* - развитие творческих способностей, возможность решения сложных проблем сообща. Для обсуждения конкретной проблемы ученики делятся на две подгруппы: генераторы идей и критики. Генераторы идей высказывают все идеи по решению данной проблемы, которые приходят им в голову.

Основные принципы мозговой атаки:

- не критиковать - можно высказать любую мысль без опасения, что она будет признана неудачной;_

- стимулировать любую инициативу, причем чем страннее кажется идея, тем лучше;
- стремиться к наибольшему количеству идей;
- разрешается изменять, комбинировать, улучшать предложенные идеи (свои и чужие).

По завершении работы подгруппой генераторов идей приступает к работе подгруппа критиков. Она анализирует, оценивает, синтезирует предложенные идеи, выбирает те, которые обеспечивают решение проблемы.

Ученые предлагают реализацию метода мозговой атаки по следующей схеме:

I этап - подготовка к решению проблемы. Задача учителя: информирование учеников о теме исследования, подготовка вспомогательных средств, необходимых для регистрации идей и их визуального изображения.

II этап - свободное высказывание идей. Задачи учителя: ознакомление с правилами участия; устное сообщение и визуальный показ однозначной проблемы; поиск такого определения неоднозначной проблемы, которое признается всеми учениками; активизация работы учащихся в группе в случае, если творческая напряженность снижается (путем постановки вопросов, предложения собственных идей, новых подходов и др.). Правила участия: запрещены споры, критика и сравнительная оценка; количество идей важнее их качества; могут быть представлены и чужие идеи; не нужно чуждаться непривычного, утопического. Идеи должны быть представлены в сжатом виде.

III этап - развитие идей. Задачи учителя: приведение примеров, поиск комбинаций; представление полного списка идей, рожденных на этапе их высказывания, поскольку возможности комбинирования идей тем меньше, чем уже плоскость, в которой ведется поиск взаимосвязей между ними. Правила участия: такие же, как и во втором этапе.

IV этап - критика идей. Задачи учителя: включение в список идей, поступивших после коллективной работы; классификация идей; обеспечение обсуждения, критики и качественной оценки каждой идеи; информирование о проблемах, оставшихся открытыми. Задачи школьников: обсуждение, критика и качественная оценка каждой идеи по следующим критериям: соответствие предпосылкам и удовлетворение требований; возможность реализации или ее отсутствие; возможность реализации сразу или по истечении конкретного периода времени; возможность реализации идей, не отвечающих поставленной цели, в других областях; возможность реализации без дальнейших исследований.

ПРОГРЕССИВНЫЙ СЕМИНАР. *Цель* метода - провести обучающихся по долгому пути противоречий, сомнений, дискуссий и, применяя формы групповой работы, найти и доказать истину.

Учитель подбирает несколько тем для занятий и распределяет их среди обучающихся. Каждый получает по одной теме, которая будет обсуждаться во время следующих друг за другом занятий. Обсуждение каждой темы организуется следующим образом: прежде всего школьник формулирует шесть «ценных утверждений» по предложенной ему теме. Эти утверждения должны быть: а) ясными, специфичными и значимыми; б) достаточно противоречивыми, чтобы их принятие или отклонение требовало дискуссий; в) представляющими личные убеждения автора, основанные на его личном опыте.

Составив список своих утверждений, ученик предъявляет его всем членам группы за неделю до первого занятия по данной теме. В качестве приложения представляется список литературы, на основе которой автор строит свои суждения. Во время первой встречи ученик знакомит группу со всеми своими утверждениями, объясняя при этом, в чем заключается их «ценность». После этого начинается групповая свободная дискуссия о «ценности» утверждений. Как правило, во время первого занятия группа не приходит к единому мнению. Во время второй встречи необходимо выработать единое отношение к предложенным утверждениям или внести в них какие-то изменения. Если единогласия добиться не удастся, несогласное меньшинство готовит доклад как ответ на утверждение большинства.

Особенно эффективно применение этого метода для развития экономического мышления, творческой инициативы, убеждений личности.

ТВОРЧЕСКИЙ ДИАЛОГ - необходим для организации обучения по этому методу учитель пишет на доске несколько вопросов, которые должны побудить учащихся к дискуссии. Затем он выходит из кабинета, школьники разделяются на несколько групп и дискутируют по данной теме. Через час педагог возвращается и все слушают доклад представителя учащихся об итогах дискуссии.

Приложение 2

Во втором приложении рассматриваются нетрадиционные формы организации обучения, основанные на дискуссионном методе обучения. Это связано с тем, что, во-первых, дискуссия обеспечивает высокую вовлеченность учащихся в обсуждение учебного материала; во-вторых, побуждает школьников искать различные способы для выражения сво-

ей мысли; в-третьих, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения. Следовательно, дискуссия - эффективное средство активизации познавательной деятельности учащихся, результаты которой являются лично значимыми для каждого из ее участников.

Технология дискуссионных форм обучения может быть схематично представлена следующим образом:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, слушание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность на достижение учебных целей.

Нетрадиционные формы организации обучения

БРИГАДНОЕ ОБУЧЕНИЕ. *Цель* - содействовать формированию межпредметных связей, развивать у школьников способность решать комплексные проблемы.

Данная форма обучения применяется в том случае, если требуется обсудить комплексные проблемы или конкретные случаи.

На урок приглашаются несколько преподавателей - специалистов в разных областях, которые с точки зрения своих наук объясняют, разъясняют учащимся важнейшие положения изучаемой проблемы. В заключении урока основной преподаватель делает выводы, которые и будут являться новым знанием для школьников.

ДЕБАТЫ - формализованное обсуждение проблемы, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников - представителей двух противоположных, соперничающих групп - и опровержений. Урок начинается с выступления от каждой из сторон, после чего «трибуна» предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны.

ДИСПУТ. Его готовит группа школьников под руководством учителя. Они выделяют из своей среды ведущего, подбирают литературу, определяют вопросы, знакомят с ними остальных учеников, продумывают оформление аудитории. Весь класс получает задания: обдумать свое мнение по изложенным вопросам; познакомиться с основной литературой по методике подготовки диспута.

Перед началом диспута в классе вывешиваются плакаты, рисунки, схемы. Ответственные за диспут проводят его в течение одного академического часа. Второй час посвящается обсуждению диспута. Уча-

щиеся концентрируют внимание на выборе темы, программы диспута, подготовленности ведущих, общей готовности класса.

КРУГЛЫЙ СТОЛ - беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и «аудиторией» (остальной частью класса).

ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ. *Цель* - предоставление школьникам информационного материала с очевидной демонстрацией его преимуществ и недостатков не рецептурным образом, а на основе противоборств мнений и суждений.

Небольшая группа людей (как правило, учителей), дискутирует по определенной теме или проблеме. Учащиеся размещаются вокруг них и внимательно следят за дискуссией.

СИМПОЗИУМ - форма урока, при которой участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (класса).

«ТЕХНИКА АКВАРИУМА» - особый вариант организации коллективного взаимодействия, применяющийся при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями.

Техника проведения данной формы обучения:

1) постановка проблемы, ее представление классу исходит от учителя;

2) учитель делит класс на подгруппы, обычно они располагаются по кругу;

3) учитель либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет представлять позицию группы всему классу;

4) группам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения;

5) учитель просит представителей группы собраться в центре класса, чтобы высказать и отстаивать позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет право высказаться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками;

6) учитель может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций;

7) «аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения;

8) после такого обсуждения проводится критический разбор всем классом.

Данная форма урока интересна тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле внимания всего класса находятся всего пять-шесть говорящих, это сосредотачивает восприятие на основных позициях. «Техника аквариума» не только усиливает включенность детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне.

УЧЕБНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ. *Цель* - обобщение изучения раздела, крупной темы. Тема конференции формулируется так, чтобы, не повторяя содержания изученного, подойти к материалу с проблемных позиций.

Учитель вместе с учащимися разрабатывает тематику конференции, распределяет доклады и сообщения. На конференцию могут приглашаться гости, роль которых на конференции определяется заранее.

Открывая конференцию, учитель формулирует ее тему, определяет задачи, знакомит участников с планом и регламентом, руководит всем процессом обсуждения. От него требуется собранность, такт, неослабное внимание к происходящему, своевременная и быстрая реакция на ход конференции.

Не менее важное значение имеет и подведение итогов. В предельно краткой форме необходимо отметить степень достижения поставленных задач, оценить доклады и выступления, обозначить вопросы, которые возникли в ходе конференции, и определить, как их дальше изучать.

ФОРУМ - обсуждение, в ходе которого группа (обычно четыре-шесть учеников) вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (классом). Разрешается выступать неограниченное время, если при этом удастся поддерживать заинтересованность школьников.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1.	Психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов.	7
§ 1.	Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов.	7
§ 2.	Педагогическая трактовка процесса активизации познавательной деятельности школьника.	10
§ 3.	Психологические основы активизации познавательной деятельности школьников.	12
§ 4.	Активизация познавательной деятельности и возрастные особенности школьника.	16
	Задания для самостоятельного осмысления.	20
	Литература.	20
Глава II.	Дидактические условия активизации познавательной деятельности школьников в ситуации инновационного обучения.	21
§ 1.	Педагогические системы обучения как способы активизации познавательной деятельности школьников.	21
§ 2.	Активизация познавательной деятельности школьников посредством технологии постановки целей обучения.	35
	Задания для самостоятельного осмысления.	39
	Литература.	39
Глава III.	Методическая стратегия и тактика учителя по активизации познавательной деятельности школьников в условиях инновационного обучения.	41
§ 1.	Классификация активных методов обучения.	41
§ 2.	Формы организации обучения, активизирующие познавательную деятельность школьников.	53
§ 3.	Индивидуально-личностный подход в обучении и воспитании - стратегия современной инновационной деятельности школы.	59
§ 4.	Специфика работы учителя в условиях индивидуально-личностного подхода в обучении и воспитании.	62
	Задания для самостоятельного осмысления.	67
	Литература.	68
	Заключение.	69
	Дополнительная литература.	71
	Приложения.	72

Людмила Васильевна Куриленко

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Учебное пособие

Редактор Л.В.Крылова
Корректор Л.Л.Паймулина
Компьютерная верстка, макет Л.Л.Паймулина

ЛР № 020316 от 04.12.96. Подписано в печать 30.10.98. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Объем 6.0 уч.-изд.л., 5.58.усл.-печ.л. Тираж 200 экз.Заказ №
Издательство «Самарский университет», 443011, г.Самара, ул.Акад.Павлова,1.
УОП СамГУ, ПЛД № 67-43 от 19.02.98.