

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ, ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
Кафедра педагогики и психологии

Н.М.Магомедов  
Л.Я.Хисматуллина

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ  
Учебное пособие

Издательство "Самарский университет"  
1993

В пособии освещаются наиболее сложные проблемы педагогики школы. По некоторым темам сделан логико-структурный анализ, другие даны в развернутом виде. Темы предваряются планом, библиографией, заканчиваются вопросами для самопроверки, заданиями для самостоятельной работы студентов.

Отв. редактор доктор педагогических наук,  
профессор О.С.Богданова

### ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Учебное пособие

Корректор - Н.В.Голубева  
Техн. редактор - О.Ю.Старцева

Подписано в печать 09.02.93. Формат 60x84<sup>I</sup>/16. Бумага белая оберточная. Печать оперативная. Объем 12,25 усл.печ.л., 12,02 уч.-изд.л. Тираж 1000 экз. С 5. Заказ № 585

Изд-во "Самарский университет", 443011, г. Самара, ул.акад.  
Павлова, 1.

СП "Самбел", 443099, г. Самара, ул Венцека, 60.

ISBN 5-230-05965-6 © Н.М.Магомедов, Л.Я.Хлсмагуллина, 1993

## ВВЕДЕНИЕ

Необходимость реформирования системы народного образования назрела и была осознана уже давно. Но в условиях господства административно-бюрократической системы реформировать школу практически невозможно, ибо в любом обществе школа не является полностью самостоятельным социальным институтом, руководствующимся в своей деятельности своими собственными целями и принципами; школа — это одна из подсистем функционирующего социума, и деятельность ее определяется потребностями и уровнем развития общества. Образно говоря, школа тоже производит: она производит для общества личность, обладающую определенным запасом знаний, конкретных умений и морально-нравственных качеств, необходимых и достаточных для успешной деятельности личности в общественном производстве и, шире, в общесоциальном и общекультурном взаимодействии. В условиях тоталитарного строя общественное производство в нашей стране характеризовалось окостенением производственных отношений и крайне низким уровнем развития производительных сил. В такой ситуации для достижения жизненного успеха большой объем глубоких знаний и высокие морально-нравственные качества /честность, самостоятельность, инициативность и т.п./ были совершенно не обязательны и даже были помехой для достижения материального благосостояния и комфортного существования. Поэтому, и школа, как бы ни старались лучшие педагоги, какие бы ни вносились изменения в содержание и формы образования, не могла решить проблему воспитания глубоко образованной, гармонично развитой и высоконравственной личности. Школа могла измениться только вместе со всем обществом. И только радикальные преобразования, происходящие в стране в настоящее время, могут создать условия для реальной школьной реформы, необходимость которой становится теперь не просто абстрактным благом пожеланием, но определяется новыми требованиями к человеку со стороны обществен-

ного производства и социума в целом. Большой объем глубоких знаний, стремление к самообразованию, деловая смелость, ответственность, предприимчивость, чувство собственного достоинства, уважение к достоинству других людей – вот далеко не полный перечень тех качеств, которые необходимы человеку для достижения успеха в новой социальной действительности, и школа в своей деятельности в определении содержания и форм обучения и воспитания должна ориентироваться именно на них.

Реформа системы народного образования не должна быть одномоментным и однообразным переходом от одних форм и методов обучения к другим. Школьная реформа представляет собой широкий комплекс связанных между собой мер, дающих каждой конкретной школе возможность найти свое место в обновленной системе народного образования и свои собственные, зависящие от множества различных факторов, пути и темпы перехода к новым принципам и формам образовательной действительности. В принципе, суть школьной реформы /как, впрочем, и всех остальных преобразований, происходящих в настоящее время/ можно выразить несколькими словами: это переход от состояния "можно только то, что специально разрешено" к состоянию "можно все, что не запрещено". Школе должно быть "запрещено" только одно: давать образование ниже государственного образовательного стандарта. Вся остальная деятельность школы /производственная, коммерческая, научная, художественная и т.п./ должна быть подчинена задаче воспитания образованной, гармоничной, деятельной личности и способствовать решению этой задачи.

Основным принципом школьной реформы должна быть гибкость: во-первых, гибкость той системы народного образования, которая будет результатом реформы; во-вторых, гибкость и осторожность в процессе перехода школы от "старого" состояния в состояние "новое".

Образование должно включать в себя воспитание и обучение самостоятельной, свободной, культурной, нравственной, законопослушной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права и свободы других граждан, способной к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми различной национальной, религиозной и социальной принадлежности.

Назначение системы народного образования в современных условиях – формирование личности, ориентированной на жизнедеятельность в обществе, основными чертами которого, являются: многоукладность

экономики с рыночным механизмом взаимодействия ее структур, народовластие, политический и идейный плюрализм, свобода выбора, социальное партнерство, гарантированные права и свободы человека, приоритет Закона;

право на образование является неотъемлемым правом гражданина Российской Федерации и гарантировано государством;

образование в России реализуется в соответствии с Конституцией, Декларацией о суверенитете Российской Федерации и обязательствами, взятыми на себя Россией по международным соглашениям и договорам;

личность и общество находятся в диалектической взаимосвязи. Человек формируется под воздействием социумов разного уровня, начиная от семьи и кончая обществом в целом. Само общество представляет собой систему связей активно действующих субъектов /личностей/. Поэтому его особенности находятся в прямой зависимости от личностных характеристик самих субъектов. Отсюда вытекает приоритетное значение народного образования в обновленческих процессах, происходящих в России, и необходимость его реформирования на основе принципов развития народного образования, в которых получила отражение государственная политика в области народного образования. К важнейшим из них относятся:

1. Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.
2. Принцип суверенитета личности, согласно которому образование удовлетворяет потребности личности в развитии ее творческих способностей и возможностей, сочетает научные знания и практическую полезность, способствует гармонизации отношений человека с природой, обществом и самим собой, вырабатывает способность личности к саморазвитию, самообразованию и самовоспитанию.
3. Связь образования и воспитания с национальными и региональными культурными тенденциями.
4. Общедоступность образования в рамках государственного образовательного стандарта.
5. Демократический государственно-общественный характер управления народным образованием, автономность образовательных учреждений.

6. Свобода и плюрализм в образовании, независимость государственных учреждений народного образования от идеологических установок и решений партий, общественных движений и организаций.

7. Светский характер государственной системы образования.

8. Системность образования, обеспечивающая заинтересованность самостоятельной личности в результатах обучения и опережающее развитие образования по отношению к другим элементам социальной структуры.

В новых экономических и политических условиях системе народного образования необходимо придать гибкость, способность к саморазвитию как реакцию на потребность личности и общества.

### ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ.

#### ВАЖНЕЙШИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ.

Первобытно-общинный строй — колыбель человеческого общества. Сознание, труд, воспитание, характеризующие человека как существо социальное, возникли именно на этой стадии.

Основным условием возникновения воспитания в первобытном обществе была трудовая деятельность. Применение примитивных орудий труда повлекло за собой необходимость передачи трудовых знаний, умений и опыта подрастающим поколениям. Это явилось началом воспитания.

В труде и повседневном общении со взрослыми дети и подростки усваивали необходимые навыки и трудовые умения, знакомились с обычаями, учились выполнять обряды, сопровождавшие жизнь первобытных людей. Сказания, игры, танцы, музыка и песни — все устное народное творчество играло огромную роль в воспитании нравов, поведения, определенных черт характера.

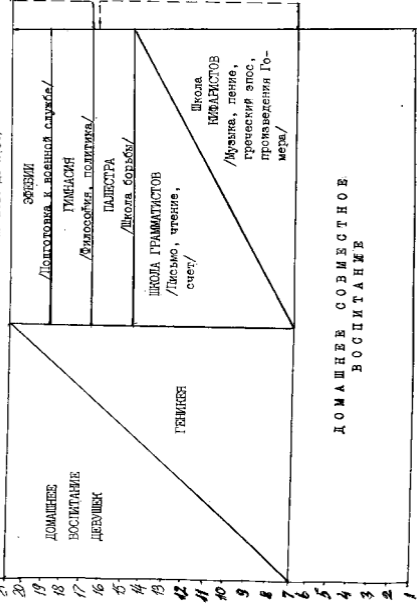
Дальнейшее развитие воспитания связано с рабовладельческим обществом. Рассмотрим воспитание в древней Греции. Самыми сильными и крупными рабовладельческими государствами древней Греции были Спарта и Афины, в которых сложились наиболее четкие и своеобразные системы воспитания.

Система афинского воспитания представлена на рис. I.

Говоря о Спарте, Плутарх отмечал, что никто не имел права жить так, как он хотел, напротив, город походил на лагерь, где был установлен строго определенный образ жизни и занятия, которые

Возраст

Афинская система воспитания /У - IV в.в. до н.э./



Государственные организации

Частные организации

ДОМАШНЕЕ СОВМЕСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Рис. I

имели в виду лишь благо всех. Спартанец — прежде всего воин и только воин. Перед господствующим классом Спарты стояла задача подготовить здорового, физически развитого, закаленного защитника земельной аристократии, воина. В соответствии с этим строится и работа школы в Спарте. Это своего рода интернаты, где основным предметом является военно-физическая подготовка, воспитывается воинская доблесть, формируются кадры, способные укрепить власть рабовладельцев. Воспитание становится функцией государства, осуществляется под контролем государства, за его счет. Воспитание не распространяется на рабов.

При переходе с одной ступени воспитания на другую и на его завершающей стадии воспитанники демонстрируют свои успехи на публичных состязаниях, где не только проверяются их военно-гимнастические навыки, но и испытывается их терпение и выносливость.

Иначе было организовано воспитание в Афинах. Здесь целью воспитания являлось гармоническое развитие личности, формирование человека с прекрасной душой и совершенным телом. В афинских школах, частных и платных /лишь на старшей ступени — государственных/, где обучаются дети полноправных свободнорожденных граждан, молодое поколение получает музыкальное, литературное и разностороннее физическое воспитание, занимается философией, политикой и риторикой, изучает науки. Как и в спартанских школах, труд полностью исключен из воспитательной системы / см. рис. I /.

В древней Греции зарождаются педагогические теории. Правда, "педагогические теории" еще не выделены как таковые, они только возникают в недрах не вполне расчлененной науки, в основном, при освещении философских и социально-политических проблем Платоном, Аристотелем, Сократом.

Платон /427 — 347 гг. до н.э./ — идеолог афинской аристократии, защитник рабовладельческого строя. Воспитание детей, по его мнению, должно быть прерогативой государства. После рождения дети передаются в общественные воспитательные дома, где находятся до 7-летнего возраста под надзором специальных лиц. Главными средствами воспитания в это время являются разнообразные игры, рассказывание сказок и преданий, музыка. С 7 лет все дети должны посещать школы типа афинских. Характер физического воспитания должен приближаться к спартанскому. Платон — сторонник равенства воспитания



мальчиков и девочек. Система воспитания по Платону представлена на рис. 2.

В идеальном государстве Платона молодые люди, достигшие 20 лет и проявившие склонность к философии, занимаются науками и дальше, чтобы к 30 годам принять участие в управлении государством. Остальные же после 20 лет становятся воинами.

Система воспитания по Платону

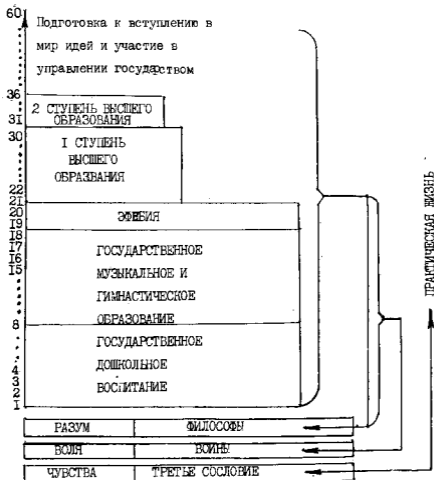


Рис. 2

Аристотель /384 - 322 гг. до н.э./ - величайший из философов античного мира. В основе его педагогических взглядов лежит представление о единстве души и тела как формы и материи и о наличии у человека трех видов души: растительной /функции питания и размножения/, животной /функции ощущения и желания/, разумной /функции мышления/.

Исходя из этих представлений, Аристотель видел задачу воспитания в развитии этих видов души, чему соответствует физическое, нравственное и умственное воспитание в их гармоническом единстве /рис. 3/.

Аристотелю принадлежит одна из первых попыток дать возрастную периодизацию развития от рождения до 21 года.

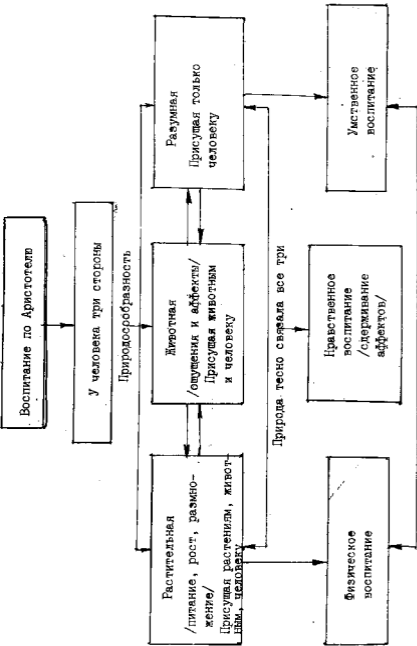
Сократ /469 - 399 гг. до н.э./ - философ-идеалист. Сократ положил начало сократическому и эвристическому методам обучения.

Сократический метод - это постановка таких вопросов воспитаннику, которые убеждают его в необходимости более глубокого изучения учебного материала. При эвристическом методе учитель определенной системой вопросов побуждает ученика сделать самостоятельный вывод, сформулировать правило, закон.

Педагогические принципы Сократа - отказ от принуждения и насилия, признание убеждения наиболее действенным воспитательным средством.

В V-VI вв. в Западной Европе начинает складываться новая феодально-крепостническая формация. Идеологической опорой господствующих классов становится церковь, разработавшая аскетическую доктрину, учившую равнодушно относиться к мирским благам и проявлять покорность земным властям.

Церковь захватывает монопольное право на образование, и само образование приобретает богословский, теологический характер. Основным типом школы становятся церковные школы - приходские, кафедральные, или соборные, монастырские /рис. 4/. Средневековая школа была полностью оторвана от жизни. На старших ступенях обучения безраздельно господствовала схоластика, которая пыталась представить в виде наукообразной системы религиозное учение, обосновать его ссылками на авторитет отцов церкви и священное писание. Языком школы оставался мертвый, непонятный для учащихся латинский язык.



Воспитание должно осуществляться как единое целое

Рис. 3.

Одним из составных элементов церковной идеологии является представление о человеке как греховном существе, обязанном молитвами и праведной жизнью искупить первородный грех. Аскетический образ жизни в школах, суровые наказания должны были облегчить путь к искуплению греха. В школах господствовал непререкаемый авторитет учителя. Основным "педагогическим" средством воздействия на ученика было физическое наказание.

"Благородная молодежь" при дворах феодалов получает так называемое "рыцарское воспитание" /рис. 5/. Образование приобретает явно выраженный сословный характер /рис. 6/. Основные массы населения остаются вне организованного обучения.

Начиная с IX века развивающиеся города, ремесленники и купцы стремятся освободиться от феодального гнета, от монополии церковного образования.

Потребность в подготовке грамотного молодого поколения горожан вызывает к жизни новый, самый передовой тип школы того времени — городские буржуазные школы, в которых обучение велось на родном языке.

В XII в. возникают университеты, объединившие не отличавшихся знатностью и богатством молодых людей, но желавших учиться, и ученых, желавших их обучать. В XV в. в Западной Европе насчитывалось уже более 80 университетов.

Под напором новых экономических и социальных условий жизни аскетическая доктрина средних веков должна была уступить место учению о человеке, о его праве на земную радость и земное счастье. Это происходит в эпоху Возрождения. Идеологией этой эпохи становится гуманизм. Средневековому лозунгу "Ense non vitæ discimus" противопоставляется призыв к освобождению ребенка, скованного семейным, школьным и — через школу и семью — церковным гнетом. Идея гармонического развития личности ребенка, провозглашенная еще античной педагогикой, снова определяет направление педагогической мысли. Эта идея нашла свое практическое воплощение в созданной в Италии в 20-х годах XV в. знаменитой школе Витторино да Фельтре (1378 — 1446 гг.). Свою школу он назвал "Casa gioiosa" — "Дом игр", "Дом радости".

Типы школ	Содержание обучения
ПРИХОДСКАЯ	Церковное пение, чтение религиозных книг
МОНАСТЫРСКАЯ	Тривиум - трехпутье квадривиум - четырехпутье
СОВОБНАЯ	Тривиум квадривиум

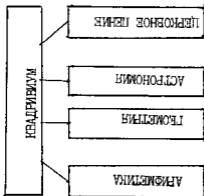
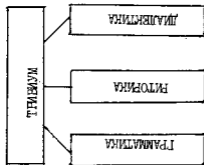


Рис. 4

# Система рыцарского воспитания

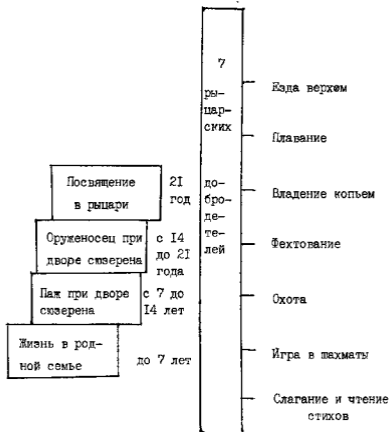


Рис. 5

Средневековые учебные заведения

Духовные

Вышая школа

Средняя школа

Начальная школа

Церковно-приходские школы

Монашеские школы

Епископские / соборные школы

Городские школы

Цеховые

Гильдейские

ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

Городские университеты

Факультеты		Юридический
Богословский	Медицинский	
Артистические		

На стыке средних веков и нового времени отчетливо обозначились глубокие сдвиги, происшедшие в экономической и социальной жизни европейских стран и предвещавшие развитие уже возникающих капиталистических отношений, переход к новой экономической формации. Глубокое недовольство сложившейся системой образования, не отвечающей уже запросам общества, потребность в систематизации и обобщении важных, но разрозненных, высказанных представителями различных областей культуры, мыслей о воспитании ставили новые задачи теории и практики. Их разрешение связано с именем Яна Амоса Коменского.

Ян Амос Коменский /1592 - 1670 гг./ - великий чешский педагог-гуманист, общественный деятель. В его теоретических трудах по вопросам обучения и воспитания детей "Материнская школа", "Великая дидактика", "Новейший метод языков", "Пансофическая школа" и др. рассмотрены важнейшие педагогические проблемы.

Цель воспитания - подготовка к соединению с богом и познанию его, подготовка истинного христианина и вместе с тем подготовка не только к будущей жизни, но и к настоящей, реальной жизни, к деятельности в ней.

Обучать следует в соответствии с природой и присущими ей законами, сообразно законам природы, природосообразно.

"Учить всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях...", "Учить всех всему".

Стремясь сделать образование доступным всем детям, Коменский разработал классно-урочную систему обучения, которая заменила индивидуально-групповое обучение.

Он предложил периодизацию обучения, в которой отдельные ступени взаимосвязаны /рис. 7/.

Коменский выдвинул и обосновал основные принципы дидактики: сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность, осмысленность. Сформулировал "золотое правило" дидактики, которое требует, чтобы процесс обучения начинался наглядным знакомством с реальными вещами путем непосредственного восприятия их органами чувств: "Сначала вещь, потом слово".



Годы жизни	Возрастная периодизация	Ступени образования	Содержание
От рождения до 6 лет	Детство	Материнская школа	Развитие таланта представленный ребенка из окружающей жизни, религиозное воспитание, развитие чувств, приучение к хозяйству
6 - 12	Отрочество	Школа родного языка	Чтение и письмо на родном языке, арифметика с элементами геометрии, география и естествознание, закон божий, логика и труд
12 - 18	Юность	Латинская школа	Древние языки, грамматика, риторика, математика, астрономия, музыка, физика, история, география, этика, богословие
18 - 24	Возмужалость	Академия	Специальное образование на факультетах богословия, юридическом, медицинском. Обучение в Академии заканчивалось путешествием по Европе

Д. Локк /1632 - 1704 г.г./ изложил свои педагогические взгляды в книге "Мысли о воспитании". "Девять десятых людей делаются такими, какими они есть, только благодаря воспитанию".

Цель воспитания - подготовка "джентльмена", человека, умеющего разумно и прибыльно вести свое дело.

Задача воспитания - создание здорового духа в здоровом теле, развитие дисциплины тела и дисциплины духа.

Организация воспитания - джентльмен воспитывается в семье.

### Программа воспитания джентльмена

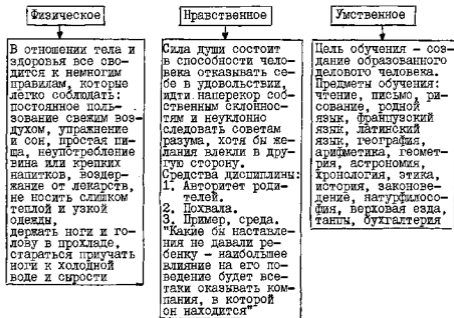


Рис. 8  
Методические указания Локка

Не превращайте учебу в скучное занятие.

Оживляйте учебный процесс.

Начинайте обучение с игры: кубики с буквами, книжки с

картинками. Иностранный язык изучайте с раннего детства. Упражняйте память на жизненных примерах. Развивайте самостоятельность мышления.

### Мировоззрение Локка

Врожденных идей нет

Душа новорожденного – чистая доска

Представления приходят к нам из внешнего мира и наполняют наше сознание

Источником представлений являются ощущения, отражающие внешний мир

### Социальные взгляды Локка

Сторонник договорной теории происхождения государства и теории естественного права

Свобода – естественное право человека. Таким же естественным правом является собственность

Возникновение государства – результат добровольного соглашения людей.носителем верховной власти является народ, давший власть монарху

Народ может взять власть у монарха, который не выполняет своих обязанностей перед народом

Ж.Ж.Руссо /1712 – 1778 гг. / – французский просветитель, философ, педагог. Его педагогические взгляды отражены в книгах "Общественный договор" и "Эмиль, или о воспитании".

С точки зрения Руссо, в естественном состоянии все является идеальным, поэтому воспитание также должно быть естественным, или природосообразным, т.е. соответствующим возрасту ребенка и осуществляющимся в естественных условиях, на лоне природы. Считая главным естественным правом человека право на свободу, Руссо выдвинул идею свободного воспитания, которое следует за природой, помогает ей, устраняя вредные влияния.

Основными факторами воспитания Руссо считал природу, людей и

предметы окружающего мира. Природа обеспечивает развитие и совершенствование органов чувств и человеческих способностей, люди учат ими пользоваться, столкновение с вещами обогащает личный опыт ребенка. При правильном ходе воспитания эти три фактора должны действовать согласованно, причем к естественному развитию ребенка, не зависящему от воли человека, должно быть приспособлено воспитание, которое осуществляется людьми и вещами. Важную роль Руссо отводит личности воспитателя, который тактично, незаметно для ребенка направляет всю его деятельность, формирует его интересы и взгляды. В "Эмиле" сделана попытка выделить основные периоды в развитии человека от рождения до совершеннолетия и наметить задачи воспитания для каждого из них /рис. 9/.

Пути воспитания и образования по Руссо – система индивидуального и общественного воспитания.

Годы жизни	Воспитательный путь по "Эмиле"
0-2	Период преимущественно физического воспитания /развитие органов чувств, закалка/
2-12	Период развития органов чувств /"сон разума" - система отрицательного воспитания/
12-15	Период преимущественно умственного развития /чтение "Робинзона Крузо", практическое изучение элементов географии, астрономии, физики - без книг/
15-18	Период преимущественно нравственного развития /история, литература, языки/

Рис. 9

Роберт Оуэн /1771 - 1858 гг./, с 1800 года стал во главе большой бумагопрядильной фабрики в Нью-Ленархе. Исходя из положения, что каждый человек является продуктом окружающей среды, пытался улучшить условия труда и быта рабочих. Понизил рабочий день до 10,5 часов, отменил штрафы, увеличил заработную плату, не ставил на работу детей моложе 10 лет, а для доставленных на фабрику детей младше этого возраста устроил детский сад и школу.

Система образовательных учреждений  
в Нью-Ленархе

Рабочий клуб	
Работа на фабрике	Школа для подростков
Детская начальная школа /6-10 лет/	
Детский сад /4-5 лет/	Детская
Ясли /1г. - до 3 л./	школа

Рис.10

Учение Оуэна об образовании характера

Все наши бедствия вытекают из невежества, из плохого воспитания наших предков и нас самих

Среда воспитывает человека. Чтобы изменить социальную среду, нужно воспитать характер каждого из составляющих эту среду людей

Воспитание начинать с ранних лет. Воспитание государственное. В школах применять новейшие методы обучения. Улучшать подготовку учителей

С 1817 года Р.Оуэн начинает проповедовать идеи коммунизма.

Коммунистический строй будет создан путем разрушения "тройной зол", на которой покоится старый мир неравенства, заблуждений, эксплуатации. Такой тройней зол являются: частная собственность, семья и религия. Вместо частной собственности будет существовать общественная, вместо семьи - коллектив, вместо религии - знание.

Воспитание при коммунистическом строе будет всесторонним. Образование будет основано действительно на научном знании.

Умственное воспитание будет соединено с высокой постановкой физического воспитания и с производительным трудом.

Подростающее поколение будет строить свой производительный труд при содействии сил механики и химии.

В основе нравственного воспитания будет лежать дух коллективизма.

#### Система воспитания в коммунистической оодине

У класс	от 20 до 25 лет	Подготовка "директоров" для всех отраслей производства и воспитания
1У класс	от 15 до 20 лет	Подготовка исполнения обязанностей родителей. Вступление в брак. Участие в производстве и воспитании младших
III класс	от 10 до 15 лет	Работа в мастерских и сельском хозяйстве. Учеба, разумное сочетание умственного и физического воспитания
II класс	от 5 до 10 лет	Расширение умственного кругозора, физическое воспитание, посильный труд
1 класс	от рождения до 5 лет	Физическое воспитание, элементарное обучение, воспитание в коллективе

Рис. II.

#### Педагогическое учение А. Дистервега /1790 - 1866 гг. /.

Цель воспитания - развить в подрастающем поколении "самодетельность в служении истине, красоте и добру", благородный твердый характер "для гуманности и деятельной, склонной к самопожертвованию, человеческой любви".

Школа должна воспитать "народ, самобытно мыслящий, просвещенный и развитой, склонный к исследованию и пытливости, способный к преобразованию..., самостоятельно стремящийся к усовершенствованию своего положения".

## Принципы воспитания

Природосообразность

«Веди преподавание естественным путем, так, чтобы оно согласовывалось с природой человека».

«Руководствуйся при преподавании естественными ступенями развития подрастающего человека.»

Три ступени развития в природе ребенка:

1. Господство ощущений - до 9 лет.
2. Господство памяти - от 9 до 14 лет.
3. Господство разума - свыше 14 лет

Культуросообразность

При воспитании должно принимать во внимание условия места и времени - одним словом всю современную культуру, в особенности страны, являющейся родиной ученика

Самодеятельность

Собственно человеческое в человеке это его самодеятельность.

Воспитание простирается лишь в пределах этой самодеятельности.

Следовательно, высшая цель образования - развитие самодеятельности.

Учитель должен вызвать инициативу и самодеятельность учащихся.

Воспитание самостоятельности посредством самодеятельности - конечная цель образования.

Рис. 12

### Дидактика

1. "Принцип наглядности требует: исходи из наглядного и переходи от него к умозрительному."
2. "Не торопись при изучении основ. При изучении производных положений чаще возвращайся к основным и выводы первые из последних."
3. "На каждом следующем этапе повторяй предыдущий, но в новом виде."
4. "Соединяй между собой вещественно-родственные предметы."
5. "Различные предметы изучать каждый в отдельности, в системе им присущей."
6. "Методы преподавания должны соотносываться с характером учебного предмета."
7. "Подходи к каждому ученику индивидуально."

Учитель - не слуга настроений публики, а проводник высших ценностей. Вечной целью педагогов всех времен была лишь одна задача - человечность, гуманность. Хороший учитель для школы - это то же, что солнце для вселенной.

Требования к учителю. Хороший учитель должен прежде всего владеть своим предметом, любить детей и преподавание, вести его таким образом, чтобы вызвать у них стремление к знаниям. Учитель должен обладать сильной волей, быть строгим, требовательным и справедливым. Учитель должен обладать педагогическим тактом.

К.Д.Ушинский /1824 - 1870 гг. / – основоположник научной педагогики и народной школы в России. Воспитание, учил он, если желает счастья человеку, должно подготовить к труду, к жизни. Под обучением Ушинский понимал процесс передачи знаний и навыков учителем и усвоение их учащимися, процесс восхождения учеников от незнания к знанию. Исходным в процессе обучения для Ушинского является положение о том, что "...единственной пищей для организма может быть опыт, сообщаемый нам через посредство внешних чувств".

Ушинский развил прогрессивные дидактические принципы. Среди дидактических положений Ушинского большое значение имеет его требование о необходимости достижения наибольшей сознательности учащихся в усвоении знаний и навыков под руководством учителя и максимальной активности самих учащихся.

Ушинский дает много ценных указаний о методах воспитания внимания, памяти, эмоций и использования закономерностей их развития в процессе обучения. Ушинский считал неизменным законом обучения положение: "Повторение – мать учения." Он подчеркивал, что повторение должно иметь своей целью прежде всего предупреждение забывания, а не только возобновление забытого. Обучение Ушинский рассматривал как волевой процесс, в основе которого лежит стремление ученика удовлетворить потребность в учении. Учение, основанное только на интересе, по словам Ушинского, не дает возможности укрепить самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно, и многое постигается лишь путем большого напряжения сил, благодаря силе воли.

К.Д.Ушинский внес большой вклад в разработку теории наглядности обучения. Он является поборником классно-урочной системы обучения и указывал при этом, что урок достигает своей цели, когда определены его место в системе других уроков, строго продумано направление и его дидактические задачи, использованы многообразные методы обучения. Учение о методах обучения Ушинский разделил на две части: общую и частную. Первая, общая дидактика, изучает общие основы обучения и принципы /общие для всех дисциплин/ методов обу-



чения. Вторая, частная дидактика /методика/, является применением основ общей дидактики к отдельным учебным дисциплинам и изучает методы их преподавания.

В дидактическом наследии К.Д.Ушинского важное место занимают его учебники "Родное слово" и "Детский мир".

Большое место в педагогической системе Ушинского отведено проблемам воспитания личности. Особенно большое значение в формировании личности он придавал труду. Труд - великое счастье на земле, через труд человек становится человеком. Материальные плоды труда можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить. Важным средством нравственного воспитания К.Д.Ушинский считал личный пример. Учитель - "плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно". В факторах воспитания руководящая роль принадлежит учителю. "Многое, конечно, значит дух заведения, но этот дух живет не в стенах, не на бумагах, но в характере большинства воспитателей и отсюда уже переходит в характер воспитанников."

Джон Дьюи /1859 - 1952 гг. / выдвинул свою систему взглядов на образование и воспитание. Он предложил реформу всей школьной системы, требуя изменить предмет и метод обучения. Исходя из того, что люди лучше всего знают то, что они делают сами, Дьюи противопоставляет школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение "путем делания," т.е. так, чтобы все знания извлекались из практической самостоятельности и из личного опыта ребенка. Ребенок, по его мнению, должен узнавать новое не ради самих знаний, как полагали его предшественники, а ради деятельности, он интересуется именно тем, что может сделать сам. Таким образом, в этом направлении Дьюи сделал значительный шаг вперед по отношению к своим предшественникам: он соединил познание и деятельность. При этом он определил место познания и деятельности в решении обычных детских проблем. Процесс такого решения, опирающийся на метод эксперимента, должен был приводить к открытию детьми новых истин посредством пяти последовательных ступеней:

- 1/ ощущение проблемы /затруднения/;
- 2/ ее обнаружение и определение;
- 3/ представление возможного решения;

- 4/ выявление путем умозаключений следствий из вероятного решения;
- 5/ дальнейшие наблюдения и эксперименты, ведущие к принятию или отбрасыванию принятого допущения, т.е. к выводу, содержащему положительное или отрицательное суждение.

Эти этапы мышления, иногда с некоторыми модификациями, стали называть ступенями и в соответствии с ними строить школьные уроки. Некоторые старались применять их механически на всех уроках, не замечая того, что они таким образом формируют все обучение, другие же рекомендовали пользоваться схемой Дьюи, трактуя ее с большей свободой.

Дьюи является также идеологом так называемой педоцентрической теории и методики обучения, согласно которой роль учителя сводится лишь к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их пытливости, а все обучение должно вестись путем самостоятельного решения ребенком возникающих в его практике вопросов; всему обучению придается узко-практический характер /например, изучение химии рекомендуется проводить в кухне при приготовлении /варке/ пищи и т.д./.

Дьюи всячески поощряет активность и независимость ребенка; в его методике очень большое /даже непомерно большое/ место занимают игры, импровизации, всевозможные экскурсии, художественная самостоятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся Дьюи противопоставляет развитие их индивидуальности.

Большое значение Дьюи придавал роли семьи в воспитании и вовлечению родителей в осуществление педагогических задач. С этой целью им была организована "Ассоциация родителей и учителей".

Идеи Дьюи оказали определенное влияние на характер образования в США и ряде других стран.

Основные положения педагогической теории Дьюи:

- 1) массовой школе не нужно задаваться высокими целями; центром ее жизни должна стать практическая активность, которая "удовлетворяла бы стремление детей что-нибудь делать";

- 2) человек появляется на свет с определенными способностями. Сущность воспитания - выявление и развертывание этих с рождения данных способностей. У воспитателя не может быть внешних целей, общих для всех. "Воспитание - это рост. Оно само - цель";

3) заранее составленные курсы по предметам не нужны. "Дети должны быть вовлечены в деятельность и учиться в ее процессе." В рамках личного опыта применяются лишь индивидуальные методы.

Селестан Френз /1896 - 1966 г.г./ - педагог-практик, разработал оригинальную систему организации образования и воспитания детей. Одним из основных принципов его метода является приспособление школы к ребенку. Но это такое приспособление, которое позволяет ребенку активизировать его жизненную энергию и "духовное обогащение". Для приведения в движение этих сил необходим не только учитель как духовный опекун ребенка, но и соответствующая среда, которая могла бы стать полем для разнообразной деятельности детей. В такой среде ребенок сам приобретает творческие способности, сам изучает окружающие его явления, сам познает мир природы и социальный мир /общество/. Делает он все это в атмосфере свободы, прежде всего свободы выборов направлений и тем интересующих его занятий, знаний.

Такая свободная деятельность детей связана с жизнью окружающей ребенка среды, с ее социальными и природными явлениями. Как своеобразный продукт этой среды школа перестает быть комплексом классов, в которых дети слушают, читают и пишут, она преобразуется в детское предприятие, связанное с жизнью среды. Находящийся в этой среде ребенок - это деятельное существо, обогащающее свой личный опыт в процессе свободной деятельности. В этом развитии ребенка Френз выделяет 3 фазы:

- 1/ фаза проб и ошибок, или деятельность на ощупь, когда ребенок повторяет действия, которые приносят успех, и избегает тех, которые кончатся разочарованием;
- 2/ фаза упорядочивания, когда ребенок, опираясь на накопленный опыт, начинает вводить определенный порядок в свои действия;
- 3/ фаза игры-работы, переходящая в работу-игру, когда через игру как типичный вид детской деятельности ребенок готовится к работе и к реализации "серьезных" жизненных задач.

Свободная деятельность ребенка является в то же время и его обучением. Это обучение основано на всестороннем познании и переживании среды и одновременно на преобразовании - по мере сил и возможностей ребенка.

Метод Френз опирается на применение многочисленных "техноло-

гий". Основную роль здесь играют 8 лабораторий и мастерских, где дети занимаются различными видами деятельности:

1. лаборатория с рабочими картами, словарями, справочниками и другими информационными материалами;
2. лаборатория с конструкторскими и измерительными инструментами и приборами;
3. лаборатория для экспериментальных занятий по биологии, химии и физике;
4. мастерская для занятия типографическими и полиграфическими работами;
5. мастерская с материалами для занятий художественным творчеством — рисованием, лепкой, художественным ремеслом, музыкой, фотографией, киносъемкой и магнитофонной записью;
6. мастерская для занятий по дереву и металлу;
7. мастерская для ткацких, прядильных, швейных и кулинарных работ;
8. лаборатория по выращиванию животных и растений.

Наряду с этими лабораториями и мастерскими, оснащенными необходимыми материалами и инструментами, не менее важным местом для занятий является школьный приусадебный участок с ульями и помещениями для выращивания домашних животных.

Таким образом, процесс обучения протекает в основном не в школьном здании /традиционном/, от которого остается лишь класс как центр информации, где проходят собрания учащихся и учителей, а в лабораториях, мастерских и т.д.

Френе выступал против применения в начальной школе учебников, считая, что они исключают возможность индивидуализированного обучения, навязывают школьнику логику взрослого, прививают слепую веру в печатное слово. Вместо учебников в школе Френе применялись карточки, содержавшие основной учебный материал и располагавшиеся в систематизированной картотеке. С помощью учителя каждый учащийся включал в свой недельный план-график /неделя являлась основным периодом планирования в школе Френе/ определенный набор карточек с заданиями, что, по мнению Френе, позволяло ребенку изучать программный материал в таком объеме и такими темпами, какие наиболее соответствовали его индивидуальным свойствам. Такой подход можно рассматривать как вариант программированного обучения.

В каждом конкретном обществе развитие системы /народного/ образования и воспитания определяется уровнем развития его производительных сил и производственных отношений. Способности отдельной личности развиваются при наличии общественной потребности в них. Аналогично глубина и объем знаний, которые школа должна давать ученику, определяются не решениями государственных органов, не постановлениями научно-педагогических учреждений, не личными желаниями и возможностями конкретных педагогов, а условиями общественной жизни, т.е. потребностями материального и духовного производства. Главная цель общественного производства – воспроизводство общественных отношений, т.е. самого общества и человека как субъекта социально-культурного развития. Роль школы в этом процессе очень важна – она выполняет функции транслятора культурных ценностей, функции выделения и концентрации культурно-познавательных инвариантов, служащих основой для дальнейшей специализации: образовательной, профессиональной и научной. Общекультурная, общепедагогическая миссия системы образования заключается в передаче ею накопленного человеческого опыта новому поколению. Образование закладывает основы социальной преемственности познания и является базой для формирования личности в рамках осваиваемой учащимися культуры. Специфической особенностью среднего образования является формирование в рамках средней общеобразовательной школы определенного комплекса культурно-ценностных и логико-познавательных позиций, без которых невозможно ни дальнейшее саморазвитие личности в процессе освоения более высоких форм образования и в процессе самообразования, ни даже полноценное, недевальвированное, содержательное общение как между отдельными личностями, так и личности со всем обществом. Для того, чтобы все члены общества имели некоторую базу, т.е. определенный, общий для всех объем знаний и ценностных установок, и, кроме того, общий для всех тезаурусный словарный запас. Без выполнения этих условий личность не может адекватно воспринимать культурную ситуацию и эффективно взаимодействовать с другими личностями, как и со всем обществом в целом.

<sup>1</sup> Используются материалы С.О.Климова (См.: Региональная программа развития и стабилизации школы "Самарская школа-2000". Самара, 1992).

Человек, не получивший именно в средней школе необходимой для общения базы /а высшая школа, в силу своей профессиональной специализации и все возрастающей организационно-научной дифференциации, гораздо меньше, чем средняя, подходит на роль транслятора именно общих, универсальных знаний и ценностей/, оказывается исключенным из процесса культурного развития, и поэтому его индивидуальный жизненный опыт не включается в общекультурный смысловой контекст. Государство, по тем или иным мотивам ограничивающее объем всечеловеческих культурных знаний и ценностей, передаваемых новому поколению, выпадает из потока общекультурного развития и неизбежно сходит на обочину истории.

Культура не может развиваться в условиях "туннельного эффекта", так как насильственное выделение неких преимущественных путей развития, сопровождающееся отсеканием всех остальных частей накопленного человеческого опыта, ведет к циклическому повторению ошибок прошлого: мешает культурному взаимодействию подобного государства со всем остальным человечеством, приводя, в конце концов, к культурной автаркии и деградации; создает у отдельной личности и у всего народа искаженное представление о мире и о своем месте в нем, что ведет, в конечном счете, к потере личности и массовым сознанием действительных, актуальных ценностей, ориентировок, опять же-к духовной деградации.

Средняя школа по сути своей предназначена на роль накопителя и транслятора всечеловеческих, универсальных, базовых ценностей, как познавательных, так и нравственных. Именно в школьные годы закладывается основа личности, и от того, в каком объеме и с какой широтой представления индивид воспримет всечеловеческий познавательный и нравственный опыт, будет зависеть его, как личности, бытие в развивающемся социуме, в том числе и возможность дальнейшего самостоятельного развития. Образно говоря, средняя школа производит человека, личность, а высшая школа накладывает на нее профессионально-квалификационную матрицу.

Советская система массового школьного образования сложилась в рамках тоталитарной командно-бюрократической системы, в год антигуманной культурной революции и развитого культа личности, что определило ее развитие и нынешнее состояние. Победивший в 1917 году пролетариат, сам обладая минимальным запасом культурно-когнитивных ценностей, разрушил старую систему образования и попытался

создать новую. Но его классовая нетерпимость и культурная ограниченность привели к тому, что идея о непреходящем значении ВСЕГО культурно-исторического опыта, накопленного человечеством, и о необходимости изучения, переработки, передачи и развития именно ВСЕХ культурных достижений, не принималась. Вся общественная жизнь, в том числе и система народного образования, была втиснута в жесткие идеологические рамки, что непомерно сузило поле культурного взаимодействия и вообще бытия как отдельной личности, так и всего народа. Сложившаяся в стране административно-бюрократическая система, стремясь сохранить и продолжить свое существование, с помощью открытого террора и авторитаризма законсервировала общественные отношения, что, в свою очередь, крайне негативно отразилось на развитии производительных сил страны, привело к ужесточению идеологического и административного диктата со стороны властных структур по отношению ко всем сферам общественной жизни советского общества, к стагнации уровня развития личности. Сложившейся системе общественного производства требовались люди с низким нравственно-образовательным уровнем, т.е. люди, социально и нравственно пассивные, аполитичные и политически безграмотные, мировоззренчески несостоятельные и несамостоятельные, принимающие узкое пространство идеологических догм и требований за самый прогрессивный и вообще единственно культурный слой. Системе нужны были люди безынициативные, послушные и легко поддающиеся догматическому оболваниванию, люди, не знающие и не имеющие доступа ко всему богатству человеческой культуры. Даже требования к профессиональной подготовленности трудящихся, по сравнению со странами, развивавшимися естественным путем, были крайне низки из-за отсталости материально-технической базы советского общественного производства, из-за преобладания в нем неквалифицированного, ручного, физического труда. Усилиями административно-бюрократической системы в массовом сознании была произведена культурно-ценностная контрреволюция, культурно-смысловая инверсия: те личные качества, которые в ходе общечеловеческого развития были выделены в качестве позитивных, необходимых для дальнейшего социального прогресса, в условиях спровоцированного и всячески поддерживаемого тоталитарным режимом отсутствия спроса на них, превратились в качества негативные и, более того, ис-

кореняемые. Люди, глубоко образованные, самостоятельно мыслящие, инициативные, отторгались системой всеми возможными способами, вплоть до прямых "полюпейских" репрессий. Все это не могло не отразиться и на системе народного образования, и в частности, на средней школе. Более того, административно-бюрократическая система /в дальнейшем АБС/ сумела создать такую школу, которая полностью и с абсолютной адекватностью удовлетворяла бы ее /АБС/ потребность в большой массе унифицированных, малообразованных, идеологически зашоренных, послушных человеко-единиц, которыми она /АБС/ могла бы с лёгкостью манипулировать. Выполнению этих задач и была подчинена вся система среднего образования. Вся жизнь школы, начиная с содержания и формы обучения и внеклассного воспитания и кончая унифицированной формой одежды и созданием детских организаций с четкой субординацией, иерархичностью и полувоевной дисциплиной, определялась этими задачами и контролировалась административно-бюрократической системой.

Детская психика подвергалась глубокому массивованному прессыгу, в нее насильственно вводились инвестированные культурные ценности.

За время своего существования советская школа не один раз была объектом бессовестных, демагогических манипуляций со стороны АБС, принимавших форму законодательных кампаний под названием "школьная реформа". Изменений в содержание и форму обучения вносилось действительно немало. Но они, при всем своем разнообразии, не могли изменить и не изменили саму сущность системы школьного образования, так как, во-первых, никоим образом не затрагивали суть идеологически-административного диктата политических структур над школой, а, во-вторых, реформировать школу в рамках АБС вообще невозможно, ибо школа не есть автономный, самодостаточный общественный институт; она выполняет социальный заказ и производит личности именно такие, которые требуются социальной системе и которые смогут в этой системе эффективно существовать.

Низкий уровень развития производительных сил, окостеневшие производственные отношения, конверсия культурно-нравственных ценностей, тотальная ложь /а тоталитарный режим может существовать только в условиях повальной лжи и демагогии/, ненависть к культурным явлениям, не уместающимся в узкие рамки человеконенавистнической



идеологии, уравнилельно-распределительная система оплаты труда — вот условия, определяющие комплекс познавательнo-нравственных качеств личности, которые только и могут помочь ей добиться в рамках тоталитарной системы устойчивой эффективности существования. Даже если предположить, что школа начнет производить глубоко образованную, гармонично развитую личность с высокими нравственными качествами, то отсутствие общественного спроса на такие качества и на такую Личность приведет к быстрому исчезновению этих качеств, и их место займут господствующие в обществе стереотипы поведения и социальной мимикрии. Вот почему реформировать современную российскую систему среднего образования и реально ставить перед ней задачу воспитания гармонично развитой личности можно только после того, как будет разрушена старая АБС. Если же АБС ограничится косметическим ремонтом без изменения своей сущности, любая школьная реформа, как и любые усилия самих лучших педагогов, бесполезны в принципе и ни к чему не приведут.

Процессы, происходящие в настоящее время в российском обществе, дают надежду на то, что состояние дел в среднем образовании будет, наконец, изменено. Глубина и масштабность изменений в средней школе будут, в конечном счете, зависеть от глубины и масштабности преобразований в экономической и политической сферах общественного бытия.

Тем не менее, необходимо четко определить те аспекты школьной жизни, которые в первую очередь нуждаются в обновлении.

### ШКОЛА И ПОЛИТИКА

Система народного образования как социальный институт неизбежно испытывает на себе идеологическое и политическое влияние. И совершенно устранить такое влияние невозможно. Однако вывести школу из-под прямого контроля и даже диктата идеологических и политических организаций и государственных органов просто необходимо. Школа по своей сути выполняет в процессе социального развития важнейшую функцию передачи общечеловеческого опыта /научного, художественного, нравственного и т.п./ новым поколениям. Задача школы как транслятора общекультурного опыта заключается в том, чтобы дать молодому поколению как можно более пол-

ное представление о пройденном человечеством пути, о победах человеческого духа и его заблуждениях, об открытиях и неудачах, о различных формах социальной организации и различных философско-теоретических и политико-идеологических учениях и течениях. Только при условии свободного доступа к информации обо всех направлениях общественно-политической мысли и самостоятельного освоения этой информации человек, в процессе социально-культурного взаимодействия с другими людьми может выработать пельное, устойчивое, искреннее мировоззрение. Выделение одной философской, идеологической, политической, художественной системы, и, тем более, наложение запрета, "табу" на все остальные резко сужает возможности личности, ее кругозор, поле ее культурного взаимодействия.

Школа в такой ситуации должна создавать условия для свободного выбора личностью своих мировоззренческих, политических и прочих предпочтений и принципов и способствовать активной самостоятельной работе личности по освоению всего многообразного духовного опыта человечества. Школа должна дать своим ученикам представление о том, что в основе устойчивости человеческой личности лежат принципы, т.е. глубокие внутренние /необходимые и обоснованные/ убеждения; школа должна способствовать выработке становящейся личностью таких принципов, но она не должна диктовать учащимся, какие именно принципы лягут в основу их личности.

В конкретном плане деполитизация школы должна представлять собой широкий комплекс разнообразных мер, способствующих решению обрисованной выше общекультурной задачи. Во-первых, необходимо ограничить школу как относительно самостоятельный, целостный социальный институт от прямого политического воздействия на нее со стороны государства и, следовательно, от тех политических деформаций, которые неизбежно будут иметь место при смене партий, находящихся у власти. Любыми возможными методами необходимо создать условия для стабильного, непрерывного, поступательного развития системы народного образования. Видимо, целесообразно законодательно /может быть, даже конституционно/ очертить границу вмешательства государства в жизнь школы, определить объем и формы такого вмешательства, закрепить и права, и обязанности государства по отношению к школе. Кроме того стабилизирующим фактором развития школы может стать определенное влияние на школьную жизнь со стороны гражданского общества. Работа и учет мнения родительских

комитетов, ученических коллективов, профессиональных учительских организаций, органов школьного самоуправления, научно-педагогических органов, может быть, даже проведение всеобщих или региональных референдумов по серьезным проблемам школьной жизни — все это может стать эффективным противовесом возможным попыткам тех или иных правящих политических партий установить над школой тотальный контроль.

Во-вторых, по-видимому, следует запретить создание в школах /как в учительских, так и в ученических коллективах/ любых политических структур: первичных партийных организаций, ячеек, парткомов, молодежных и детских политических партийных формирований и т.д. Любой человек имеет полное право участвовать в любых легитимных общественно-политических организациях /и вообще — в общественно-политической жизни общества/, но школа не должна быть ареной политической борьбы; конфронтация по политическим причинам сказала бы на школьном организме резко отрицательно. Политическая деятельность и учителей, и учеников может и должна проходить вне школы — в территориальных или каких-то иных общественно-политических структурах. Общественные организации в школе, конечно, необходимы: вне активной общественной деятельности формирование зрелой личности, видимо, невозможно. Но строиться такие организации и объединения должны на принципах "клуба по интересам" и строго на добровольных началах. Различные художественные, спортивные, коммерческие, дискуссионные и прочие объединения помогут выявить каждому ребенку /и учителю/ свои духовные, творческие потенции, помогут формированию личности в процессе общественной деятельности.

В-третьих, следует не допускать такого положения, когда те или иные определенные, конкретные политические пристрастия, принципы и ценности кладутся в основу самого содержания образования. Особенно это касается гуманитарного знания. Анализ сложной общественной жизни, различных социокультурных явлений, процессов, изменений не должен базироваться на интересах и оценках какой-либо одной политической силы /партии, движения, организации и т.п./, но должен строиться на принципах научного анализа социальной жизни. Информация при любой глубине ее подачи должна быть всесторонней, непредвзятой, свободной от политической конъюнктуры, основанной на соответственным образом адаптированных научных исследованиях. Широта и глубина образования обеспечиваются содержанием и свободным

выбором предметов, факультативными курсами, установлением межпредметных связей, особым подчеркиванием гуманитарных аспектов изучаемых наук, включая предметы естественно-научного цикла, содержанием школьных библиотек и т.п.

В этой же связи следует признать недопустимым непосредственное влияние на школу со стороны любых религиозных объединений. Школа должна в той или иной форме давать представление о существующих конфессиях, о роли религиозных ценностей и традиций в жизни общества, об историческом пути различных религий. Но школа не должна навязывать учащимся какое-либо одно религиозное мировоззрение в качестве единственно истинного. Прямая религиозная пропаганда, равно как и пропаганда атеистическая, в школе недопустима. Религиозные убеждения каждого человека должны быть результатом внутренней духовной работы и свободного выбора личностью ценностных ориентиров. Поэтому следует признать нецелесообразным создание на базе школы каких-либо религиозных общин, детских и молодежных конфессиональных филиалов, а также других возможных форм религиозного контроля и влияния /например, введение в процесс обучения предметов типа "Закон Божий"/.

В целом школа должна создавать определенные начальные условия для свободного выбора личностью ценностных ориентиров и, одновременно, инициировать и активизировать внутреннюю работу личности в процессе ее становления и различными методами осторожно, тактично способствовать формированию у личности глубоких, осмысленных, действительно ценных убеждений, принципов и качеств: политических, религиозных, нравственных.

## ШКОЛА И ГОСУДАРСТВО

Общество через государственный контроль за деятельностью школы не должно детально, мелочно регламентировать все аспекты школьной жизни. Общество должно ставить перед школой цель, а школа — сама выбирать средства ее достижения. Разумеется, школа была, есть и будет учреждением государственным, общественным. Государство финансирует систему народного образования и обеспечивает ее всем необходимым. Но вмешательство государства в жизнь школы должно иметь четко очерченный предел: государство занимается финансированием системы народного образования, координацией дея-

тельности всех ее элементов /как равноуровневых, так и разноуровневых/, вопросами социальной защиты детства и всех работающих в системе народного образования, осуществляет функции контроля над хозяйственно-правовыми аспектами деятельности школы; государство в определенной мере может и должно участвовать в формировании представлений о конечном результате образовательного процесса, т.е. в определении принципиальных, обобщенных требований к содержанию и уровню образования; в то же время государству не следует затрагивать вопросы разработки конкретных форм и методов обучения, это прерогатива самой школы. Отказаться от мелочной опеки государства над школой необходимо еще и по той причине, что в такой ситуации все несовершенства государственной системы, все ошибки социально-экономической политики, все заблуждения, догмы и односторонности правящих политических партий неизбежно будут отражаться и негативно сказываться на системе народного образования. Сама разнота взглядов различных партий, приходящих к власти, будет нарушать преемственность развития народного образования, вносить разлад в деятельность школы. Для того, чтобы избежать подобных последствий, необходимо выполнение ряда условий.

1. Государственные стандарты образования должны соответствовать мировому уровню.

Государство: обеспечивает права человека в области получения образования в рамках государственного образовательного стандарта. На уровне региона контроль осуществляют органы государственного управления.

Разрабатывает правовую базу системы образования, прежде всего законодательство о школе и следит через свои органы на местах за неукоснительным его соблюдением;

гарантирует светский характер обучения и воспитания в государственных учебных заведениях;

заботится об обеспечении приоритета интересов ученика в деятельности учреждений народного образования;

координирует деятельность учреждений народного образования в рамках единой системы, обеспечивает преемственность различных ступеней образования, организует работу по изучению, обобщению, использованию и пропаганде отечественного и зарубежного опыта прежде всего через сеть государственных научных центров и органов народного образования, средств массовой информации;

обеспечивает социальные гарантии всем категориям работников народного образования;

через сеть государственных учебных заведений занимается подготовкой и переподготовкой научно-педагогических и педагогических кадров для школ всех ступеней на самом современном уровне мировых стандартов.

2. В соответствии с законодательством об образовании следует привлекать педагогическую и родительскую общественность, учащихся к разработке и обсуждению программы развития народного образования в масштабах страны и региона.

3. Необходимо отменить использование детально разработанных учебных планов, спускаемых в школы и обязательных к выполнению. Социальный заказ общества на "продукцию" школы может иметь вид "Концептуальной программы образования", которая содержала бы перечень знаний, умений и навыков, необходимых для овладения ими каждым учеником, но без излишней регламентации, без поурочного распределения. Программой должен быть задан базовый объем необходимых знаний, а учитель должен самостоятельно разбить материал на логически связанные блоки, выделить ключевые культурно-научные явления и процессы, индивидуально скомпоновать материал и составить собственный учебный план по своему учебному курсу. Это открыло бы широкий простор для превращения учительского труда в труд по-настоящему творческий, новаторский, интересный для самого педагога. Кроме того, это создало бы предпосылки для возникновения различных типов школ и учебных заведений, отличающихся друг от друга дидактическими методами, предметной специализацией и уровнем образования.

4. В этой же связи необходимо отказаться от использования в учебном процессе единого, унифицированного учебника. Учебная литература должна быть разнообразной, отражать различные точки зрения, учитывать разницу в уровне развития школьников. Учителю предоставляется полное право использовать учебную литературу по своему усмотрению, он может разработать свой собственный предметный курс, рекомендовать учащимся использовать несколько учебных пособий при подготовке к урокам, может остановиться на одном из них, по его мнению, наиболее исчерпывающем.

5. Необходимо отказаться от такого положения, при котором все учащиеся выполняют одни и те же задания, и общая для всех часть программы выполняется одним и тем же путем. Необходимо создать целый комплекс параллелей, факультативов и групп, в которых осуществлялся бы более индивидуализированный подход к учащимся при изучении того или иного предмета.

6. Необходимо изжить и прочие, менее существенные аспекты огосударствления и унификации школьной жизни, как то: типовая, безликая школьная архитектура, единая и обязательная для всех школ структура учебного дня; стандартизированная школьная мебель и другое оборудование и т.п. Необходимо коренным образом изменить систему школьного питания: либо сделать питание сравнимым по качеству с домашним, либо вообще отказаться от этой порочной системы, которая резко негативно действует на здоровье школьников, и тогда предоставлять детям в течение учебного дня большой перерыв, для того, чтобы они могли пообедать и отдохнуть дома.

7. Крайне необходимо пересмотреть принцип остаточного государственного финансирования системы народного образования. В условиях развитой рыночной экономики затраты государства на материальное производство и его развитие должны быть сведены к необходимому и достаточному минимуму. Сферы народного образования и культуры должны стать сферами приоритетного бюджета.

Особенно актуальной становится эта проблема в период перехода к рынку, когда школа оказывается абсолютно беззащитной перед стихией распада старого общества, как и перед стихией нового российского капитализма. В этих условиях помимо прямого бюджетного финансирования государство может и должно привлечь новые экономические структуры к финансированию системы народного образования. Политика наибольшего благоприятствования по отношению к предприятиям и организациям, вкладывающим средства в систему народного образования, налоговые льготы, размещение крупных государственных заказов, моральные поощрения, которые будут служить одновременно и серьезной рекламой для этих предприятий и организаций, — эти и многие другие законосообразные приемы и методы помогут государству привлечь частный капитал и все иные его виды к решению проблем народного образования. В идеале, государственные органы любых уровней /район, город, область, республика/ должны иметь возмож-

ность с помощью этих и подобных им законных мер заинтересовать экономические структуры в финансировании системы народного образования.

## СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

### План

1. Сущность процесса обучения.
2. Функции обучения.

### Литература

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990.
3. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
6. Формирование интереса к учению у школьников /Под ред. А.К.Марковой. М.: Педагогика, 1986.

В теме "Сущность процесса обучения" важнейшим аспектом является овладение растущей личностью той стороной общественного опыта, которая включает в себя знания, практические умения и навыки, а также способы творческой деятельности. В этой связи перед педагогикой встают вопросы: Каким должен быть этот процесс? Как его нужно осуществлять и использовать для развития и формирования личности? Обучение представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся. В "Дидактике" М.А.Данилова и Б.П.Есипова мы читаем: "Обучение охватывает деятельность учащихся, т.е. учение, и деятельность учителя, т.е. преподавание... Обучение - не просто передача учащимся знаний, но руководство учителя их деятельностью, имеющей целью получение образования". Обучение определяется как



двусторонний процесс. Преподавание и учение – составные части процесса обучения. Обучение больше всего связано с такими общественными процессами и явлениями как труд, познание и общение.

Общеизвестно высказывание К.Д.Ушинского: "Учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом полным мысли, так, чтобы сам интерес к учению зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас."

Если брать одну сторону обучения – преподавание, деятельность учителя, то это общественно необходимая и общественно полезная деятельность, труд, направленный на производство рабочей силы, подготовку людей к участию в общественном производстве. Если брать учение – деятельность ученика, то это то, что предшествует труду, то, без чего человек не может успешно включиться в трудовую деятельность, но это еще не труд. Деятельность ученика /учение/, в отличие от настоящей трудовой деятельности, не является общественно полезной. Ученики в процессе обучения готовятся к настоящему труду.

Согласно наиболее распространенной концепции, обучение – это познание или вид познавательной деятельности. Ученики в процессе обучения расширяют свой кругозор, приобретают знания о природе, обществе, мышлении, познают окружающий их мир. В процессе обучения формируются практические и теоретические умения и навыки, умения и навыки самостоятельной работы.

Обучение – это также взаимодействие учителя и учащихся, т.е. общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает.

В основе процесса обучения явно или неявно лежат какие-то теоретические принципы. На рис.13 представлена классификационная схема наиболее известных в современной психолого-педагогической науке возможных структур учебно-познавательной деятельности.

К наиболее распространенным концепциям относятся бихевиористская теория и теория поэтапного формирования умственных действий.

Общая символическая формула усвоения в бихевиоризме выглядит следующим образом:  $S \rightarrow R - P$ ,



Рис. 13

где  $S$  - стимул, побудительная причина действия или ситуация, в которой надо произвести действие, а в качестве стимула может выступать условие задачи, вопрос и т.д.;  $R$  - реакция на стимул, т.е. самодействие, которое вызывается стимулом, в качестве реакции может выступать ответ на вопрос, решение задачи и т.д.;  $P$  - подкрепление, т.е. сигнал, который подтверждает правильное выполнение действия, правильную реакцию на стимул, в качестве подкрепления может выступать и материальное, и моральное поощрение.

Психологические особенности процесса усвоения знаний раскрывает теория поэтапного формирования умственных действий.

Выделяется пять этапов усвоения новых действий:

1/предварительное ознакомление с действием, с условиями его выполнения;

- 2/ формирование действия в материальном /или материализованном/ виде с развертыванием всех входящих в него операций;
- 3/ формирование действия как внешнеречевого;
- 4/ формирование действия во внешней речи;
- 5/ формирование действия во внутренней речи.

Исходя из исследований специфики человеческого усвоения опыта, можно представить структуру любого дидактического процесса в виде трех взаимосвязанных и взаимопроникающих компонентов: мотивационных, собственно познавательной деятельности учащегося и управления этой деятельностью со стороны педагога или ТСО.

Обучение является сложным многогранным процессом, который можно рассматривать как систему, т.е. как упорядоченную совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в определенном порядке элементов целостного образования. Представление о структуре процесса обучения как системного объекта в наиболее общем виде может дать следующая схема;

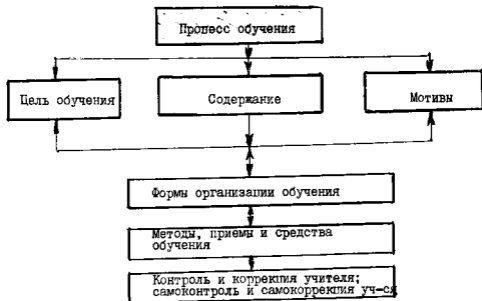


Рис. 14

Определяющим компонентом обучения является цель. Целью обучения мы называем мысленно предполагаемый конечный, ожидаемый от

определенным образом направленной взаимосвязанной педагогической деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся результат. Обычно определяют дидактические, или образовательные, воспитательные и развивающие цели.

Общие цели образования и воспитания выдвигает общество в соответствии с развитием производительных сил и производственных отношений.

Мотивы обучения составляют психологическую основу обучения, стимулирующую познавательную деятельность.

Понятием "мотивация" в психолого-педагогической науке обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Мотивы учебной деятельности представлены на рис. 15.

Кроме мотивации необходимо еще, чтобы учащиеся выполняли те учебно-познавательные действия, которые ведут к усвоению учебного материала, другими словами, необходимо, чтобы учащиеся сами активно учились. Задача преподавателя состоит в том, чтобы правильно подобрать необходимую технологию учения и задать ее учащемуся, руководствуясь при этом целями обучения и особенностями изучаемого предмета.

Здесь становятся уместными такие дидактические процессы, которые основаны на использовании проблемного обучения, деловых игр, реального проектирования и других видов учебной деятельности, требующих от учащихся поисковой /эвристической/ деятельности.

В самом процессе обучения выделяются семь звеньев, связанных с деятельностью учителя и ученика, которые представлены на рис. 16.

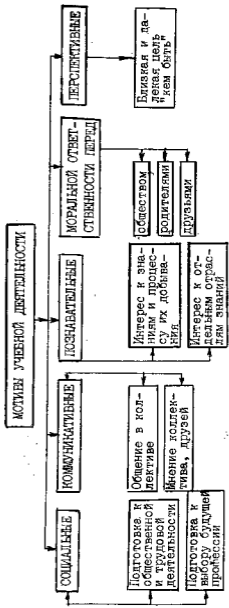


Рис. 15

Деятельность учителя и учащихся в  
процессе обучения

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Деятельность, способствующая пониманию учащимися целей и задач обучения.	1. Действия по созданию позитивной мотивации к учебе
2. Ознакомление учащихся с новыми предметами и событиями	2. Познание новых предметов и событий.
3. Руководство процессом приобретения понятий.	3. Процессы обобщения для формирования понятий
4. Руководство процессом познания закономерностей и научных законов	4. Познание закономерностей и научных законов, а также их систематизация
5. Руководство процессом перехода от теории к практике.	5. Приобретение умений и навыков.
6. Организация практических творческих занятий.	6. Практические действия по созданию предметов и изменений в окружающей среде
7. Проверка и оценка приобретенной учащимися компетенции	7. Самоконтроль достижений, полученных в ходе учения

Рис. 16

Как пишет С.П.Баранов, процесс обучения характеризуется на основе сложившейся в школьной практике последовательности овладения знаниями:

- 1/ восприятие;
- 2/ понимание;
- 3/ запоминание;
- 4/ закрепление;
- 5/ применение знаний для решения практических задач.

В дальнейшем такая последовательность учебного процесса получила название основных этапов овладения школьниками знаниями, умениями и навыками и стала характеризоваться как выражение сущности процесса обучения /рис. 17/.

## Основные этапы процесса обучения

Отражение в сознании отдельных свойств предметов и явлений. Узнавание предметов и явлений, отнесение их к определенным группам

Обобщенное установление связей между явлениями и процессами

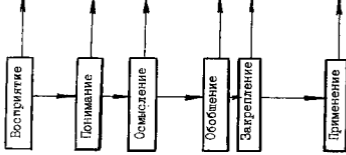
Процессы сравнения, анализ связей между изучаемыми явлениями, вскрытие причинно-следственных закономерностей

Выделение и объединение общих черт предметов и явлений

Заучивание некоторых основных фактов, определений, связей, способов доказывания путем воспроизведения элементов изучаемого материала, обобщений и выводов, выполнения письменных и лабораторных работ

Организация выполнения упражнений, лабораторных работ, трудовой деятельности

Рис. 17





Противоречия являются движущей силой учебного процесса.

Прежде всего надо иметь в виду противоречия, возникающие между постоянно возрастающими под влиянием социально-экономического процесса требованиями общества к процессу обучения и данным состоянием этого процесса, которое нуждается в непрерывном совершенствовании. Анализ этих противоречий позволяет намечать и осуществлять меры, направленные на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Центральным противоречием, внутренне присущим учебному процессу, является противоречие между возникающими у учеников под влиянием учителя потребностями в усвоении определенных знаний, умений и навыков и реальными возможностями по удовлетворению этих потребностей. На основе разрешения этого противоречия путем умелого подбора методов, форм и средств обучения, осуществляется развитие учащихся, их учебных возможностей /рис. 18/.

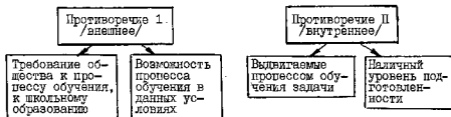


Рис. 18

К процессу обучения существуют 2 подхода - кибернетический и обычный /рис.19/.

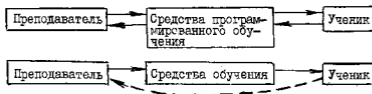


Рис. 19

Основные функции обучения указаны на рис.20.

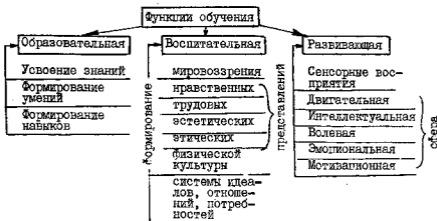


Рис. 20

#### Вопросы и задания

1. Вспомните структуру процесса обучения, его основные элементы, их связи. Покажите, как на каждом этапе обучения эти связи проявляются.
2. Объясните, как вы понимаете каждую из функций обучения, их единство.
3. Назовите основные этапы овладения учебным материалом.
4. Охарактеризуйте основные внутренние противоречия процесса обучения.
5. Рассмотрите на конкретных примерах взаимосвязь учителя и учащихся в процессе обучения.
6. Совместно с классным руководителем и учителем-предметником постарайтесь выявить доминирующие причины неуспеваемости одного из школьников.

## ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

### План

1. Понятие "принципы обучения",
2. Основные принципы обучения.

### Литература

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1984.
2. Дидактика средней школы /Под ред. М.Н.Данилова и М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1975.

Под принципами обучения обычно понимаются исходные положения, которыми руководствуется педагог в процессе обучения. Факторы, приводящие к формулированию принципов, указаны на рис.21:

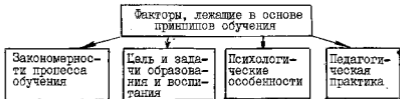


Рис. 21

Дидактические принципы определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы школы в соответствии с общими целями воспитания и закономерностями процесса обучения. Основные принципы обучения отражены на рис. 22.

### Вопросы и задания

1. Что вы понимаете под принципом обучения?
2. Покажите связь основных принципов обучения, отражающих закономерности познавательной деятельности.
3. Назовите принципы обучения, отражающие специфику учебного предмета Вашей специальности.
4. Посетите уроки опытных учителей и на конкретных примерах покажите, как учителя реализуют в учебном процессе дидактические принципы.

## Принципы обучения

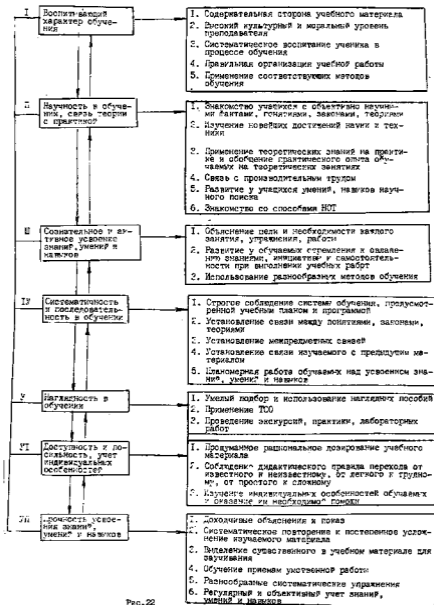


Рис. 22

## План

1. Общие основы определения содержания образования.
2. Учебный план, программы, учебники.
3. Поливариантность содержания образования в современной школе.

## Литература

1. Дидактика средней школы /Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1975. Гл. 2.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. И.Я.Лернера и В.В.Краевского. М.: Педагогика, 1963.
3. Леднев В.С. Содержание образования: Сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991.
4. Региональная программа развития и стабилизации школы "Самарская школа - 2000". Самара, 1992.

Содержание образования отражает процесс прогрессивных изменений свойств и качеств личности, который характеризуется, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности, в-третьих, умственным, нравственным и физическим развитием человека.

Содержание образования в школе имеет исторический характер. Оно развивается, изменяется вместе с развитием общества. Содержание образования всегда отражает объективные потребности производства, развития науки и техники.

Проблема содержания образования - это проблема отбора, организации и предъявления учащимся учебного материала.

В подходе к содержанию образования выделилось два теоретических направления. К первому относится так называемая теория формального образования, ко второму - теория материального образования.

Сторонники теории формального образования считают, что основное внимание в обучении должно быть направлено на развитие способностей учащихся, на развитие форм мышления, памяти, воображения; вооружение учащихся знаниями - дело второстепенное. Главное -

развитие в процессе обучения умственных способностей учащихся. Нужными предметами считались те, которые обеспечивают гимнастику ума — латинский и греческий языки, классическая литература и математика. Из упражнений признавались ценными лишь те, которые развивали ум, безотносительно к их содержанию. Сторонники формального образования защищали классическое направление в образовании, т.е. изучение гуманитарных дисциплин.

Сторонники материального образования считали, что главная задача обучения — дать полезные практические знания и умения, необходимые в жизни. По их мнению, в процессе получения полезных знаний будут сами собой развиваться и мышление, и память, и способности — без специально затрачиваемых на то усилий. Эта теория легла в основу реального образования. В его содержание входят лишь предметы, имеющие практическое значение /рис. 23/.

Эти два полярных подхода в определенных условиях могут мирно уживаться, взаимно дополнять друг друга.

В содержании образования объединены 2 аспекта: социальная сущность и системно-деятельностный способ его рассмотрения.

Социальная сущность содержания образования определяется тем, что именно оно /вместе с процессом обучения/ служит главным средством передачи социального опыта подрастающим поколениям.

Содержание образования — категория педагогическая, поскольку оно не копирует социальный заказ, а переводит его на язык педагогики. Разрабатывая содержание образования, педагог-ученый тем самым раскрывает и конкретизирует социальный заказ средствами своей науки; а учитель, реализуя в практической деятельности это содержание, тем самым выполняет социальный заказ.

Любой сложный объект в наше время не может рассматриваться иначе как с позиций системного подхода. Содержание передается учителями и усваивается учащимися в рамках деятельности обучения. И формирование содержания происходит не само собой, а осуществляется в деятельности дидактов, методистов и других специалистов в области педагогики.

Содержание образования можно определить как педагогическую модель социального заказа, обращенного к школе. Обзор реальной картины формирования содержания образования позволяет в рамках системного представления о нем выделить три уровня, которые вместе состав-

Виды и содержание образования в буржуазной педагогике

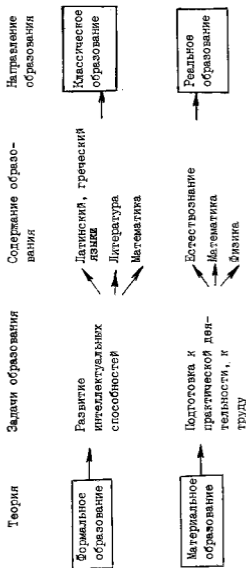


Рис. 23

ляют содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального заказа /рис. 24/.

Рассмотрим теперь содержание образования по характеристикам системы, т.е. по составу, функциям и структуре.

Состав содержания образования является педагогической интерпретацией поставленных обществом целей. Рассматривая это содержание, мы тем самым предполагаем необходимость перевода философской категории цели как формы предъявления социального заказа в педагогическую категорию состава содержания образования, где частные педагогические цели выступают на каждом уровне как элементы состава содержания.

Функции содержания образования на каждом уровне приобретает специфические характеристики. Функция содержания общего среднего образования служит средством формирования высоко развитой личности. Функция учебного предмета определяется спецификой тех задач, которые ему отводятся в реализации общих целей образования. Функции учебного материала связаны с дидактическими задачами, обращенными к формированию личности.

Структура содержания образования определяется функциями его элементов. Она отражает связь между элементами состава содержания образования на каждом уровне его формирования.

Содержание образования призвано обеспечить передачу и освоение подрастающим поколением социального опыта старших поколений, социальной культуры для дальнейшего развития усвоенного опыта. Этот опыт на любом этапе развития нашего общества включает в себя четыре элемента, каждый из которых представляет специфический вид содержания образования:

- знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощенных вместе со знаниями в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;
- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом, требующих самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных;



Уровни формирования содержания образования

Социальный заказ			Формы фиксации	нормативная
Уровень	Характеристики	Формы фиксации	нормативная	нормативная
Проектировочное содержание	Уровень обидеоретического представления ↓	Состав, структура, функции ↓	Теоретическая концепция содержания образования	Общий допредметный уровень - минимум содержания образования
	уровня учебного предмета ↓	Состав, структура, функции ↓	Концепция обучения отдельным предметам / научные методики /	Учебные программы
	уровня учебного материала ↓	Состав, структура, функции	Теория учебника	Учебники, пособия для учащихся, книги для чтения
Реальное содержание	процесса обучения ↓			
	структуры личности ↓			

— опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие лично—определенных объектов, включенных в систему ценностей.

Содержание образования в нашей школе традиционно определяется получением общего, политехнического и профессионального образования.

Под общим образованием, осуществляемым нашими школами, понимается:

- определенный объем основных понятий, раскрывающих научную сущность явлений природы, общественных процессов и явлений техники;
- научное мировоззрение;
- развитие познавательных сил и способностей человека;
- умение применять теории на практике и стремление постоянно обогащать свои знания и повышать культурный уровень путем самообразования.

В содержании общего образования входят три основных цикла изучаемых дисциплин: естественнонаучный, гуманитарный, трудовой и физической подготовки.

Наряду с общим образованием школа осуществляет и политехническое образование.

Сущность политехнического образования заключается:

- 1/ в усвоении научных основ производства;
- 2/ в овладении навыками и умениями пользоваться простейшими инструментами /орудиями труда/.

Политехнизм не сводится к ознакомлению с каждой отраслью производства, техники, народного хозяйства. Он должен показать то общее, что присуще многим отраслям экономики, производства, многим профессиям.

Политехническое образование осуществляется в процессе изучения основ наук и трудовой деятельности учащихся.

Общее и политехническое образование служат базой для профориентации и профессионального обучения /рис. 25/.



Рис.25. Виды образования, их взаимосвязь

При определении содержания образования целесообразно руководствоваться следующими критериями:



Рис. 26

Концепция образования, принятая на Всесоюзном съезде учителей /декабрь 1988 г./, предусматривает следующую структуру содержания школьного образования :

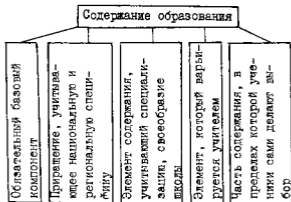


Рис. 27

Содержание образования отражено в трех государственных документах: учебном плане, программах и учебниках.

Учебный план школы определяет перечень учебных предметов, отобранных для изучения в школе, распределение их по годам обучения, количество часов по неделям. В разных странах сложились различные принципы построения учебных планов. В соответствии с учебным планом разрабатываются учебные программы. Учебная программа – это государственный документ, в котором определены содержание учебного предмета, система и объем знаний, умений и навыков для каждого года обучения, порядок и последовательность изучения данного учебного предмета.

Известны два способа построения программы: концентрический и линейный. При концентрическом построении учебного предмета материал, подлежащий усвоению, повторяется на более высоком теоретическом уровне. Такое расположение учебного материала противопоставляется линейному /радиальному/, при котором каждый раздел учебного курса излагается с той степенью подробности и глубины, которая диктуется задачами преподавания без возвращения к нему на следующих этапах обучения.

На основе учебного плана и программы по каждому предмету составляются учебники.

Учебник – это книга для ученика, являющаяся важнейшим инструментом чтения.

Республиканский базисный экспериментальный  
учебный план средних общеобразовательных  
школ РСФСР на 1990/91 учебный год

Учебные предметы	Количество часов в неделю в классах											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Литература народов СССР										2	2	
Математика	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	
Естествознание												
Ознакомление с окружающим миром	1	1										
Природоведение			1	1	1							
География						2	2	2	2	2		
Биология, экология						2	2	2	2	1	1	
Физика, астрономия							2	2	2	4	4	
Химия, экология								2	3	2	2	
Обществознание	1	1	1	1								
История					2	2	2	3	2	3	3	
Основы советского государства и права									1			
Обществоведение												2
<b>Республиканский компонент</b>												
Русский язык и литература	6	8	9	9	10	9	7	5	6	4	4	
Иностранный язык	2	2	2	2	4	3	3	2	2	1	1	
Этика и психология семейной жизни									1			
Основы информатики и вычислительной техники										1	2	
Черчение							1	1				
Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	1	1	1				
Музыка	1	1	1	1	1	1	1	1				
Физическая культура и НВП	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	
Трудовое обучение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Всего	20	22	24	24	28	29	30	30	30	30	30	
Факультатив	2	2	2	2	2	3	2	4	4	6	6	

Виды изданий для учителей и работников народного образования

<p>Нормативные издания по вопросам воспитания и образования</p>	<p>Издания для педагогических учебных заведений и системы переподготовки работников народного образования</p>	<p>Методические издания</p>	<p>Научно-популярные и справочно-информационные издания</p>
<p>Материалы, характеризующие воспитательно-образовательную систему, ее цель, принципы, закономерности развития</p>	<p>Практикумы Семинары Факультативы Спецкурсы</p>	<p>Издания по технологии воспитания и обучения, переводового педагогического опыта</p>	<p>Информационные издания: а/ обзорные; б/ библиографические</p>
<p>Сборники директивных документов, юридических актов, инструкций, разъяснений</p>	<p>Учебные пособия / в т.ч. хрестоматии/ Курсы лекций Учебники</p>	<p>Издания для повышения предметно-теоретических знаний в обих культурной подготовке учителя</p>	<p>Научно-популярные издания Словари и справочники / по отраслям знаний, прикладного характера, полные/</p>
		<p>Руководства и учебникам и УМК: а/ общие методики по предметам и направлениям воспитательной работы; б/ частные методики по воспитательной и учебной работе</p>	
		<p>Книги по теории воспитания и образования</p>	

Виды изданий для учащихся

Учебники	Учебные пособия	Практические / дидактические материалы	Издания, входящие в фонд библиотеки-турной подготовки
Массовые / сильные	Факкультативы Систематизированные справочные материалы по предметам	Руководство для самообразования	Художественная литература
Для разного уровня специализированных школ	Справочные издания: словари, справочники, определители, сборники таблиц и т.д.	Раздаточный материал Сборники заданий, упражнений, задач, практических и других работ	Познавательная литература: "Моя Родина", "Мир знаний", "Люди науки" и др.
Экспериментальные	Адаптированные тексты	Тетради на печатной основе	Издания произведений, включенных в учебные программы
	Книжки для чтения	Дневники наблюдений	
	Хрестоматии	Прописи	

Рис. 29

Существуют книжные издания для учителей/рис.28/ и для учащихся /рис.29/.

Учебник должен удовлетворять следующим общим педагогическим требованиям /рис. 30/:

-соответствовать современному уровню науки и способствовать формированию мировоззрения;

- развивать мышление учащихся, формировать основные приемы умственной деятельности;

- обеспечить подготовку к самостоятельному приобретению знаний в будущем.

В методическом плане он должен:

- соответствовать возрастным особенностям учащихся как по содержанию, так и по используемым языковым средствам, приемам эмоционального воздействия;

- содержать достаточное количество иллюстраций, облегчающих восприятие, понимание и запоминание учебного материала, удобно расположенных и увязанных с текстом;

- иметь хорошее внешнее оформление: удобный формат, красивый переплет, качественная бумага, четкие прифты, ясное и четкое воспроизведение рисунков, фотосхем, диаграмм.

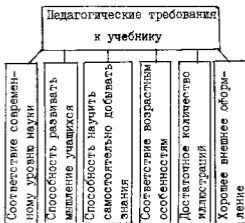


Рис. 30



Сегодня, в переходный период, когда идет значительное преобразование социально-экономических условий нашей жизни, когда обостряются противоречия и ускоряются социальные процессы, нелепо полагать, что содержание образования можно будет сохранить в прежнем виде или безболезненно переформулировать старые положения, утратившие жесткие контуры в тумане деидеологизации общества. В новых условиях содержание образования способно оказывать большее, чем раньше, влияние на эффективность личностной социализации учащегося, социализации, понимаемой как возможности успешного освоения социально-профессиональной "карьеры", роли, положения в структуре производства, распределения и потребления общественных продуктов и ценностей<sup>1</sup>. В связи с этим система требований к содержанию образования будет все сильнее "подпираться" снизу, т.е. со стороны самих учащихся, их родителей, разного рода спонсоров, попечительских советов, общественных организаций.

Заметное влияние на перечень требований к содержанию образования окажет быстрое и крупномасштабное обновление "техносферы" нашей страны /экстренное техническое и технологическое перевооружение производства/. Это еще одна проблема, которую и придется достаточно быстро решать системе образования, поскольку в ином случае образование может стать ощутимым тормозом прогрессивных изменений в общественном производстве. К тому же необходимо учесть, что все это уже начало разворачиваться на фоне общего снижения уровня материального благополучия граждан, и, более того, в ближайшее время данная тенденция не будет быстро остановлена. В сфере образования это связано с обострением специфического противоречия: противоречия между индивидуальными устремлениями учащихся и их реальными материальными возможностями в получении желаемого уровня образования, причем в условиях рыночных отношений варианты социальной карьеры все более прямолинейно будут зависеть от полученного и непрерывно пополняемого образования.

Это значит: произойдут значительные изменения в сфере учебной

---

<sup>1</sup> Здесь и далее (до конца раздела) использованы материалы К.С. Лисецкого/См.: Региональная программа развития и стабилизация школы. Самара, 1992/

мотивации; потребуются изменения в обеспечении вариативности получения образования и повышения его уровня почти на всех ступенях.

Чтобы эффективно действовать в быстро изменяющемся мире, образованный человек должен обладать как минимум: определенной психологической гибкостью; способностью добывать, познавать, перерабатывать и избирательно усваивать новую информацию; быть готовым адаптироваться к меняющимся экономическим, социальным и психологическим реалиям как в обществе, так и в государстве, как в своем ближайшем окружении, так и в своей собственной судьбе.

Но в то же время он должен иметь определенный внутренний стержень, устойчивое ядро личности, мировоззрение, социальные и нравственные убеждения. В ином случае каждый излом в развитии общества и государства, перелом индивидуального жизненного пути /социальной карьеры/, приведет человека к дезадаптации, даже к личностной дезинтеграции, потере жизненных ориентиров, невротическим реакциям и срывам.

Для школьника окружающий мир выступает как макро- и микросреда. В процессе социализации он избирательно усваивает ее отдельные проявления, где содержанию образования должна быть отведена роль ориентировочной основы.

Уровни и "спирали" образования – лично опосредованные варианты дальнейшей социально-профессиональной "карьеры".

Таким образом, содержание образования должно отвечать следующим требованиям:

- обеспечение преемственности /согласованности/ различных ступеней образования с учетом альтернативных учебных заведений /содержание образования каждой предыдущей ступени должно определяться потребностями последующих более высоких образовательных ступеней/;

- информационная и практическая значимость образования, а также способов освоения и использования информации;

- возможность и умение выбора варианта продвижения учащегося по различным ступеням и уровням образования /поливариантность/.

Преемственность в подготовке учащихся на каждой учебной ступени /этапе/ должна обеспечиваться обязательным соответствием об-

щепринятому государственному образовательному стандарту.

В соответствии с местной спецификой /местом нахождения учебного учреждения, потребностями региона и др./ допускается влияние региональных, национальных и других компонентов на образовательный стандарт, однако, не подменяя, а дополняя и расширяя общепринятый государственный.

Результатом такого влияния могут быть включения в учебные планы новых предметов, курсов, факультативов; углубленное изучение определенных групп предметов; дифференциация образования на основе удовлетворения интересов учащихся, развития их способностей, профессиональной направленности, национальной принадлежности, религиозности, республиканского гражданства и т.п.

Содержание образования – связующий компонент структуры образования, он превращает образование в систему. Свойства системы зависят не только от качества и функций структурных элементов /в данном случае образовательные этапы и различные учебные заведения/, но в большей степени определяются связями между этими элементами. Содержание образования – инвариантная часть этих связей.

Информационная и практическая значимость образования в сочетании со способами освоения и использования информации обеспечивает не только факт согласованности, но и уровень согласованности, что в конечном итоге выражается в изменении принципиальных подходов к построению учебных программ. Основные различия традиционных и современных программ проявляются не столько в предметно-содержательном плане, сколько в способе предъявления учебного материала, таксономии целей, что облегчает усвоение учащимися методов самостоятельной работы с информацией.

Таксономия целей – это диагностируемость каждой отдельной поэтапной или поуровневой достигнутой или недостигнутой подцели, из которых состоит "дерево" целей учебного предмета, обеспечивающей необходимую и своевременную коррекционную работу.

Недостигнутая цель трансформируется в проблему, и тогда процесс обучения превращается в процесс ее решения, который соединяет новую информацию, способы ее получения и реализации в единое целое.

Концепция ориентации на развитие личности окончательно вытеснила прежнюю тоталитарную концепцию формирования. Однако, во избежание возникновения терминологической путаницы среди некоторой части педагогов, необходимо уточнить, что смена концепции заклю-

чалась не в отмене "запрета" на развитие, а в исключении упрощенной трактовки развития личности, характерной для традиционной педагогики.

Многие педагоги придерживались весьма упрощенного ответа на вопрос: "Что значит развитие личности?".

При подмене идеи "развития" идеей "формирования" очевидным образом выпадает момент спонтанности: рост личности интерпретируется как управляемый извне /что, конечно, абсурдно и противоречит самой сути развития личности как ее самодвижения/. Сведение процессов формирования личности к интериоризации /усвоению/ социальных и предметных норм исключает витальные /прижизненные/ и экзистенциальные отношения: космичность бытия человека, его слитность с природой, микрокосм его самости - все это упраздняется во имя правдосообразного поведения. Завершающим шагом в этих подменах был переход к "школьной" доктрине развития как усвоения того, что когда-нибудь пригодится в жизни, при этом не оставляя места ни духовности, ни душевности, ни свободе выбора.

С учетом сказанного, процесс реализации новой концепции может быть рассмотрен как инновационный процесс. Инновационная деятельность - это деятельность по целенаправленному обновлению и преобразованию другой деятельности, деятельность по управлению развитием. Управление развитием означает процесс разработки и освоения новшеств. Объектом управления в данном случае являются условия развития, которые не возникают естественным образом, а создаются внутри деятельности, видоизменяя внешнюю структуру и повышая эффективность.

В учебно-воспитательном процессе инновационная деятельность складывается в результате сопряжения деятельности учителя и деятельности ученика. Сам термин "деятельность" в данном контексте понимается как воспроизводство и развитие сверхприродных /предметных, знаковых/ условий бытия человека, культурное совершенствование среды обитания и социальных отношений. Таким образом, предметом деятельности учителя является не личность ученика, как это ранее было принято, а деятельность этого ученика, продуктом которой является его субъективное развитие.

Итак, внешние контуры содержания образования должны определять две непрерывно сопрягаемые структуры: структуру личности и структуру деятельности. Поэтому, формы и методы обучения следует также относить к содержанию образования, рассматривая его как единство предметного и операционального содержания. Такой подход способствует положительному разрешению противоречия, с которым в первую очередь сталкиваются выпускники средней школы: противоречие между структурой учебной деятельности и структурой профессиональной деятельности.

Учебная информация должна быть обеспечена технологией обучения / гарантированным способом таксономии целей/. Наряду со знаниями, ученик усваивает и способы их присвоения /технология обучения/, приобретает опыт осознанной предметной деятельности.

Однако опыт /основная составляющая содержания образования/, который усваивает учащийся, включает в себя не только опыт предметной деятельности, но и опыт социальной деятельности, и опыт творческой деятельности. Только в случае, если будут представлены в учебной деятельности все три составляющие опыта, "пронизывающая" технологизация обучения будет иметь смысл.

Сторонники концепции формирования личности предполагали, что опыт социальной деятельности приходит к учащимся в результате функционального участия /функциональное распределение обязанностей/ в сложных видах деятельности.

Концепция развития позволяет сделать этот процесс значительно более эффективным, если социальный опыт приобретается учащимися как межличностные и межгрупповые взаимодействия, в результате совместного решения многоуровневых проблем. При условии, что каждый равноправно участвует в формировании целей, составлении программы, анализе результатов, корректировке последующих действий и имеет возможность отразить степень своего участия.

Учащиеся должны быть обеспечены знаниями по конфликтологии, социальной психологии, психологии совместной деятельности и общения, современными представлениями о мировом развитии человечества и путях его выживания. Только в этом случае индивидуальный социальный опыт приобретает некоторую структурную законченность.

Что касается опыта творческой деятельности, то здесь необходимо провести четкое различие: творчества - адаптации /вынужденно-

го творчества, творчества как поиска выхода из затруднительного положения, спровоцированного учителем/ и творчества по убеждению, мотивированного опережающим желанием учащегося преодоления своих возможностей /самостоятельного, целенаправленного поиска неповторимости в решении задачи, выходящей за пределы учебного процесса, за рамки только учебной цели; творчества, которое есть сугубо индивидуальный ответ на индивидуальные обстоятельства, хотя бы и с полным учетом условий поставленной задачи; творчества — как обновления собственного опыта, сознательного его преобразования, и наконец, творчества, которое через обучение решает жизненные проблемы/. Поэтому образование нужно понимать как процесс личностно образовательный, как процесс содействия развитию соответствующих форм личностной субъективности.

Целостность этих форм — "философский камень" образования, где формирование познавательной культуры, эмоционального и волевого освоения действительности — основа раскрытия индивидуальности. По степени учета и возможности проявления "субъективности" в учебно-воспитательном процессе подразделяют следующие подходы: возрастной, дифференцированный, индивидуальный /возможны и другие/.

Известно, что возрастной подход предполагает учет и использование в обучении и воспитании возрастных особенностей детей, подростков, юношей; дифференцированный — особенностей, характерных для реальных групп учащихся; индивидуальный — особенностей, присущих конкретному ребенку, т.е. все эти подходы имеют в виду те или иные особенности воспитанников.

Личностно-ориентированный подход предполагает принципиально иное. Независимо от каких-либо особенностей педагог в каждом своем воспитаннике видит уникальную личность. Кроме того, он последовательно добивается, чтобы каждый его питомец в самом себе видел личность и считал себя таковой. И, наконец, он стремится к тому, чтобы каждый воспитанник видел равноправную личность в каждом из окружающих его людей.

Концепция развития личности изначально предполагает выход за рамки субъект-объектной формы построения взаимоотношений участников образовательного процесса. Подобного "выхода" нет и не может быть /сколько бы заклинаний по этому поводу не произносилось/ в рамках традиционного понимания образования.

Как правило, ранее содержание образования должно было быть

непрерывно усвоено в том виде, в котором было предъявлено "объекту". При этом, самостоятельность "объекта" расценивалась как "помеха" в ходе реализации учебной цели. Существование "субъекта" предполагалось и провозглашалось, но всякий раз "выносилось за скобки" учебного процесса. Цели обучения однозначно навязывались. Оценки возможностей учащихся сводились к стихийной диагностике. Обязательная активность личности в процессе обучения характеризовалась и обуславливалась модусом долженствования.

Личностно-ориентированный подход невозможен без гуманизации и гуманитаризации как процесса, так и содержания образования. Речь идет не только о сфере взаимоотношений учитель-ученик, ученик-ученик и т.д., не только о введении дополнительных предметов гуманитарного цикла, речь идет о Духовном мире как проблеме личностной целостности растущего и развивающегося ребенка.

Термину "Духовный мир" отдается предпочтение перед понятием "Сознание", поскольку он позволяет охватить также и подсознание человека, и то, что фактически является надсознанием.

Гуманизация и гуманитаризация образования могут быть правильно и достаточно глубоко поняты, если проанализировать их цели и сущность на фоне общественно-исторических процессов в сочетании с конкретными условиями сегодняшнего дня.

Общественный прогресс - достижение человеческой цивилизации являет собой результат того, что принято называть функциональным разделением труда или, по-другому, процессом специализации и дифференциации профессиональной деятельности человека. Общепринято также, что конкретно-исторические формы духовного мира людей возникали по ходу его развития и тоже не без воздействия процессов специализации и дифференциации. Однако при этом сам духовный мир человека не претерпевал сколь-нибудь заметного раздробления: нравственное, познавательное и эстетическое существовали в нем слитно, в единстве. Понятия "истина", "мораль", "красота" воспринимались либо как части, либо как характеристики духовного мира личности.

В то же время специализация и дифференциация производства продолжали повышать его эффективность. Под натиском такого аргумента духовное производство позволило себе воспользоваться данным принципом, что привело к созданию и усилению центростремитель-

ных процессов между составляющими его частями, а затем и к разрыву и обособлению каждой из них. На определенном рубеже истории возникновения "чистых форм" науки, искусства, идеологии /под видом морали/ расщепали внутренний мир человека, порушили душевную гармонию его личности. Познавательное, нравственное, эстетическое — стали едва ли не полностью автономными сферами духа, правда, получив при этом возможность более свободно и быстро развиваться. К сожалению, как и в разделении труда материального, дифференциации духовных сфер обернулись значительными издержками, например, утрата деятелями личностной многогранности, интенсивное развитие профессиональной однобокости, степень которой сказывалась тем больше, чем выше был класс специалистов.

На современном этапе дифференциация и специализация в своем развитии зашли так далеко, а качество продукции духовного производства достигло такого уровня, что ребенок в начале своего приобщения к общечеловеческой культуре не в состоянии установить равноценные взаимосвязи между сменяющимися друг друга духовными сферами бытия. Если взрослые еще как-то способны критически оценивать предлагаемые им те или иные отдельные формы поведения или духовные ценности, то ребенок в силу просто неопытности способен лишь непосредственно перенимать то, что предлагается в качестве образца. Там, где взрослые в случае необходимости в поисках компромисса могут приобрести вынужденные "защитные" модели поведения, дети вынуждены усваивать мотивы, ориентиры, установки...

В связи с этим перед воспитателем встанут вполне конкретные и актуальные вопросы: как объяснить ребенку отношение к истине, которая способна уничтожить мир? Как воспринимать высочайшие достижения в сфере искусства, если они обслуживают "дурную" мораль? Как перенимать образцы моральной стойкости, если они проявляются вопреки истине и т.д.?

Сегодня в нашей стране эта проблема стоит весьма остро. Совсем недавно все мы были свидетелями и даже участниками сочетания возвышенных идеологических принципов с ошибочными, а чаще просто ложными знаниями об обществе /характерная черта тоталитарных государств/.

Названный круг проблем относится к проблемам духовно-практическим. Все они могут быть объединены в одну суперпроблему: как восстановить утраченное единство духовного мира человека. Более



конкретно в сфере образования эта проблема формулируется следующим образом: как добиться того, чтобы в процессе духовного становления человека все основополагающие начала были бы представлены общечеловеческими ценностями в классическом единстве: "Истина", "Добро", "Красота". Говоря строго научным языком, в единстве категорий всеобщего, общего и единичного /индивидуального/, связующих в одно целое понятия "Вселенная", "Общество", "Личность".

Гуманизация и гуманитаризация – это не печаль по утраченной целостности человека, а условие его внутриличностного обустройства, не менее важного, чем обустройство внешнее.

Назначение гуманизации и гуманитаризации – соединять Разум, Волю и Чувство в духовном развитии человека.

Организация условий развития и саморазвития ребенка, гуманизация и гуманитаризация образования оказывают существенное влияние на протекание процесса социализации. В качестве одной из движущих сил социализации является все более обостряющееся противоречие между индивидуальными устремлениями учащихся и их реальными /в том числе материальными/ возможностями и способностями в получении желаемого уровня образования, т.е. противоречие между сферой мотивации и сферой возможностей – способностей. Содержание образования может выполнять роль механизма разрешения данного противоречия.

Путей для этого может быть несколько:

гибкая структурная вариативность содержания образования;  
вариативность выбора формы и "ступенчатости маршрута" получения образования;

возможность выбора индивидуального темпа /затрат времени/ обучения;

вариативность выбора уровней трудности и сложности учебного материала;

вариативность технологий получения знаний.

Все это потребует определенной вариативности функций преподавателя, а значит и вариативности в способах и средствах его деятельности. Все это можно объединить в одно понятие "поливариантность". Под поливариантностью будем понимать:

– максимальное обеспечение каждому человеку свободы выбора в образовательной сфере;

- всевозможные методы обучения свободному, созидательному, ответственному выбору;

- условия повышения ответственности каждого учащегося за собственный выбор, как реальное и конкретное содействие порождению и развитию субъектности и личностной ответственности за собственные действия.

Условия реализации принципа поливариантности:

- гибкая структурная вариативность содержания образования;
- вариативность выбора формы получения образования;
- вариативность индивидуального темпа обучения, уровня трудности и сложности. Рассмотрим каждое из этих условий.

1. Гибкая структурная вариативность содержания образования.

Композиция содержания образования имеет две составные части: общую, универсальную, базовую; вариативно-специализированную.

Общая часть соответствует госстандарту и является условием преемственности образования; вариативная - обслуживает маркетинговые тенденции образования /индивидуальные и социальные колебания образовательных потребностей и запросов/.

Композицию содержания образования удобно представить в виде сегментированной "ромашки", где средняя часть - композиция базового образования /общекультурная структура личности/, а лепестки - периферийная часть - специализированное. Сочетание и количество "лепестков" - сегментов может быть различное в зависимости от выбора, возможностей и способностей учащихся /рис. 31/.

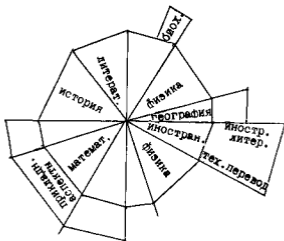


Рис.31

Размер сегмента зависит от того, какую часть содержания образования он отражает. Большие сегменты соответствуют предметным циклам или курсам, меньшие, располагающиеся внутри больших, — учебные дисциплины и предметы. Средняя часть/внутренний круг/ — аналогична /с учетом уровня/ во всех общеобразовательных школах; состав периферической части /внешнего сегментного кольца/ зависит от творчества и предприимчивости педагогического коллектива учебного учреждения.

Внутренний круг предположительно ориентировочно занимает около 70% учебного времени, соответственно периферический — около 30%. Сочетание сегментов, выбранных учащимися для освоения, может быть различным, но в суммарной композиции должна соответствовать определенному минимуму. Периферические спецкурсы могут быть различной продолжительности, поэтому их можно комбинировать как параллельно, так и последовательно. Таким образом обеспечивается вклад каждого учащегося в конструирование индивидуализированной структуры содержания образования /рис.32/.

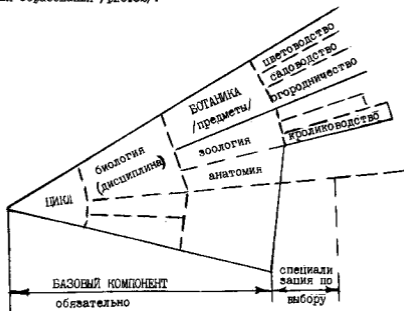


Рис.32

Как уже говорилось, циклы предметов объединяются в большие сегменты, которые подразделяются на меньшие сегменты курсов, а те, в свою очередь, на дисциплины и предметы. Если условия школы позволяют, то целесообразно создавать внутрисегментные и межсегментные интегральные и дифференцированные курсы. Единственное, что необходимо — это сохранение целостности модели содержания образования.

Количество свободно выбираемых предметов /свободная дифференциация/ с переходом из класса в класс должно увеличиваться, а количество обязательных — сокращаться. То же самое касается учебного времени. Таким образом, возможности выбора постепенно расширяются.

Для эффективной реализации такой модели /в условиях поливариантности/ наиболее оптимальным принципом организации деятельности педагогического коллектива мы считаем кафедральный. Каждая школьная кафедра отвечает за обеспечение своего сегмента содержания. Степень кафедрального дробления зависит от условий и возможностей школы.

### 2. Вариативность выбора формы получения образования.

Согласно ранее изложенному, учащемуся должно быть предоставлено право выбирать ту или иную форму получения образования: очную, вечернюю, заочную, экстернатную или смешанную. Это потребует изменения ряда функций учителя. Если ранее главной функцией педагога была репродуктивная, т.е. трансляция /ретрансляция/ содержания образования в условиях классно-урочной системы, то теперь учитель должен владеть методами педагогического руководства самостоятельной деятельностью учащихся. Объем таких функций, как координационные, диагностические, консультативные и т.п., значительно возрастет, а значит изменятся и требования к качеству исполнения этих функций.

### 3. Выбор индивидуального темпа обучения, уровня трудности и сложности

Введение различных форм получения образования и свободных рамок прохождения того или иного курса означает, что ученики, в зависимости от скорости прохождения материала, могут проходить курс в целом за разное количество часов.

Критерием изученности пройденного материала является систе-

ма контрольных работ и заданий. Учебный курс подразделяется на определенные блоки или модули, отчитываясь за которые ученик получает возможность продвигаться дальше.

Контроль за интенсивностью прохождения материала осуществляется с помощью балльной системы. При этом за выполнение заданий различной степени сложности засчитывается различное количество баллов. Обеспечение выбора по уровням сложности и трудности учебного материала позволяет повысить педагогическую диагностичность как преподавания, так и усвоения учебного материала, облегчает руководство внеурочной самостоятельной работой учащихся, формирует у них навыки самостоятельной деятельности.

Подразделение учебного курса на блоки или модули осуществляется посредством расчленения его на концептуальные единицы либо на проблемные единицы. В основе блочного деления лежат отдельные самостоятельные фрагменты учебного материала, в основе модульного деления – узловые связки учебного материала. Каждый блок и модуль конструируется /логически и методически упорядочивается/ на нескольких уровнях трудности и сложности.

Учащиеся в зависимости от интересов, направленности, уровня притязаний, способностей самостоятельно выбирают тот или иной уровень, однако не ниже минимального для данного предмета или темы.

Учебный модуль – это обеспеченный на нескольких уровнях /трудности – сложности/ технологический фрагмент – пакет учебного материала, включающий целевой, содержательный, методический и контрольный тексты, который может быть использован учащимися для самостоятельной подготовки, переподготовки или в процессе самообразования. Конструирование модулей ведется на соответствующих кафедрах.

При рассмотрении учебно-воспитательного процесса как инновационного предполагается, что изменения в содержании образования произойдут не только внешние /структурные или организационные/, но и внутренние, связанные с логической и практической дифференциацией и интеграцией конкретного учебного материала. Речь идет о целесообразности замены традиционной тематической группировки учебного предмета концептуализацией и проблематизацией его непосредственно содержательной части.

Учебный материал в данном случае рассматривается не как комп-

лект информационных фрагментов, а как система, представленная в виде "дерева проблем", проблем, с решением которых учащийся сможет справиться после того, как освоит учебный предмет. Таким образом, сами предметные знания учащегося — это свернутые идеальные модели его деятельности, достигающие в каждый конкретный момент времени определенной степени совершенства и необходимые для решения проблем определенного вида и уровня. Тогда образовательный стандарт нужно понимать как соответствующий уровень индивидуальной подготовленности учащегося, позволяющей ему успешно решать нормативный перечень проблем. В таком случае знания, предъявляемые учащемуся в процессе обучения, перестают быть знаниями — "хранилищем", знаниями "вообще", поскольку им придается вид активного индивидуализированного средства социализации, более того, средства развития личности за счет "оспособления" ее задатков и склонностей.

Обобщенный перечень ключевых проблем, соотносимый с образовательным стандартом, предлагается предметным кафедрам учебных заведений. Там, где нет кафедр в силу малочисленности педагогического коллектива /в сельской местности, в фермерских школах и др./, они подменяются местными методическими центрами или объединениями.

Кафедры или центры будут уполномочены по собственному усмотрению систематизировать проблемы из предлагаемого перечня в соответствии со спецификой и возможностями своего учебного заведения, а также могут пользоваться как стандартизированными вариантами, так и разработками других педагогических коллективов. Обязательным является только сам перечень ключевых проблем, решение которых должны освоить учащиеся, но не структурная композиция предъявления этого перечня в процессе обучения. Это, с одной стороны, обеспечивает преемственность в образовательном процессе, с другой, позволяет раскрыть творческий потенциал каждого педагогического коллектива.

На базе основной структурной композиции так называемого "дерева проблем" предмета учитель и учащиеся непосредственно в учебном процессе, в совместном творчестве создают дополнительные проблемные перечни /"ветки" и "листья"/, которые способствуют индивидуализации обучения и развитию личностной субъектности каждого участника. "Дерево проблем" служит ориентировочной основой деятельности как учителя, так и учащихся. Оно позволяет обозначать уровни

трудности и сложности отдельных "ветвей", может выполнять роль контурной карты учебного предмета или рабочего плана, служить структурнологической схемой или опорным сигналом.

Учащийся может отмечать на своем "дереве" достигнутые уровни решения соответствующих проблем, вести прямо на нем свой собственный "сетевой график" продвижения в предмете, проследивать образовательную эффективность и вести "образовательную экономику", т.е. учиться выбирать, распределять, координировать и контролировать собственные временные ресурсы и затраты. Учитель на основе проблемного предметного дерева сможет соотносить планируемый и достигнутый уровень образовательных целей и эффектов, т.е. сопоставлять "дерево проблем" и "дерево целей", причем недостигнутые цели формулировать как новые проблемы и вносить их в структуру дерева.

Учебный материал, структурированный таким образом, изначально предполагает возможность организации субъект - субъектных отношений между учителем и учеником, способствует диалогизации учебно-воспитательного процесса. Инновационная деятельность диалогична по своей основе. Диалог "вмонтирован" в механизм ее осуществления. В данном случае необходимо понимать, что диалог - это не разговор о предмете, а общение с предметом, и в этом качественное отличие традиционного обучения от инновационного; диалог с Природой, с Культурой, с другим человеком, с самим собой, диалог проблем, концепций, позиций, точек зрения.

Диалогические отношения возможны только в случае, если их полюсами являются личности. Диалог - это сложение свободных личностей, средство внутрличностного строительства, основа рефлексии и саморегуляции, условие возникновения и развития "Я-концепции".

В качестве универсального способа освоения учебного предмета в структуре проблемного дерева рекомендуется "диалог проблем". "Диалог проблем" - основа и метод связи между элементами "дерева проблем", что обуславливает единство формальной логики и интуиции учащегося в процессе теоретической /академической/ работы с учебным материалом. Посредством "диалога проблем" достигается сопряжение концептуальных единиц учебного предмета; каждая отдельная проблема может быть рассмотрена с точек зрения

различных теорий, концептуальных подходов, гипотез, т.е. сама выполняет роль связи, контекста или точки пересечения различных теоретических представлений.

Не вызывает сомнений, что от того, как и какой учебный материал выбирается учителем для работы на уроке /или для подготовки учебного модуля/, как композиционно организуется этот материал и как предъявляется учащимся для работы в условиях ограниченного времени, существенно зависит образовательный эффект и образовательный потенциал учебно-воспитательного процесса — составной части общего процесса социализации.

Если вспомнить о мировой тенденции, которая была ранее определена как "информационный взрыв" /лавинообразное увеличение объема информации/, и соотнести ее с явно непропорциональным изменением количества учебного времени, отводимого на усвоение этой информации, то можно уверенно предположить, что проблема отбора учебного материала в информационных "океанах" будет и в дальнейшем усложняться.

В связи с этим необходимость поиска и разработки приемлемых и рациональных способов интенсификации учебного процесса будет всегда актуальна.

Организация отбора и предъявления учащимся учебного материала — одна из наиболее сложных проблем содержания образования, которую можно сформулировать следующим образом: Как практически, логически, оптимально отобрать, соорганизовать и предъявить учащимся конкретный дискретный, концептуально-структурированный фрагмент /единицу, порцию/ учебного материала, согласуя в ней принципы преемственности, информационной значимости и возможности выбора с усвоением опыта предметной, социальной и творческой деятельности на основе гуманизации и гуманитаризации учебного процесса и рационального познания, без значительной перегрузки учителя.

По сути дела, вопрос упирается в поиск оптимальных методов селективной группировки учебного материала в условиях прогрессирующего роста информационного производства.

В качестве одного из перспективных направлений в решении данного вопроса /наряду с другими, а не за счет других/ рекомендуется использование проблемно-семантических инвариантов /проблемно-семантических матриц/. Проблемно-семантический инвариант /ПСИ/



представляет собой матрицу, строками которой являются различные значения предмета изучения /не путать с учебным предметом/, а столбцами - временные характеристики этого предмета: прошлое, настоящее, будущее.

Предметом изучения могут быть: физическое тело, свойство, формула, условие, образ, представление, взаимосвязь, абстракция, система, класс явлений, концепция, частное или общее решение проблемы "дерева проблем" и т.д. и т.п.

Минимально обязательное количество строк /значений/ - три. Во-первых, необходимо показать учащимся возможности использования предмета в повседневной жизни, или значении предмета в повседневной жизни; во-вторых, возможности предмета как средства системной организации пространства /материального, социального, духовного/; в-третьих, показать предмет как представителя определенной ментальности /ментальности/, т.е. социокультурно представленного, бесконечно возможного бытия и понимания этого бытия.

Таким образом, в строках фиксируются, а затем разрешаются с учащимися три проблемы: проблема функционального использования, системной идентификации предмета и проблема ментальной представленности предмета.

В левом и среднем столбцах матрицы фиксируется прошлое и настоящее состояние каждого значения предмета. Правый столбец - "Будущее"-может заполняться в совместном творчестве с учащимися на уроке, в процессе усвоения предметного опыта и решения поставленных проблем или задаваться на дом в качестве самостоятельной творческой работы.

Работая с предметом на оси времени /прошлое, настоящее, будущее/ учащиеся постигают сотрудничество не только как конкретное функциональное взаимодействие, но и как сотрудничество со своими предшественниками, сотрудничество поколений, постигают диалектическую связь между вчера - сегодня - завтра.

Проблемно-семантический инвариант может быть представлен в виде :

Прошлое	Настоящее	Футурологическое прогнозирование
Ретроспективный анализ	Значение предмета	Будущее
	Проблема повседневного функционального использования предмета	?
↓	→ Проблема организационно-системного использования предмета	↓ ?
↓	→ Проблема ментальной представленности предмета. Предмет как идея	↓ ?

Рис. 33

Стрелками указана последовательность работы с учебным материалом. Учитель должен четко определить предмет изучения и заполнить матрицу в соответствии с предлагаемой логикой.

ПСИ может быть использован в качестве средства контроля и коррекции знаний учащихся. Достаточно оставить незаполненными некоторые клетки матрицы, и ее можно будет предлагать учащимся в качестве контрольной или даже курсовой работы. Составленная соответствующим образом контрольная работа позволяет учителю диагностировать учащегося по общей и специальной информированности, по уровню социализации, по профориентации и по индивидуально-личностным особенностям.

"Диалог проблем" и ПСИ относятся больше к теоретической, так сказать, академической работе учащихся с учебным материалом.

Практические /предметные, социальные, творческие/ умения и навыки приобретаются и отрабатываются учащимися в условиях "Лаборатории" или "Мастерской". "Лаборатория" предназначена для занятий экспериментально-исследовательской работой, а "Мастерская" — для организации различного рода практических занятий и тренингов по развитию умений и способностей в сочетании с диагностикой способов достижения /а не достижения/ целей.

В "Мастерской" организуется работа учащегося не только над

учебным материалом, но и над самим собой, т.е. объектом собственной деятельности является сам учащийся. Планируется широкое распространение и внедрение в учебных заведениях /с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся/ психологических тренингов следующих видов:

- сенсомоторные тренинги;
- тренинги когнитивных процессов /развития памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения/;
- медитационные тренинги как средство расширения эмоционального опыта;
- тренинги развития волевых проявлений личности в решении жизненных проблем;
- тренинги развития способностей к саморегуляции;
- процессуально-ориентировочные тренинги рефлексии побуждений;
- тренинги коммуникативной компетентности;
- тренинги личного роста и др.

"Диалог проблем", "Лаборатория", "Мастерская" позволят сочетать личностную ориентированность педагогической деятельности и предметоцентризм процесса обучения, что позволяет достигать максимального образовательного эффекта.

#### Вопросы и задания

1. Что следует понимать под содержанием образования?
2. Что входит в понятие общего образования?
3. Каковы основные пути осуществления политехнического образования?
4. В каких документах реализуется содержание образования?
5. Познакомьтесь по хрестоматии с учебными планами дореволюционной России и некоторых капиталистических стран и сравните их с учебным планом советской школы.
6. Познакомьтесь с программой по одному из учебных предметов и выделите его образовательные и воспитательные возможности.
7. Познакомьтесь с одним из учебников общеобразовательной школы и дайте его анализ с учетом педагогических требований к учебнику.
8. Что следует понимать под поливариантностью содержания образования?

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

### План

1. Некоторые общие понятия о методах, приемах и средствах обучения.
2. Классификация методов обучения.
3. Основные группы методов обучения.
4. Альтернативные методы обучения.

### Литература

1. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
3. Выбор методов обучения в средней школе /Под ред. Ю.К.Бабанского. М.: Педагогика, 1981.
4. Дидактика средней школы /Под ред. М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1982.
5. Бабанский Ю.К. Методы обучения в средней общеобразовательной школе. М.: Педагогика, 1985.

Методом обучения называется способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности педагогов и учащихся, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения.

Приемы в обучении — дополнительные способы работы в процессе обучения, направленные на повышение эффективности методов.

К средствам обучения относятся учебники, учебные пособия, ТСО. Средствами обучения мы называем все то, что содействует повышению эффективности процесса, через что осуществляется дополнительно к методу или в самом методе влияние, повышающее эффективность действия метода.

Метод обучения тесно связан с деятельностью и вне деятельности не существует.

Метод обучения предполагает прежде всего цель учителя, его деятельность с помощью имеющихся у него средств. В результате возникает цель ученика и его деятельность. Под влиянием этой деятельности возникает и осуществляется процесс усвоения учеником изучаемого содержания, достигается намеченная

пель как результат обучения. Этот результат служит критерием соответствия метода цели. Таким образом, любой метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения. Иначе говоря, метод обучения предполагает непрерывное взаимодействие учителя и ученика, в ходе которого учитель организует деятельность ученика над объектом изучения, а в результате этой деятельности реализуется процесс учения, усвоения учеником содержания образования /см. рис.34,35/

В настоящее время в дидактике нет единой классификации методов обучения. В каждой классификации, данной различными учеными, лежат различные основания./рис.36/.

Схема метода обучения



Рис.34

Критерии выбора методов обучения

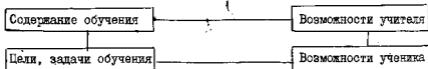


Рис.35

Основные группы методов обучения представлены на рис.38-40

### Классификация методов обучения

Источник получения знания	Дидактические задачи обучения	Характер познавательной деятельности	Способ преподавания и учения	
Словесный	Приобретение знаний	Объяснительно-иллюстративный	Информационно-обобщенный	Исполнительный
Наглядный	Формирование умений, навыков	Репродуктивный		Репродуктивный
Практический	Применение знаний	Проблемное изложение	Объяснительный	Продуктивно-практический
	Творческая деятельность	Частично-поисковый		Частно-поисковый
	Закрепление	Исследовательский	Инструктивно-практический	Поисковый
	Проверка знаний, умений, навыков			Объяснительно-побуждающий
			Побуждающий	

Рис. 36

В методической системе /по концепции общего среднего образования/ заложены следующие идеи:

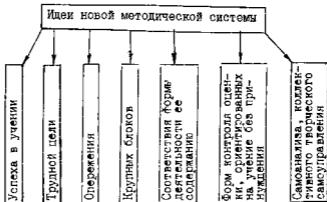


Рис. 37

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности / по Е. К. Бабанскому /

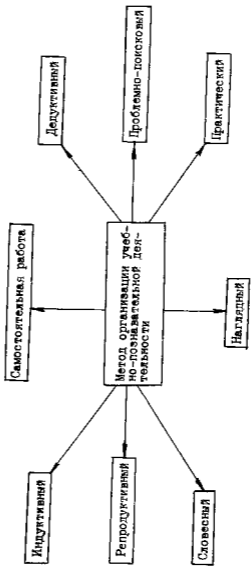


Рис. 38

Методы стимулирования познавательной деятельности  
/по Ю.К.Бабанскому/

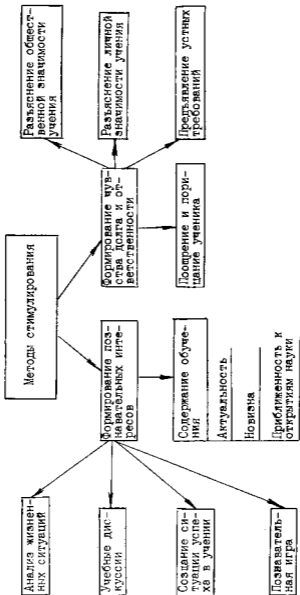


Рис.39



Методы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля / по И.К. Бабанскому /

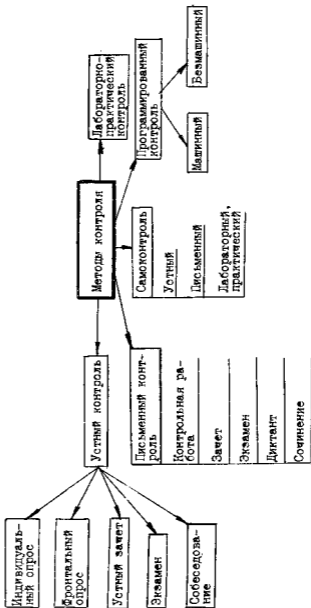


Рис. 40

1. Словесные методы. К ним относятся рассказ, лекция, беседа.

Рассказ. Этот метод предполагает устное повествование, изложение содержания учебного материала, не прерываемое вопросами к учащимся.

Учебная лекция. Предполагается устное изложение учебного материала, отличающееся большей, чем рассказ, емкостью, большей сложностью логических построений, концентрированностью мыслительных образов, доказательств и обобщений.

Беседа. Предполагает разговор учителя с учениками, организуемый с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящий учеников к усвоению цепочки фактов, нового понятия или закономерности.

II. Наглядные методы. Условно их можно подразделять на две большие группы: методы иллюстраций и демонстраций

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, карт, зарисовок на доске, картин, портретов ученых и т.п.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, различного рода препаратов. К демонстрационным методам относят также показ кино-, теле- и диафильмов.

III. Практические методы. Практические методы обучения охватывают весьма широкий диапазон различных видов деятельности учеников. К ним относятся прежде всего упражнения. В ходе упражнений ученик применяет на практике полученные теоретические знания. Одним из видов упражнений являются комментированные упражнения. Комментированные действия помогают учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.

К практическим методам относятся лабораторные опыты и выполнение трудовых заданий в мастерских, учебно-производственных пахах, ученических бригадах.

Особый вид практических методов обучения составляют занятия с машинами-тренажерами. Эти машины предполагают обычно программирование учебного материала, подразделение его на дозы, подбор контрольных вопросов по каждой дозе, подкрепление ответа, или постановку новых наводящих вопросов.

1У. Самостоятельная работа. Это особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности учащихся, осуществляемый под руководством, но без непосредственного участия учителя, характеризующийся большой активностью протекания познавательных процессов, который может выполняться как на уроке, так и во внеурочное время и служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному пополнению своих знаний.

У. Индуктивный метод – метод познания от частного к общему, когда на основе устойчивой повторяемости определенного признака у отдельных явлений приходят к выводу о его принадлежности всему классу явлений /т.е. совершается переход от частных, единичных примеров к общим выводам/.

У1. Дедуктивный метод – метод познания и систематизации научных знаний /т.е. переход от известного общего знания к новому частному знанию/.

УП. Репродуктивный метод. Репродуктивный характер мышления предполагает активное восприятие и запоминание сообщаемой учителем и другим источником информации. Применение этого метода невозможно без использования словесных, наглядных, практических методов обучения.

УП. Проблемно-поисковые методы обучения применяются в проблемном обучении. Проблемно-поисковые методы обучения применяются на практике с помощью словесных, наглядных, практических методов обучения. В связи с этим принято говорить о методах проблемного изложения учебного материала, о проблемных и эвристических беседах, о применении наглядных методов проблемно-поискового типа, о проведении проблемно-поисковых практических работ или даже работ исследовательского вида.

Проблемное изложение предполагает, что учитель по ходу изложения размышляет, доказывает, обобщает, анализирует факты и ведет за собой мышление слушателей. Назначение этого метода в том, что учитель показывает образцы научного познания, научного решения проблем.

1Х. Эвристический, или частично-поисковый, метод. В условиях частично-поисковой деятельности работа в основном направляется преподавателем с помощью вопросов, побуждающих к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа.

Х. Исследовательский метод предполагает задания исследовать тот или иной вопрос. Исследовательская деятельность может осуществляться при проведении эксперимента в лаборатории, при получении заданий для написания докладов, при разработке какого-либо вопроса в школьном научном обществе, в кружке технического творчества, в опытной работе, проводимой по заданиям совхозов, в краеведческой деятельности и т.д. Сравнение методов обучения дано в таблице на рис. 42.

Кроме вышеуказанных методов существуют и альтернативные методы обучения.

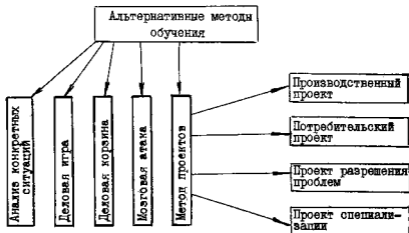


Рис.41

Анализ конкретных ситуаций:

а/ ситуация случая. Обучающемуся представляется письменный или видеоматериал, который содержит в себе проблемную ситуацию. На его основе разворачивается дискуссия, цель которой - найти пути решения проблемной ситуации;

б/ метод развития инцидента. Описывается инцидент. Обучающиеся могут задавать преподавателю вопросы, выясняя различные детали. Каждый из присутствующих высказывает свое мнение об инциденте и о путях выхода из него. Обучающиеся, выступившие со сходными мнениями, объединяются в подгруппы, и между последними разворачивается

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Методы обучения	Задачи, решаемые в ходе обучения										Требуемый темп обучения
	Формирование					Развитие					
	теоретических знаний	фактических знаний	практических и трудовых умений	абстрактного мышления	наглядно-образного мышления	самостоятельного мышления	памяти	реши			
Работа под руководством учителя	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Быстрый
Самостоятельная учебная работа	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Средний
Репродуктивные	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Быстрый
Проблемно-поисковые	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	Медленный
Индуктивные	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Медленный
Дедуктивные	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	Быстрый
Словесные	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	Быстрый
Наглядные	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	Средний
Практические	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Средний

+! - решает данную задачу более успешно, чем другие методы этой группы;  
 + - решает в основном данную задачу;  
 - - решает данную задачу менее успешно, чем другие методы этой группы

дискуссия, цель которой – определить истинные причины инцидента и наилучшие пути выхода из него.

Деловая игра. Цель применения данного метода – выработать у обучающихся умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности, творческое мышление, способность оценивать деятельность. Деловая игра – это имитационная игра. Существуют управленческие, ситуационные, ролевые и комплексные типы игры.

Деловые игры можно разделить на следующие этапы: подготовительный, вводная часть, игровой, заключительный.

На подготовительном этапе обучающиеся 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.

В вводной части деловой игры комплектуются игровые группы, выдвигаются лидеры, распределяются роли между участниками. Если на подготовительном этапе не проводилась репетиция деловой игры, рекомендуется провести ее в вводной части.

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.

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

Деловая корзина / in basket /. Цель метода – активизировать обучающихся, ориентировать их на самостоятельное решение различных проблем моделирующей деятельности.

В "деловой корзине", в качестве которой может выступать небольшой ящик, помещаются задания, написанные на листках бумаги.

Чаще всего они адресуются одному действующему лицу. Обучающиеся поочередно вынимают из "корзины" задания и выполняют сугубо самостоятельно. За их действиями следят педагог и группа.

Затем группа, консультируемая педагогом, еще раз, но уже коллективно, выполняет все задания, что приводит к их более глубокому анализу.

Мозговая атака / brain-storming/. Суть метода заключается в том, что для обсуждения конкретной проблемы собирается группа обучающихся, которая делится на две подгруппы: генераторы идей и критики. Генераторы идей высказывают все идеи по решению данной проблемы, которые только приходят им в голову.

Основные принципы мозговой атаки:

- 1/ не критиковать – можно высказывать любую мысль без спасения, что она будет признана неудачной;
- 2/ стимулировать любую инициативу, причем чем страннее кажется идея, тем лучше;
- 3/ стремиться к наибольшему количеству идей;
- 4/ 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. Метод мозговой атаки реализуется по следующей схеме:

1 этап – подготовка к решению проблемы. Задача педагога – информировать членов группы о теме исследования. Подготовка вспомогательных средств, необходимых для регистрации идей и их визуального изображения;

II этап – свободное высказывание идей. Задача педагога – ознакомление с правилами участия, устное сообщение и визуальный показ однозначной проблемы; поиск такого определения неоднозначной проблемы, которое признается всеми членами группы; активизация работы группы 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. Задача педагога - 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, как и во втором этапе.

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

Метод проектов представляет собой планирование целесообразной деятельности в связи с решением какого-нибудь учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке. Существует 4 основных типа проектов.

Первый тип - это производственный проект, который имеет своей задачей выполнение какой-нибудь производственной задачи. Он чрезвычайно разнообразится по степени важности - от песочного детского домика до работ национального или мирового значения. Везде, где активность направлена на изготовление /производство/ чего-нибудь, мы имеем дело с этим типом проекта. Где только возможна постановка цели, там имеют место и проекты.

Второй тип - потребительский проект. Он имеет целью использование чего-нибудь для наслаждения. Художник нарисовал картину - осуществил потребительский проект.

Третий тип - это проект разрешения проблем. Этот метод имеет целью разрешить проблемы или какие-нибудь интеллектуальные затруднения. Этот тип произошел от первого типа, так как производственная работа, особенно же учебная, непременно заключает в себе некоторые трудности, которые требуют преодоления, т.е. разрешения проблемы. Разница между первым и третьим типом проектов заключается в том, что в основе третьего типа лежит исключительно проб-



лема, тогда как в первом типе она является случайным элементом. Наличие проблемы еще не составляет проекта. Проблема становится проектом лишь тогда, когда мы ставим цель разрешить ее и стремимся к ее разрешению. Если же цель отсутствует, и учитель требует исполнения работы, то здесь нет проекта, а есть лишь работа. Самое главное в проекте – целевая установка учащегося. Как только цель исчезает, учебный процесс ухудшается.

Иногда неизбежно применение фиксированных учебных схем, например, когда требуется та или иная дрессировка, специальные навыки или знания. А в таком случае приходится применять четвертый тип проекта – проект дрессировки или, лучше сказать, проект специализации.

При выборе метода обучения учитель руководствуется общей целью воспитания и конкретной дидактической целью данного урока, учитывает характер материала урока, возраст учащихся, их особенности и уровень готовности к изучению учебного материала. Большое влияние на выбор метода оказывает уровень методического мастерства учителя.

#### Вопросы и задания

1. Дайте определение понятиям "метод обучения", "прием", "средство обучения".
2. Каковы подходы к классификации методов обучения?
3. Каковы общие подходы к выбору методов обучения?
4. Докажите, почему ни один метод обучения не может использоваться как универсальный.
5. Выберите какой-либо учебный фильм и подумайте, какими методами можно организовать обучение, используя содержание этого фильма.
6. Проведите наблюдение урока и укажите, какими методами обучения пользовался учитель. Дайте оценку целесообразности их выбора и эффективности использования.

План

1. Урок — основная форма организации учебной работы. Типология и структура урока. Требования к современному уроку, пути повышения эффективности урока.
2. Семинар, лабораторно-практические занятия.
3. Внеурочные формы учебной работы.

Литература

1. Дидактика средней школы /Под ред. М.Н.Данилова и М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1975.
2. Онищук В.А. Урок в современной школе. М.: Просвещение, 1981.
3. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Просвещение, 1985.
4. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. М.: Просвещение, 1985.
5. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников /Под ред. И.Б.Первина. М.: Просвещение, 1985.

Если метод обучения характеризует содержательно-процессуальную сторону обучения, то организационные формы обучения являются педагогическим образованием более общего плана, придавшим учебному процессу определенную структурную целесообразность и содержательно-процессуальную завершенность.

Наиболее ранними формами организации учебной работы с детьми были индивидуальные формы обучения. Сущность индивидуальной формы обучения заключалась в том, что учитель в своем доме или в доме ученика проводил с ним обучающую работу.

При индивидуально-групповой форме обучения учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа строилась в индивидуальном порядке. Учитель поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, объяснял новое, давал индивидуальное задание. При такой организации обучения дети могли приходить на занятия в различное время года, а также в различное время дня.

В период развития ремесел, торговли, продуктообмена возникла необходимость в грамотных и образованных людях. Встал вопрос о более эффективной и экономной форме организации учебной рабо-

ты, обеспечивавшей значительную пропускную способность школы. Так в условиях становления буржуазного общества возникла классно-урочная система. Ее инициатором и первым теоретиком был Я.А.Коменский. Система, разработанная Я.А.Коменским, получила воплощение в конце XVII — начале XIX века в Англии, где английские педагоги, стремясь выполнить требование промышленников "дать элементарное образование рабочим", предложили систему "ступенчатого" обучения или "взаимообучения". Учитель одновременно обучал 200-300 человек. По имени учителя Ланкастера и священника Белла, применивших эту систему, она была названа Белл-Ланкастерской системой взаимообучения. В конце XIX века появляются так называемые избирательные формы обучения — батавская система в США и мангеймская — в Европе.

Суть батавской системы состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая часть предназначалась на урочную /коллективную/ работу с классом, вторая — на индивидуальные занятия и оказание помощи тем ученикам, которые в ней нуждались.

Избирательность обучения при мангеймской системе заключалась в том, что учащиеся в зависимости от их способностей и успеваемости распределялись по классам на слабых, средних и сильных.

В начале XX века возникла система индивидуализированного обучения. Впервые она была применена в городе Дальтоне учительницей Еленой Паркерст и получила название Дальтон-план. Эту систему еще называют лабораторной, или системой мастерских.

Цель применения этой формы обучения: дать каждому ученику возможность работать индивидуально, своим темпом и самостоятельно. Занятия по Дальтон-плану исключали коллективную работу учителя с учащимися в классе, отменялись уроки, было прекращено чтение систематических курсов.

"Свобода личности", которая имела место в этой системе, сделала ее популярной; революционно настроенные учителя внесли в эту систему идеи коллективизма. В конце 20-х годов эта система широко распространялась в советской школе под названием бригадно-лабораторного метода.

Бригадно-лабораторный метод предполагал такую организацию обучения, при которой сначала проводилось вводное занятие, за ним следовала работа бригадами в лаборатории, затем обобщающая конференция. На конференции, как правило, с докладами о результатах работы выступали бригадиры. Основной состав класса довольствовался

ся роль слушателей. Ученики на основе отчета бригадира выставляли друг другу отметки. Индивидуального учета знаний учитель не проводил.

В первой четверти XX века на почве прагматизма в США создается так называемая проектная система обучения. В основе обучения лежит организация практической деятельности учащихся.

Широкую известность получил в США план Трампа. Организация обучения по данной системе выражается в том, что осуществляется сочетание занятий в больших аудиториях, в малых группах и занятий индивидуальных. Распределение времени между формами занятий примерно такое: 20% времени отводится на занятия в малых группах, 40% - на занятия в широких аудиториях, 40% - на индивидуальную работу.

Из всех названных форм организации /см. рис. 43/ главным остается урок, который является единицей классно-урочной системы.



Рис. 43

Урок - это законченная, ограниченная во времени часть учебного процесса, в ходе которой решаются учебно-воспитательные задачи.

На уроке в сложном взаимодействии представлены цель, содержание и методы обучения, проявляется личность и мастерство учителя.

ля, индивидуальные и возрастные особенности учащихся, происходит реализации целей и задач обучения, воспитания, развития.

На уроке используется фронтальная, групповая и индивидуальная работа с учениками.

При фронтальной форме работы учитель непосредственно управляет всем составом класса, организуя сотрудничество всех учащихся и определяя им единый темп работы. Фронтальная форма позволяет вести всех учащихся в одном темпе работы и к единой цели. Однако она не рассчитана на учет их индивидуальных различий. При ней не все ученики успешно усваивают знания, формируют навыки и умения. Отдельные учащиеся отстают от заданного темпа работы или не удовлетворены им. Взятый темп урока может показаться быстрым слабому, но медленным — сильному ученику. По этой причине слабые учащиеся уйдут с занятий, не усвоив учебного материала, сильные — недостаточно расширят и углубят знания.

При групповой форме организации учебной работы учитель управляет деятельностью групп учащихся класса. Групповые формы можно разделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые, дифференцированно-групповые.

Звеньевые формы учебной работы с учащимися представляют организацию учебной деятельности относительно постоянных малых групп учащихся, управляемых их лидерами.

Бригадные формы учебной работы представляют организацию учебной деятельности специально сформированных временных групп учащихся для выполнения определенных заданий. Например, для выполнения лабораторной работы состав класса распределяется на 5 бригад.

Разновидностью групповой формы является кооперированно-групповая учебная работа /название происходит от слова "кооперация" — объединение усилий групп/. При этой организации каждая контактная группа выполняет часть общего задания класса. Такая организация учебной работы возможна при изучении объемного материала. Особой разновидностью групповой формы обучения является дифференцированно-групповая работа. Она предполагает организацию работы групп учащихся с разными учебными возможностями. Допустим, учитель условно подразделяет учеников класса на две группы. Одну составляют ученики с высокими возможностями, другую — со средними и низкими. Учитель дает им разные по трудности задания, оказывает разную помощь. Контакты между членами групп затруднены, так

как они размещаются в разных частях класса. Их объединяют единые виды заданий, соответствующие их учебным возможностям. Групповая форма создает больше условий для проявления особенностей каждого ученика. Общаясь между собой, учащиеся имеют возможность высказываться значительно чаще, чем при фронтальной работе всего класса.

При парной форме учебной работы учитель управляет деятельностью сотрудничающих пар учащихся, размещавшихся на отдельных партах. Это сотрудничество может осуществляться и в домашней учебной работе: два ученика совместно выполняют домашнее задание, контролируя друг друга.

Индивидуальная форма предполагает организацию выполнения заданий каждым учеником самостоятельно. Индивидуальная форма работы отвечает способностям и возможностям отдельных учащихся. Педагогически правильно и целесообразно применяемая форма индивидуальной работы в обучении имеет большое значение в формировании потребности в самообразовании и соответствующих умений.

Выбор той или иной формы работы на уроке зависит от тех задач, которые ставит учитель /рис. 44/.

Сравнительная активность различных форм организации обучения

Формы организации обучения	Формирование и развитие			
	знаний	умений	темпы деятельности	самост. в учении
Общеклассные /фронтальные/	+!	±	+!	±
Групповые	+	+	+	+
Индивидуальные	+	+!	+	+!

+! - высокая; + - средняя; ± - ниже средней

Рис.44

Типология уроков имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Нельзя организовать четко учебный процесс, не выделив типы уроков по тому или иному признаку и не определив, ка-

кой из них наиболее подходит для решения поставленных педагогических задач.

Урок является сложным педагогическим объектом. Как и всякие сложные объекты, уроки могут быть разделены на типы по различным признакам /рис. 45/.

Несмотря на то, что урок носит сложный и комплексный характер, для целей более четкого планирования и ведения урока необходимо знать и представлять себе его основные структурные элементы, различное сочетание которых характеризует и различные разновидности урока.

Схема элементов урока дана на рис. 46.

Наряду с типологией современная теория урока большое внимание уделяет его структуре. Структура урока — это совокупность его элементов, обеспечивающих целостность урока и сохранение основных проявлений в различных вариантах.

Для примера рассмотрим структуру уроков ознакомления учеников с новым материалом; закрепления знаний, умений и навыков; комбинированного урока.

1. Урок ознакомления с новым материалом:

- 1/ оргмомент — 1-2 мин.;
- 2/ объяснение нового материала — 30-35 мин.;
- 3/ закрепление нового материала — 5-8 мин.;
- 4/ задание на дом;
- 5/ окончание урока — 1,5-2 мин.

II. Урок закрепления знаний, умений и навыков:

- 1/ оргмомент — сообщение темы, задачи урока, мотивация учебной деятельности;
- 2/ письменные, практические, самостоятельные работы, опрос, закрепление — 35-38 мин.;
- 3/ задание на дом;
- 4/ окончание урока.

III. Комбинированный урок /одновременно решается несколько задач/:

- 1/ оргмомент;
- 2/ проверка письменного домашнего задания;
- 3/ проверка домашнего задания /устно/;
- 4/ изучение нового материала;

# КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ УРОКА

По дидактическим целям	Содержание и способы проведения	Дидактические задачи, решаемые на уроке	Основные этапы учебного процесса	Способ организации учебной деятельности
<p>Огородников И. Т. Казандев И. К.</p> <p>урок усвоения новых знаний</p> <p>урок усвоения навыков и умений</p> <p>урок комплексного применения знаний, умений и навыков</p> <p>урок обобщения и систематизации знаний</p> <p>урок проверки, оценки и коррекции знаний, навыков и умений</p> <p>комбинированный урок</p>	<p>Махмутов М. И.</p> <p>изучение нового материала</p> <p>совершенствование знаний, умений и навыков</p> <p>комбинированный урок</p> <p>контрольные уроки</p> <p>уроки коррекции</p>	<p>Яковлев Н. М.</p> <p>специализированные уроки</p> <p>комбинированные уроки</p>	<p>Иванов С. В.</p> <p>вводные уроки</p> <p>уроки первичного ознакомления с материалом</p> <p>уроки образования понятий, усвоения законов и правил</p> <p>уроки применения полученных знаний на практике</p> <p>уроки формирования навыков /тренировка/</p> <p>уроки повторения и обобщения</p> <p>контрольные уроки</p> <p>комбинированные уроки</p>	<p>Киришкин Д. М.</p> <p>уроки с разнообразными видами занятий</p> <p>уроки в виде лекции</p> <p>уроки в виде беседы</p> <p>уроки-экскурсии</p> <p>киноуроки</p> <p>уроки самостоятельной работы уча-ся в классе</p> <p>лабораторные и другие практические занятия</p>

Рис. 45



ЭЛЕМЕНТЫ УРОКА

ОРИЕНТОМЕНТ	ИЗУЧЕНИЕ НОВОГО МАТЕРИАЛА	КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ	ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ	ЗАКРЕПЛЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА	ОБОБЩЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ
Психологический настрой	Постановка конкретных целей изучения новой темы	Обеспечение обучающего характера проверки	Инструкция по выполнению домашнего задания	Выполнение упражнений	Подведение итогов
Проверка оборудования	Обеспечение осознанного активного изучения	Создание условий для творческого и научного самовыражения	Продуманный объем	Решение типовых задач	Мотивировка количественной и качественной работы учащихся
Выявление отсутствующих	Увеличение доли самостоятельной работы	Проверка знания фактического материала и умения раскрыть внешние и внутренние связи в предметах и явлениях	Ступенчатые задания	Пересказ объяснений учителя	
Сообщение темы и плана работы на уроке	Изучение нового материала, исходя из обобщающих идей, понятий	Применение гибкой системы контроля, самоконтроля, взаимоконтроля		Обобщение изученного материала, систематизация его, включая и ранее усвоенные знания	
	Осуществление межпредметных связей				
	Обучение эффективным приемам учебной деятельности				

Рис. 46

- 5/ домашнее задание;
- 6/ закрепление нового материала;
- 7/ окончание урока.

Структура проблемного урока выглядит иначе. По мнению М.И.Махмутова, он имеет следующую структуру:

- 1/ актуализация прежних знаний;
- 2/ усвоение новых знаний и способов действий;
- 3/ формирование умений и навыков.

Эта структура и отражает основные этапы обучения и организации современного урока и выступает как внешний показатель обучения. Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока:

- 1/ возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы;
- 2/ выдвижение предположений и обоснование гипотезы;
- 3/ доказательство гипотезы;
- 4/ проверка правильности решения.

Структура проблемного урока представляет сочетание внутренних и внешних элементов процесса обучения /рис. 47/.

Структура урока — это результат творчества учителя, но всегда важно учитывать место урока в системе уроков по данной теме, содержание материала, методы работы, уровень подготовленности учащихся. Учителю необходимо знать, что познавательная активность учащихся в течение 45 минут имеет взлеты и падения:

- первые 3-5 минут — неустойчивое внимание;
- с 6-7-й по 30-35-ю минуты — наибольшая активность внимания /полезно использовать это время для осуществления основной цели, например, для объяснения нового материала/;
- после 30-й минуты — постепенное снижение активности;
- после 40-й минуты — крутой спад внимания.

Кроме традиционного урока можно применять и нестандартные формы урока /рис. 48/.

Требования к уроку ориентируют учителя на оптимальную структуру, позволяют ему упорядочить урок и повысить его эффективность.

Условно можно выделить четыре группы требований:

- к структуре урока /рис. 49/;
- к подготовке и организации урока /рис. 50/;

Схема связи элементов внешней и внутренней структуры  
проблемного урока

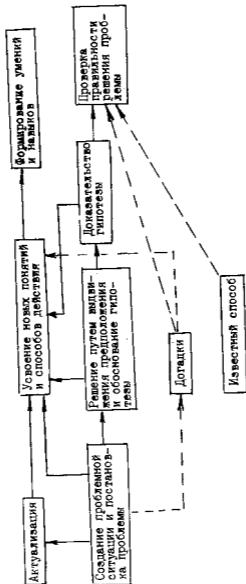


Рис. 47



- к содержанию урока /рис. 51/;

- к технике урока /рис. 52/.

Основные пути повышения эффективности урока - это активизация познавательной деятельности, интенсификация и демократизация учебного процесса /рис. 53/.

I. Активизация познавательной деятельности - максимальное использование реальных и потенциальных возможностей школьников, создание наилучших условий для развития способностей и талантов каждого ученика в интересах общества. Задача эта многоплановая. Укажем некоторые пути ее решения.

I. Четкое планирование учебно-воспитательной работы. Это важное условие сохранения и укрепления здоровья учащихся, предупреждение их раннего утомления и перегрузки. В школе разрабатываются три основных планирующих документа:

а/ расписание уроков, которое учитывает динамику работоспособности учеников в течение учебной недели, учебного дня и рационально распределяет изучаемые предметы в зависимости от их трудности;

б/ календарно-тематический план. Для того, чтобы провести хороший урок, учитель должен четко знать его место в системе уроков по данной теме. Планирование уроков по всей теме дает возможность предусмотреть логическую связь между уроками, создать логику раскрытия темы в целом, что соответствует требованию принципа систематичности обучения.

Учитель может составить или использовать опубликованный тематический план, внося в него необходимые коррективы, вытекающие из конкретных условий работы, личностных качеств учителя, подготовленности учащихся;

в/ план урока. Он должен отражать творческий процесс подготовки учителя к предстоящему уроку. В нем должны быть отмечены основные данные по содержанию, организации и способам работы учителя и учащихся на уроке. В плане указывается следующее:

- тема и цель урока;

- структура его /деление на части/;

- в каждой части отмечаются конкретное содержание и виды работы /делаются и отдельные пометки: формулировки вопросов и правил, формулы, номера задач, страницы учебников, пособий и другие; которые сочтет нужным учитель, продумывая урок при его подготовке/;

- методы работы и оборудование;
- формы организации работы /коллективная, индивидуальная, групповая/;
- указание домашнего задания.

2. Соблюдение учителем гигиенических требований к организации работы учащихся на уроке - это обязательное условие активизации человеческого фактора в учебном процессе, предупреждения резкого падения работоспособности. Для этого следует соблюдать установленную физиологами оптимальную продолжительность основных видов деятельности.

Время, в течение которого школьники могут активно заниматься одним и тем же видом деятельности, составляет:

- у шестилеток - не более 10-15 минут;
- у учащихся 1-III классов - 12-15 минут;
- у учащихся IV-VII классов - 25-30 минут;
- у учащихся VIII-IX классов - 30-35 минут;
- у учащихся X классов около 45 минут.

3. Ориентация в обучении не на имеющийся, а на более высокий уровень развития - это важнейшее условие активизации человеческого фактора в учебном процессе. Для этого учителю рекомендуется постоянно изучать учебные возможности школьников.

Школьная реформа требует улучшить психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения, выявления их интересов и склонностей, а также обеспечить своевременное изучение причин отставания в учебе и недостатков в поведении отдельных учеников, выбор наиболее эффективных путей устранения этих явлений.

Д.К.Бабанский считает, что "изучение учебных возможностей является сейчас не пожеланием, а обязательным требованием". Различают реальные /фактические/ и потенциальные возможности. Реальные возможности - это такой уровень овладения учебным предметом, на котором школьник может заниматься в данный период обучения. На этом уровне ученик в состоянии самостоятельно обеспечить соответствие уровня знаний уровню учебных возможностей. При наличии несоответствия он может без посторонней помощи, но под контролем учителя, родителей повысить уровень фактических знаний и умений в непродолжительный срок /до трех четвертей/.

В потенциальных возможностях выделяют две зоны. Первая -

зона ближайшего развития. Это такой уровень овладения учебным предметом, которого школьник может достигнуть в относительно короткий срок /до трех учебных полугодий/, но с помощью учителя, других лиц. Вторая - зона дальнего развития. Это уровень овладения учебным предметом, которого школьник может достигнуть при значительной помощи учителя, других лиц в несколько отодвинутые сроки /до трех и более лет/.

Исследовательская, практическая работа показывает, что организация учебно-воспитательной работы на основе диагностики учебных возможностей ставит каждого ученика в такое положение, когда, достигнув одного уровня, он вовлекается в непрерывное, активное движение к максимальному уровню своих потенциальных возможностей.

4. Создание в ученическом коллективе атмосферы успеха. В.А.Сухомлинский утверждал, что ребенок стремится работать тогда, когда труд дает ему радость. Следовательно, дать детям радость, радость успеха в учении, пробудить чувство гордости, собственного достоинства - важнейшая задача учителя.

Для создания в ученическом коллективе атмосферы успеха на основе педагогики сотрудничества учителя /Амонашвили Ш.А., "Здравствуйте, дети!"; Ильин Е.Н., "Рождение урока"; Шаталов В.Ф., "Куда и как исчезли тройки"; Лысенкова С.Н. "Когда легко учиться"/ рекомендуют:

- обеспечивать успех каждому школьнику, развивать даже самые малые познавательные способности, внушать уверенность в достижениях положительных результатов, учить учиться, не допускать, чтобы ученик отстал;

- воспитывать у детей собственное стремление к общественно значимым целям, формировать содержательные мотивы учения, находить новые стимулы, лежащие в самом учении.

Учитель не добьется больших успехов, если он не умеет получить высокий уровень мотивации учебной деятельности школьников на уроке. По оценке специалистов, занимающихся проверкой качества знаний школьников, 60% слабоуспевающих учеников не получают на уроках необходимой для учебной мотивации.

В современном уроке велика роль общения, стиля отношений между учителем и учащимися. От учителя, характера его педагогического руководства зависит благоприятный психологический климат в классе, работоспособность учащихся и эффект их деятельности. Это-

му же способствует создание ситуаций взаимопомощи, повышающих ответственность учеников за работу товарищей.

П. Интенсификация – оптимальное ускорение темпов, усиление напряженности учебно-воспитательного процесса путем применения интенсивных форм, методов, средств педагогического воздействия, позволяющих обеспечить достижение наилучших результатов в обучении, воспитании и развитии учащихся. Средства интенсификации:

- 1/ нацеленность учебно-воспитательного процесса на развитие личности;
- 2/ компьютеризация учебно-воспитательного процесса. Оптимальное использование ТСО, наглядных пособий;
- 3/ дифференцированный подход к учащимся;
- 4/ применение различных типов уроков и совершенствование структуры урока. При планировании системы занятий по теме программы следует четко определять типы урока.

Совершенствованию структуры урока предполагает:

- сокращение до минимума времени на оргмомент;
- сокращение времени на опрос. К сожалению, печальная, но весьма поучительная статистика показывает, что около 70% слабых уроков связаны с вольной или невольной гипертрофией опроса, проверкой домашнего задания в начале урока, когда 25-30 минут времени, посвященного изучению нового материала, уходит на проверку домашнего задания;

- единение функции контроля и закрепления;
- самостоятельные работы по усвоению новых заданий;
- домашние работы творческого характера;

5/ применение разнообразных методов, форм, средств обучения. Поскольку педагогический процесс двусторонний, включающий в себя обучение /деятельность учителя/ и учение /труд ученика/, то чрезвычайно важно заботиться не только о преподавании, но и о вооружении школьников эффективными методами учения. Один из главных методов учения – овладение и использование методологии науки, научной теории, а также методов теоретического и экспериментального исследования;

6/ реализация современных требований к уроку;

7/ использование рекомендаций педагогической науки, передового педагогического опыта, достижений учителей-новаторов.



Изменения в содержании и методике организации урока в значительной степени определяются мерой влияния педагогической науки и передового опыта на практику работы учителя. Следовательно, урок, способный его организации в наибольшей степени отражает "вооруженность" учителя рекомендациями науки. Л.В.Занков отмечает, что применение закономерностей, которым подчиняется учебный процесс, резко повышает возможность совершенствования обучения и воспитания, использования внутренних резервов, которые таятся в недрах учебно-воспитательного процесса;

8/ реализация психологических основ обучения. Этот пункт требует, прежде всего, повышения психологической культуры учителя и того, чтобы основные, наиболее существенные идеи, положения современной психологии стали инструментом преподавательской деятельности. Для этого рекомендуется:

- развивать и совершенствовать основные компоненты познавательной деятельности /внимание, восприятие, память, мышление, воображение, волевые качества и т.д./;
- в учебно-воспитательном процессе активно использовать разнообразные виды деятельности школьников;
- осуществлять процесс обучения в определенной последовательности, творчески реализовать этапы познавательной деятельности;
- создавать условия для восприятия изучаемого материала всеми органами чувств /следует иметь в виду, что слуховыми анализаторами учащиеся воспринимают лишь 10-15% информации, а зрительными - 60-65%/;

9/ усиление практической направленности преподавания общеобразовательных предметов;

10/ оберегающий характер подготовки школьников к самостоятельной жизни и труду предполагает ознакомление с новейшими достижениями науки, с потребностями экономики и политики. Это позволит учителю передавать ученикам не просто готовые знания, а технологии постоянного обновления человеком своего образования.

III. Демократизация - организация управления учебно-воспитательным процессом на демократических началах, на основе равноправного участия учителей, учащихся, предоставление простора их творчеству, идеям, инициативам, социальной активности. В это понятие входят:

1/ предоставление учащимся права выбора содержания, форм, методов обучения;

2/ работа на доверии и самоконтроле. В наши дни проблема создания атмосферы доверия, взаимного уважения, симпатии между учителем и учеником, атмосферы свободы и творческого сотрудничества имеет особую актуальность.

Очень важно привлечь учащихся к оценочной деятельности, организации на уроке их самооценки и самоконтроля. Необходимо, чтобы в ходе каждой проверки школьник не только узнал, чему он научился и что усвоил, какие допустил ошибки, но и осознал справедливость оценки, поставленной учителем, понял, как можно самостоятельно оценивать свои знания. Для этого необходимо его ознакомить с критериями оценки;

3/ Гласность, открытость;

4/ самоорганизация, самостоятельность, самоуправление учащихся.

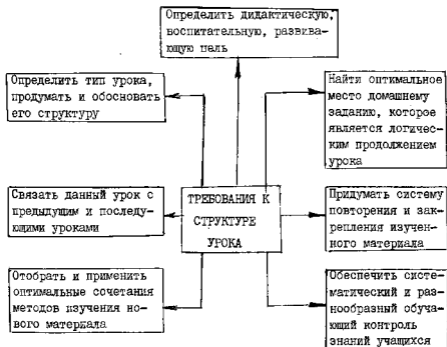


Рис. 49

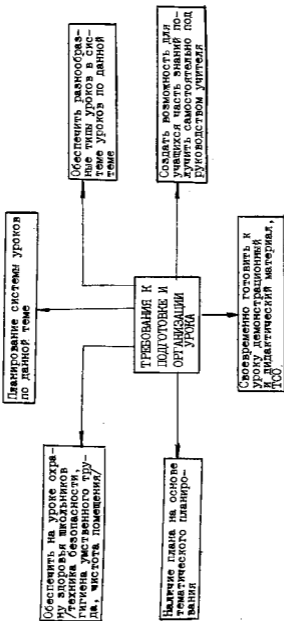


Рис. 50

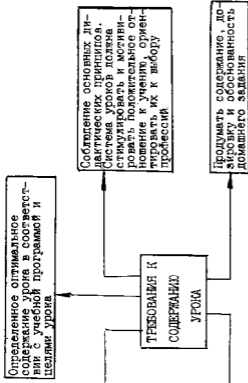


Рис. 51

Воспитывать любовь к природе

Процесс поиска истины должен быть обоснованным, умозаключением учителя - доказательными

Воспитывать аккуратность, терпеливость, упорство в достижении цели, умение вести себя в коллективе

УРОК ДОЛЖЕН БЫТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ, ВЫЗВАТЬ ИНТЕРЕС К УЧЕНИЮ, ВОСПИТАТЬ ПОТРЕБНОСТЬ В ЗНАНИЯХ

ТЕМА И ДИТА УРОКА ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПТИМАЛЬНЫМИ, ДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ ЗАВЕРШЕННЫМИ

НЕОБХОДИМ ПОЛНЫЙ КОНТАКТ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ, НАЛИЧИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА

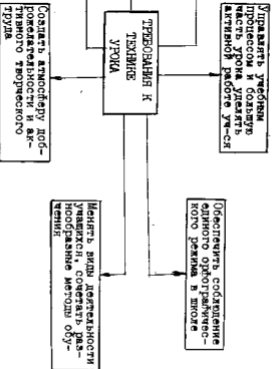


Рис. 52

## ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА

### ИНТЕНСИФИКАЦИЯ

Нацеленность учебно-воспитательного процесса на развитие личности

Дифференцированный подход

Кольтеризация учебно-воспитательного процесса, использование ТСО

Применение разнообразных типов урока

Применение разнообразных методов, средств, форм обучения

Реализация современных требований к уроку

Использование рекомендаций науки

Усиление практической направленности

### ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ

Предоставление учащимся права выбора содержания, форм, методов обучения

Работа на доверии и самоконтроле

Гласность, открытость

Самоорганизация, самодеятельность, самоуправление учащихся



**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Четкое планирование учебно-воспитательной работы

НОТ учителей и учеников

Ориентация не на имеющийся, а на более высокий уровень развития ученика

Осуществление педагогически сотрудничества

Создание в учебном коллективе атмосферы успеха

Анализ, оценка / самооценка, самооценка / положение дел, состояния и результаты работы

Семинал – это форма организации учебной работы с учащимися старших классов в рамках классно-урочной системы, используемая преимущественно при изучении гуманитарных дисциплин. Их введение связано с усилением в программах теоретического материала, требующего обобщения, а также повышения активности и самостоятельности школьников в процессе усвоения. Школьные семинарские занятия являются важной ступенью подготовки к участию в вузовских формах работы.

Семинары проводятся обычно в конце изучения особо значимых разделов программы, а также центральных проблем учебного предмета. О дне семинарского занятия учитель заблаговременно предупреждает учеников, сообщает им тему, форму организации работы и вопросы для обсуждения /как правило, проблемного характера/, рекомендует литературу для изучения, дает индивидуальные задания, проводит консультации.

Формы проведения семинара могут быть различными: это обсуждение вопросов плана, над которыми работали все учащиеся; обсуждение докладов и рефератов, подготовленных индивидуально; семинар-диспут, который, в отличие от внеклассного диспута, проводится с учениками класса в обязательном порядке под руководством учителя.

При проведении семинара педагог во вступительном слове вводит школьников в проблему, создает проблемную ситуацию, возбуждает у учащихся интерес к изучаемому, направляет ход собеседования, учит обобщать материал, делать выводы, аргументированно доказывать и развивать основные положения темы.

На семинарах создаются максимальные возможности для коллективной поисковой деятельности школьников, развития их познавательной активности и творческих способностей, формирования мировоззрения.

Подготовка к семинару и участие в нем требуют от школьника не только воспроизведения полученных знаний и использования приемов умственной деятельности, но и активной мыслительной работы, что способствует выработке собственного мнения, сознательному усвоению знаний, совершенствованию навыков устной речи, формирует умения анализа и синтеза.

Проведение семинара требует от учителя значительной подготовки и творческого подхода. Разрабатывая тематический план изу-

чения преподаваемого предмета, следует отметить разделы и темы программы, по которым будут проведены семинарские занятия, а также четко сформулировать их дидактическую цель и образовательно-воспитательные задачи, указать первоисточники и литературу по теме, формы и виды самостоятельной работы учащихся, наглядные пособия, диафильмы, таблицы и другие средства обучения, которые будут использованы в процессе занятий.

При подготовке к семинарским занятиям необходимо учесть, кроме того, уровень подготовленности учеников, степень овладения ими навыками самостоятельной работы с книгой, умением составлять план, тезисы, конспектировать и систематизировать. Это позволит индивидуализировать задания учащихся с целью развития их умений и интересов.

#### Лабораторно-практические занятия.

Лабораторно-практические занятия является одним из видов обязательных самостоятельных работ учащихся. Они предусмотрены по ряду учебных предметов /физике, химии, биологии, астрономии, географии/ и проводятся по заданию учителя с применением специальных приборов, материалов, инструментов и прочих средств обучения.

Лабораторно-практические работы непосредственно связаны с другими видами школьных занятий. Они способствуют осуществлению межпредметных связей, связи теории с практикой, развитию мыслительно-познавательной активности школьников, приобщению их к методам научного исследования, что имеет большое значение для профессиональной ориентации учащихся.

Лабораторно-практические занятия проводятся фронтально или в форме практикума.

Фронтальные работы выполняются на уроке одновременно всеми учениками. При этом используются школьное лабораторное оборудование, а частично и простейшие самодельные приборы и приспособления. На фронтальных лабораторно-практических занятиях все учащиеся /каждый в отдельности или по два/ выполняют одно и то же задание с использованием несложного оборудования.

Основное назначение таких работ – способствовать формированию у учащихся изучаемых понятий, развитию их мышления, практических умений и навыков. Выполняться они могут на различных этапах урока в специально оборудованных школьных кабинетах.

В отличие от фронтальных работ практикумы проводятся при за-

вершении изучения крупных разделов курса и часто имеют обобщающе-повторительный характер. На них выносятся более сложные вопросы программы.

Проводятся практикумы преимущественно в старших классах и требуют более сложного оборудования и приборов. Участие в них открывает большие возможности для проявления и развития индивидуальных интересов и склонностей школьников. Учитывая особенности учащихся, им можно поручить выполнение неодинаковых по содержанию и характеру заданий. При этом одним следует дать подробный инструктаж к выполнению работы, другим — лишь краткие указания, для третьих можно ограничиться только постановкой задачи, для решения которой ученики должны самостоятельно разработать план действий и подобрать оборудование.

Каждая работа практикума рассчитана на один-два урока и состоит, как правило, из нескольких опытов, после выполнения которых школьники обрабатывают результаты наблюдений и экспериментов и составляют письменный отчет.

В настоящее время в школах в целях профессиональной ориентации учащихся проводятся практикумы повышенной сложности для старшеклассников, желающих углубленно изучать химию, физику или другой предмет на занятиях по факультативному курсу. Такая работа способствует формированию у школьников умений и навыков умственной деятельности, учит их творчески, самостоятельно трудиться.

Внеурочные формы работы представлены на рис. 54. Остановимся подробнее на таких формах, как факультативные занятия, домашняя учебная работа и учебная экскурсия.

#### Факультативные занятия.

Содержание факультативов по всем учебным дисциплинам должно способствовать углубленному изучению материала по соответствующей проблеме, а не дублировать школьный курс.

Проводятся факультативные занятия в различных формах, среди которых важное место занимает лекции и семинары.

В процессе чтения лекции школьникам на факультативном занятии сообщается большой, сложный материал, который имеется зачастую только в недоступной для них научной литературе. Лекция достигает положительного результата лишь при условии, если ученики подготовлены к ее восприятию и активно участвуют в работе. С этой целью следует продумывать задания для учащихся /составление планов и таблиц, выполнение чертежей и рисунков, ведение записей и т.д./.

Домашняя работа

Факультативные занятия

Кружки

Телепередачи

Дополнительные занятия по предмету

Работа с научно-популярной литературой и первоисточниками

Тематические вечера

Конференция по предмету

Олимпиады

Рефераты

Домашние сочинения

Учебные экскурсии

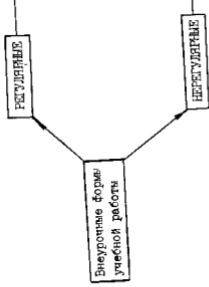


Рис. 54

На факультативные занятия, организуемые в форме семинара, наряду с проблемными вопросами выносятся доклады и сообщения, посвященные преимущественно конкретным темам. Важно также ставить на обсуждение общие проблемы факультативного курса.

Проведение факультатива требует тщательной подготовки его руководителя и учащихся. Следует заранее сообщить темы докладов, выделить докладчиков и оппонентов /в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами школьников/, рекомендовать литературу для изучения. Активизировать познавательную деятельность всех участников факультатива поможет разнообразный арсенал методов и приемов обучения: составление планов, конспектов, тезисов; постановка проблемных заданий, логических задач; анализ докладов и сообщений и т.д. Большое значение имеет на факультативных занятиях общающаяся беседа учителя, способствующая дальнейшему углублению, расширению, уточнению и конкретизации знаний, усвоению основных понятий изучаемой темы.

Исследовательскую деятельность школьников на факультативных занятиях следует организовать в зависимости от изучаемого материала и специфики учебного предмета. Она полезна лишь для наиболее подготовленных учащихся. Исследование темы при этом должно проходить под руководством учителя поэтапно /выбор темы и составление плана работы, знакомство с литературой, отбор и анализ литературных и экспериментальных материалов, оформление и написание/.

Успех факультативных занятий зависит во многом от творческого подхода учителя к работе, от его педагогических умений и навыков. Содержание и методы деятельности педагога должны обеспечить высокий уровень овладения школьниками изучаемым материалом, так как полученные знания потребуются им в будущем. Учителю, ведущему факультатив, надо помнить о том, что интеллектуальное развитие подростков и старших школьников, их знания порой выходят далеко за пределы школьной программы. Подчас интересы учащихся еще не определились. Они склонны заниматься в двух-трех факультативах. Задача учителя — организовать на факультативных занятиях целенаправленную работу по формированию у школьников устойчивого интереса к соответствующим предметам и разделам науки. Руководство факультативным курсом требует от педагога постоянного совершенствования знаний, педагогических умений и навыков, систематической и кропотливой работы как по

подбору материала к занятиям, так и по обобщению педагогического опыта собственного и своих коллег.

Домашняя учебная работа есть одна из составных частей и форм учебного процесса, заключающаяся в самостоятельном выполнении учащимися учебных заданий учителя после классных занятий. Как следует из приведенного определения, домашняя работа по овладению знаниями характеризуется двумя основными признаками - наличием учебного задания, даваемого учителем, и самостоятельной работой учащихся по выполнению этого задания. Отмеченные особенности домашней учебной работы позволяют подчеркнуть ряд дидактических положений. Важнейшими из них являются следующие:

а/ учебные задания, задаваемые школьникам на дом, как правило, рассчитаны на повторение и более глубокое осмысление изучаемого материала, что создает условия для прочного овладения знаниями;

б/ выполнение домашних заданий способствует формированию у учащихся умения самостоятельной учебной работы, навыков самостоятельного осмысленного чтения;

в/ домашняя учебная работа позволяет индивидуализировать учебные задания и тем самым содействует улучшению знаний слабоуспевающих учеников и развитию способностей и творческих склонностей тех учащихся, которые проявляют высокие успехи в учении;

г/ домашняя работа требует от учащихся регламентирования своего времени и значительных волевых усилий, что содействует формированию самодисциплины и упорства в преодолении встречающихся трудностей.

Каково же содержание и характер учебных заданий, задаваемых учащимся для выполнения дома?

Домашние задания включают в себя:

а/ усвоение изучаемого материала по учебнику;

б/ выполнение устных упражнений;

в/ выполнение письменных упражнений по языкам, математике, физике и другим предметам;

г/ выполнение творческих работ по литературе;

д/ подготовку докладов по изученному материалу в старших классах;

е/ проведение наблюдений по биологии и географии;



ж/ выполнение практических и лабораторных работ по физике, химии и биологии;

з/ изготовление таблиц, диаграмм и схем по изучаемому материалу.

Наряду с общими для всех учащихся, нередко даются индивидуальные домашние задания. Они направлены на преодоление пробелов в знаниях учащихся по отдельным темам, на усиление тренировочных упражнений по выработке тех или иных умений и навыков, а также включают в себя задания повышенной трудности для хорошо успевающих учеников с целью развития их способностей и творческих склонностей.

Существенное значение имеет правильная дозировка объема и степени трудности домашних заданий.

Домашние задания для учащихся значительно интересней, если они варьируются по характеру и формам: практические, письменные и устные, с дополнительной литературой, обязательные и по желанию, задания на выбор, с использованием межпредметных связей, дифференцированные, индивидуальные и групповые, требующие коллективного выполнения, творческого характера и т.д.

Примером творческого домашнего задания по русскому языку на тему "Притяжательные местоимения" может служить: "Письмо к другу", в котором требуется избежать применения слов - штампов.

Педагогическим опытом и специальными исследованиями доказано, что стремление учащихся выполнять домашнее задание усиливается, когда оно содержит в себе элемент новизны, когда оно понятно и доступно, соответствует склонностям ученика и необычно по форме, систематически проверяется учителем и не вызывает перегрузки школьников.

Под экскурсией понимается такая форма организации обучения, при которой учащиеся воспринимают и усваивают знания путем непосредственного ознакомления и выхода к месту расположения изучаемых предметов и явлений /природа, завод, колхоз, памятные места и т.д./.

Экскурсии являются весьма эффективной формой организации учебной работы и выполняют ряд существенных дидактических функций:

а/ с помощью экскурсий реализуется принцип наглядности обу-

чения, ибо в процессе их учащиеся непосредственно знакомятся с изучаемыми предметами и явлениями;

б/ экскурсии позволяют повысить научность обучения и укреплять связь с жизнью, с практикой;

в/ экскурсии дают возможность знакомить учащихся с производством, с применением научных знаний в промышленности и сельском хозяйстве;

г/ экскурсии играют важную роль в профессиональной ориентации учащихся на производительную деятельность и ознакомления их с трудовыми успехами труженников промышленности и сельского хозяйства.

В учебных программах по каждому предмету устанавливаются обязательный перечень экскурсий и их содержание. С этой точки зрения все проводимые в школе экскурсии условно расчленяются на несколько видов.

К первому виду относятся производственные экскурсии. Это экскурсии учащихся по физике, химии, математике, экономической географии на промышленные предприятия /заводы, фабрики/, в колхозы, совхозы, новостройки и т.д. Производственные экскурсии помогают изучению производства, основ современной индустрии и способствуют расширению политехнического кругозора и трудовому воспитанию.

Ко второму виду относятся естественно-научные экскурсии. Они проводятся по ботанике, зоологии, географии, по анатомии и физиологии человека. Это экскурсии в поле, лес, на дуг, к речке, озеру, в зоопарк и т.д.

К третьему виду относятся историко-литературные экскурсии. Это экскурсии в историко-литературные музеи, в исторические места, посещение художественных выставок, картинных галерей, книгохранилищ и т.д.

Особую группу составляют краеведческие экскурсии с целью изучения природы и истории родного края.

Каждая из экскурсий названных видов, как правило, проводится при изучении материалов по одному предмету. Но нередко целесообразно проводить экскурсии сразу по нескольким предметам. Например, можно одновременно проводить экскурсию, связанную с изучением физики, химии и математики, на керамический завод. Во время экскурсии физик знакомит учащихся с применением электроэнергии, химик — со способами получения химических смесей и химических веществ, ма-

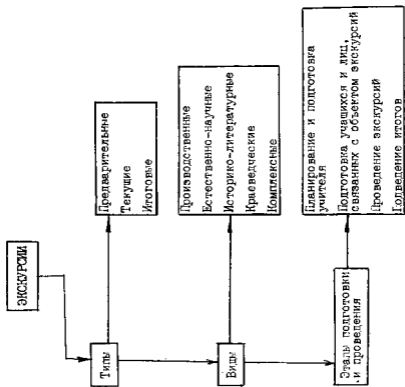


Рис. 55

тематик — с использованием на предприятии научных знаний по своему предмету и т.д. Такие экскурсии носят название комплексных, так как они позволяют решать одновременно различные вопросы обучения по нескольким учебным предметам.

Однако классификация учебных экскурсий проводится и в зависимости от того, какие дидактические цели решаются в процессе их проведения. С этой точки зрения выделяются три типа экскурсий: предварительные, текущие и итоговые. Методика проведения экскурсии включает в себя: а/ планирование и подготовку учителя; б/ подготовку учащихся и лиц, связанных с объектом экскурсии; в/ выход учащихся к изучаемым объектам и усвоение /закрепление/ учебного материала по теме занятия; г/ обработку материалов экскурсий и подведение ее итогов /см. рис. 55/.

#### Вопросы и задания

1. Назовите основные формы организации учебной работы в современной школе.
2. Дайте характеристику классно-урочной системы.
3. Какие основные цели стоят перед каждым уроком?
4. Посетите в школе 2-3 урока по предметам вашей будущей специальности, определите в каждом из этих уроков его тип, элементы структуры, реализацию принципов обучения и использование различных форм организации учебной деятельности учащихся.
5. Ознакомьтесь с тематическим планом учителя. Проанализируйте план.

#### ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

##### План

1. Сущность проблемного обучения.
2. Основные пути реализации проблемного обучения в учебном процессе.

##### Литература

1. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1971.

3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975.
4. Оконь В Введение в дидактику. М.: Педагогика, 1990.

Проблемное обучение – это не абсолютно новое педагогическое явление. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработках уроков для Эмиля у Жан Жака Руссо. Особенно близко подходил к этой идее К.Д.Ушинский. Он, например, писал: "Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей, их соединяющей и уясняющей мысли".

Проблемное обучение заключается в создании /организации/ перед учащимися проблемных ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся. Проблемное обучение может способствовать реализации двух целей: 1/ сформировать у учащихся необходимую систему знаний, навыков, умений; 2/ достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию.

Проблемное обучение способствует формированию творческой личности, продуктивного мышления, оригинальности мышления, быстроты умственной ориентировки, сообразительности, находчивости и самостоятельности.

Основные характеристики традиционного преподавания и проблемного преподавания представлены в таблице на рис.56.

Сообщающее преподавание	Проблемное преподавание
1. Материал дается в готовом виде, учитель обращает внимание прежде всего на программу.	1. Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем.
2. В устной подаче, при чтении учебника возникают пробелы, преграды и трудности, вызванные временным исключением учащихся из дидактического процесса.	2. В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигают здесь высокого уровня.
3. Темы передачи информации ориентированы на более сильных, средних или слабых учащихся.	3. Темы передачи сведений зависят от учащегося или группы учащихся.
4. Контроль школьных достижений только частично связан с процессом обучения; он не является его органической частью.	4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов.
5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся 100% результатов; наибольшую трудность представляет применение информации в практике.	5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые, учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

Рис. 56

Сопоставление характеристик сообщающего и проблемного обучения позволяет сделать вывод о том, что в целом первый вид преподавания уступает второму, однако оба вида имеют свои достоинства и недостатки. В целом можно принять, что недостатки сообщающего преподавания более серьезны; кроме того проблемное преподавание носит многосторонний характер. Можно предположить, что применение любого из этих видов преподавания может привести к нежелательным результатам по отношению как ко всем учащимся, так и к тем из них, которым именно этот вид преподавания не соответствует. Поэтому лучше всего

сочетать сообщающее обучение с проблемным и обогащать одни методы другими, что позволяет учащимся испытывать более сильные переживания и участвовать в разнородной деятельности.

Характерными особенностями проблемного обучения являются:

- выдвижение проблемы, требующей разрешения и подлежащей исследованию;
- выдвижение гипотезы решения поставленной проблемы;
- создание особой проблемной ситуации, в которой учащиеся ставятся перед противоречиями;
- поиск решения проблемы - столкновение различных точек зрения учащихся, защита их, аргументирование, доказательство при помощи ранее приобретенных знаний;
- общий вывод, подведение итогов.

Типы учебных проблем представлены на рис. 57.

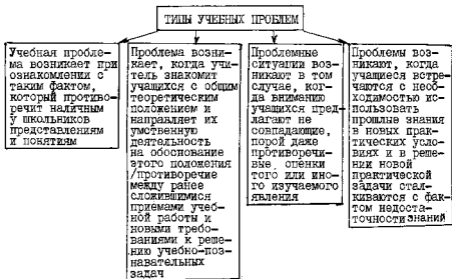


Рис. 57

Проблемная ситуация - совокупность условий, мотивирующих деятельность учащихся по решению учебной проблемы. Создание проблемной ситуации и ее закрепление в сознании учащихся /заинтересованных проблемой / - необходимое условие решения проблемы.

А.М.Матешкин характеризует проблемную ситуацию как "особый вид умственного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта /учащегося/ при решении им задач, которое требует обнаружения /открытия или усвоения/ новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности". Иначе говоря, проблемная ситуация - это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он сам должен их искать.

Проблемная ситуация включает три компонента:

а/ необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;

б/ неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

в/ возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

Проблемная ситуация, возникающая в учебной деятельности, может вызвать состояние эмоционального подъема, активности школьника, интереса к обучению, адекватной оценки учеником своих интеллектуальных возможностей, а также состояние неудовлетворенности, напряжения, трудности, отрицательного отношения к выполнению учебного задания, неадекватную самооценку, что может быть причиной неуспеваемости школьника.

Противоречивая роль проблемной ситуации в обучении состоит в том, что в случае обеспечения внутренних /стимулирующая функция/ и внешних /регулирующая функция/ условий и средств для разрешения проблемной ситуации она выступает как положительный фактор, но превращается в отрицательный в случае отсутствия таких условий и средств /сдерживающая и дезорганизующая функция/.

Проблемная ситуация на слабоподготовленного в теоретическом плане ученика действует отрицательно, она больше угнетает, дезорганизует /если разрешение этой ситуации выходит за пределы его зоны ближайшего развития и учитель не оказывает ему своевременной помощи/, в то время как хорошо развитого школьника она, напротив, стимулирует к полску, активизирует в работе, что соответствует его желаниям и стремлению постоянно применять свои знания и умения.



Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся.

Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации. В результате анализа возникает, формулируется задача. Возникновение задачи означает, что удалось хотя бы предварительно расчленить данное /известное/ и неизвестное /искомое/. Исходя из связи и отношений между известным и неизвестным, становится возможным искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное.

Решение задачи требует мыслительного анализа и теоретического обобщения.

Процесс решения задач с психологической точки зрения представляет собой последовательный переход субъекта от одной проблемной ситуации к другой путем моделирования первой ситуации и принятия построенной модели за объект второй ситуации. Субъект строит последовательность моделей первоначально составленной или принятой задачи. При этом переход от проблемной ситуации к ее модели совершается путем децентрации субъекта, т.е. мысленного выхода субъекта из ситуации и ее активного изучения им как бы со стороны.

В случае, когда задача становится мысленной моделью, эта децентрация принимает форму мысленного "раздвоения" субъекта: он изучает свою собственную мысль, ее преобразования, процесс ее протекания. Иначе говоря, субъект как бы раздваивается на два "существа": одно из них строит и преобразует мысленные модели исходной задачи, а другое — мысленно изучает получающиеся модели и соотносит их с моделью конечной или промежуточной цели деятельности.

Психологические барьеры прошлого опыта вызывают затруднения, которые испытываются при избирательной актуализации знаний в процессе решения творческих задач. Процесс включения /воспоминания/ элементов прошлого опыта не всегда обеспечивает появления новообразований в творческом мышлении, а в некоторых случаях может затруднить поиск правильного решения. Одной из причин появления психологических барьеров прошлого опыта является наличие в задании таких условий, которые актуализируют ранее сложившиеся стереотип-

ные действия, не позволяющие обнаружить новые условия, необходимые для решения творческого задания.

Проблемный урок отличается от обычного большей степенью познавательной активности, и структура урока выглядит иначе. При всех своих положительных моментах, проблемное обучение не позволяет решать всех функций обучения, всех его задач. При помощи проблемного обучения невозможно осуществить систематическое овладение всей суммой знаний, и оно не может отрабатывать столь необходимых навыков и умений.

В настоящее время принято считать, что проблемное обучение осуществляется в трех основных формах, которые различаются по степени познавательной самостоятельности в них учащихся: проблемного изложения, частично-поисковой деятельности и самостоятельной исследовательской деятельности.

Наименьшая познавательная самостоятельность учащихся имеет место при проблемном изложении: сообщение нового материала осуществляется самим преподавателем, но учащиеся при этом вовлекаются им в активную мыслительную деятельность. В школе это прежде всего лекция, рассказ и беседа, в вузе — проблемное чтение лекций. Чем же создается в этом случае проблемность? Она создается рядом рассматриваемых приемов, цель которых — вызвать у обучаемых "соразмышление" и "сопереживание", заинтересованность их раскрытием перед ними всего процесса возникновения и решения проблемы.

Проблемное изложение требует от преподавателя большой методической работы, значительного переконструирования материала в целях представления какой-то его части в виде проблемных вопросов и задач, решение которых затем дается самим преподавателем.

В условиях частично-поисковой деятельности работа в основном направляется преподавателем с помощью специальных вопросов, побуждающих обучаемого к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа /"А как бы поступили вы, столкнувшись с данной проблемой?", "А как можно было бы проверить, какое из этих предположений правильно?", "Обратите внимание на следующее обстоятельство...", "Вчитайтесь в эти строчки..." и т.д./.

В школе этот вид деятельности имеет место и на этапе сообщения нового материала, вводимого методом эвристической беседы, когда преподаватель с помощью умело поставленных вопросов или организации наблюдения явления и его анализа подводит учащихся к "открытию" какой-либо закономерности, формулировке понятия и т.п.

Исследовательская деятельность представляет собой в полной мере самостоятельный поиск решения учеником и предполагает наличие проблемы и выполнение всей последовательности поисковых действий, необходимых для ее решения. Она может осуществляться при проведении эксперимента в лаборатории, при получении заданий для написания докладов, при разработке какого-либо вопроса в школьном научном обществе, в кружке технического творчества, в опытнической работе, проводимой под руководством учителя биологии.

#### Вопросы и задания

1. Что такое проблемное обучение? В чем его самое существенное отличие от традиционного?
2. Что понимается под проблемной ситуацией? Каковы ее признаки?
3. В каких формах можно применять проблемное изложение?
4. Докажите, что проблемное обучение — это не абсолютно новое педагогическое явление.
5. Какую роль выполняют учитель и ученик в проблемном обучении?
6. Какие приемы создания проблемных ситуаций можно использовать по предмету вашей специальности?
7. Запланируйте тему и построение проблемного урока, на котором учащиеся будут заниматься частично-поисковой деятельностью.
8. Запланируйте тему и построение проблемного урока, на котором присутствовало бы проблемное изложение материала.

### ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

#### План

1. Особенности программированного обучения.
2. Виды программирования.
3. Алгоритмизация обучения.
4. Модульное обучение.

#### Литература

1. Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. М., 1967.

2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975.

3. Скозь В. Введение в общую дидактику. М.: Педагогика, 1990.

Самостоятельное и индивидуальное обучение по заранее разработанной обучающей программе с помощью особых средств обучения /программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ или микрокомпьютеров и др./, обеспечивающее каждому обучаемому возможность осуществления процесса учения и научения в соответствии с некоторыми индивидуальными особенностями /индивидуальным темпом обучения, особым путем овладения учебным материалом в зависимости от уровня обученности и др./, называется программированным обучением.

В наиболее общем виде функциональная схема программированного обучения может иметь вид:



Рис. 58

Обучающая программа состоит из последовательных шагов, каждый из которых представляет собой микростепь овладения обучаемым определенной единицей знаний или действий. Каждый шаг программы обычно состоит из трех кадров: информационного, в котором дается необходимая информация об изучаемом знании или действии; контрольного, в форме задания для самостоятельного выполнения; управляющего, в котором обучаемый проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указание о переходе к какому-то следующему шагу.

В зависимости от характера шагов программы различают следующие основные виды программирования;

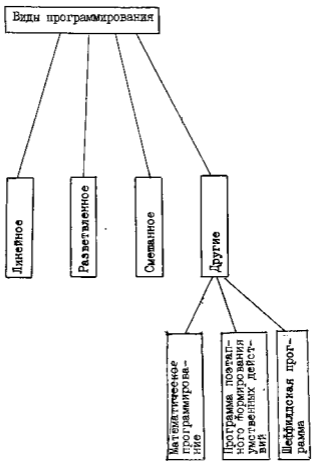


Рис. 59

1. Линейное программирование.

Линейное программирование создано в середине 50-х г.г. американцем Скиннером.

Линейное программирование характеризуется /по Скиннеру/ следующими чертами:

1. Дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами /steps/, которые учащиеся преодолевают легко, шаг за шагом /step by step/.
  2. Вопросы или проблемы, содержащиеся в отдельных рамках программы, не могут быть очень трудными, с тем, чтобы учащиеся не теряли интереса к работе.
  3. Учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию.
  4. В ходе обучения учащихся сразу информируют о том, правильны или ошибочны их ответы.
  5. Все обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном ему темпе.
  6. Значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается.
  7. Во избежание механического запоминания одна и та же мысль повторяется в различных вариантах, в нескольких рамках программы.
- Еще одним видом учебных программ является разветвленная программа.

## II. Разветвленные программы.

Вопросы разветвленной программы имеют целью:

- а/ проверить, знает ли учащийся материал, содержащийся в данной рамке;
  - б/ в случае отрицательного ответа отсылать учащегося к координирующим и соответственно обосновывающим ответ рамкам;
  - в/ возможность закрепления основной информации с помощью рациональных упражнений;
  - г/ увеличение усилий учащегося и одновременно ликвидацию механического обучения через многократное повторение информации;
  - д/ формирование требуемой мотивации учащегося.
- Принципиальную схему разветвленной программы см. на рис. 60.

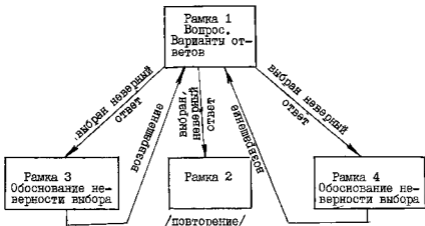


Рис. 60

### III. Смешанное программирование.

Смешанное программирование было создано с учетом недостатков линейного и разветвленного программирования. Оно представляет собой сочетание двух вышеуказанных методов.

#### 1У. Другие программы.

##### 1. Математическая программа.

Создан этот метод американцем Джильбертом. В процессе применения этого метода для обучения воспроизведение и анализ материала производится путем его увеличения по нарастающей.

##### 2. Программа поэтапного формирования умственной деятельности.

Данная программа создана в нашей стране Гальпериним и Талызиной. Она основана на дифференциации размеров шагов и доз материала.

##### 3. Шеффилдская программа.

Программа разработана группой преподавателей из г. Шеффилда /Англия/. Главной особенностью проекта является то, что при разработке программы предусматриваются типы ошибок и разрабатывается коррективная информация, не связанная с основной. Вырабатывается дидактический тест, а затем схема, иллюстрирующая структуру программы.

#### 4. Метод блочного программирования.

Данный метод разработан Куписевичем /Польша/. Программа при использовании данного метода делится на блоки:

- а/ информационный блок /И/;
- б/ тестово-информационный /ТИ/;
- в/ коррекционно-информационный блок /КИ/;
- г/ проблемный блок /П/;
- д/ тестово-проблемный блок /ТП/;
- е/ коррекционно-проблемный блок /КП/.

Простейшая схема блочной программы

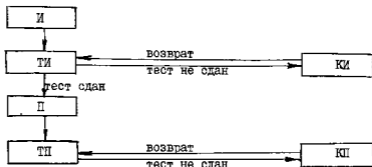


Рис. 61

Количество блоков обуславливается количеством информации.

#### 5. Проблемно-программированное обучение.

Синтез проблемного и программированного обучения создан Матюшкиным. Программа делится на клетки, имеющие определенные функции.

#### Проблемно-программированное обучение

Клетка	Функции клетки
1.	Представление проблемного задания или условий, создающих проблемную ситуацию.



2. Выдача полной информации для реализации задания.
  3. Контроль решения, включающий перечень основных способов решения, ведущих к правильному ответу.
  4. Переход к следующей клетке главного хода программы или к разветвленной клетке в зависимости от характеристик усвоения.
- 

Рис. 62

Алгоритмизация обучения. Выявление или построение в содержании и в процессе обучения алгоритмов и представление их в какой-либо форме поэтапной программы деятельности учения или преподавания называется алгоритмизацией обучения.

В деятельности учащихся в ходе учения и учителя в процессе преподавания можно выделить два принципиально различных способа решения возникающих задач: алгоритмический, когда субъект выполняет свою деятельность в соответствии с известным ему алгоритмом, т.е. предписанием /правилом, инструкцией/, определяющим четкую последовательность элементарных для данного субъекта операций по решению любой задачи из некоторого класса; эвристический, когда главная составная часть его деятельности состоит в поисках плана или метода решения данной задачи. Обычно эти два способа деятельности в обучении не различались и осуществлялись совместно в едином процессе.

Появление идей программированного обучения привело к необходимости явного выделения в содержании обучения учебных алгоритмов /их часто называют алгоритмическими предписаниями/. Учебные алгоритмы служат предметом усвоения для учащихся, а зачастую и средством обучения, показывающим, какие действия и в каком порядке должны выполнять учащиеся, чтобы усвоить соответствующее знание.

Психологическое значение алгоритмизации обучения состоит в том, что она способствует явному различению учащимися содержательной и операциональной сторон изучаемых знаний и овладению общим способом решения широкого класса задач, а также явному выделению из процесса овладения умственными действиями ее ориентировочной основы, благодаря чему значительно повышается эффективность обучения. Что касается попыток построения и использования алгоритмов

преподавания, то они пока не привели к значительным результатам.

Связи, идущие от обучаемого к обучающему и от него к обучаемому /внешняя связь/ или идущие от обучаемого к нему самому /внутренняя связь/, по которым проходит информация о ходе процесса и результатах научения, называются обратными связями.

Информация о ходе и результатах научения, получаемая учителем /по внешней обратной связи/ или учеником /по внутренней обратной связи/, сопоставляется с заранее известной нормативной /требуемой/, и результаты этого сопоставления служат для учителя основанием для оценки и коррекции процесса обучения, а для ученика - основанием для самооценки и самокоррекции своей учебной деятельности /в случае отрицательной обратной связи, придающей системе обучения и научения состояние устойчивости по отношению к нормальному процессу/ и подкреплением для стимуляции процесса учения /в случае положительной обратной связи/. Четкое функционирование обратной связи в заданном временном режиме является неперенным условием аффективного управления процессом обучения и научения.

Применение элементов программированного обучения в школе многообразно. Это и отработка отдельных учебных действий в соответствии с данным алгоритмом, и работа по обучающей программе в компьютерных классах, и особые системы контроля знаний и т.д. Почти во всех случаях отмечаются высокие учебные результаты, а при применении ЭВМ - и повышение интереса к учению.

Главной целью введения программированного обучения является создание условий для продвижения в учебном материале в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ученика, обеспечение индивидуального темпа учения. Поэтому особенно ценным оно становится при индивидуализации обучения в классе, работе с отстающими учащимися, которым нужен замедленный темп усвоения нового материала, возврат к ранее пройденному и др. С другой стороны, абсолютизация приемов программированного обучения может привести и к отрицательным результатам, прежде всего к утрате творческих моментов общения учителя с классом.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий,

банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-контролирующей.

Основное средство модульного обучения – модульная программа, состоящая из отдельных модулей. Реализация модульного обучения позволяет индивидуализировать учебный процесс в следующих аспектах: содержание обучения, темп усвоения, пути /методы, способы, технологии/ учения, контроль и самоконтроль.

Механизм взаимодействия педагога и обучаемого носит характер субъект-субъектно взаимодействия (рис.63).

Механизм субъект-субъектно взаимодействия  
педагога и обучаемого

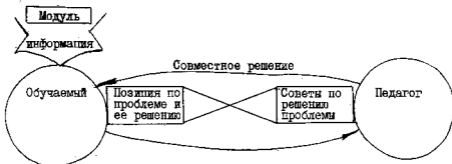


Рис. 63

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность программированного обучения.
2. Что вы понимаете под алгоритмизацией обучения?
3. Покажите место и роль программированного обучения в учебном процессе.
4. В чем заключается сущность модульного обучения?

## ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА УСПЕВАЕМОСТИ

### План

1. Основные функции учета успеваемости.
2. Принципы проверки и оценки знаний учащихся. Виды контроля.
3. Оценка знаний, умений и навыков учащихся.
4. Методы проверки и оценки знаний.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избр. психологические труды. Т. П. М.: Педагогика, 1980.
2. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования /Под ред. М.Н.Скаткина и В.В.Краевского. М.: Педагогика, 1978.
3. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметки. М.: Знание, 1980.
4. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть. М.: Педагогика, 1978.
5. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М.: Просвещение, 1979.
6. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. М.: Знание, 1981.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков является важной и необходимой составной частью учебного процесса.

Основной целью проверки и оценки знаний является определение качества усвоения учащимися учебного материала и повышение ответственности в учебной работе. В педагогической печати, на страницах газет и журналов всплывают дискуссии о проверке и оценке знаний. Многие их участники подвергают сомнению современную балльную систему оценки, высказывают соображения о ее совершенствовании или даже замене.

Зачем же нужна оценка знаний? Что такое балл? Надо сказать, что эта проблема не нова. Уже 100 лет назад были сторонники и противники балльной системы, предпринимались многочисленные попытки ее реформы или замены более совершенной системой.

Обратимся к истории. Первая система оценок возникла в Германии. Она состояла из 3 баллов, каждый из которых обозначал разряд, к которому следует отнести ученика /1- лучший, 2 - средний,

3 - худший/. Баллы показывали место ученика среди других. Со временем средний разряд, к которому принадлежало наибольшее число учеников, разделили на классы: получилась пятибалльная система. Здесь баллам стали придавать другое значение. Они уже перестали обозначать разряды учеников, а с их помощью старались оценить познания учеников.

С момента введения баллов в школьную практику возник вопрос о их правомерности, достоинствах и недостатках. За и против отметок был высказан целый ряд аргументов, многие из которых справедливы и по сей день.

Основные тезисы критиков балльной системы:

- нет единицы для сравнения, эталона, с помощью которого можно было бы измерить и объективно оценить знания учащихся;
- постановка баллов портит отношения между учителем и учеником, ученик привыкает видеть в учителе не источник знаний, а контролера, который нередко ошибается и которого иногда удается обмануть.

Защитники балльной системы отмечали, что оценка знаний с помощью баллов - наиболее простое и доступное средство вызвать соревнование между детьми, побудить их систематически заниматься.

Идея обучения без отметок обсуждалась в педагогической печати в конце XIX - начале XX века. Уже тогда отдельные учителя и учебные заведения отказывались от отметок и переходили на другие формы контроля.

В первые годы Советской власти идея обучения без отметок получила свое дальнейшее развитие. Постановление Наркомпроса РСФСР от 31 мая 1918 года отменило балльную систему оценки знаний. Перевод из класса в класс, выдача свидетельства производились по отзывам педагогического Совета об исполнении учебной работы; запрещались все виды экзаменов: вступительные, переходные, выпускные. Отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. В качестве желаемых средств рекомендовались периодические беседы с учащимися о прочитанных книгах или статьях, работы, выполненные учеником по его личному вкусу и выбору, ведение рабочих дневников.

Основные формы - самоконтроль, выявление достижений школьного коллектива, а не отдельного ученика. Широкое распространение получили тестовые задания, которые стали считаться одной из самых

пригодных форм самопроверки. Наряду с положительными моментами /развитие самостоятельности/ обучение без отметок вскоре обнаружило свои слабые стороны – снижение качества знаний, уровня обученности, дисциплины.

По этому поводу В.И.Перовский писал: "Ученики, кончающие школу и не умеющие делать даже простейших операций с десятичными дробями, ошибающиеся в действиях с числами до тысячи, ставящие на каждой странице своего письма по несколько десятков ошибок, – это горький факт наших дней".

Система учета знаний по бригадно-лабораторному методу, некритически перенесенному из зарубежной школы /учитывалась работа всей бригады в целом/, приводит к обезличиванию учета успеваемости, а в конечном итоге – к снижению качества обучения.

В 1932 году эксперименты были прекращены и в основу учета школьной работы был положен текущий, индивидуальный, систематический проводимый учет знаний учащихся.

Проверка и оценка знаний выполняет ряд функций /см. рис. 64/.

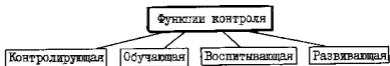


Рис. 64

1. Контролирующая функция заключается в выявлении состояния знаний, умений и навыков учащихся. Вскрываются все плюсы и минусы учебно-воспитательного процесса, выясняются их причины. Контроль за ходом и результатами учения – это государственный контроль, и осуществляет его учитель. Успех определяется единством двух связей между учителем и учеником: прямой – от учителя к учащимся и обратной – от учащихся к учителю. Контроль за ходом и результатами обучения как раз и обеспечивает эту обратную связь, выявляет результаты обучения, информирует учителя об имеющихся плюсах и минусах в работе.

2. Обучающая функция. Обучающее значение контроля заключается в том, что проверка и оценка знаний, умений и навыков способствует развитию познавательного интереса учащихся, углублению и со-

вершенствованию знаний, умений и навыков. Это достигается в том случае, если учитель ставит вопросы, требующие проявления познавательной самостоятельности - объяснений, доказательств, установления системных связей.

3. Воспитывающая функция контроля заключается в приучении учащихся к систематической работе, в дисциплинировании их, в выработке у них волевых усилий. Главное, на что должен быть нацелен учет успеваемости, - это формирование позитивных качеств личности, побуждение желания лучше учиться, добросовестнее относиться к своим занятиям. Учет может и должен подвести школьников к самостоятельным выводам о наилучшем режиме дня, распределении времени, должен стимулировать освоение наиболее рациональных приемов как учебного труда, так и любой другой деятельности учащихся.

4. Развивающая функция связана с воспитывающей и обучающей, так как при правильной организации контроля имеет место и развитие мышления, памяти<sup>1</sup>.

Умственное развитие ребенка в школе осуществляется не только через предмет и методы обучения, но и посредством оценки, которая представляет собой факт самого непосредственного руководства учеником. Воздействие оценки на развитие школьника многосторонне. Оценка может быть: а/ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний; б/стимулирующей, воздействующей на аффективно-волевую сферу ученика посредством переживания успеха или неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений. Благодаря этому оценка воздействует и на интеллектуальную, и на аффективно-волевую сферы, т.е. на личность школьника в целом. Под ее непосредственным влиянием можно ускорить или замедлить темпы умственной работы, качественные сдвиги /изменение приемов работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов/. В психологическом плане особо важна именно эта сторона воспитательной функции педагогической оценки.

Педагогическая оценка воздействует на формирование самооценки учащегося. Характер оказываемых на каждого учащегося педагогических воздействий в значительной степени определяет, будет ли сформирована у него адекватная и неадекватная /завышенная или занижен-

ная/ самооценка учащегося. Педагогическая оценка воздействует на формирование мнений и отношений коллектива к учащемуся, на формирование самооценки сплоченности и организованности коллектива в целом. Непосредственное воздействие педагогической оценки прямо на учащегося или косвенно, через оценку товарищей, вызывает активные ответные отношения со стороны самого учащегося. Результатом этого является взаимооценка учащимися педагога, различных сторон учебно-воспитательного процесса, товарищей по группе. Эта взаимооценка - обратная сторона важнейшего следствия педагогической оценки - самооценки учащегося.

Исходной формой педагогической оценки является парциальная оценка частного знания, умения, навыка, отдельного акта поведения учащегося. Такая оценка выражается в словесной форме. По виду оценочной стимуляции парциальные оценки делятся на следующие виды: неспенивание как специфический вид стимуляции; неопределенная оценка; положительная /согласие, ободрение, одобрение/ и отрицательная /замечание, отрицание, порицание/.

Отсутствие оценки ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к осознанию собственной малоценности.

Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее объект.

В условиях неопенивания и неопределенной оценки человек вынужден строить собственную самооценку не на основе объективной оценки преподавателя, в которой отражены действительные его знания, умения, а на субъективном истолковании непонятого учащимся поведения педагога.

Такие парциальные оценки, как "согласие" и "отрицание", представляют собой простую констатацию преподавателем правильности или неправильности поведения учащегося.

Ободрение, одобрение, порицание - формы определения личности, посредством которых выражается положительное или отрицательное отношение преподавателя к учащемуся, подчеркивается преимущество или недостаток определенных сторон его личности: способностей, характера, поведения. Стимулятивная оценка в данном случае превалирует над ориентирующей функцией. Именно данные оценки вызывают в учащемся



переживание успеха-неуспеха, повышение или понижение уровня притязания, а в связи с этим и изменения в процессах целеобразования. Притязание учащегося и есть потребность в определенной оценке. Особенно велика потребность в оценке у средне-слабых и слабых учащихся, которые обычно реже оцениваются преподавателем, чем остальные учащиеся.

Действие педагогической оценки вызывает рост потребности в случае положительной стимуляции /даже при порицании, но с перспективным характером/ или снижение потребности и депрессию в случае отрицательной стимуляции /при порицании не только наличного уровня знаний, умений и навыков учащегося, но и возможностей учащегося, его способностей, интересов и характера/.

Проследивая этапы преобразования педагогической оценки и различных форм ее воздействия можно убедиться в огромной воспитательной роли воздействия педагога через оценку на формировании личности учащегося. Основу целостной педагогической характеристики учащегося составляет фиксированная оценка. В этой оценке выражены промежуточные или завершённые результаты учебной деятельности учащегося.

Содержательная оценка – это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для: а/ установления уровня и качества продвижения ученика в учении и б/ определения и принятия задач для дальнейшего продвижения. Такая оценка одновременно становится стимулирующей для школьника, т.к. усиливает, укрепляет, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности.

Содержательная оценка бывает внешней, когда ее осуществляет учитель или другие ученики, и внутренней, когда ее дает себе сам ученик.

Эталон – это образец процесса учебно-познавательной деятельности, ее ступеней и результата. На основе эталона осуществляются оценочно-контролирующие операции. Заданные и формируемые сначала извне, эталоны в дальнейшем определяются в виде знаний, опыта, умений, становятся тем самым основой внутренней оценки. Эталон должен обладать ясностью, реальностью, точностью и полнотой.

Оценка учителя не сразу приобретает для школьника содержательный смысл. Для этого необходимы такие условия: 1/ эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности в отноше-

нии школьника, должен быть понятен самому школьнику; важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали; 2/ доверие школьника к учителю и его оценкам.

Разные способы организации внешней оценки /коллективная оценка, взаимооценка одноклассников и т.д./, основанные на доверии к ученику, уважении его личности, вере в его силы, формируют в нем серьезное, заинтересованное отношение к критике, укрепляют чувство своей значимости в коллективе, осознание заботы о нем товарищей, учителя.

При формировании внутренней содержательной самооценки учеником своей учебной деятельности особое значение приобретает раскрытие школьнику смысла, цели учения, образования. Дело в том, что школьник, как правило, ориентируется на внешние, а не на внутренние стороны школьной жизни. Суть же учения – преобразование личности школьника путем присвоения им знаний, умений и навыков, способов мышления и деятельности.

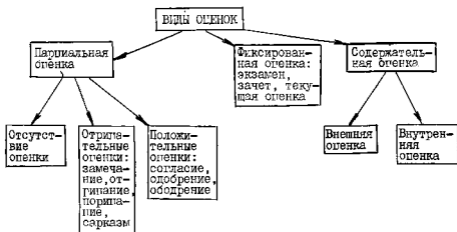


Рис. 65

Процесс контроля не останавливается на формулировке учителем и сообщении ученику оценочного суждения. Результатом дальнейшего педагогического обобщения является определение и выставление отметки. Что такое отметка? Отметка – это результат оценочного суждения

учителя в виде баллов 1, 2, 3, 4, 5. Она показывает уровень успеваемости школьника: успевает, не успевает, имеет низкую, среднюю, высокую качественную успеваемость.

Каковы конкретные критерии отметок? Так, балл "5" ставится, когда ученик исчерпывающе знает весь программный материал, отлично понимает и прочно его усвоил. На вопросы дает правильные, сознательные и уверенные ответы, в практических работах самостоятельно, творчески применяет полученные знания, пользуется литературным языком и не допускает ошибок.

Балл "4" ставится, когда ученик знает весь программный материал, хорошо понимает и прочно его усвоил, на вопросы отвечает без затруднений, умеет применять знания на практике, пользуется литературным языком, допускает незначительные ошибки.

Балл "3" ставится, когда ученик знает основной программный материал, при применении знаний испытывает незначительные затруднения и преодолевает их с небольшой помощью учителя. В устных и в письменных работах допускает ошибки.

Балл "2" ставится, когда ученик не знает большую часть программного материала, в письменных и устных работах допускает грубые ошибки.

Балл "1" ставится, если ученик не знает учебный материал.

К баллу нельзя дописывать "плюсы" или "минусы". Отметка должна быть абсолютной.

Отметки учащихся регистрируются в классном журнале, таблице, дневнике, в различных сводных и итоговых ведомостях успеваемости по всем предметам в течение учебных четвертей и всего года.

Контрольная функция учителя - это сложный дидактический комплекс. Она имеет определенную цель, конкретные задачи, содержание и методы реализации. Она включает ряд тесно взаимосвязанных между собой звеньев. Это - комплекс последовательно сменяющих друг друга видов педагогической деятельности. Это можно изобразить в виде схемы. Вот главные элементы контрольной функции учителя:

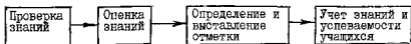


Рис. 66

Принципы учета знаний, умений и навыков. Проверка и оценка знаний проводится на основе научно обоснованных и опытом проверенных принципов.

1. Всесторонность учета. Под всесторонностью проверки и оценки знаний учащихся подразумевается охват различного по содержанию учебного материала, знание учащимися фактов, понятий, закономерностей, правил, т.е. теории. Учитывается, как учащиеся усваивают умения и навыки, как пользуются ими в разнообразных учебных ситуациях. Это особенно важно делать потому, что знания только тогда становятся прочными и глубокими, когда учащиеся начинают сознательно и целенаправленно ими пользоваться на практике. Проверяются также степень сознательности усвоения знаний, умений и навыков, культура средств выражения знаний, прочность, основательность усвоения информации и то, в какой мере эти знания становятся убеждениями ученика.

2. Индивидуализация учета. При успешном управлении процессом обучения учитель должен систематически поднимать знания, умения и навыки учащихся на качественно новую ступень. При этом следует иметь в виду, что характер и темп усвоения информации у разных учащихся различен. Подводя итоги усвоения учащимися очередных изучаемых тем, учитель должен видеть каждого ученика, особенности его работы, достижения, срывы, трудности. Все это поможет ему правильно руководить духовным ростом школьников.

3. Объективность учета. Прямым объектом оценки успеваемости являются прежде всего знания, умения и навыки. Оценка с максимальной точностью должна отражать уровень усвоения школьником изученной информации.



Рис. 67

Проверить и оценить знания учащихся объективно — это значит предупредить случаи субъективных и ошибочных мнений и суждений учителей. Стоит учету дать искаженную картину, стать средством личного вкуса, симпатии или антипатии, пристрастия или предубеждения, как он перестает быть средством воспитания и обучения личности. Более того, он становится злом, источником несчастий, моральных уродств и конфликтов.

4. Дифференциация учета. Для того, чтобы успешно управлять процессом обучения в соответствии с требованиями дифференциации учета, учителю необходимо иметь максимально конкретную картину об уровне усвоения каждым учащимся знаний, умений и навыков. Этот уровень находит свое выражение в различных оценках. Принятая в современной школе пятибалльная система оценки знаний, умений и навыков позволяет /хотя и не в полной мере/ дифференцировать уровни усвоения учащимися изучаемой информации и осуществлять оптимальное управление учебным процессом.

5. Гласность учета. Сущность данного принципа заключается в том, что, оценивая результат успеха, учитель обязательно должен сообщить не только отдельным ученикам, но и классу в целом, в чем заключается достоинство и недостаток знаний, умений и навыков у проверяемых учащихся. В таком случае оценкам придается сила коллективной нормы, повышается их обучающее и воспитывающее значение. Для гласности учета В.Ф.Шаталов применял ведомости открытого учета и экран успеваемости.

6. Систематичность учета выражается в том, что учет осуществляется не от случая к случаю, а непрерывно, на протяжении всего процесса обучения.

Ведомость открытого учета знаний уч-ся  
по \_\_\_\_\_ в \_\_\_\_\_ классе

№ п/п	Фамилия, имя	Письменные отве- ты /по листам с опорными сигналами/			Взаимоконт- роль		Устные ответы /тихий опрос, магнитофонный опрос и т.д./		
		1	2	3	1	2	1	2	3
1.	Быков Андрей								
2.	Иванов Федор								

Рис. 68

Экран успеваемости								
Астрономия	1	2	3	1	2	1	2	3
Математика	1	2	3	1	2	1	2	3

Рис. 69

Роль контроля в учебном процессе представлена на следующей схеме:

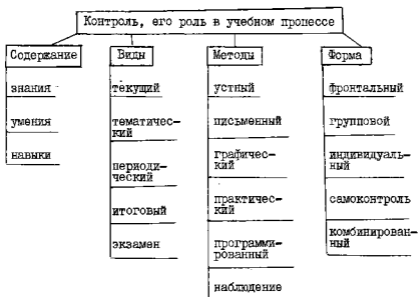


Рис. 70

В школе сложились следующие виды учета:

1. Текущая проверка сопровождает повседневную учебно-познавательную деятельность учащихся на уроках и решает задачу руководст-

ва и управления учебным процессом. При проверке учитель контролирует усвоение учебного материала в течение всего урока.

2. Тематическая проверка охватывает материал системы уроков, составляющих определенную тему учебной программы. Содержание этого вида контроля включает в себя выявление в знаниях учащихся системы основных понятий, существенных связей и зависимостей между изучаемыми явлениями и процессами.

3. Периодическая проверка в свое содержание включает темы учебной программы, входящие в данную учебную четверть. Она складывается из системы тематического контроля и носит более обобщенный характер.

4. Итоговая проверка проводится по всему курсу с целью помочь учащимся усвоить систему и структуру учебного материала, выделить существенное и главное, понять взаимосвязь между отдельными частями курса. Усвоение знаний проверяется за определенный период обучения: несколько недель, четверть, полугодие, несколько лет.

5. Экзамен — форма итогового контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся. В 1932 г. в СССР была утверждена система ежегодных проверочных испытаний. С 1944 года выпускные экзамены стали проводиться во всех типах образовательной школы за весь курс обучения. В 1956 году в школах РСФСР произошло сокращение числа экзаменов; были установлены выпускные экзамены за неполную среднюю и среднюю школу. Выпускные экзамены принимают специальные экзаменационные комиссии.

На основе годовых оценок и оценок, получаемых на экзаменах, педагогический Совет школы выводит итоговые оценки, которые выставляются в свидетельство за восьмилетнюю школу или в аттестат о среднем образовании. Учащиеся, не выдержавшие экзамены по одному или двум предметам, предоставляется право сдать их повторно перед началом учебного года.

В настоящее время экзамены в школе проводятся с 3-го по II-й классы.

#### Методы проверки и оценки.

Метод устного контроля: беседа, рассказ учащихся, чтение книги, чертежа, схемы, сообщение о проделанных опытах, наблюдениях.

Организация устной проверки осуществляется в виде индивидуального, фронтального и комбинированного опросов.

Индивидуальный опрос заключается в вызове ученика к доске для развернутого опроса. При проведении индивидуального опроса у учителя возникают трудности: кого спросить? сколько? каким должен быть объем и длительность опроса? какие задавать вопросы? что в это время делать остальным? Главное заключается в том, чтобы организовать работу таким образом, чтобы на протяжении всего опроса все учащиеся активно работали.

Фронтальный опрос заключается в вызове многих учащихся для ответа на вопросы, требующие небольшого по объему ответа. Положительно, что за короткий отрезок времени учитель может проверить знания у большого количества учащихся. Имеется возможность быстро проводить обобщающее и систематизирующее повторение, что очень важно для перехода к новому материалу.

Комбинированный опрос: распространенными приемами являются уплотненный опрос, поурочный балл, экзамены, зачеты.

Уплотненный опрос заключается в вызове для проверки одновременно нескольких учеников, из которых один опрашивается устно, а остальные в это время выполняют по указанию учителя какие-либо письменные или практические задания.

Тихий опрос /по В.Ф.Шаталову/. Одн из учеников наговаривает на магнитофон часть материала прошлого урока. Это никому не мешает, и никто из ребят не реагирует на его рассказ, так как каждый занят своим делом /выполнение письменной работы/. Другой ученик подходит к учителю и по листку с опорными сигналами рассказывает. Сходство между тихим опросом и магнитофонным - в их доверительности, полугласности. Различие в том, что при тихом опросе учитель корректирует ответ ученика сразу и после окончания ответа объявляется его оценка.

При наличии одного магнитофона прослушивание записей поручается ученику параллельного класса во внеурочное время. Эта почетная работа доверяется лучшим учащимся. При наличии двух магнитофонов ребята из параллельного класса непосредственно на уроке во время письменной работы прослушивают ответы. В этот день за письменную работу им выставляется отметка в ведомости открытого учета знаний. Иногда записи прослушивает учитель, но практика показала: ребята - очень строгие судьи.

Введение тихого и магнитофонного опросов способствовало созданию атмосферы психологической раскрепощенности ученика на уроке.



Урочный балл. Определенному числу учащихся выставляется оценка по совокупности ответов за урок. Умелое использование поурочного балла позволяет держать класс длительное время в состоянии интеллектуального напряжения.

Зачет. Это форма проверки выполнения учащимися системы устных, письменных и практических самостоятельных заданий, связанных с усвоением определенных тем и разделов учебного предмета.

Методы письменного контроля /контрольные работы, письменные ответы на поставленные вопросы, сочинения, диктанты, изложения, рефераты/ позволяют одновременно охватить всех учащихся и проверить каждого из них в соответствии с поставленной задачей.

Методы графического контроля связаны с выполнением учащимися графиков, таблиц, схем, контурных карт, работ с печатной основой, эскизов, рисунков, чертежей. Учащиеся наглядно показывают понимание связей и зависимостей между величинами, явлениями и процессами.

Методы практического контроля направлены на выявление умений и навыков учащихся выполнять соответствующие опыты, лабораторные работы, изделия и детали, монтаж и демонтаж аппаратов, узлов машин и т.д. Эти методы показывают уровень осознанности знаний учащихся, качественную основу их ориентировочной и практической деятельности.

Практические работы контрольного характера носят, как правило, комплексный характер и включают теоретические знания, умение читать техническую документацию, практические навыки, навыки культуры труда и соблюдение правил техники безопасности.

Каждая практическая контрольная работа предполагает предварительную проверку теоретических знаний и инструктирование учащихся о ее выполнении.

Методы программированного контроля могут быть разделены на методы безмашинного программированного контроля, и методы контроля при помощи машин.

Методы безмашинного программированного контроля включают применение бланков с эталонной перфокартой, карточки, матриц с пронумерованными ответами, цифровых, графических и комбинированных диктантов, контрольных диафильмов и т.д.

Методы машинного программированного контроля предполагают использование машин для контроля и самоконтроля с выборочным или альтернативным выводом.

Наряду с положительными моментами программированный контроль имеет и свои недочеты. Проверочные вопросы часто предельно упрощены; они подсказывают возможные варианты ответов, что помогает школьнику, даже слабо знакомому с материалом, сделать правильный выбор. Контакт учителя и ученика в этом случае сведен до минимума, что мешает их сближению и взаимопониманию. Программированный контроль не содействует развитию устной и письменной речи учащихся, навыков общения и коммуникации.

Наблюдение за учащимися в процессе обучения дает учителю достаточную информацию о самостоятельности, активности и сознательности учащихся. Наблюдение /как метод контроля/ позволяет учителю накапливать факты, делать выводы, предупреждает ошибки и отставание учащихся. Все данные наблюдения учитываются при выведении оценок успеваемости.

Итак, оценка знаний учащихся в той или иной форме является необходимой частью учебного процесса. Однако формы и методы ее могут меняться. Методы и формы оценки должны определяться учителем в зависимости от целей обучения, темы, предмета, возраста и индивидуальных особенностей школьников.

Учет текущих достижений школьников целесообразно строить по принципу количественной /балльной/ отметки, предпочтительнее качественный характер оценки. Только в конце учебного года /четверти или полугодия – по решению педагогического совета школы/ проводится аттестация учащихся в баллах по результатам качественных оценок с учетом данных психологического консультирования.

#### Вопросы и задания

1. Назовите основные функции проверки и оценки знаний в школе.
2. Какие виды проверки знаний используются в школе?
3. Как организуется устный опрос?
4. Как организуются письменные и контрольные работы?
5. Какие недостатки вы заметили в организации проверки знаний на посещенных уроках?
6. При посещении урока посчитайте, сколько отметок поставил учитель. Какие это отметки? Сколько учеников было опрошено на уроке?

7. Пронаблюдайте на уроке, как учитель оценивает знания, сами выставьте отметки. Сравните с отметками учителя, мотивируйте свои оценки.

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

### План

1. Понятие о дифференцированном обучении и его цели.
2. Виды дифференциации.
3. Формы дифференцированного обучения.

### Литература

1. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференцированное обучение // Советская педагогика, 1989, № 8.
2. Шахмаев Н.М. Учителю о дифференцированном обучении. М., 1989.
3. Уит И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.
4. Якимянская И.С., Абрамова С.Г., Шиянова Е.П., Владкина И.И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения // Советская педагогика, 1991, № 4.

В настоящее время в системе народного образования Российской Федерации набирает силу тенденция, направленная на создание оптимальных условий для развития личности, наиболее полного учета как индивидуальных различий учащихся, так и специфики регионов страны, типов учебных заведений, социальных и культурных факторов, присущих каждой конкретной школе и ее окружению.

Реализация этой тенденции невозможна без развития дифференциации обучения.

Вопрос дифференцированного подхода не новый. Еще Я.А. Коменский делил учащихся по следующим признакам: а/ по остроте ума; б/ по степени любознательности; в/ по восприимчивости к воспитанию и образованию. А К.Д. Ушинский — по темпу усвоения учебного материала.

Под дифференциацией подразумевается учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обуче-

ние в этом случае происходит по несколько различным учебным планам и программам. То есть понятие дифференциации обучения оказывается связанным с понятием индивидуализации, становится следствием и одной из форм второго.

С психолого-педагогической точки зрения индивидуализация обучения основана на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника; с социальной точки зрения – это целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом; с дидактической точки зрения – решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе,

Известны следующие виды дифференциации обучения: по способностям, по неспособностям, по проектируемой профессии во взрослой жизни, по интересам:



Рис. 71

При дифференциации обучения по способностям учащиеся распределяются по учебным группам по одному из следующих признаков: а/ по общим способностям; б/ по частным способностям.

В первом случае на основании учета успеваемости в предыдущем классе все учащиеся разбиваются на несколько групп. В первую группу попадают учащиеся с наиболее высоким баллом, во вторую – с меньшим и т.д. Классам в этом случае присваиваются литеры "А", "Б", "В" и т.д. Такое деление учащихся по классам должно происходить ежегодно, но практика показывает, что переход из класса "Б" в класс "А" и, тем более, из "В" – в "А" практически невозможен, так как в

этих классах достигаемый уровень изучения учебного материала значительно ниже, чем в классе "А". Обратные переводы возможны — из "А" в "Б", из "Б" в "В".

Во втором случае учащиеся группируются по способностям к той или иной группе учебных предметов /дифференциация по способностям к гуманитарным, естественно-математическим, техническим предметам/.

Одной из разновидностей дифференциации по способностям является дифференциация по интеллекту. Сущность этого вида дифференциации сводится к следующему. Утверждается, что: а/ люди от рождения обладают раз и навсегда заданными способностями; б/ для обучения дети должны группироваться по способностям. С целью выявления способностей разработаны специальные интеллектуальные тесты "ай-кью". Тестирование начинается с момента поступления ребенка в школу. После определения "ай-кью" детей распределяют на группы способных, неспособных, и обучение дифференцируется в зависимости от группы, могут быть организованы школы и классы с углубленным теоретическим и практическим изучением отдельных предметов, различных видов труда, искусства и спорта. Обязательный объем общеобразовательных знаний во всех средних общеобразовательных школах должен быть единым.

Дифференциация по неспособностям. Сущность этого вида дифференциации заключается в том, что учащиеся, неуспевающих по тем или иным предметам, группируют в классы, в которых эти предметы изучаются на пониженном уровне и в меньшем объеме. При этом виде дифференциации учащиеся получают неодинаковое образование и, как следствие этого, неодинаковые возможности для продолжения образования.

Наиболее отчетливо дифференциация по неспособностям проявляется во французской школе, где ученики, не способные к изучению латинского языка, зачисляются на современное отделение, где латыни нет, но углубленно изучается математика. Этот вид дифференциации не приемлем для школы, так как учащиеся, окончивая среднюю школу, получают неодинаковое образование.

Дифференциация по проектируемым профессиям. Начиная с 14–15 лет, у большинства учащихся появляется стойкий интерес к той или иной области знаний, тому или иному виду деятельности. В конце У1 — начале УИ класса ребенок и его родители ориентировочно выбирают

ту или иную профессию для его взрослой жизни. Особенно это заметно в тех случаях, когда у ребенка ярко проявились и развились задатки и способности /к живописи, музыке, хореографии, к изучению языков и т.д./. В этом случае целесообразно дифференцировать обучение ребенка таким образом, чтобы проявившиеся способности развить еще в средней школе в максимальной степени.

Этой цели служат средние специальные школы /музыкальные, хореографические, художественные, с углубленным изучением иностранных языков/. Программы таких школ по непрофилирующим предметам одинаковы с программами обычных общеобразовательных школ, а профилирующие предметы преподаются глубже и шире. Существование таких школ не наносит ущерба народному образованию, ибо эти школы дают своим учащимся среднее образование, как и обычные.

Дифференциация обучения по интересам учащихся. При дифференциации обучения по интересам учащиеся, начиная с определенного возраста, группируются в классы /иногда и в школы/ по интересам, в которых интересующие их предметы изучаются углубленно. В настоящее время наибольшее распространение получили классы и школы с углубленным изучением математики, физики, химии, гуманитарных предметов и биологии. Дифференциация по интересам не противоречит принципам школы. Она демократична, так как в этом случае все классы равны и учащиеся сами выбирают класс, в котором они хотели бы продолжать обучение.

Обычно выделяют внутреннюю и внешнюю формы дифференциации :

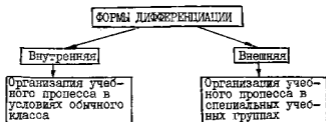


Рис. 72

Под внутренней понимают различное обучение детей в достаточ-

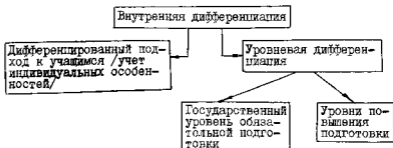
но большой группе учащихся /классе/, подобранной по случайным признакам /иначе говоря, дифференциация без выделения стабильных групп, но дифференцированный подход к учащимся внутри группы/. Эта форма основана на возможно более полном учете индивидуальных и групповых особенностей учащихся. Она предполагает:

- вариативность темпа изучения материала;
- дифференциацию учебных заданий;
- выбор разных видов деятельности;
- определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя.

При этом не только возможно, но и целесообразно разделение учащихся на мобильные, гибкие, подвижные группы внутри класса с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях и различными методами.

Особенностью внутренней дифференциации на современном этапе является то, что она направлена не только на детей, испытывающих определенные трудности в обучении /что имело место и раньше/, но и на одаренных детей.

Внутренняя дифференциация может осуществляться как в традиционной форме учета индивидуальных особенностей учащихся /т.е. дифференцированный подход/, так и в форме системы уровневой дифференциации на основе планирования результатов обучения. Уровневая дифференциация предполагает такую организацию обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований (рис.73).



Внешняя дифференциация - создание на основе определенных принципов /интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии/ относительно стабильных групп, в которых различаются как содержание образования, так и предъявляемые к школьникам учебные требования.

В разных странах в основном используются два способа дифференциации:

1/ на определенной ступени /обычно, на старшей/ школа разветвляется на отдельные области знаний /например, на гуманитарный, физико-технические и естественно-научные потоки/;

2/ к обязательным предметам добавляются предметы, изучаемые по выбору, или их комплексы.

Возможны также различные комбинации этих способов. Иначе говоря, внешняя дифференциация /рис. 74/ может осуществляться либо в рамках селективной системы /выбор профильного класса или класса с углубленным изучением цикла предметов/, либо в рамках элективной системы /свободный выбор учебных предметов для изучения на базе стабильного, общего для всех ядра образования/.

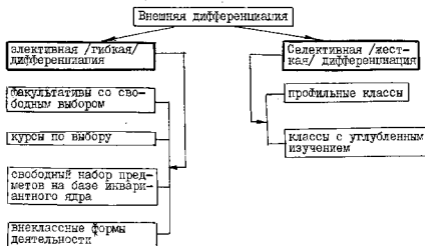


Рис. 74



Сущность внешней дифференциации заключается в направленной специализации образования в области устойчивых интересов, склонностей и способностей школьников с целью их максимального развития в избранном направлении.

Различают также профильное и углубленное обучение. Различие между ними лежит в основном в степени специализации и, как следствие, в глубине соответствующих курсов и широте охвата ими контингента школьников. Углубленное изучение предполагает достаточно продвинутый уровень подготовки школьников, который позволяет достичь высоких результатов и вместе с тем ограничивает число учащихся. Профильное же обучение /в основном в рамках СШТУ/ представляется более демократичной и широкой формой дифференциации школы на этой ступени. Здесь потери учебного времени ради профилирующих предметов компенсируются за счет общего сокращения учебной нагрузки.

В настоящее время в школе используются, как правило, две формы внешней дифференциации:

- факультативные занятия;
- классы с углубленным изучением отдельных предметов.

Содержание предмета, изучаемого углубленно, не должно принципиально отличаться от курса этого предмета в обычных классах. Углубленное изучение должно достигаться главным образом не путем введения новых разделов, а за счет глубины усвоения материала. Подход к способам формирования групп, их составу, численности и принципам комплектования отражен в таблице на рис. 75.

Основные принципы, на которых строится дифференцированное обучение, таковы:

- формирование опоры, предусматривающее, что все учащиеся независимо от их способностей должны пройти этап овладения опорными знаниями и умениями, т.е. обязательный уровень подготовки;
- учебный процесс не должен быть ограничен обязательными требованиями к результатам обучения /"ножницы" между уровнем обязательных требований и уровнем обучения/;
- добровольность в выборе уровня усвоения;
- соответствие содержания, контроля и оценивания знаний уровневому подходу.

Видимо, одним из основных путей осуществления дифференциации

Классификация форм дифференциации обучения на основе подхода к способам формирования групп учащихся, составу и численности школьников в них

Группы учащихся	Принципы комплектования	Формы дифференциации
Традиционная классная система	По случайным принципам	Уровневая
Факультативные занятия, кружки	По интересам и склонностям	Гибкая /элективная/ и уровневая
Профессиональные классы СТУ	По интересам, склонностям и проектируемой профессии	Жесткая /селективная/ и уровневая
Классы с углубленным изучением предметов, ОСУЗ	По интересам, склонностям, проектируемой профессии и достигнутым успехам	Жесткая /селективная/ и уровневая
Индивидуальные занятия с одаренными школьниками	По интересам, достигнутым успехам и способностям	Индивидуализация

Рис. 75

обучения, которая может проявляться в различных формах, является формирование мобильных групп.

Очевидно, что для дифференциации обучения необходимо и принципиально новое учебно-методическое обеспечение.

Остановимся на способе, называемом вертикальной дифференциацией /рис.76/, основанном на прохождении учебного курса в индивидуально различном темпе. В настоящее время он используется сравнительно мало в нашей стране. В других же государствах, особенно в США, вертикальная дифференциация получила достаточно широкое распространение прежде всего благодаря внедрению с конца 50-х – начала 60-х годов программированного обучения. Так, в США наиболее распространенной формой обучения в индивидуальном темпе являются так называемые школы без учебного года, где вся учебная работа организована так, чтобы школьники могли учиться в подходящем для них темпе.

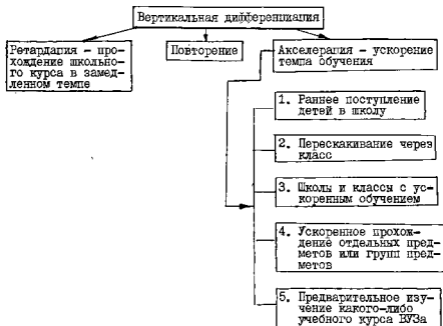


Рис. 76

Выделяют следующие виды вертикального дифференцирования:

1. Ретардация, или прохождение школьного курса в замедленном темпе, — используется при повторении курса, а также во вспомогательных школах /для детей с расстройствами слуха, зрения, олигофренов и т.д./. Нередко при этом учебная программа просто упрощается. Таким образом, при ретардации учитывается более слабая подготовленность и более низкий уровень развития ребенка.

2. Повторение курсов обучения — задерживает развитие ребенка на целый учебный год. Его цель — заставить отстающего ученика в течение года повторять учебные курсы, чтобы, таким образом, он получил возможность обучаться в следующем классе. Однако исследования показывают малую эффективность повторения курса обучения.

3. Акселерация — ускорение темпа обучения — пока что используется мало. В ряде же зарубежных стран, особенно в США, применяется множество видов акселерации:

а/ раннее поступление детей в школу, т.е. их принимают не на основании их возраста, а на основании школьной зрелости, которая трактуется как комплексное понятие, охватывающее умственную, социальную, эмоциональную и физическую зрелость.

Раннее поступление в школу оправдывает себя лишь в том случае, когда умственное развитие ребенка значительно выше среднего, а остальные компоненты — по крайней мере нормальные. В таком случае успеваемость ребенка будет достаточно высокой. Не соответствует действительности мнение, что такие дети не могут приспособиться к коллективу старших по возрасту;

б/ Перескакивание через класс — организационно наиболее удобный вид акселерации для школы, но не для школьника. Желающим дается возможность самостоятельно усвоить курсы старшего класса и, тем самым, пропустить этот класс. Школа помогает ему консультациями. Однако этот вид акселерации требует от учащихся слишком большой самостоятельности, способствуя при этом поверхностному и неполноценному усвоению предметов. Проблемы обнаруживаются не только в знаниях учащихся, но, в основном, и в их умениях. При перескакивании через класс недостаточно используется дополнительная литература, не решаются творческие задачи, не выполняются лабораторные работы. Такое "перескакивание" можно рекомендовать только особо одаренным учащимся, в случае если другие возможности акселерации учебной работы отсутствуют;

в/ школы и классы с ускоренным обучением создаются на уровне как начальной, так и средней школы. Они предназначены для более сильных по умственным способностям учащихся. Например, создавались школы, где 6-летний курс проходил за 5 лет или 8-летний — за 7 лет. В таком случае вся школа /класс/ постоянно работает в более высоком темпе, чем обычная школа. Такой способ не требует от учащихся большой самостоятельности, но зато необходима гораздо большая выносливость, чтобы выдержать убыстренный темп. Исследования, проведенные в различных странах, показывают, что выпускники таких школ учатся в колледжах так же успешно, как и их сокурсники нормального возраста. Не обнаружилось также и социальной неприиспособленности учащихся, обучающихся в более высоком темпе;

г/ Ускоренное прохождение отдельных предметов или групп предметов. С этой целью для особо способных учащихся /имеющих специальные способности в какой-то конкретной области/ создаются специальные группы, которые обучаются отдельно в ускоренном темпе. Остальные предметы эти учащиеся изучают вместе со сверстниками в обычном темпе. Освободившееся время используется ими для изучения какого-либо дополнительного курса или для предварительного изучения курса ВУЗа;

д/ предварительное изучение какого-либо учебного курса ВУЗа. Элементы этого вида ускоренного обучения содержатся уже в предыдущем виде акселерации. Кроме того, используется ряд других приемов для убыстрения перехода в ВУЗ или для того, чтобы способствовать этому. Например, на старшей ступени средней школы параллельно с курсом средней школы группой учащихся изучаются какие-либо предметы, преподаваемые в ВУЗе. Иногда сотрудники ВУЗа сами преподают наиболее способным ученикам средней школы какой-нибудь вузовский предмет, который соответствует жизненным планам учащихся, последующему выбору факультета ВУЗа, чтобы уже заранее способствовать их адаптации к обучению в высшей школе.

Акселерация считается принципиально полезной по следующим причинам:

- способности учащихся в результате большого умственного напряжения находят посильное применение;
- учащиеся выигрывают во времени и раньше получают свою академическую специальность;

- В экономическом смысле это полезно и для общества.

Спорным является вопрос о том, каким должно быть оптимальное использование акселерации. Некоторые исследователи считают, что темп должен быть таким, какой может выдержать ученик. Большинство же специалистов полагают, что формировать учение можно лишь в течение 1-2 лет, в крайнем случае, в течение 3 лет. Очень быстрый темп ведет к поверхностному усвоению школьного материала и к слишком раннему поступлению в вуз, которое уже неизбежно порождает социальную и эмоциональную неадаптированность. Преобладает мнение, что предпочтительна умеренная акселерация, скомбинированная с так называемым "обогащением". Под термином "обогащение" подразумевается расширение и углубление школьного курса в пределах интересов и возможностей учащихся. Здесь, однако, речь уже должна идти о комбинации акселерации с другими формами дифференциации и индивидуализации обучения.

Что касается методов обучения при дифференциации, то они должны опираться на деятельностное начало. Это выражается в большой доле самостоятельной работы учащихся с литературой при изучении нового материала, решении задач, выполнении экспериментальных и творческих заданий; в интенсификации обучения за счет лекционно-семинарской системы, введения тематических зачетов, в усилении индивидуальной работы преподавателя с учащимися как на уроках, так и во внеурочной работе; созданием особой атмосферы доверия, сотрудничества, настрой на ученика, длительную умственную деятельность и труд.

Нынешний всплеск интереса к проблеме дифференцированного обучения, множество школ и классов, внедряющих этот подход к ученику внушают надежду на будущее улучшение состояния нашей школьной системы.

#### Вопросы и задания

1. В чем заключается сущность дифференцированного обучения?
2. Какие виды дифференциации, на Ваш взгляд, можно использовать в системе нашего образования?
3. Назовите основные формы дифференциации.
4. Проверьте в одном из классов, как учитель организует дифференцированный подход на уроке.

## НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

### План

1. Психологические проблемы неуспеваемости школьников.
2. Типы неуспевающих школьников.
3. Преодоление и предупреждение неуспеваемости школьников.

### Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
2. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.
3. Малькова З.А. Педагогическая система будущего: школьные реформы в высокоразвитых странах // Советская педагогика, 1990. № 12.
4. Палтышев Н.Н. Еще раз о слабоуспевающих // Советская педагогика, 1990. № 11.

Изучение работ по психологии обучения, вскрывающих психологические особенности учащихся различной успеваемости в процессе усвоения и применения ими знаний, дает возможность установить, что критерии, которые кладутся в основу различения, носят как количественный, так и качественный характер. Отмечается, что одни учащиеся легко усваивают учебный материал, другие - с большим трудом. Что эти последние проходят в основном те же этапы в процессе усвоения знаний, но для этого им требуется значительно больше времени, и они склонны задерживаться на низших этапах: они позже переходят от фрагментарных знаний к овладению темой, у них с большим трудом протекает процесс дифференцирования учебного материала и медленнее изживаются ошибки смешения сходных понятий и закономерностей, у них позже устанавливается соответствие между аналитическими и синтетическими операциями.

Н.А. Менчинская называет ряд критериев для установления различий между учащимися разных категорий успеваемости. Первый из них - критерий быстроты усвоения. Быстрота усвоения теснейшим образом связана с уровнем выполнения учащимися аналитико-синтетических операций, процессов обобщения и абстрагирования.

Следующее свойство, определяющее успех в процессе учения, - глубокость мышления.

Н.А. Менчинская называет три основных показателя, характеризующих гибкость мышления:

1/ подход к задаче как к проблеме; целесообразное варьирование способов действия;

2/ легкость перестройки знаний или навыков и их систем в соответствии с измененными условиями;

3/ способность к переключению или легкость перехода от одного способа действия к другому.<sup>1</sup>

Различие между вторым и третьим показателями заключается в том, что в одном случае имеется в виду перестройка /осуществляемая самостоятельно/ сложившейся системы знаний или навыков в ответ на новые требования; в другом случае речь идет о переходе от данного, хорошо известного способа действия к другому — также хорошо известному.

Ряд авторов отмечают гибкость мышления как одно из важнейших качеств, которое ясно дифференцирует учащихся друг от друга.

Так М.Н. Волокитина в своей книге, посвященной психологии младших школьников, пишет: "...Если у отличников всегда наблюдается широта и свобода мыслительной деятельности, отсутствие скованности мысли какой-нибудь схемой при нахождении различных способов решения одной и той же задачи, то у школьников с низкой успеваемостью мы неоднократно сталкивались с инертностью, неподвижностью мыслительного процесса. Решив задачу одним способом, ученик не может отрешиться от него и, стараясь отыскать второй способ решения, все же непременно возвращается к первому.

Такая же стереотипность мыслительного процесса встречалась нередко у этих учеников и при решении различных задач. Несмотря на различие типов задач, ученик неправомерно переносит найденный способ решения одной задачи на другую".<sup>2</sup>

Наряду с вышеназванными имеется еще один критерий, занимающий существенное место в характеристике учащихся различной успеваемости, — это тесная связь или, наоборот, отсутствие достаточной связи

---

<sup>1</sup> Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989. С. 127.

<sup>2</sup> Цитируется по кн.: Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. С. 128.



между конкретными и абстрактными компонентами мыслительной деятельности.

В исследованиях, проведенных различными авторами, описана обширная категория учащихся, у которых в процессе усвоения знаний наблюдается тесная взаимосвязь конкретных и абстрактных процессов мышления. На базе конкретных знаний они своевременно переходят к усвоению абстрактных положений, с такой же легкостью осуществляют конкретизацию, переходя от абстрактных положений к иллюстрации их фактами.

Наряду с легкостью перехода от конкретных к абстрактным операциям /и наоборот/ мы наблюдаем в мыслительной деятельности учащихся и другие особенности: недостаточную связь между конкретным и абстрактным, трудность перехода от одного вида мышления к другому.

Исследования обнаруживают, что неполноценность усвоения проявляется в этих случаях в двух различных формах: одни учащиеся "цепляются" за наглядное, другие же наоборот, слишком быстро "отрываются" от наглядного и оперируют словами, не соотнося их в нужной мере с реальной действительностью.

В ряде случаев можно наблюдать сосуществование обеих форм у одного ученика и их проявление в зависимости от специфики того или иного учебного предмета.

Изучение данных, полученных различными исследователями, показывает, что отсутствие необходимой связи конкретного с абстрактным в мыслительной деятельности постоянно сочетается у школьников со слабой гибкостью мыслительных процессов. Эти факты дают основание предполагать, что излишняя "связанность" наглядным или, наоборот, оперирование "пустым" словом является своеобразной попыткой уйти от трудностей, которые возникают перед некоторыми учащимися в процессе изучения учебного материала.

Итак, выявлены основные критерии, по которым можно отличать учащихся, успешно усваивающих учебный материал, от тех, которые испытывают в процессе усвоения трудности.

Между этими критериями обнаружилась очень тесная связь. Исследования показали, что определенный уровень анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования при усвоении и применении знаний сочетается с определенной степенью гибкости мыслительных процессов. И ока-

залось, что эти особенности неразрывно связаны с темпом усвоения, с быстротой продвижения учащихся.

По-видимому, эти особенности и являются разными конкретными проявлениями одного общего свойства — свойства обучаемости, или способности к учению.

Проблема неуспеваемости учащихся относится к числу малоразработанных. Первые шаги на пути к ее решению сделал П.П.Блонский в своей работе "Трудные школьники" /1927 г./. Он разделял неуспевающих школьников на типы в зависимости от характера сочетания различных особенностей психического и физического развития. Это была тенденция к полному рассмотрению вопроса. Однако при характеристике неуспевающих школьников Блонский на первый план выдвигает такое качество, как физическая слабость. Что касается психологических особенностей, то в работе П.П.Блонского они не получили достаточно полного освещения.

Ценный материал по типологии неуспевающих школьников содержится в книге П.С.Славиной "Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам" /1958 г./, в которой выделены группы неуспевающих учащихся в зависимости от того, какая основная причина вызвала неуспеваемость.

П.С.Славина выделяет пять групп неуспевающих школьников:

- 1/ школьники, у которых неправильное отношение к учению;
- 2/ усваивающие материал с трудом;
- 3/ школьники, у которых не сформировались навыки и способности учебной работы;
- 4/ учащиеся, не умеющие трудиться;
- 5/ школьники, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы.

Недостаток этой типологии в том, что не учитывается соотношение различных сторон личности у школьников различных групп.

Одним из первых в советской педагогической науке выделить типы неуспевающих учащихся попытался А.М.Гельмонт. Параллельно он называет и причины неуспеваемости каждого типа.<sup>1</sup>

1. Случай общего и глубокого отставания в учении: учащийся

---

<sup>1</sup> Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М., 1954. С. 11-25.

неуспевает по всем или многим предметам, хронически, из четверти в четверть, и зачастую на протяжении не одного только учебного года / 30% /.

Причины:

1/ плохая подготовленность учащегося всем предшествующим обучением к восприятию и усвоению изучаемого в данном классе;

2/ препятствующие нормальному учению ребенка неблагоприятные обстоятельства и условия;

3/ нерадивость, лень, нежелание учиться;

4/ недостаточный уровень общего развития ребенка.

II. Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость многих учащихся только по наиболее трудоемким и сложным учебным предметам / 50% /.

Причины:

1/ недостатки преподавания этих предметов;

2/ недоработка по данным учебным предметам в предшествующих классах;

3/ недостаточный интерес, неосознанное отношение учащихся к изучению этих предметов.

III. Неуспеваемость, носящая эпизодический характер: ученик не успевает то в одной, то в другой четверти, то по одному, то по другому предмету / 20% /.

Причины:

1/ недочеты преподавания;

2/ причины, зависящие непосредственно от учащихся.

Заслуживает внимания типология неуспевающих школьников, предложенная Н.И.Мурачковским /см. рис. 77/.

Изучению проблем неуспеваемости учащихся посвящены работы А.К.Бабанского, который считает, что причинами недостатков в развитии реальных учебных возможностей могут быть как внутренние по отношению к учению факторы, так и внешние. Причины неуспеваемости, отраженные в таблице на рис. 78, следующие:

1/ причины внутреннего по отношению к ученику плана или причины, связанные со слабым развитием внутренней основы учебных возможностей;

2/ причины внешнего по отношению к ученику плана, вызываемые недостатками внешних условий и воздействий;

Сочетание довольно высокого качества воспитательной деятельности с отрицательными отклонениями к ученику. Неуспех в ученики не побуждает к улучшению учебной работы.

Планы на будущее с учеником не связаны. Интересы крайне разнообразны. Среди них могут значить важное место и познавательные интересы. Однако к этим же видам деятельности эти учащиеся могут относиться отрицательно, если их побуждают заниматься этим в стенах школы.

Самостоятельна. Неустойчива.

Неуспех в ученики компенсируют интеллектуальной деятельностью, которая не связана непосредственно с учением в школе. Эти школьники имеют систематических занятий учебной работой занимаются преимущественно для них более приятным, доставляющим непосредственный интерес. Так, например, они могут увлекаться чтением заимствованных "близких" или исторических романов, приобретаая систематические занятия по физике и истории.

Направленность, наследованная будущим, определяется характером той деятельности, с помощью которой компенсируется неуспех в ученики

Неуспех в ученики и неблагоприятное положение в коллективе школьников этого типа приводит к тому, что они ищут возможности установить связи с другими, другими коллективами.

Эти школьники действуют в направлении удовлетворения интересов и склонностей, имеющих отрицательную направленность. Такие школьники часто "теряют позицию" ученика или находят ее на грани ее утраты. Они грубо нарушают дисциплину в школе и имеют плохую репутацию вне школы

ТУМЫ

НЕУСПЕВАЮЩИХ

Низкая обучаемость проявляется в слабом развитии мыслительных процессов. "Успехи ученика" зависят от решения мыслительных задач. Неудач в обучении на являются источником морального дискомфорта. Отсутствие познавательных интересов и отсутствие всякого интереса к знаниям, усваиваемым в школе. Планы на будущее с учеником не связывают

Стремится компенсировать неудач в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности. Характер неадекватности на определенном вид деятельности в будущем зависит от той практической деятельности, которой они как бы компенсируют свои неудачи в процессе учения

Пытается добиться хотя бы некоторого успеха в учебной деятельности и в этих целях прибегает к средствам, не соответствующим с нормами поведения школы / списывает, пользуется поддельной и т.п. / Отсутствие направленности на определенную вид деятельности в будущем. Реальный уровень прилагатель и самооценки

ПРИЧИНЫ НЕУСПЕШАЕМОСТИ

Внутренние в отношении к школьнику			Внешние в отношении к школьнику				
<p>Недостатки биологического развития /на стадии, не дающей основания для определения детей в спец. школы/</p> <p>а/ дефекты органов чувств /слуха, зрения и др./ ;</p> <p>б/ соматическая ослабленность ;</p> <p>в/ особенности высшей нервной деятельности, отрицательно влияющие на учение /чрезмерная заторможенность или возбужденность ;</p> <p>г/ патологические отклонения</p>	<p>Недостатки развития психических процессов</p>	<p>Недостатки развития психических свойств</p>	<p>Недостатки подготовленности /приобретенного опыта/</p>	<p>Недостатки воздействия школы</p>	<p>Недостатки влияния внешкольной среды</p> <p>а/ недостатки в фактических знаниях, умениях ;</p> <p>б/ пробелы в навыках учебного труда ;</p> <p>в/ дефекты в привычках и культуре поведения</p> <p>а/ недостатки в познавательных, потребностях, умениях, развитии в знаниях, усвоении на занятиях ;</p> <p>б/ слабое развитие сферы личности ;</p> <p>в/ слабое развитие сферы личности ;</p> <p>г/ слабое развитие эмоциональной сферы личности</p>	<p>а/ недостатки дидактических воздействий ;</p> <p>б/ недостатки воспитательных воздействий</p>	<p>а/ недостатки влияния семьи, сверстников и пр. ;</p> <p>б/ недостатки влияния культурного, производственного, общественного, средств информации и др.</p>

Рис. 78

3/ причины комплексного характера, обусловленные наличием пробелов как во внутренней, так и во внешней сторонах реальных учебных возможностей одновременно.

Каждая из перечисленных причин отставания не является весомее и универсальнее остальных. Некоторые из этих причин чаще всего являются следствиями других причин.

Поэтому причины неуспеваемости классифицируют также на причины первого и второго порядка.

К группе объективных причин первого порядка относятся: недостатки учебно-воспитательных воздействий школы, недостатки внешкольных влияний, анатомо-физиологические особенности школьника, низкий уровень умственных задатков.

Естественно, все эти причины могут самым различным образом сочетаться, выступать в комплексе.

Причины второго порядка — следствия причин первого порядка. Они также снижают эффективность учения школьника. К ним относятся: недостатки в психическом развитии личности /в развитии мышления и отношения к учению/; недостатки подготовленности к учению /большие пробелы в фактических знаниях и умениях, слабое развитие навыков учебного труда, недостаточная воспитанность/.

В принципе можно вести речь и о причинах третьего порядка, которые являются следствием причин второго порядка. Например, лень иногда может быть следствием отсутствия интереса к учению, невнимательность — следствием пробелов в волевой воспитанности и пр.

Причины неуспеваемости целесообразно классифицировать еще по продолжительности и "диапазону" их действия, то есть по числу учебных предметов, которые они охватывают. По продолжительности действия они могут быть причинами кратковременного и длительного действия. По "диапазону" действия их условно можно разделить на причины:

- с узким однопредметным диапазоном действия;
- с широким диапазоном действия в пределах одного пикла /профиля/ предметов;
- с глобальным диапазоном действия, то есть по ряду пиклов /профилей/ учебных предметов.

Для более конкретного представления связи причин и видов неуспеваемости, а также принципов, по которым они выделяются, изобразим их классификацию в виде таблицы (рис.79).

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЧИН И ВИДОВ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Принцип классификации причин	Виды причин	Виды неуспеваемости
I. По сфере функционирования	1/ внутренние по отношению к ученику; 2/ внешние по отношению к ученику	Любой вид неуспеваемости
II. По источнику действия	1/ микросоциальные; 2/ педагогические; 3/ биологические; 4/ психологические	»
III. По соподчиненности	1/ причины 1-го порядка; 2/ причины 2-го порядка	»
IV. По степени доминирования	1/ доминирующие /главные, основные/; 2/ недоминирующие /сопутствующие/	»
V. По продолжительности действия	1/ кратковременного действия; 2/ длительного действия	1/ кратковременная неуспеваемость: а/ эпизодическая /текущая/; б/ четвертная; 2/ длительная /устойчивая/ неуспеваемость: а/ в течение двух и более четвертей; б/ годовая; в/ многолетняя /хроническая/
VI. По диапазону действия	1/ с узким однопредметным диапазоном действия; 2/ с широким диапазоном действия в пределах одного цикла /профиля/ предметов; 3/ с глобальным диапазоном действия	1/ неуспеваемость по отдельным разделам предмета или одному из предметов в целом; 2/ неуспеваемость по ряду предметов одного цикла, профиля /гуманитарного, естественно-математического и др./; 3/ полная неуспеваемость

Рис. 79



Целью всякого исследования проблем неуспеваемости является выявление наиболее характерных типов неуспевающих школьников. Н.А. Менчинская подчеркивает, что распознавание типа неуспеваемости имеет большое значение для ее преодоления.

Ю.К. Ваганский в своих исследованиях в качестве основных характеристик для классификации типов неуспевающих школьников рассматривал ведущие подструктуры личности школьника – социальную, биологическую, психологическую и опыт личности /ее образованность и воспитанность/. Он выделил восемь основных типов неуспевающих. Это неуспевающие в основном:

I – из-за недостатков в биологическом развитии;

II – из-за недостатков в психическом развитии;

III – из-за отсутствия положительного отношения к учению;

IV – из-за слабой воспитанности;

V – из-за слабого развития навыков учебного труда;

VI – из-за больших пробелов в знаниях;

VII – из-за отрицательных внешкольных влияний /семьи, сверстников и пр./;

VIII – из-за недостатков педагогических влияний.

Наблюдения показывают, что неуспеваемость не является постоянной. Стоит "запустить" учение, и она будет нарастать. А можно, наоборот, ликвидировать ее. Зная некоторую сравнительно типичную картину стадий возникновения и роста неуспеваемости, можно более конкретно изучать типичные для каждой причины и средства их эффективного преодоления. Выделяют следующие стадии нарастания неуспеваемости:

I – кратковременная, эпизодическая неуспеваемость – проблемы в знаниях характерны в основном для одной из тем или раздела курса; задержек в развитии нет; учебный труд не всегда планируется рационально; к учению относится положительно; пробелы в волевой сфере обнаруживаются неярко, что позволяет ученику быстро ликвидировать отставание.

II – четвертная неуспеваемость – пробелы в знаниях охватывают ряд тем или разделов учебного предмета; задержки в развитии весьма незначительны и сказываются прежде всего в неумении рационально применять мыслительные операции; в учебном труде проявляется неорганизованность, неритмичность; отношение к учению в

основном положительное; проявляется неуверенность в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может преодолеть неуспеваемость.

III — устойчивая неуспеваемость примерно в течение полугодия — пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем; небольшие задержки в развитии проявляются прежде всего в том, что ученик допускает ошибки при выделении существенного в изучаемом материале; в учебном труде обнаруживается неорганизованность, а также пониженный темп выполнения учебных операций; часто возникает отрицательное отношение к отдельным разделам учебных предметов; проявляется ярко выраженная неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность прекращается уже при небольших затруднениях.

IV — второгодничество — существенные пробелы обнаруживаются по трём и более предметам; имеются большие задержки в развитии, не умеет выделять существенное в изучаемом, низкий уровень самостоятельности, нуждается в активной помощи; навыки учебного труда и, прежде всего, самоконтроль и темп работы развиты крайне слабо; проявляется отрицательное отношение к изучению предметов одного профиля, а иногда и к учению в целом; избегает помощи в учении; в связи с утверждением отрицательного отношения к учению волевые усилия по преодолению неуспеваемости практически парализуются.

Из анализа причин неуспеваемости следует, что необходимо обеспечить дифференцируемый подход к работе с учащимися, неуспевающими по различным предметам, младших, средних и старших классов. В младших классах, где преобладает комплекс интеллектуально-соматических причин устойчивой неуспеваемости, необходимо сделать акцент на развивающее влияние обучения и укрепления здоровья школьников.

В средней группе классов, кроме того, надо уделить особое внимание формированию у школьников организованности в учении, желания учиться, а также укреплению их работоспособности.

В старших классах надо сосредоточить усилия на формировании у школьников положительного отношения к учению и устранении пробелов в знаниях и навыках учебной деятельности.

10 правил работы со слабоуспевающими учащимися разработал педагог Н.Н.Палышев. Вот они:

1. Верь в способности любого ученика и старайся передать эту веру ему. Радуйся каждому шагу вперед своего воспитанника.

2. Помни, что для слабоуспевающего необходим период вживания в материал. Не торопи его. Научись ждать успеха своего ученика.

3. Начав работать со слабыми на их уровне, помни, что через короткое время их группа расколется, в свою очередь, на способных, средних и слабых. Способные быстрее воспринимают, начинают быстро прогрессировать в учении, средние тянутся к способным. Слабым нужна постоянная помощь.

4. Многократное повторение основного материала — один из приемов работы со слабыми учащимися.

5. Не нужно гнаться за обилием излагаемого материала. Умейте выбрать главное, изложить его, повторить и закрепить.

6. Не следует понимать примитивно работу со слабоуспевающими. Дело не только в знаниях. При обучении таких учеников идет постоянное развитие памяти, логики, мышления, эмоций, чувств, интереса к учению, формирование общеучебных умений и навыков. Методика работы со слабоуспевающими будет меняться по мере развития учащихся.

7. Общение — главная составляющая любой методики. Не наладив общения со слабыми, не получить результатов обучения.

8. Научись управлять классом. При изложении материала все должны слушать, не писать. Изложил часть материала, закрепил его, дал записать и приступай к следующей дозе материала. Деятельность учащихся на уроке должна быть разнообразной, например, 3-4 мин. ученики внимательно слушают материал; 2-3 — закрепляют, проговаривая главное; 3-4 — переписывают с доски и т.д. Все это дополняется демонстрациями, самостоятельной работой и т.п.

9. Научись привлекать сильных учащихся к обучению слабых. При этом выигрывают все три стороны: сильные закрепляют знания, слабые учатся, а учитель получает доступ к наиболее слабым.

10. У слабоуспевающих плохо развито абстрактное мышление, лучше — наглядно-образное. Ищи образ в изучаемом материале. Привлекай к изложению такие занимательные средства, которые воздействовали бы на эмоции, чувства, интерес к учению /музыку, поэзию, живопись/.

Важным фактором преодоления неуспеваемости является укрепление уверенности учащихся в своих силах и способностях. Этому способствуют ослабление напряженности в отношениях учителя и учащихся, поощрение их за продвижения в учении, что вызывает радость ус-

пека. Необходимо также развивать познавательную активность слабоуспевающих учащихся. В работе с такими учащимися полезно использовать многовариантность заданий, затрудняющих списывание ответов и решений, перфокарты программного типа, "слоенные задачи", одна из которых /более простая/ подводит к решению более сложной.

Острота проблемы качества образования, повышение требований к уровню знаний всех учащихся придает особую значимость задаче предупреждения неуспеваемости и в западных странах.

Анализируя опыт западной школы, можно увидеть элементы складывающейся системы предупреждения отставания в учении. Один из них - построение учебного курса в виде серии логических этапов, завершающихся конкретными результатами /усвоение знаний, формирование умений и навыков/, которые можно измерить и оценить. Учитель располагает компактными и эффективными методиками, позволяющими видеть продвижение школьника в учебе, выявить его затруднения задолго до завершения курса и внести соответствующую коррекцию.

Решение задачи качества образования, предупреждения "педагогического брака" требует привлечения в школу медиков, психологов, социологов. С их помощью возможно всестороннее изучение, диагностика отклонений и затруднений, различного вида их коррекции - все то, что и составляет сущность "гайденс" /руководства/, оформившегося в последние десятилетия в самостоятельную область деятельности школы. Ориентация школы на качество вызвала к жизни такие формы педагогической поддержки отстающих, как учителя-репетиторы в штате школы, коррекционные группы, летние классы, альтернативные школы с шадящим режимом для детей, страдающих скукофобией. Возникла огромная индустрия по производству дидактических материалов /карточек с заданиями, компьютерных программ, магнитных записей в сочетании с учебниками и т.д./, которые дают возможность ученику индивидуально отработать, повторять, углублять учебный материал. При всей важности педагогической помощи отстающим главным условием высокого качества обучения выступает все же активность и заинтересованность ученика в учении.

#### Вопросы и задания

1. Назовите типы неуспевающих учеников.
2. Какие меры предупреждения и преодоления неуспеваемости вы считаете наиболее эффективными?

3. Посетите гимназию /лицей, колледж/ и выясните, как там ведется работа со слабоуспевающими учащимися.

4. Проследите в любой из школ, как ведется работа с отстающими учениками.

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ

### План

1. Психолого-педагогические особенности организации самостоятельной работы.
2. Классификация самостоятельной работы.

### Литература

1. Подкасистый П.Н. Самостоятельная деятельность учащихся. М.: Педагогика, 1972.
2. Всинов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М.: Учпедгиз, 1961.

Школа должна готовить учащихся к самообразованию, вырабатывать у них навыки умело и быстро ориентироваться в потоке информации. Актуальной задачей обучения и воспитания является рассмотрение важнейших сторон самостоятельной работы учащихся в процессе обучения.

Самостоятельная работа рассматривается как средство организации и выполнения учащимися определенной деятельности в соответствии с поставленной целью.

Во всех видах деятельности человека проявляются два связанных между собой процесса: воспроизводящий и творческий. Те же два процесса характеризуют и всю учебно-познавательную деятельность учащихся. Они пронизывают, в частности, и все виды их самостоятельной деятельности.

Творчество ученика, новизна и оригинальность его деятельности проявляются как в создании принципиально новых способов решения проблемы, так и в конструировании своеобразных новых комбинаций, уже известных ему приемов действия, ранее использовавшихся учеником для решения тех или иных познавательных задач. Наиболее распространенными действиями ученика в данном случае являются самос-

стоятельные действия по переносу приемов в том виде, в каком они были усвоены, на решение других познавательных задач и самостоятельное перестраивание усвоенных приемов при их переносе. И в том, и в другом случае наиболее важно то, что ученик проявляет умения находить пути решения новых задач, проблем, а в процессе перестраивания ранее усвоенных приемов конструирует новые способы деятельности.

Конечно, уровень творческой самостоятельности учащихся будет различным в зависимости прежде всего от характера решаемых им познавательных задач и от способов их решения.

Самый высокий уровень творческой самостоятельности учащихся — это постановка ими проблемы и нахождение путей ее решения. Процесс овладения новыми знаниями сопровождается в данном случае формированием и развитием творческого мышления, которое позволяет ученику самостоятельно проверять усваиваемую истину.

Эмпирические поисковые пробы с последующим теоретическим осмыслением и хода, и самих результатов решения задачи позволяют выявить способы решения на уровне абстрактно-теоретических знаний /обобщений/. А это является важнейшим условием развития способностей ученика к творчеству.

Нетворческая воспроизводящая деятельность людей в отличие от творческой характеризуется тем, что всегда завершается созданием продукта уже известного качества, когда человек оперирует шаблонными приемами ранее сложившейся системы. Воспроизводящая деятельность ученика служит базой для количественного накопления знаний о предметах и явлениях объективного мира, помогающей ученику осознать и усвоить способы действия, которые часто применялись им в учебной работе. Такая деятельность крайне необходима для вовлечения ученика в творчество.

Характер задачи в самостоятельной работе школьника и степень ее сложности на разных ступенях обучения применительно к отдельным учебным предметам меняются. Степень изменения сложности задачи обусловлена необходимостью такой организации самостоятельных работ в учебном процессе, при которой учащиеся не только усваивают предусмотренную программой систему знаний, навыков и умений, но также развивают свои творческие возможности и готовятся к непрерывному самообразованию. Однако указанные цели недостижимы, если учащиеся при выполнении самостоятельных работ

не овладевают в доступной или элементарной форме методами науки и научного познания.

Уровень самостоятельности ученика при выполнении тех или иных действий в различных сочетаниях различен. Он предопределяется объектом изучения, особенностями отображения познавательного объекта и условиями задачи, нахождение способа решения которой требует от ученика различных по своей сложности мыслительных процессов — умственных, а также практических действий.

Можно выделить следующие виды самостоятельных работ /см. рис.80 /:

1. Самостоятельные работы по образцу — работы этого типа выполняются учеником всецело на основе образца, подробной инструкции, в силу чего уровень познавательной активности и самостоятельности школьника не выходит в этом случае за рамки воспроизводящей деятельности.

2. Реконструктивные самостоятельные работы — на этом уровне в учебной деятельности ученика интеллектуальные и практические действия протекают уже в плане реконструирования, преобразования структуры учебных текстов и наличного опыта решения задач, предлагаемых учителем для самостоятельного выполнения их учащимися. На основе имеющихся знаний и опыта решения задач по образцу ученик может самостоятельно осмыслить внутреннюю структуру изучаемого материала, дать описание действий с объектами изучения, анализировать возможные исходы этих действий.

3. Вариативные самостоятельные работы на применение понятий науки — переход ученика от воспроизводящей к творческой познавательной и практической деятельности в рамках учебного познания берет свое начало в ходе накопления ребенком опыта воспроизводящей самостоятельной деятельности. Варьируя, комбинируя элементы своего опыта, ученик отыскивает особый, своеобразный путь.

4. Творческие самостоятельные работы — здесь проявляется самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности ученика. Задачи во всех видах творческих работ содержат условия, стимулирующие возникновение особых проблемных ситуаций, которые можно создать на уроке различными способами:

а/ путем четкой постановки проблемы самим учителем;

б/ путем предъявления таких условий, анализируя которые учащийся сам должен понять и сформулировать содержащиеся в них проблемы;

ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯ-  
ТЕЛЬНАЯ РАБОТА

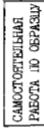
ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ  
РАБОТ

ВАРИАТИВНАЯ САМОСТОЯ-  
ТЕЛЬНАЯ РАБОТА

РЕКОНСТРУКТИВНАЯ СА-  
МОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Рис. 80





САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ  
РАБОТА ПО ОБРАЗЦУ

**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУЩЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ  
РАЗЛИЧНОГО ТИПА**

Тип самостоятельных работ	Уровни систематизации понятий, лежащих в основе данного типа самостоятельной работы	Особенности познавательной деятельности	Характер и степень самостоятельности ученика в процессе деятельности
1. Самостоятельные работы по образцу	Понятия, описывающие факты эмпирической действительности	Упоминание, описывание, различение, установление подобия, текстурально воспроизведение или повествование нового факта под уже известное понятие на основе данных, представленных в явном виде / в самом задании	Решение типовых задач, примеров, выполнение различных упражнений по образцам и алгоритмам. Нахождение готовых ответов в тексте; сопоставление простых планов разрабатываемых тем, отбор и систематизация учебного материала и его письменное и устное оформление по сложившимся образцам и размерам; оформление иллюстраций и изучаемым вопросам по образцам и рекомендациям учителей; проведение наблюдений, лабораторных работ, опытов по образцам и рекомендациям-инструкциям учителя; изготовление отдельных предметов и их частей по образцам и инструкциям
2. Реконструктивные самостоятельные работы	Понятия, объясняющие сущность отдельных явлений, их функциональные и причинные связи, а также противоречивый процесс их развития	Осмысливание и видоизменение отображения в картинке, структуре познаваемого объекта, описание и анализ действий с объектом, предположение и анализ возможных их исходов	Использование текстовых формулировок в новых ситуациях и умение их воспроизведения на основе увеличения числа источников информации; отбор и систематизация учебного материала на основе его реконструкции и изменения главного, письменное и устное его оформление; составление словных планов по отдельным темам уроков, сквозным темам, простому конспектированию и т.п.; удешевления в решении задач, применение правил и т.п. в различных ситуациях, продуцирование самостоятельных примеров, составление задач, тезисов и т.п.; проведение наблюдений, лабораторных работ и опытов по плану или инструкции, в свернутом виде данных в учебных или специальных пособиях; написание новых способов, средств иллюстрирования изучаемых вопросов, изготовление отдельных предметов или их частей по чертежам, предложенным учителем и т.п.
3. Вариативные самостоятельные работы на применение понятий науки	Фундаментальные понятия той или иной научной области, раскрывающие взаимосвязь между различными областями знания, характеризующие определенную сторону действительности и отражающие логическую структуру переменных систем знания	Знания выступают в качестве инструмента познания. Благодаря чему ученик на основе собственных дедуктивных выводов добывает новые конформации, применяя логический закон или правило и объяснение изучаемых явлений в измененных ситуациях	Применение фундаментальных понятий /категорий/ той или иной научной области в решении определенного класса задач различного, оптического или производственно-трудового характера, в ходе которых изыскиваются способы, методы, технические средства для раскрытия, иллюстрирования и т.п. новых сторон изучаемых явлений данного класса
4. Творческие самостоятельные работы	Образовательные, объяснительные понятия и фундаментальные понятия той или иной научной области в сочетании с понятиями, характеризующими все действительность в целом и обобщающие ее познания	Целительность приобретает гибкий поисковый характер в форме переноса знаний и способностей на уровне трансформации ранее усвоенных программ деятельности для решения творческих задач и открытия принципов /идей/ решений, приводящих к получению существенно новой информации	Раскрытие новых сторон изучаемых явлений, объектов, событий и инсайты собственных суждений, оценки на основе всестороннего анализа исходных данных решаемой задачи; самостоятельная работа тематич и методич опытно-исследовательской работы и ее выполнение, самостоятельное проектирование и изготовление отдельных предметов и их частей, анализ и формулирование проблем в заданных ситуациях, постановка новых проблем, выдвижение гипотез и разработка плана их решения

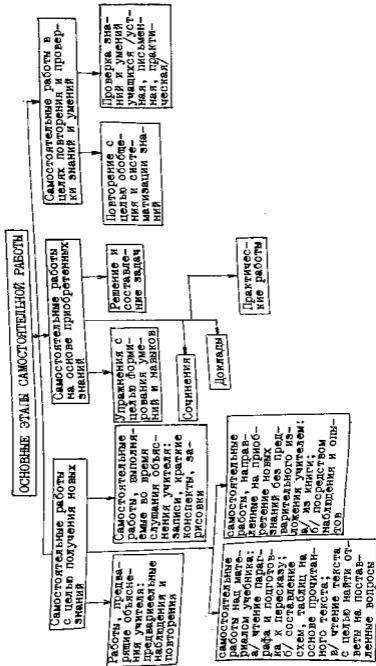


Рис. 62

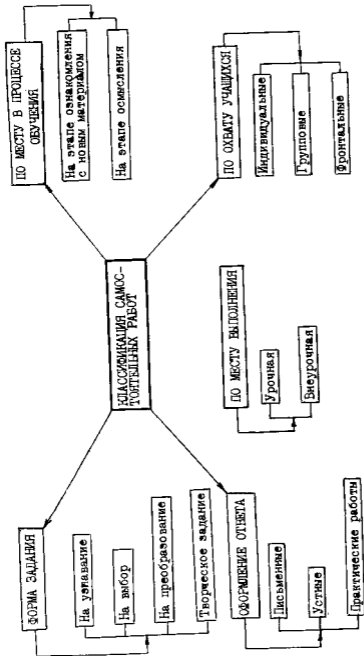


Рис. 83

в/ путем постановки более или менее четко обозначенной проблемы, по логике решения которой ученик должен самостоятельно выявить новую дополнительную проблему;

г/ путем постановки такой задачи, в ходе решения которой ученик самостоятельно обнаруживает новую проблему, которая не предусматривалась при конструировании проблемной ситуации.

Типы и виды воспроизводящих и творческих работ следует рассматривать как взаимодействующие, взаимопроникающие компоненты единой системы, которые вступают в постоянно возникающие и также постоянно снимающиеся противоречивые отношения. Типы самостоятельных работ тесно связаны и взаимообусловлены.

Обобщающая характеристика существенных признаков самостоятельных работ представлена в таблице на рис. 81.

Основные этапы самостоятельной работы учащихся на уроке и дома показаны на рис.82.

Классификация самостоятельных работ по различным основаниям представлена на рис. 83 .

#### Вопросы и задания

1. Дайте определение понятия самостоятельной работы.
2. По каким признакам классифицируется самостоятельная работа?
3. Проведите наблюдение урока и укажите, какие виды самостоятельных работ использовал учитель.

#### ДИСЦИПИНА ШКОЛЬНИКОВ

##### План

1. Понятие дисциплины.
2. Причины нарушения дисциплины в учебном процессе.
3. Пути исправления нарушения дисциплины.

##### Литература

1. Шамова Т.И., Нефедова К.А. Воспитание сознательной дисциплины школьников в процессе обучения. М., 1985.
2. Гмурман В.Е. Дисциплина в школе. М., 1960.
3. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. М., 1985.

Дисциплина школьная – соблюдение учащимися правил поведения в школе и вне ее, четкое и организованное исполнение ими своих обязанностей.

Теория сознательной дисциплины прекрасно разработана в трудах А.С.Макаренко. По его мнению, дисциплина является не бездумным, слепым подчинением, а "соединением полной сознательности, ясности, полного понимания, общего для всех понимания – как надо поступать, с ясной, совершенно точной внешней формой, которая не допускает споров, разногласий, возражений, проволочек, болтовни". Дисциплина должна не только сдерживать, но и окрылять, вдохновлять к новым победам и достижениям; она должна быть "дисциплиной борьбы и преодоления". О ценности и большом значении дисциплины в школе писали многие известные педагоги. Я.А.Коменский, ссылаясь на чешскую пословицу, считал, что "школа без дисциплины, что мельница без воды"..

Своеобразие школьной дисциплины в том, что она должна быть подчинена задачам воспитания и образования. Основные нормы школьной дисциплины сформулированы в Правилах для учащихся. Сознательная дисциплина учащихся – непрерывное, обязательное условие и средство, обеспечивающее успешность занятий, твердый режим и распорядок в школе.

Школа должна с первого же дня предъявить к ученику твердые требования, вооружить ребенка нормами поведения, чтобы он знал, что можно и что нельзя, что похвально и что наказуемо. Своевременно ознакомив учащихся со школьными правилами и с тем, как их выполнять, можно предупредить случаи недисциплинированного поведения.

Особенности школьной дисциплины обусловлены возрастом учащихся. От младших школьников нельзя требовать развитой способности самообладания, привычки управлять собой. Процесс воспитания подростков является наиболее сложным, так как этот возраст характеризуется изменениями в физиологическом, психологическом и умственном развитии ребенка, которые в свою очередь влекут за собой изменения в его поведении. Отмечаются быстрая смена настроения, высокая подвижность, чрезмерное стремление к самостоятельности, независимости, что приводит к неустойчивости поведения. От класса к классу расширяется возможность формирования дисциплины в процессе учебного труда. У большинства старшеклассников уже фор-

мируется понимание дисциплины, и на этом этапе педагогическое руководство заключается в том, чтобы закрепить и углубить понятие дисциплины и самодисциплины как единства исполнительности и инициативы. Среди школьников типичными нарушениями дисциплины называют: невыполнение домашнего задания, разговоры на посторонние темы на уроке, реплики, списывание, занятие посторонними делами, опоздания. Кстати, при этом многие учащиеся не считают нарушением дисциплины отрицательное отношение к учителю.

Для поддержания дисциплины на уроке, учителю прежде всего необходимо знать причины, вызывающие нарушение порядка.

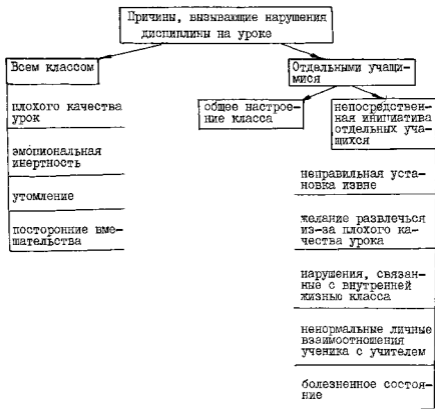


Рис. 84

Причины плохой дисциплины могут быть связаны с общим настроением учеников в классе или с непосредственной инициативой отдельных учащихся. В последней группе можно выделить следующие нарушения дисциплины на уроке:

1/ нарушения, связанные с качеством урока: ребенку становится неинтересно, скучно, и он пытается развлечься тем или иным способом;

2/ нарушения, связанные с внутренней жизнью класса: находясь на уроке, ученик думает о своих проблемах и заботах, пытается поделиться с ними со своими товарищами;

3/ нарушения могут проистекать от ненормальных личных взаимоотношений ученика с учителем;

4/ причиной нарушения порядка может быть болезненное состояние ребенка.

Все эти причины могут вызывать нарушения дисциплины так называемого "здостного" и "нездостного" характера. Злостные, умышленные нарушения имеют в своей основе преднамеренное стремление сорвать урок. Остальные нарушения могут именоваться просто недостками или проявлением беспечности и легкомыслия.

Если произошло нарушение дисциплины на уроке, то необходимо пользоваться системой мер, которая может быть подразделена следующим образом:

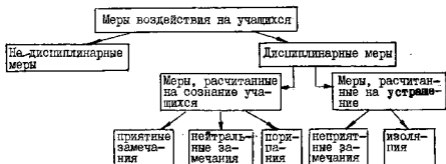


Рис. 85



### 1. Меры, не связанные с дисциплинарными приемами.

Это происходит в тех случаях, когда учитель, никого не наказывая и не делая никому замечаний, переключает внимание учеников на полезную работу. Этот способ установить дисциплину является одним из самых действенных. Учитель, умело используя различные формы работы, так ведет урок, что у детей не остается возможности отвлекаться на постороннее. Как ни труден учебный материал, важно сохранить интерес учащихся до конца урока.

II. Меры дисциплинарного порядка могут быть рассчитаны на сознание учащегося или на устрашение.

Когда учитель принимает меры, рассчитанные на сознание учащегося, он обычно старается объяснить нарушителю дисциплины, какой вред для него и его товарищей приносят его проступки. Многоречивые общие рассуждения и нотации здесь неуместны. Намного действеннее являются конкретные замечания.

Меры, рассчитанные на устрашение ребенка являются, по мнению большинства педагогов, очень опасными. У одних детей они могут вызвать чувство неловкости, растерянности и подавленности, у других, наоборот, протест, переход в наступление.

При установлении порядка на уроке учитель должен стараться не задеть чувство достоинства ребенка, должен знать меру. Замечания, с которыми он обращается к классу или отдельным ученикам, можно подразделить на нейтральные, приятные и неприятные.

Нейтральные замечания просто напоминают отвлекающемуся на посторонние предметы ученику или всему классу, что необходимо вернуться в нормальное рабочее состояние.

Замечания, приятные для детей, как правило, поднимают их в собственных глазах и глазах товарищей. Необходимо поощрять успехи учеников, чтобы стимулировать те же хорошие поступки у других учащихся.

Неприятные замечания могут обидеть ребенка, ущемить его чувство достоинства, поэтому ими следует пользоваться крайне осторожно. Нельзя исключать активность личности и ее самостоятельность, так как стиль такого воспитания дисциплины получает черты авторитарного характера.

Все дисциплинарные меры строятся на апелляции к чувству собственного достоинства ребенка.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ УЧАЩИХСЯ

Рациональ- ная орга- низация учебного труда	Формирова- ние ответ- ственного отношения к учебе	Соблде- ние ре- жима школы	Единство требова- ний	Создание здорового микрокли- мата на уроке	Организация позна- вательной деятельнос- ти на уроке	Выработка у уча- щихся умений и навыков соблюде- ния правил и требований дис- циплины
тщательная подготовка учителя	предъявде- ния требо- ваний к качеству знаний	пресече- ние про- пусков и опоз- дания	одинако- вые тре- бования всех пе- дагогов ко всем учени- кам	оптималь- ный стиль общения учителя с учениками	доступное объясне- ние	объяснение пра- вил младшим уче- никами, послед- ствии требования их соблюдения
хороший темп уро- ка	системати- ческий контроль	своевре- менное оконча- ние урока	деловой настрой	деловой настрой учителя и учащихся	формирование навыков самостоятельного изучения	каждое нарушение влечет соответствую- щее наказание
постоянная занятость класса	продуман- ная орга- низация опроса на уроке	справед- ливость оценок	стремя- ние к взаимопо- ниманию учителя и учащихся	формирование ак- тивности класса		
расчитан- ное время	оценивание каждого задания		безупре- чный внеш- ний вид учителя			
наличие не- обходимых пособий	продуман- ность за- даний					

Бич дисциплины — безделье. Нужно, чтобы класс все время был занят делом. Основные пути формирования сознательной дисциплины указаны на рис. 86.

Сознательная дисциплина учащихся является результатом длительной и настойчивой воспитательной работы.

#### Вопросы и задания

1. Что следует понимать под сознательной дисциплиной?
2. Какие педагогические условия нужно создавать в школе, чтобы формировать у учащихся потребность в соблюдении правил поведения и внутреннего распорядка школы?
3. Какие пути необходимо использовать в практике воспитания у учащихся сознательной дисциплины?
4. Как должны использоваться общие методы воспитания в процессе формирования у учащихся сознательной дисциплины?

---

#### ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение. . . . .	3
История развития педагогических идей.	
Важнейшие представители педагогической теории и практики. . . . .	6
Критический очерк состояния современной школы. . . . .	29
Сущность процесса обучения. . . . .	40
Принципы обучения. . . . .	50
Содержание школьного образования. . . . .	52
Методы обучения. . . . .	83
Формы организации обучения. . . . .	97
Проблемное обучение. . . . .	127
Программированное обучение. . . . .	134
Проверка и оценка успеваемости. . . . .	143
Дифференцированное обучение . . . . .	158
Неуспеваемость школьников. . . . .	170
Самостоятельная работа учащихся. . . . .	183
Дисциплина школьников. . . . .	190