

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский национальный технический университет

Инженерно-педагогический факультет
Кафедра «Профессиональное обучение и педагогика»

Л. Н. Аксенова

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие
для студентов I ступени высшего образования
специальности 1-08 01 01
«Профессиональное обучение (по направлениям)»

*Рекомендовано учебно-методическим объединением
по профессионально-техническому обучению*

Минск
БНТУ
2017

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я7
А42

Рецензенты:
О. В. Славинская, А. В. Лукьянович

Аксенова, Л. Н.

А42 Педагогика: учебно-методическое пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» / Л. Н. Аксенова. – Минск: БНТУ, 2017. – 155 с.
ISBN 978-985-550-552-6.

Учебно-методическое пособие разработано в соответствии с учебным планом подготовки педагогов-инженеров по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)».

Материалы, включенные в учебно-методическое пособие, позволят студентам эффективно изучать учебную дисциплину «Педагогика».

Учебно-методическое пособие будет полезным для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» при прохождении педагогических практик, в процессе курсового и дипломного проектирования.

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я7

ISBN 978-985-550-552-6

© Аксенова Л. Н., 2017
© Белорусский национальный
технический университет, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Модуль 1. Общие основы педагогики	6
Учебный элемент 1. Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе.....	6
Учебный элемент 2. Основные категории педагогики	10
Учебный элемент 3. Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога	16
Вопросы для самоконтроля к модулю «Общие основы педагогики»	23
Модуль 2. Методология педагогики	24
Учебный элемент 1. Понятие методологии педагогики Общенаучный уровень методологии: системный подход	24
Учебный элемент 2. Конкретно-методологические основания педагогических исследований	28
Вопросы для самоконтроля к модулю «Методология педагогики»	39
Модуль 3. Теория обучения	40
Учебный элемент 1. Дидактика как теория обучения. Понятие дидактической системы	40
Учебный элемент 2. Законы, закономерности и принципы обучения	42
Учебный элемент 3. Теория развивающего обучения	44
Учебный элемент 4. Проблемное обучение	48
Учебный элемент 5. Содержание образования	52
Учебный элемент 6. Постановка целей педагогического процесса	56
Вопросы для самоконтроля к модулю «Теория обучения»	64
Модуль 4. Методы обучения	65
Учебный элемент 1. Методы обучения: сущность понятия и классификация	65
Учебный элемент 2. Активные и интерактивные методы обучения. Классификация и особенности интерактивных методов обучения	69

Учебный элемент 3. Модели взаимодействия между участниками педагогического процесса.....	75
Учебный элемент 4. Характеристики современных методов обучения	79
Вопросы для самоконтроля к модулю «Методы обучения»	101
Модуль 5. Средства обучения. Контроль в процессе обучения	103
Учебный элемент 1. Понятие средств обучения	103
Учебный элемент 2. Контроль в процессе обучения	106
Вопросы для самоконтроля к модулю «Средства обучения. Контроль в процессе обучения».....	108
Модуль 6. Формы обучения	109
Учебный элемент 1. Организационные формы обучения	109
Учебный элемент 2. Урок как основная организационная форма обучения	112
Вопросы для самоконтроля к модулю «Формы обучения».....	120
Ситуационные задачи по учебной дисциплине «Педагогика»	121
Тест по учебной дисциплине «Педагогика»	126
Курсовое проектирование	138
Примерные вопросы к экзамену	141
Рекомендуемая литература	143
Список использованных источников	146
Приложение	152

ПРЕДИСЛОВИЕ

«Тщательно воспитывать юношество значит заботиться о том, чтобы предохранить их души от испорченности мира и посредством целомудренных и постоянных наставлений и примеров способствовать успешному произрастанию лежащих в них семян нравственности...»
(Ян Амос Коменский)

Дорогие друзья!

Вы начинаете изучение учебной дисциплины «Педагогика». Учебная программа данной дисциплины включает лекционный курс и практические занятия.

Актуальность изучения учебной дисциплины «Педагогика» объясняется необходимостью будущему педагогу быть готовым к эффективной педагогической и инновационной деятельности в современных условиях учреждений образования.

Изучение дисциплины направлено на формирование профессиональной и социально-личностной компетентности, педагогической культуры, субъектной педагогической позиции.

В данном учебно-методическом пособии раскрываются вопросы общих основ педагогики, методологии педагогики и дидактики.

Пособие содержит 6 модулей, которые состоят из учебных элементов. Каждый модуль направлен на формирование определенных профессиональных компетентностей.

Пособие включает вопросы для самоконтроля, ситуационные задачи, тесты, рекомендации по разработке курсовой работы, примерные вопросы к экзамену и список рекомендуемой литературы белорусских и зарубежных авторов.

Информация, представленная в данном пособии, будет для Вас полезной при выполнении учебно-исследовательской деятельности, в процессе курсового и дипломного проектирования.

Уважаемый студент! При изучении учебной дисциплины «Педагогика» Вы станете полноценным субъектом учебной деятельности в том случае, если главной ценностью для Вас станет саморазвитие на основе рефлексивного отношения к своей учебной деятельности.

Модуль 1

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Учебный элемент 1

ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ. ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- раскрывать сущность понятия «педагогика»;
- называть объект, предмет и функции педагогики;
- характеризовать место педагогики в системе других наук;
- характеризовать понятие «педагогическая система»;
- называть компоненты педагогической системы, анализировать их взаимосвязь;
- называть особенности педагогической системы Республики Беларусь.

Работа с текстом

«Педагогика» – это слово греческого происхождения, буквально оно переводится как «детовожделение» или «искусство воспитания».

Педагогика обрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Он изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика», который получил мировое признание.

Педагогика как учебная дисциплина стала преподаваться в Германии в XVIII веке для подготовки учителей.

Педагогика – это наука, изучающая объективные законы развития конкретно-исторического процесса воспитания, которые связаны с законами развития общественных отношений и становления детской личности, а также опытом реальной общественной воспитательно-обучающей практики формирования подрастающих поколений.

Педагогика выявляет и изучает особенности и условия организации педагогического процесса.

Педагогика – это наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовке подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Педагогика – это наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Педагогика рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития.

Педагогика как учебная дисциплина включает изучение теоретических и практических аспектов обучения и воспитания.

Объектом педагогики являются те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

Предмет педагогики – это реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (в образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

Педагогика выполняет теоретическую и технологическую функции.

Теоретическая функция: изучение новаторского и инновационного опыта (описательный уровень); выявление состояния педагогических явлений (диагностический уровень); проведение научных исследований (прогностический уровень).

Технологическая функция: разработка учебно-методических материалов (проективный уровень); внедрение достижений науки в педагогическую практику (преобразовательный уровень); анализ результатов научных исследований (рефлексивный уровень).

Педагогика является системой педагогических наук и включает следующие науки: общая педагогика, возрастная педагогика, социальная педагогика, коррекционная педагогика, частные методики, история педагогики и образования, профессиональная педагогика, отраслевая педагогика, сравнительная педагогика, исправительно-трудовая педагогика.

Исследования в области педагогики проводятся на основе междисциплинарных связей с другими науками, например, философией, психологией, биологией, анатомией и физиологией человека, социологией, политологией, медициной, экономикой, информатикой, культурологией, аксиологией.

Педагогика изучает педагогические системы. Будем понимать под системой совокупность элементов, взаимосвязанных между собой таким образом, что возникает определенная целостность, единство. Система характеризуется следующими особенностями: целостностью; структурностью; взаимозависимостью системы и среды; иерархичностью; множественностью описаний. Важные характеристики системы: упорядоченность, организация и структура.

В настоящее время используют понятие о *педагогической системе как взаимосвязи структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе*.

Педагогическая система, по мнению Н. В. Кузьминой, состоит из следующих *структурных элементов*:

- целей ради которых она создается;
- учебной информации;
- средств педагогической коммуникации, форм, методов и средств обучения и воспитания;
- обучающихся, ради которых создается педагогическая система, в личности и деятельности которых должны произойти изменения за время обучения;
- педагогов как основных носителей знаний о целях, учебной информации, средствах коммуникации, об учащихся и о себе, владеющих способами такой организации учебного процесса, творческим результатом которой является формирование в личности обучающихся необходимых качеств.

Компонент «цели» является системообразующим, так как цели образования определяют выбор и содержание остальных компонентов педагогической системы.

В свою очередь, А. П. Ковалев указывает на то, что «лучше под педагогической системой понимать совокупность компонентов, взаимодействие которых обуславливает высокую степень организации процесса учения, проявляющуюся в повышении ее эффективности» [23, с. 15].

Основной особенностью педагогической системы является повышение эффективности процесса учения, что, наверное, должно произойти за счет деятельности педагога. А. П. Ковалев называет следующие компоненты педагогических систем:

- совокупность людей, принимающих участие в процессе учения;
- накопленные обществом знания (общественная культура);
- множество семиотических структур, с помощью которых производится кодирование и накопление информации;
- совокупность людей, делающих научное знание доступным (выполняющих функцию популяризации);
- компоненты управления: совокупность «фильтров» (программы, учебники, пособия); способы достижения целей (средства, формы и методы педагогического воздействия); педагоги, выполняющие ряд специфических функций, основной из которых является управление педагогическим процессом [23, с. 15–16].

Внешней средой педагогической системы является общество в целом, которое и определяет задачи педагогической системы.

Важнейшей особенностью педагогических систем является их иерархичность, которая проявляется как через иерархию отдельных компонентов педагогических систем, так и через иерархию педагогических систем в целом. Примером иерархии компонентов может служить существование соподчиненного ряда совокупности обучающихся: один обучающийся, группа обучающихся, учреждение образования и т. д.

На современном этапе развития науки и образования педагогами выделяются два типа обучения:

- объяснительно-иллюстративный (подготовка человека к выполнению репродуктивных функций);
- активно-деятельностный (превращение человека в субъекта свободной и творческой деятельности).

В современном мире человек должен уметь критически мыслить, самостоятельно ориентироваться в бурном потоке информации и обладать способами ее переработки, поэтому педагоги выбирают второй тип обучения.

В учреждениях образования осуществляется социализация человека, становление его личностных и индивидуальных свойств и качеств.

Государственная политика Республики Беларусь в сфере образования основывается на принципах: приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования; гарантии конституционного права каждого на образование; обеспечения равного доступа к получению образования; обязательности общего базового образования; интеграции в мировое

образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования; экологической направленности образования; светского характера образования.

Основное образование в Республике Беларусь включает следующие уровни: дошкольное образование; общее базовое образование; общее среднее образование; профессионально-техническое образование; среднее специальное образование; высшее образование; послевузовское образование.

В развитии педагогической системы Республики Беларусь наблюдаются следующие позитивные тенденции:

– гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, обеспечивающие демократические отношения между участниками педагогического процесса;

– учет социального заказа на образование;

– вариативность и разноуровневость содержания образования, введение новых специальностей и специализаций, учебных дисциплин, востребованных изменившимися социально-экономическими условиями;

– разработка новых образовательных стандартов на основе компетентностного подхода, учебных планов и программ, учебно-методических комплексов;

– разработка и внедрение в образовательный процесс систем обеспечения и управления качеством образования;

– использование учреждениями образования дополнительных источников финансирования, таких как доходы от собственной коммерческой деятельности, средства спонсоров, благотворительные средства.

Учебный элемент 2

ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

– характеризовать сущность педагогического взаимодействия и стили педагогического общения;

– характеризовать сущность и структуру педагогического процесса;

- различать процессы обучения, развития и воспитания;
- характеризовать процессы учения и преподавания;
- раскрывать сущность категории «педагогическая задача», называть задачи, решаемые педагогами;
- раскрывать сущность категории «педагогическая ситуация»;
- раскрывать сущность понятий «знания», «навыки», «умения».

Работа с текстом

Категория (греч. *kategoria* – суждение) – научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности. К основным категориям педагогики относятся: «педагогическое взаимодействие», «педагогический процесс», «педагогическая задача», «педагогическая ситуация», «знания», «умения», «навыки».

Педагогическое взаимодействие

Педагогическое взаимодействие заключается в том, что педагог и обучающиеся проявляют активность как субъекты педагогического процесса. Оно основано на совместной деятельности педагога и обучающихся.

Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов образовательного процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную.

Функционально-ролевая сторона педагогического взаимодействия направлена на преобразование когнитивной сферы обучающихся, формирование необходимых знаний, умений и навыков. Личностная сторона направлена на изменение мотивационно-смысловой сферы учащихся. В этом случае большую роль играют убеждение и внушение.

Педагогическое общение – это форма взаимодействия педагога и обучающихся, в ходе которого педагог решает цели обучения, развития и воспитания. Выделяют следующие основные *стили педагогического общения*: авторитарный; демократический; попустительский.

Авторитарный стиль педагогического общения характеризуется тем, что педагог единолично решает все вопросы. Он субъективно оценивает ход и результаты учебной деятельности, единолично принимает решения.

Демократический стиль педагогического общения характеризуется тем, что педагог ориентирован на повышение роли обучающегося в принятии решений. Такие педагоги проявляют активно-положительное отношение к обучающимся.

Попустительский стиль педагогического общения характеризуется тем, что педагог формально выполняет свои функции, он проявляет равнодушие, не в полной мере осуществляет контроль качества деятельности обучающихся. Такие педагоги слабо проявляют трудовую дисциплину и ответственность.

В реальной педагогической практике иногда имеет место смешанный стиль общения.

Педагогический процесс

Педагогический процесс есть взаимодействие таких процессов как обучение, развитие и воспитание.

Обучение – это двусторонний процесс, осуществляемый педагогом (преподавание) и обучающимися (учение).

Обучение – это специально организованный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучаемых, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, выработку и закрепление навыков самообразования, овладение цивилизованными, созидательными способами деятельности в соответствии с поставленными целями.

Развитие – это специально организованный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучаемых, направленный на развитие способностей, умственных сил, потенциальных возможностей обучаемых.

Воспитание – это специально организованный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучаемых, направленный на формирование личности, социально, профессионально значимых качеств личности, на изменение потребностей обучающихся, их переструктурирование, возникновение новой иерархии с преобладанием потребностей в саморазвитии и самореализации.

Педагогические процессы всегда обеспечивают взаимодействие педагогов и обучающихся между собой, для них присуще единство и целостность целей, содержания, методов, средств и форм обучения и воспитания.

Структура педагогического процесса включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

- целевой (стратегические и тактические цели и задачи);
- содержательный (совокупность формируемых знаний, умений, навыков, отношений, ценностных ориентаций, опыта творческой деятельности);
- деятельностный (способы и приемы освоения содержания);
- результативный (достигнутые результаты обучения и воспитания);
- ресурсный (условия протекания и обеспечения эффективности педагогического процесса).

Особое внимание следует уделять связям между компонентами педагогического процесса. Выбор адекватных целям и содержанию методов обучения или воспитания – это стремление к гармонии, а нарушение приводит к разрушению педагогического процесса.

Обучение включает такие процессы как учение и преподавание.

Учение как вид познавательной деятельности, направленный на ускорение усвоения общественного опыта, обеспечивающего необходимый темп психического развития личности, позволяющий ей достигнуть в необходимые сроки информационного равновесия с уровнем организации общества, его взаимодействия со средой [23, с. 67].

В основе процесса учения лежит процесс познания. В Большом энциклопедическом словаре [10, с. 631] указывается, что познание – это творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире. Истина выступает в качестве универсальной цели познания.

В моделях материализма и эмпиризма познание выступает как отражение того, что в основе процесса познания лежит фундаментальное и универсальное свойство материи – свойство отражения.

Познание – обусловленный законами общественного развития и неразрывно связанный с практикой процесс отражения и воспроизведения в человеческом мышлении действительности [58, с. 351].

Познание может осуществляться в следующих формах: обыденное, мифологическое, религиозное, художественное, философское и научное.

В структуре познавательного процесса выделяют чувственное познание (его формы: ощущение, восприятие и представление) и рациональное (его формы: понятие, суждение и умозаключение).

Ведущее отношение в процессе познания – это субъект-объектное отношение. Процесс отражения является двусторонним и предполагает наличие отображающего и отображаемого. Суть процесса развития, совершенствования, эволюции мира состоит в незавершенности отображений, детерминированных межобъектными отношениями.

Процесс познания противоречив. Движущая сила процесса познания – периодически возникающее противоречие между нашим знанием, опытом и периодическим выявлением фактов, не объяснимых с точки зрения этого знания.

Продукт познания – новые знания. Процесс познания можно рассматривать как процесс отбора истинного знания.

Итак, процесс познания, лежащий в основе процесса учения, является диалектическим процессом отражения предметов и явлений материального мира. Это положение должны учитывать педагоги. Количество информации, которое может воспринять обучающийся, определяется психологическими особенностями личности.

Деятельность педагога (преподавание) направлена на то, чтобы научить обучающегося воспринимать, преобразовывать информацию, прогнозировать и получать новое знание. Обучающийся должен научиться вступать в информационные отношения с окружающим миром и эффективно управлять собственным процессом познания.

Педагогическая задача

Педагогическая задача является элементарной единицей педагогического процесса. Педагогическая задача – это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и обучающихся с определенной целью.

Педагоги решают, например, следующие педагогические задачи:

- выбор и логическое структурирование учебной информации;
- анализ и реализация междисциплинарных и внутридисциплинарных связей;
- выбор и проектирование методов, средств и форм обучения и воспитания;
- анализ результатов и эффективности педагогического процесса.

Педагогическая ситуация

Педагогическая ситуация – это совокупность условий и обстоятельств, спонтанно возникающих в педагогическом процессе или специально создаваемых педагогом с целью формирования и развития личности обучающегося.

Педагогическая ситуация – это составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения учебного занятия, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же.

Педагогическая ситуация включает субъектов деятельности (педагог и обучающиеся) и способы их взаимодействия, основанные на сложном внутреннем мире педагога и обучающихся, присущих им определенных нормах, ценностях и интересах, сопровождающихся значительными эмоциональными проявлениями и направленными на перестройку сложившихся взаимоотношений.

Педагогические ситуации могут возникать стихийно или специально создаваться педагогом.

Знания, умения, навыки

Знание – это селективная, упорядоченная определенным способом (методом), полученная, оформленная в соответствии с какими-либо критериями (нормами) информация, имеющая социальное значение и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом [10, с. 294].

Знание – это продукт общественной и духовной деятельности людей, идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира.

Знания – продукт познания людьми предметов и явлений действительности, законов природы и общества. Они выступают в виде представлений и понятий. В ходе общественно-исторической практики они развиваются, уточняются, углубляются, изменяются, перестраиваются.

Знания – это специальная форма представления информации, позволяющая человеческому мозгу хранить, воспроизводить и понимать ее (Д. Мичи, Р. Джонстон).

Знание возникает из информации в результате творческой деятельности мозга. Человеческий мозг – это машина для получения знания. Знание возникает в результате упорядочения информации, организации в определенные структурные построения.

Знание может быть обыденным и специализированным (научным, религиозным, философским и т. д.). Предметное знание направлено на объекты, процессы, явления. Метазнание включает знание о знании, возможностях работы со знанием.

Можно выделить следующие самостоятельные дисциплинарные области: эпистемология (учение о знании) и гносеология (учение о познании).

Навык – это автоматизированно выполняемый компонент какого-то сложного действия, сформированного в результате многократного выполнения серии однотипных упражнений.

Умение значительно более сложное, более высокое, более подвижное и гибкое психическое образование по месту в человеческой деятельности, чем навык. **Умение** – это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [26, с. 365].

Под умением понимают возможность человека творчески применять знания и навыки и достигать поставленной цели в изменяющихся условиях деятельности.

Учебный элемент 3

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- раскрывать сущность и особенности педагогической профессии и педагогической деятельности;
- характеризовать индивидуальную педагогическую деятельность как систему;

- описывать структуру и содержание деятельности преподавателя;
- различать и характеризовать уровни индивидуальной педагогической деятельности.

Работа с текстом

«Педагог» – так в Древней Греции называли раба, который сопровождал ученика в школу, а в школе учил другой раб «учитель».

В процессе развития общества отношение к личности педагога и его деятельности кардинально изменилось в сторону понимания важности этой профессии для развития любого общества и государства. От процесса и результатов работы педагога зависит качество подготовки подрастающего поколения к социальной и профессиональной деятельности, к личностной самореализации.

Особенностью деятельности современных педагогов является обучение и воспитание обучающихся в условиях научно-технической революции, бурного роста и развития промышленного и сельскохозяйственного производства.

Профессия педагога относится к типу профессий «человек–человек». Профессия – это устойчивый род трудовой деятельности, требующий определенной профессиональной подготовки, поэтому для эффективного осуществления педагогической деятельности человеку необходимо получить педагогическое образование.

Педагогическая деятельность – это особый вид социальной деятельности, направленной на передачу опыта и культуры от старшего поколения к младшему, создание условий для развития личности обучающегося, подготовку его к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Основная цель деятельности педагога – это становление и развитие человека. Конечный результат педагогической деятельности представляет собой психические новообразования в личности обучающегося, обеспечивающие продуктивное развитие в последующей педагогической системе или в условиях производственной деятельности.

Основная функция педагога – это управление процессом интеллектуального, духовного и физического становления и развития человека.

Важной характеристикой педагогической деятельности является *творчество*, так как педагог постоянно решает сложные и

разнообразные педагогические задачи в постоянно изменяющихся социальных условиях.

Для профессиональной деятельности педагога характерны интеллектуальный труд, гражданская направленность профессиональной деятельности, эмоциональная насыщенность педагогического взаимодействия, гуманизм.

Индивидуальная деятельность педагога рассматривается как система (Н. В. Кузьмина), которая включает структурные и функциональные компоненты.

Структурные компоненты индивидуальной педагогической деятельности определяют, что педагог должен знать следующее:

- цели образования (цели обучения, развития и воспитания);
- учебную информацию;
- психологические особенности обучающихся, их уровень обученности, развития и воспитанности;
- методы, средства, формы, методики и технологии обучения и воспитания;
- самого себя, свои сильные качества и личные ограничения.

Функциональные компоненты определяют, что педагог должен обладать следующими умениями:

- гностическими – это умения педагога добывать необходимую информацию, обобщать и систематизировать ее, проводить педагогические исследования;
- проектировочными – это умения педагога разрабатывать педагогические проекты, определять содержание деятельности обучающихся и своей на долгий период времени, например, разработка учебного плана, учебной программы дисциплины;
- конструктивными – это умения конструировать учебный процесс, например, разрабатывать планы учебных занятий или воспитательных мероприятий;
- организаторскими – это умения педагога организовывать свою деятельность и деятельность обучающихся на достижение поставленных целей;
- коммуникативными – это умения педагога вступать в коммуникативные отношения с обучающимися, их родителями, коллегами, руководством.

Для каждого педагога характерен определенный уровень сформированности необходимых педагогических знаний, умений, качеств

личности. Н. В. Кузьмина выделяет пять уровней индивидуальной педагогической деятельности.

Репродуктивный уровень. Педагог, работающий на этом уровне, умеет только пересказывать обучающимся то, что знает сам. Внимание педагога сосредоточено главным образом на учебной информации безотносительно к другим элементам педагогической системы. Обучающийся воспринимается как фон. Педагог целиком поглощен только учебным материалом, его пересказом, близким к тексту.

Адаптивный уровень. Педагог умеет одну и ту же учебную информацию предъявить разными способами, адаптируя ее к индивидуальным особенностям восприятия обучающихся. Но при этом главной остается информация.

Уровень, локально-моделирующий знания и умения. Педагог владеет стратегиями, методиками, технологиями формирования системы знаний, навыков, умений, отношений по отдельным разделам учебной программы учебной дисциплины. Он оказывается способным накопить психолого-педагогические знания об учебной группе и об отдельных обучающихся. Педагог относится к обучающемуся как к субъекту учебно-познавательной деятельности, а не только как к объекту педагогического воздействия.

Уровень, системно-моделирующий знания и умения. Педагог владеет стратегиями, методиками, технологиями формирования системы знаний, навыков, умений по учебной дисциплине в целом на основе осуществления междисциплинарных связей. В зону активного внимания преподавателя попадают цели педагогической системы. Только на этом уровне деятельности возникает вопрос о том, в какой мере индивидуальная система работы педагога подчинена целевому результату. Педагогу приходит осознание того, что целью образования является формирование субъектной позиции у обучающегося.

Уровень, системно-моделирующий творчество. Педагог владеет стратегиями превращения учебной дисциплины в средство формирования творческой личности, способной к саморазвитию и личностному самоутверждению в новых условиях. Этот уровень соответствует высшему мастерству педагога, когда его внимание сфокусировано на личности обучаемого. Для педагога «точкой отсчета» при формулировании педагогических задач становится сам обучающийся и те классы задач, которые ему предстоит

самостоятельно решать в будущей социальной и профессиональной деятельности.

В том случае, если педагог успешно выполняет свои профессиональные функции, то такого педагога называют *компетентным*.

Компетентность педагога – это интегральная характеристика субъекта педагогической деятельности, определяющаяся профессионально значимыми знаниями, умениями, опытом, качествами личности, которые в своем взаимодействии обеспечивают эффективное решение педагогических задач, принятие оптимальных решений.

Например, преподаватель учреждения профессионального образования в соответствии с современными требованиями должен быть компетентным при выполнении следующих основных видов деятельности: преподавательской, научно-методической, организационно-управленческой, научно-исследовательской, проектной и инновационной.

В процессе преподавания педагог должен:

- формировать профессиональные знания, умения и навыки у обучающихся, обеспечивать их профессиональное, социальное и личностное развитие;

- применять современные методы теоретического обучения по общепрофессиональным, общетехническим и специальным учебным предметам (дисциплинам), а также производственного обучения по направлению специальности;

- проектировать, организовывать, оценивать и корректировать образовательный процесс на основе личностно ориентированного подхода;

- совершенствовать педагогический процесс на основе поиска оптимальных методов, форм, средств обучения, применения современных педагогических и информационных технологий;

- планировать и организовывать воспитательную работу на основе нормативных документов, определяющих содержание современной системы воспитания в учреждениях образования;

- применять современные методы, средства и формы идеологической и воспитательной работы;

- соблюдать права обучающихся, оказывать им социально-педагогическую поддержку;

- организовывать конструктивное педагогическое общение;

– осуществлять педагогический контроль и улучшать качество образовательного процесса.

В научно-методической деятельности педагог должен:

– разрабатывать учебно-программную документацию (учебные планы и учебные программы);

– составлять учебно-методические комплексы, разрабатывать основные их компоненты и адаптировать к реальным условиям учреждения образования;

– внедрять в образовательный процесс современные педагогические технологии, автоматизированные обучающие системы, электронные средства обучения, различные типы автоматизированных тренажерных комплексов;

– создавать и развивать материально-техническую базу учреждения образования.

В организационно-управленческой деятельности педагог должен:

– осуществлять анализ развития рынка труда, тенденций развития отрасли, профессий и специальностей;

– обеспечивать перспективное и текущее планирование учебной, производственной, воспитательной работы;

– осуществлять организационно-методическую деятельность в учреждении образования (участвовать в работе педагогического совета, методических, цикловых комиссий, творческих объединений педагогов);

– обеспечивать качество профессионального образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов и государственных программ;

– готовить доклады, методические разработки, материалы к профессиональным конкурсам и смотрам, другим организационно-методическим мероприятиям;

– поддерживать и контролировать трудовую и производственную дисциплину;

– анализировать и оценивать тенденции развития техники и технологий;

– понимать сущность и социальную значимость профессии педагога;

– решать управленческие педагогические задачи на основе конструктивных производственных отношений с учетом технических, финансовых и человеческих факторов;

В научно-исследовательской деятельности педагог должен:

- владеть основными методами педагогических исследований;
- организовывать и проводить педагогический эксперимент, интерпретировать результаты исследования;
- организовывать и проводить мониторинг качества образовательного процесса;
- проводить научно-исследовательскую работу по направлению специальности.

В рамках проектной и инновационной деятельности педагог должен:

- осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации по перспективам развития отрасли, инновационным технологиям;
- работать с научной, технической и патентной литературой;
- осваивать новые виды педагогических технологий;
- создавать новый интеллектуальный или материальный продукт.

Итак, основу профессиональной направленности составляет *интерес к профессии педагога*, который проявляется в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

К главным качествам личности педагога относятся *долг, ответственность и справедливость*. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность.

Также для педагога должны быть характерны ясность и критичность ума, развитое воображение, эмпатия, гибкость мышления, творческие способности, выразительность и убедительность речи, хорошая дикция, способность сделать учебный материал доступным, умение просто и ясно излагать материал, наблюдательность, внимание, артистические способности.

Педагог должен обладать обаянием, соединять в себе духовность, привлекательность и вкус. Внешний вид педагога должен быть эстетически выразительным. Во всем должно быть соблюдено чувство меры.

Душевная чуткость в характере педагога позволяет ему чувствовать состояние обучающихся, их настроение, вовремя приходить на помощь тем, кто в ней больше всего нуждается.

Преподаватель должен обладать *педагогическим оптимизмом*, верить в творческие возможности каждого обучающегося. Нейтрализовать сильное напряжение, присутствующее в педагогическом процессе, помогает преподавателю чувство юмора. Веселый педагог

обучает лучше угрюмого. Шутка, прибаутка, поговорка, удачный афоризм, улыбка – все это создает дружеский эмоциональный фон в процессе проведения учебных занятий или воспитательных мероприятий.

Успешной педагогической деятельности способствуют следующие *профессионально значимые черты характера*: доброжелательность, жизнерадостность, оптимизм, общительность, искренность, чуткость, требовательность, чувство такта, эмоциональная уравновешенность, инициативность, ответственность и добросовестность, настойчивость, справедливость, уверенность в себе, самокритичность, рефлексия, порядочность, терпеливость, чувство юмора.

Делаем вывод, что *педагог должен быть носителем высокой личной и профессиональной культуры, так как он всегда является наглядным образцом для обучающихся.*

Вопросы для самоконтроля к модулю «Общие основы педагогики»

1. Сущность понятия «педагогика». Место педагогики в системе других наук. Объект, предмет и функции педагогики.
2. Сущность понятия «педагогическая система». Компоненты педагогической системы, их взаимосвязь.
3. Сущность понятий «педагогическое взаимодействие», «педагогический процесс», «обучение», «развитие», «воспитание», «знания», «умения», «навыки».
4. Стили педагогического общения, их краткая характеристика.
5. Педагогический процесс, его компоненты, их взаимосвязь.
6. Индивидуальная педагогическая деятельность как система (структурные и функциональные компоненты).
7. Уровни индивидуальной педагогической деятельности, их характеристика.
8. Особенности педагогической деятельности. Содержание деятельности преподавателя. Требования к личности педагога.

Модуль 2 МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Учебный элемент 1

ПОНЯТИЕ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ. ОБЩЕНАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- раскрывать сущность понятия «методология педагогики»;
- характеризовать функции методологии и уровни методологического знания;
- характеризовать системный подход, представляющий общенаучный уровень методологии.

Работа с текстом

Педагог-исследователь должен владеть современной методологией – это необходимый компонент его исследовательской культуры и условие продуктивности познавательной деятельности.

Методология как учение об организации деятельности опирается на научное знание. Педагог-исследователь, включаясь в научно-исследовательскую деятельность, должен достаточно четко и осознанно понимать, что такое наука, как она организуется, характеризовать закономерности развития науки, структуру научного знания, категориальный аппарат и логику педагогического исследования, применять современные методы и методики исследований и т. д.

Существует взаимосвязанная *иерархия методологий*: методология науки, методология педагогики, методология образования, методология профессионального образования, методология образовательного процесса, методология образовательной деятельности, методология содержания образования и т. д.

Известны разные определения методологии науки. Например, в Большом энциклопедическом словаре указывается, что методология –

это учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека [10, с. 499].

Аналогично формулирует определение и А. М. Новиков в своей книге «Методология образования»: методология – это учение об организации деятельности [38, с. 19].

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов определяют методологию науки как учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности [18, с. 40].

Методология науки дает характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач.

Поисками методов познания первыми занимались философы, например: Сократ, Платон, Аристотель. Но наука страдала либо «догматизмом», так как ученый выводил систему положений из собственных понятий, либо «эмпиризмом», так как он стремился к получению неосмысленных фактов.

Теоретическое обоснование методов научного познания получило наибольшее развитие в новой философии, начиная с британского философа Френсиса Бэкона, который в своем главном философском сочинении «Новый Органон, или Истинные указания для истолкования природы» (1620 г.) ставит задачу сформулировать правильный метод исследования науки. Бэкон признавал возможность получения достоверного знания, но для достижения этого он указывал на необходимость мудрого сомнения и правильного метода. Бэкон обосновал эмпирический метод в качестве единственно правильного метода исследования законов природных явлений, описал различные виды опытного познания, способы и разновидности эксперимента, разработал и сформулировал основные закономерности индукции и индуктивного познания природы. В своих трудах Бэкон предугадал возрастание роли науки в жизни человеческого общества.

Значимую роль в разработке философских проблем методологии сыграли Р. Декарт, И. Кант, Ф. В. Й. Шеллинг, Г. В. Ф. Гегель.

В XX веке задачей методологии становится выяснение, конструирование и преобразование новых, нетрадиционных схем деятельности человека.

Методология науки стала развиваться благодаря трудам П. В. Копнина, В. А. Лекторского, В. И. Садовского, Э. Г. Юдина, Г. П. Щедровицкого и др.

В современной методологии все большее место занимают вопросы, связанные с динамикой развития познавательных проблем, культурно-исторической природой познавательных средств, изменчивостью категорий и понятий, формированием новых познавательных установок [10, с. 500].

Всякая методология выполняет *регулятивные и нормативные функции*. В этом и есть ее назначение.

Методологическое знание может выступать в *дескриптивной* (описательной) либо в *прескриптивной* (нормативной) форме, т. е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности (Э. Г. Юдин).

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет следующие уровни:

– *философский* (общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом);

– *общенаучный* (теоретические концепции, применяемые к большинству научных дисциплин);

– *конкретно-научный* (совокупность методов, принципов, процедур в той или иной научной дисциплине);

– *технологический* (методика и техника исследования, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала).

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой существует определенное соподчинение.

Методологию в педагогике следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности. В развитии методологии педагогики особую значимость имеют работы М. А. Данилова, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова.

Например, В. И. Загвязинский и Р. Атаханов формулируют следующее определение: *методология педагогики* – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания [18, с. 40].

Под *методологией* образования А. В. Хуторской понимает систему принципов, форм, методов, средств образовательной деятельности, а также учение (теория) об этой системе [60, с. 236].

Общенаучная методология может быть представлена *системным подходом*, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Будем понимать под системой совокупность элементов, взаимосвязанных между собой таким образом, что возникает определенная целостность, единство. Система характеризуется целостностью, структурностью, взаимозависимостью системы и среды, иерархичностью, множественностью описаний.

В основе системного подхода лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними (А. П. Беляева, В. П. Беспалько, К. Я. Вазина, Н. В. Кузьмина, А. П. Сманцер, Л. С. Шабека, Г. П. Щедровицкий и др.).

Системный подход пришел на смену функциональным, аналитическим подходам, в основе которых лежали ассоциативистские механистические концепции однозначного детерминизма и редукционизма.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении.

Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Он требует реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития.

Системный подход предполагает построение *структурных и функциональных моделей*, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знания о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Эвристические и практико-преобразующие возможности системного подхода в исследовании образования как педагогического процесса обнаруживают себя при обращении к категориям «педагогическая система», «целостность» и «взаимодействие». Сфера образования представляет собой педагогическую систему, в составе которой имеется достаточно большое и динамичное множество подсистем более низкого уровня, отражающих уровнево-профильное многообразие образовательной деятельности.

Системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично верифицируются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

Учебный элемент 2

КОНКРЕТНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать сущность, основные идеи и положения целостного, личностно ориентированного, деятельностного, полисубъектного, аксиологического, этнопедагогического, антропологического, инновационного, компетентностного подходов;
- называть особенности традиционного и инновационного обучения;
- характеризовать сущность понятий «новшество», «новация», «нововведение», «инновация»;
- называть основные этапы жизненного цикла инноваций.

Работа с текстом

Конкретно-научная методология каждой науки и, соответственно, обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы. В педагогике – это целостный, личностно ориентированный, деятельностный, полисубъектный, этнопедагогический, антропологический, компетентностный и другие подходы, которые и представляют ее методологические основания.

Целостный подход предусматривает понимание личности как целостности, как сложной психической системы, имеющей свою структуру, функции и внутреннее строение. «Личность не формируется по частям», – подчеркивал А. С. Макаренко.

Главная идея целостного подхода выражается в том, что свойства целого не являются суммарным порождением свойств его элементов. Более того, свойства целого, проявляющиеся в своем реальном существовании, могут полностью отсутствовать у его элементов. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом.

Исследователи едины в том, что все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние остается за мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности.

Личностно ориентированный подход (М. В. Кларин, А. М. Новиков, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) требует учета субъектного опыта жизнедеятельности обучающегося, признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в обучении и воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий. Обучающийся является полноценным субъектом учебной деятельности, что, в свою очередь, вызывает необходимость создания условий для проявления его субъектных качеств. Реализация личностно ориентированного подхода в процессе обучения и воспитания позволит осуществить формирование у обучающихся компетентности, качеств личности, востребованных в труде.

Деятельностный подход. Деятельность – активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Деятельность – одно из фундаментальных понятий классической философской традиции, фиксирующее в своем содержании акт

столкновения целеполагающей свободной воли субъекта, с одной стороны, и объективных закономерностей бытия – с другой [10, с. 243].

Деятельность – это основа, средство и решающее условие развития личности. Деятельность – это преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту – творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Важнейшими сторонами человеческого бытия, отмечал Б. Ф. Ломов, являются *предметная деятельность и общение* (субъект-объектные и субъект-субъектные отношения). Предметная деятельность всегда направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта.

Учеными выделяются различные структурные компоненты деятельности.

Например, С. Л. Рубинштейн [48] акцентирует внимание на наличии в деятельности таких элементов, как мотив, цель, средство, социальная ситуация, результат, оценка.

А. Н. Леонтьев [28] в качестве основных детерминант деятельности рассматривает следующие: мотив, цель, условие, действия и операции.

В. В. Давыдов [17] в контексте содержания учебной деятельности использует следующий набор компонентов: потребность, мотив, задача, способ действия.

В структуре деятельности выделяют следующие компоненты:

- побудительный (потребность, мотив, цель);
- инструментальный (условия, методы, средства);
- контролирующий (анализ, оценка, рефлексия).

Любая деятельность имеет свою психологическую структуру: мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат.

Значение деятельностного подхода аргументированно показал в своих работах А. Н. Леонтьев: для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями.

Вот почему, чтобы подготовить обучающихся к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо вовлекать их в эти виды деятельности, т. е. организовывать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, как видно, еще не есть деятельностный подход. Он требует специальной работы по формированию деятельности обучающегося, по переводу его в позицию *субъекта познания, труда и общения*. Для этого ему нужно обучаться целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л. П. Буева). В этой связи необходимо акцентировать внимание на отношениях между субъектами образовательного процесса. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми. Личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы (А. В. Петровский). Этот факт диалогического содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно.

Ученые М. М. Бахтин и А. А. Ухтомский, работавшие в разных областях науки независимо друг от друга, пришли к единому пониманию уникальности человеческой личности, которая рождается и проявляется лишь в диалогическом общении. Человек обладает неограниченными творческими возможностями для постоянного развития и самосовершенствования. Важным является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми на основе диалога.

Аксиологический подход (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов и др.) направлен на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста. Аксиологический подход позволяет изучать педагогические явления

с точки зрения формирования общечеловеческих ценностей. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») морального сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные блага», выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия.

Каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии и способы оценивания. Аксиологический подход направлен на формирование у обучающихся ценностей обучения, ценностного отношения к новым знаниям и способам учебной деятельности, приобретению опыта решения разнообразных, в том числе, профессиональных задач.

Этнопедагогический подход. Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу, при этом проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. «Вхождение» молодежи в мировую культуру с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки – это условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Это обстоятельство необходимо учитывать при проведении педагогических исследований.

Антропологический подход впервые разработал и обосновал К. Д. Ушинский. В его понимании этот подход предполагает системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К. Д. Ушинский к обширному кругу антропологических наук отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую Землю как жилище человека, человека как жителя земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека.

Инновационный подход (Е. Н. Карпович, М. В. Кларин, Л. С. Подымова, С. Д. Поляков, В. А. Слостенин, С. Д. Слободчиков, И. И. Циркун и др.) направлен на создание педагогических новшеств, их внедрение в традиционный образовательный процесс.

Понятие «традиция» (лат. *tradition* – передача, придание) – это универсальная форма фиксации, закрепления и избирательного сохранения тех или иных элементов социокультурного опыта, а также универсальный механизм его передачи, обеспечивающий устойчивую историко-генетическую преемственность в социокультурных процессах [10, с. 841].

Термин «инновация» вошел в обиход в 30-е годы XX века в качестве социологического понятия. Инновации рассматривались как основания изменений в культуре, как распространение особенностей культуры.

Большой энциклопедический словарь трактует понятие «инновации» (позднелат. *innovatio*, англ. *innovation* – нововведение) как явления культуры, которых не было на предыдущих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание («социализировались»); закрепившиеся (зафиксированные) в знаковой форме и (или) в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности [10, с. 311].

С. Д. Поляков в книге «Педагогическая инноватика: от идеи до практики» подчеркивает, что инновация – это и есть введение нового, а нововведение (инновация) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу (организацию, общество, группу) новые, относительно стабильные элементы. Автор подчеркивает, что нововведение это не стихийный, а управляемый процесс [47, с. 18].

В. И. Слободчиков в своей работе «Инновации в образовании: основания и смысл» подчеркивает, что под инновацией понимается любая новая идея, новый метод или новый проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования. Инновации осуществляются на базе определенных традиций, инновация, если она должна стать социально признанной, может стать таковой лишь в том случае, если формируется на основе определенных инвариантных характеристик [53, с. 20]. Ученый указывает, что «если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного

характера, ставит своей задачей обновление (изменение) лишь отдельных элементов некой системы, то мы имеем дело с новацией. Если деятельность осуществляется на основе некоторого концептуального подхода и ее следствием становится развитие данной системы или ее принципиальное преобразование – мы имеем дело с инновацией» [54, с. 24].

Итак, *инновации* – это целенаправленные изменения, внесение нового, повышение эффективности. Инновационная деятельность – это деятельность по разработке, освоению, использованию и распространению новшеств, внедрению проведенных в ходе эксперимента идей, теорий, технологий.

Нововведения могут быть в целеполагании, содержании, формах, методах, технологиях обучения и воспитания, системах диагностики, контроля и оценки результатов образования.

Для успешной реализации инновационного подхода в образовательном процессе педагогический коллектив должен обладать необходимым инновационным потенциалом – способностью организации стимулировать создание новшества и ее восприимчивостью к «приходящим» новшествам [47, с. 23–24].

В Кодексе Республики Беларусь об образовании указывается следующее:

– *инновации* – новые или усовершенствованные технологии, виды продукции или услуг, а также организационно-технические решения производственного, административного, коммерческого или иного характера, способствующие продвижению технологий, товарной продукции и услуг на рынок;

– *инновационная деятельность* – деятельность, обеспечивающая создание и реализацию инноваций.

Итак, делаем вывод:

– *инновация* – это понятие, которое обобщает все феномены нового в практике (новшество, новацию и нововведение);

– *новшество* – это впервые созданное, открытое, практическая идея;

– *новация* – это процесс и результат введения новшества в практику;

– *нововведение* – это тиражирование, повторение, освоение новшества по новации-образцу.

Таким образом, новшество зарождается, внедряется в практику, повсеместно распространяется, затем становится обыденным и устареваает, т. е. *жизненный цикл инновации* включает следующие этапы:

- зарождение нового;
- освоение нового на определенном объекте;
- диффузия (распространение его на другие объекты);
- рутинизация (превращение нововведения в традицию).

Для школы Беларуси инновационный путь развития становится приоритетным. В учреждениях образования организуется инновационная практика.

Сущность категорий «традиционное» и «инновационное» обучение проявляется в особенностях реализации их функций.

«Функция (лат. *functio* – совершение, исполнение) – деятельность, роль объекта в рамках некоторой системы, которой они принадлежат» [10, с. 890].

М. В. Кларин указывает, что традиционное обучение носит репродуктивный характер. Знания и способы действий передаются обучающимся в готовом виде, т. е. предназначены для воспроизводящего усвоения.

Инновационное обучение – это обучение, «ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми» [52, с.103–104].

Функцией инновационного обучения, по мнению М. В. Кларина, является развитие у обучающихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования.

М. В. Кларин отмечает, что «педагог занимает лидирующую, но не доминирующую позицию, выполняет функции режиссера, но не распорядителя, играет роль не только организатора, но и соучастника такого учебного процесса, который строится как диалог обучающихся с познаваемой реальностью, другими людьми, как обогащение их целостного личностного опыта».

Таким образом, до сих пор актуально известное изречение британского философа Френсиса Бэкона: *«Кто не хочет применять новые*

средства, должен ждать новых бед» (Трактат «Опыты и наставления нравственные и политические», глава «О новшествах»).

Компетентностный подход. В Республике Беларусь действуют образовательные стандарты для среднего специального и высшего образования, разработанные на основе компетентностного подхода.

Реализация компетентностного подхода указывается как необходимое требование к организации образовательного процесса в статье 91 Кодекса об образовании Республики Беларусь.

Сущность компетентностного подхода: в процессе подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов обеспечивается ориентация образования на запросы производственной сферы.

В процессе профессиональной подготовки обучающимся необходимо осваивать компетенции, приближенные по содержанию к компетенциям специалиста.

При разработке нормативных требований в сфере образования акцент делается на компетентность выпускника учреждения образования.

Компетентностный подход требует обновления содержания профессионального образования в соответствии с социально-экономической реальностью.

В рамках компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность». В настоящее время отсутствует однозначное понимание этих понятий.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании указывается следующее:

– **компетенция** – знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач;

– **компетентность** – выраженная способность применять знания и умения.

Термин *«компетенция»* (лат. *competentia* – соответствие, соразмерность) означает круг полномочий какого-либо учреждения или лица, круг вопросов, в которых данное (компетентное) лицо обладает познаниями, опытом [30, с. 243].

Существует и другое определение компетенции как «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [60, с. 110].

В 1996 г. в докладе международной комиссии ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» раскрыты следующие компетенции глобального порядка:

- научиться познавать;
- научиться делать;
- научиться жить вместе;
- научиться жить.

Во второй половине XX века ученые и практики в области педагогики и образования решали проблему соответствия профессионального образования потребностям общественного и производственного развития. Для разрешения противоречий в развитии образования и общества была предложена концептуальная идея «*ключевых компетенций*» (универсальных, базовых).

Например, И. А. Зимняя определяет ключевые компетенции как внутренние, потенциальные, скрытые психические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений [20, с. 35]. Автор выделяет три основные группы компетенций: а) относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения; б) относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; в) относящиеся к деятельности человека во всех ее типах и формах.

Для раскрытия сущности понятия «*компетентность*» интерес представляют результаты исследований отечественных и зарубежных ученых.

Например, М. П. Чошанов определяет компетентность как «специфическое качество», выражающееся в «совокупности профессиональных знаний и умений». Знания компетентного человека должны быть оперативны и должны постоянно обновляться. Автором подчеркивается, что компетентность включает как содержательный компонент – знания, так и процессуальный – умения. Необходимо не только знать существо проблемы, но и уметь решать ее практически, причем оптимальным способом. Компетентность предполагает умение выбирать оптимальные решения, аргументировать выбор [62, с. 25, 26].

Т. Г. Браже профессиональную компетентность человека определяет не только профессиональными знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями, мотивами, пониманием себя и окру-

жающего мира, стилем взаимоотношения с людьми, общей культурой, способностью к развитию [12, с. 37].

Ю. Г. Татур определяет профессиональную компетентность как качество человека, завершившего образование определенной степени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной) эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны [55, с. 24].

А. В. Хуторской соотносит понятия «компетентность» и «компетенция». Компетентность как владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств учащегося, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [60, с. 115].

Развивая уже сложившиеся в науке представления о компетентности, делаем вывод, что *профессиональная компетентность – это интегральная характеристика субъекта профессиональной деятельности, определяющаяся системой профессиональных знаний, умений, опытом и качествами личности, востребованными в труде, позволяющих успешно справляться с производственными проблемами и задачами, принимать решения.*

Компетентностно ориентированное профессиональное образование направлено на формирование у обучающихся профессиональной компетентности. При этом важно построение модели выпускника учреждения профессионального образования, в которой раскрываются *содержание и структура компетентности.*

Например, А. К. Маркова [33] в профессиональной компетентности выделяет специальную (владение собственно профессиональной деятельностью), социальную (владение совместной групповой профессиональной деятельностью), личностную (владение приемами личностного самовыражения и саморазвития), индивидуальную (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии) компетентность.

Интерес представляют, выделенные Э. Ф. Зеером [19], следующие группы профессиональной компетентности:

– *специальная* – подготовленность к самостоятельному выполнению производственных заданий, оцениванию результатов своего труда, к приобретению новых знаний и умений);

– *социальная* – способность к групповой деятельности, к сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результат своего труда, окружающую среду и другие истинные ценности;

– *индивидуальная* – готовность к постоянному повышению квалификации, к рефлексии, саморазвитию.

В. И. Байденко [7] выделяет деятельностьные (профессиональные), персональные (гуманистические), профессионально-предметные, переносимые (аналитические, адаптационные, лидерство, работа в команде) компетенции.

О. Бертил отмечает, что *базовые навыки* – это часть общей социальной и профессиональной компетентности. Базовые навыки не привязаны к определенной профессии или группе профессий, они востребованы всеми профессиями. Автор в перечень базовых навыков включает следующие: коммуникативные навыки, способность к аналитическому и критическому мышлению, способность работать в команде и самостоятельно, самооценка [41, с. 51–52].

А. В. Макаров подчеркивает, что базовые навыки «позволяют расширить узкопрофессиональные умения и навыки выпускника, дают гарантии успешного выживания в условиях быстрых и частых перемен, создают универсальную базу для дополнительного образования в течение жизни» [32, с. 25].

Делаем вывод, что *компетентностно ориентированное образование требует новых подходов к проектированию целей, содержания образования, педагогических процессов.*

Вопросы для самоконтроля к модулю «Методология педагогики»

1. Сущность понятия «методология педагогики».
2. Функции методологии и уровни методологического знания.
3. Системный подход как общенаучный уровень методологии.
4. Сущность, основные идеи и положения целостного, личностно ориентированного, деятельностьного, полисубъектного, аксиологического, этнопедагогического, антропологического, инновационного, компетентностного подходов.

Модуль 3. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Учебный элемент 1

ДИДАКТИКА КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ. ПОНЯТИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- раскрывать сущность понятия «дидактика»;
- называть предмет дидактики;
- характеризовать идеи и положения Я. А. Коменского как основоположника дидактики;
- называть структуру и содержание дидактической системы.

Работа с текстом

Обучение необходимо человеку так же, как питание и дыхание. Обучение может быть случайным, стихийным: каждый человек в повседневной жизни учится сам и обучает других.

Обучение может быть специально организовано и осуществляться сознательно, систематически и планомерно. Дидактика изучает именно такой процесс обучения.

Термин «дидактика» происходит от греческих слов *didactios* – обучающий и *didasko* – изучающий. Этот термин был введен в 1613 г. немецким языковедом Вольфгангом Ратке (1571–1635). Его работа называлась «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия» (имя Ратке на латинском языке – Ратихий). В. Ратке был сторонником природосообразного обучения, проведения лекций и применения наглядности в обучении.

Первой фундаментальной работой по теории обучения является «Великая дидактика» педагога и философа-гуманиста Я. А. Коменского, которая написана в 1632 г. и опубликована в 1657 г. В заголовке этой книги написано: «Великая дидактика, содержащая всеобщее искусство всех учить всему...».

Я. А. Коменский критиковал школу своего времени, которая, с его точки зрения, стремилась к тому, чтобы научить человека смотреть

чужими глазами и мыслить чужим умом. Педагог считал, что ученик должен раскрывать в себе способность самостоятельно понимать вещи.

Я. А. Коменский был епископом секты «богемских братьев», которая представляла собой одно из демократических движений XV–XVI веков. Педагог восстал против схоластической школы, которая являлась «пугалом для мальчиков и застенком для умов» и где применялись удары и пинки как лучший метод воспитания. Умелые учителя, «привлекательный метод» – вот, что способно возбудить интерес у детей к образованию, по мнению Я. А. Коменского.

Я. А. Коменский обосновал идею материнской школы, при этом указывал, что «...чем захотим мы снабдить человека на всю жизнь, следует насадить в нем уже в этой первой школе» и определил области знания, которые должен изучать ребенок, например, физика, оптика, астрономия, арифметика, география, этика, грамматика, риторика.

Дидактика изучает вопросы теории и практики обучения. *Предметом дидактики* являются процесс и результат обучения, факторы и условия эффективности обучения, диагностика и оценка результатов обучения.

Результативность обучения определяется всеми компонентами дидактической системы.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
<i>Субъекты учебной деятельности (педагоги, обучающиеся)</i> , их социально, личностно и профессионально значимые потребности и интересы
<i>Целевой компонент</i> – формирование знаний, умений, качеств личности, приобретение практических умений, навыков и опыта творческой деятельности, приобретение опыта эмоционально-ценностного отношения к деятельности
<i>Методологический компонент</i> – законы, закономерности и принципы обучения, теории обучения
<i>Содержательный компонент</i> – содержание обучения, представленное в учебных планах, учебных программах
<i>Процессуальный компонент</i> – организационные формы обучения, методы обучения, средства обучения
<i>Результативно-оценочный компонент</i> – диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности знаний, умений, навыков обучающихся

Рис. 1. Компоненты дидактической системы

Учебный элемент 2

ЗАКОНЫ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

– характеризовать сущность основных законов, закономерностей и принципов обучения.

Работа с текстом

В истории дидактики известны работы педагогов, в которых формулировались законы, закономерности и принципы обучения.

Например, Сократ применял следующий закон обучения: рождение мысли ученика зависит от организованного учителем диалога.

Правила обучения формулировали Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег и современные педагоги, например: И. Я. Лернер, Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. И. Махмутов, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин, В. И. Сластенин, А. В. Хуторской.

Закон – это существенная, необходимая, устойчивая повторяющаяся связь между явлениями [9, с. 288]. Современный процесс обучения осуществляется на основе следующих *общих законов обучения*:

- закон целостности образовательного процесса;
- закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития;
- закон социальной обусловленности целей, содержания, форм, методов и средств обучения;
- закон обусловленности результатов обучения характером учебной деятельности обучающихся;
- закон взаимосвязи творческой самореализации обучающегося и образовательной среды.

Закономерности обучения обнаруживаются эмпирическим путем и выступают проявлением основных законов дидактики. Закономерность рассматривается как результат совокупного действия множества законов, поэтому она выражает многие связи и отношения.

Существует *основная закономерность процесса обучения*: общая устойчивая тенденция обучения как педагогического процесса состоит в развитии личности путем присвоения ею социального опыта, общечеловеческой культуры и духовных ценностей.

Педагоги указывают и на многие другие закономерности. Например, *эффективность обучения возрастает, если*:

- учитываются возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- решаются задачи всестороннего и гармоничного развития личности;
- реализуется единство потребностно-мотивационной сферы обучающихся и их учебно-познавательной активности;
- обеспечивается радость от успеха в овладении знаниями;
- развиваются способности обучающихся с опорой на их положительные свойства и качества личности;
- повышается влияние коллектива на деятельность обучающегося;
- объединяются усилия всех участников педагогического процесса.

Принципы обучения. Законы и закономерности обучения определяют *принципы обучения*. Известно, что принцип (лат. *principium* – начало, основа, происхождение, первопричина) – основание некоторой совокупности фактов или знаний, исходный пункт объяснения или руководства к действиям.

Принцип – первоначало, руководящая идея, основное правило поведения.

В дидактике педагоги выделяют несколько общепризнанных принципов обучения, которые на практике реализуются через правила.

Принцип наглядности. Я. А. Коменский развил идею наглядного обучения и указал, что «начало познания должно всегда исходить из чувств (ибо ничего не существует в познании, что раньше не было бы в ощущении), поэтому учение следовало бы начинать не со словесного толкования о вещах, но с предметного над ними наблюдения».

«Для ума чувства – суть – лестницы к науке» – таково действительно «золотое правило» дидактики Я. А. Коменского.

Принцип научности предполагает изучение основ наук и применение научных методов познания.

Принцип доступности предполагает учет различий в восприятии, темпе работы, интересах, жизненном опыте, особенностях развития обучающихся.

Принцип сознательности предполагает осознание обучающимися необходимости и ценности обучения.

Принцип активности предполагает целеполагание обучающегося и его активность в достижении этих целей.

Принцип систематичности и последовательности предполагает логическое построение содержания образования, определение структурно-логических связей между изучаемыми понятиями, обоснование этапов образовательного процесса.

Принцип прочности учитывает, что усвоение учебного материала зависит от внешних факторов и субъективного отношения обучающегося к учению.

Принцип связи теории с практикой учитывает, что практика является критерием истины, источником познания.

Учебный элемент 3

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать сущность основных идей о соотношении обучения и развития;
- характеризовать сущность понятия «развивающее обучение»;
- называть целевые ориентации развивающего обучения;
- характеризовать сущность идей о соотношении обучения и развития Л. С. Выготского;
- характеризовать принципы развивающего обучения Л. В. Занкова;
- характеризовать дидактическую систему развивающего обучения Эльконина–Давыдова;
- называть характеристики деятельности обучающегося как полноценного субъекта учебной деятельности;
- называть требования к педагогическому процессу, содержанию учебных задач в рамках развивающего обучения.

Работа с текстом

Соотношение обучения и развития представляет основной вопрос психологии и педагогики, от решения которого зависит выбор целей, содержания, методов, средств, форм, методик и технологий обучения и воспитания.

Под развитием понимается процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

К началу 30-х годов XX века определились три основные теории о соотношении обучения и развития.

В основе первой теории лежит идея независимости процессов развития и обучения. Согласно этой теории развитие представляет собой законченные циклы и всегда предшествуют обучению. К обучению приступают после созревания этих циклов. Обучение плетется в хвосте у развития и надстраивается над развитием, при этом никак не влияет на развитие. Этой теории придерживались А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже. В настоящее время достаточно большая часть психологов и педагогов также придерживаются этой идеи.

В основе второй теории лежит идея о том, что обучение и есть развитие. Обучение сливается с развитием. Каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Любое обучение является развивающим. Этой теории придерживался В. Джемс.

В основе третьей теории мыслится, что процесс обучения не зависит от процесса развития, но при этом развитие оказывается более широким кругом, чем обучение. Например, человек научился каким-либо операциям, т. е. он усвоил какой-то структурный принцип, но этот принцип он сможет применить для усвоения других операций. Совершая шаг в обучении, человек продвигается в развитии на два шага. В настоящее время много психологов и педагогов признают идеи развивающего обучения.

Выдающийся советский психолог Лев Семенович Выготский (1896–1934) развивал положения третьей теории и придерживался идеи о том, что обучение идет впереди развития, знания являются не конечной целью обучения, а средством развития человека, и выделил два уровня развития человека:

– *уровень актуального развития* – уже сформировавшиеся качества личности – то, что человек может делать самостоятельно.

– *уровень ближайшего развития* – те виды деятельности, которые человек выполняет с помощью педагога, товарищей, родителей.

Гипотезу Л. С. Выготского экспериментально начал проверять Леонид Владимирович Занков (1901–1977) с конца 50-х годов. Он применил идеи развивающего обучения и сформулировал следующие дидактические принципы развивающего обучения младших школьников:

- системность и проблематизация содержания;
- индуктивный путь формирования понятий;
- обучение быстрым темпом на высоком уровне сложности;
- развитие анализирующего сравнения;
- развитие воображения, мышления, памяти и речи;
- включение рациональной и эмоциональной сфер личности;
- развитие познавательной активности всех обучающихся;
- реализация индивидуального подхода.

Л. В. Занков делал акцент на развитие эмпирического, наглядно-образного мышления.

В целях развития существующей дидактической системы Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов разработали свою авторскую дидактическую систему развивающего обучения и сформулировали следующие дидактические принципы развивающего обучения:

- развитие логического и теоретического мышления;
- формирование способов умственных действий;
- содержательное обобщение;
- акцент на метод познания – дедукцию;
- содержательная рефлексия.

В системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова обучающийся является полноценным субъектом учебной деятельности.

Характеристики деятельности обучающегося как субъекта учебной деятельности:

- наличие внутренних познавательных мотивов;
- целеполагание (сознательное самоизменение: Я узнаю, Я пойму, Я решаю);
- осуществление планирования;
- самоорганизация, саморегулирование, самоконтроль;
- анализ результатов деятельности, оценивание и рефлексия.

Развиваясь как субъект деятельности, человек становится свободным в выборе целей и способов их достижения. Наивысшей свободой обучающийся достигает, когда главной ценностью для него становится саморазвитие, когда он может рефлексивно и ценностно относиться к своей учебной деятельности. Ценностное отношение к деятельности является результатом самоопределения человека.

Развитие человека как субъекта определенных видов деятельности обеспечивается повышением *уровня решаемых задач*.

1-й уровень задач: применять стандартные решения для определенных типов задач.

2-й уровень задач: осуществлять поиск нестандартных способов решения определенных типов задач (нестандартных задач).

3-й уровень задач: осуществлять целенаправленный поиск способов решений задач любых типов.

В развивающем обучении формулируются следующие *требования к учебным задачам*:

– учебная задача должна быть похожа на проблемную ситуацию (это обнаружение противоречий, незнание, столкновение с чем-то новым);

– в содержании задачи акцент делается на сравнение, анализ, обобщение;

– решение задач необходимо осуществлять на основе поиска общего способа или принципа действия;

– важно разрабатывать структурно-логические схемы.

Требования к педагогическому процессу в рамках развивающего обучения:

– создание проблемных ситуаций;

– проблемное изложение учебного материала;

– организация диалога и дискуссий;

– оценка не только результатов учебной деятельности, но и самого педагогического процесса;

– развитие умений создавать материальный или интеллектуальный продукт;

– привлечение обучающихся к выбору методов и форм взаимодействия.

Итак, если традиционное обучение направлено, в первую очередь, на формирование знаний, умений, навыков, то развивающее обучение направлено на развитие способностей, творческого потен-

циала личности как совокупности фантазии, предвидения, интуиции, способности открывать новое.

Известно, что способности – это индивидуально-психологические особенности личности, которые отличают одного человека от другого и определяют успешность выполнения определенной деятельности.

Способность человека порождать нестандартные идеи, находить новые способы решения проблем называется креативностью.

Креативность (от англ. *creativity*) – уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [24, с. 66].

Учебный элемент 4

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать историю развития теории проблемного обучения и современный смысл понятия «проблемное обучение»;
- характеризовать целевые ориентации проблемного обучения;
- характеризовать сущность понятия «проблемная ситуация», классификацию проблемных ситуаций;
- называть формы предъявления учебной проблемы;
- называть основные этапы проблемного обучения.

Работа с текстом

Процесс человеческого познания носит активный, творческий характер, а способности человека, в том числе познавательные, развиваются лишь в активной самостоятельной деятельности. Проблемное обучение учитывает концепцию развивающего обучения.

Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи (1859–1952), основавшего в 1894 году в Чикаго опытную школу. Занятия чтением, счетом, письмом проводились на основе организации игровой и трудовой деятельности детей и только в связи

с потребностями–инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания.

Дж. Дьюи выделял четыре инстинкта для обучения: социальный, конструирования, художественного выражения и исследовательский. Для удовлетворения этих инстинктов ребенку предоставлялись в качестве источников познания: слово, произведения искусства, технические устройства. Дети вовлекались в игру и практическую деятельность–труд.

Дж. Дьюи сформулировал следующие концептуальные положения проблемного обучения:

- ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании;
- усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс;
- ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимаемая органами чувств, а в результате удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

Условиями успешности проблемного обучения являются:

- проблематизация учебного материала (необходимо вызвать удивление, любопытство);
- активность ребенка (знания должны усваиваться с аппетитом);
- связь обучения с жизнью, игрой, трудом.

В 1923 году в СССР внедрялись «комплекс-проекты» на основе разработок Дж. Дьюи (в процессе выполнения проектов усваивались новые знания). Классно-урочная система объявлялась отжившей формой, она заменялась лабораторно-бригадным методом. Однако в 1932 г. Постановлением ЦК ВКП(б) эти методы были объявлены «буржуазными методами», методическим прожектерством и отменены.

Значимый вклад в развитие теории проблемного обучения внесли Российские педагоги, профессора, академики РАН Исаак Яковлевич Лернер (1917–1996) и Мирза Исмаилович Махмутов (1926–2008).

В настоящее время под *проблемным обучением* понимается такой вид обучения, основанный на создании под руководством педагога проблемных ситуаций и активной самостоятельной учебной деятельности обучающихся по их разрешению, в результате которого происходит развитие способностей, творческое овладение необходимыми знаниями, навыками, умениями, опытом.

Проблемное обучение исходит из того, что процесс усвоения знаний не может быть сведен лишь к их простому восприятию, запоминанию и воспроизведению (репродукции). Любое знание может стать достоянием человека только в результате его собственной познавательной активности.

Целевые ориентации проблемного обучения:

- приобретение знаний, умений и навыков;
- усвоение способов самостоятельной познавательной деятельности;
- развитие познавательных и творческих способностей.

В основе проблемного обучения лежит разрешение проблемных ситуаций, при этом педагогический процесс приобретает свою специфическую структуру, состоящую из цепи последовательно разрешаемых проблемных ситуаций. Процесс их разрешения имеет свою логическую последовательность и *включает следующие этапы:*

- создание проблемной ситуации, постановку проблемы;
- выдвижение предположений и обоснование гипотезы;
- выбор метода решения;
- сбор необходимых фактов, их анализ и обобщение;
- доказательство гипотезы, проверку правильности решения проблемы;
- формулировку выводов.

Основными понятиями проблемного обучения выступают «проблемная ситуация» и «учебная проблема».

Проблемная ситуация

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение, которое возникает у человека, когда он не знает, как объяснить то или иное явление, факт, процесс, не может достичь цели известным ему способом действия, что побуждает его искать новый способ объяснения или действия.

Проблемная ситуация вытекает из логики изучения учебного материала и отражает объективные противоречия в его содержании.

Вне субъекта мышления (обучающегося) возникновение проблемной ситуации невозможно. Она составляет отношение между усвоенными и новыми для него знаниями и способами, предполагает включение субъекта в отношение между известным и искомым.

Механизм включения обучающегося в проблемную ситуацию состоит в возникновении у него познавательной потребности и познавательного интереса, на базе которых появляется познавательная активность, включающая его знания, умения, творческие способности и прошлый опыт.

Проблемная ситуация сопровождается состоянием напряженности мыслительных, эмоциональных и волевых сфер личности обучающегося.

Проблемные ситуации классифицируются по нескольким признакам:

– по содержанию неизвестного X : X – цель; X – объект деятельности; X – способ деятельности; X – условие выполнения деятельности;

– по уровню проблемности: проблемные ситуации называемые и разрешаемые педагогом; называемые педагогом, но разрешаемые обучающимися; самостоятельное формирование обучающимися проблемы и самостоятельный поиск решения проблемы;

– по виду рассогласования информации: неожиданность, конфликт, предположение, опровержение, несоответствие, неопределенность.

Учебная проблема

Учебная проблема – это форма проявления логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющая направление умственного поиска, пробуждающая интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущая к усвоению нового понятия или нового способа действия.

Проблема может ставиться педагогом и быть объективной для обучающегося, но может быть субъективной и значимой для него, побуждать к познавательной активности.

Формами предъявления учебной проблемы могут быть познавательная задача и проблемный вопрос.

Познавательная (проблемная, поисковая) задача – это задача, в которой путь решения проблемы неизвестен обучающемуся.

Проблемный вопрос появляется у обучающегося при решении познавательной задачи.

Делаем вывод, что *проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной – и поэтому требует кон-*

структурирования содержания учебного материала как цепи проблемных ситуаций.

Создание проблемных ситуаций, постановка проблем, их поэтапное решение, руководство выдвижением гипотез, их доказательством и проверкой, оказание помощи в процессе решения проблем – все это элементы педагогического управления познанием, присущие проблемному обучению.

Учебный элемент 5

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать сущность понятия «содержание образования»;
- характеризовать типы образования и теории, определяющие, каким должно быть содержание образования;
- называть элементы социального опыта;
- называть принципы построения содержания образования;
- характеризовать парадигмы образования.

Работа с текстом

Образование – это процесс и результат физического и духовного становления личности, усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений, необходимых для жизни в обществе и трудовой деятельности.

Российский ученый И. Я. Лернер указывал, что социальный опыт – это источник содержания образования [29, с. 36].

Таким образом, для реализации целей, указанных обществом, школой, важно определить, какое содержание должно усвоить молодое поколение.

Традиционно под содержанием образования понимают первоначально отчужденный от обучающихся опыт человечества (социальный опыт), который передается им для усвоения.

Известны различные теории, определяющие, каким должно быть содержание образования.

Дидактический формализм (Гераклит, Цицерон, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Кант, И. Ф. Герbart) опирается на философию рационализма (источником знаний является разум) и поэтому делает акцент на развитие ума и способностей человека (гуманитарное, классическое образование, изучение древних языков).

Дидактический материализм (Я. А. Коменский, Г. Спенсер) опирается на идею о том, что обучающемуся необходимо передать как можно больше знаний из различных наук. Я. А. Коменский работал над созданием учебника, в который он хотел поместить все знания, необходимые для человека. В настоящее время эта теория остается популярной, но при этом возникает проблема информационной перегрузки обучающихся.

Дидактический прагматизм (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) опирается на идею, что источник содержания заключен не в отдельных дисциплинах, а в общественной и индивидуальной деятельности обучающегося. Содержание образования представляется в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует работы обучающихся в группах, в игровых формах деятельности, индивидуальной самостоятельности.

Различают следующие *типы образования*: знаниево ориентированный и личностно ориентированный.

В *знаниево ориентированном типе образования* содержание образования представлено учебным материалом, который выступает главным элементом образования и передается для усвоения.

В *личностно ориентированном типе образования* акцент делается не на передачу знаний, а на деятельность обучающегося, его внутреннее образовательное приращение.

И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский раскрывают содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре.

Весь социальный опыт никогда не сможет стать достоянием отдельного человека, поэтому необходимо выделить основное, непреходящие его элементы, усвоение которых и может обеспечить всестороннее развитие личности [29, с. 43].

И. Я. Лернер указывает следующие элементы социального опыта:
– знания о мире (о человеке, обществе, природе, технике) и способах деятельности;

– опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в умениях и навыках;

– опыт творческой, поисковой деятельности, выражающийся в готовности к решению новых проблем;

– опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее объектам, опыт воспитанности потребностей, мотивов и эмоций, обуславливающих отношение к миру и систему ценностей личности [29, с. 62].

Итак, социальный опыт имеет сложное строение и представляет собой систему элементов, каждый из которых характеризуется особым содержанием.

Каждый учебный предмет (учебная дисциплина) состоит так же из четырех элементов. В подавляющем большинстве случаев эти элементы должны быть предусмотрены и в рамках каждой темы.

В. С. Леднев раскрывает содержание образования как содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности.

Набор учебных предметов определяется изучаемой областью действительности (природа, человек, общество, системы и структуры, техника, технологии и др.) и структурой деятельности – познавательной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической.

А. В. Хуторской определяет содержание образования как образовательную среду, способную вызывать личностное образовательное движение обучающегося и его внутреннее приращение. Главными понятиями в этом случае выступают «образ» и «среда». Обучающийся развивается в направлении определенного образа. Внешнее содержание образования в этом случае является средой для внутренних образовательных изменений. Содержание передается для создания собственного содержания образования.

А. В. Хуторской выделяет следующие *принципы построения содержания образования*:

– принцип учета социальных условий и потребностей общества (увеличение роли человека в современном обществе определяет гуманистическую направленность содержания);

– принцип соответствия содержания образования целям выбранной модели образования (знаниево или личностно ориентированный тип образования);

– принцип структурного единства содержания образования на различных его уровнях общности и на межпредметном уровне (межпредметные, метапредметные связи);

– принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения (включение исследований, дискуссий, конструирования и т. д.);

– принцип доступности и природосообразности содержания образования (содержание должно соответствовать возрастным, индивидуальным особенностям обучающихся, особенностям культуры).

К концу 60-х гг. XX века оформилась *идея непрерывного образования*. Непрерывное образование предполагает возможность получения человеком знаний, умений и навыков в учебных заведениях и путем организованного самообразования в течение всей жизни. Система непрерывного профессионального образования включает совокупность учебных заведений, органов управления, научно-методического, финансового, материально-технического обеспечения.

В процессе развития образования можно выделить несколько парадигм.

Технократическая парадигма была сформулирована в XIX–XX веках – это своеобразное мировоззрение, существенными чертами которого являются следующие: примат техники и технологии над научными и культурными ценностями, узкопрагматическая направленность образования.

Культурно-ценностная парадигма опирается на необходимость освоения универсальных элементов культуры и духовных ценностей прошлых поколений, овладение достижениями наук.

Гуманистическая парадигма опирается на идею о том, что главной ценностью образования является личность со своими потребностями, интересами, способностями. Обучающиеся выбирают профессию не только по признаку социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

Профессиональная парадигма опирается на идею необходимости расширения и обогащения содержания образования в направлении изучения высших образцов профессиональной деятельности человека.

Содержание образования регламентируется образовательным стандартом специальности, учебными планами, учебными программами предметов (учебных дисциплин), планами учебных занятий.

Учебный элемент 6

ПОСТАНОВКА ЦЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать сущность понятий «цель», «таксономия»;
- называть структуру и виды целей;
- характеризовать предмет целей обучения, развития и воспитания;
- характеризовать требования к диагностичной постановке целей;
- формулировать цели обучения, развития, воспитания;
- определять результат учебной деятельности через глаголы.

Работа с текстом

Цель – категория философская. Из философии она была перенесена в различные области человеческой деятельности и другие науки. Цель – один из элементов поведения и сознательной деятельности. Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

Педагогическая цель – это предвидение педагогом и обучающимися результатов их взаимодействия в форме обобщенных личностных образований. В этом заключается основное назначение педагогического процесса.

С цели начинается любой педагогический процесс, независимо от его сложности и продолжительности, ей подчинены все остальные компоненты педагогического процесса (принципы, содержание, методы, средства, формы). С цели начинается их отбор и соединение в единое целое.

Понятие «цель» неразрывно связано с понятием «задача». Задачи возникают в результате декомпозиции цели. Каждая задача затем еще может быть разбита на свои составляющие.

Педагогические цели — это цели образования (цели обучения, развития и воспитания).

Педагог совершает определенные действия по их постановке: вычленяет, анализирует, формулирует, принимает. Для обучающегося

цели – это цели учения, саморазвития и самовоспитания. Каждый учащийся с разной степенью точности, полноты и осознанности прогнозирует свои цели.

Педагог и обучающиеся стараются достичь своих целей. Педагогу в этих условиях предстоит выявить противоречие целей и найти способы их сближения. Только в этом случае возможен эффективный педагогический процесс.

Для того чтобы осознанно ставить цели и использовать их при построении педагогического процесса, надо знать их строение, виды целей и методику целеполагания.

Структура цели постоянна и включает целевой объект, целевой предмет и целевое действие.

Целевой объект (объект цели) – это человек, на которого предполагается воздействие.

Целевой предмет (предмет цели) – это та сторона личности обучающегося (его качества, особенности деятельности), которая должна быть преобразована в данном педагогическом процессе (табл. 1 и 2).

Целевое действие обозначает конкретное действие педагога, которое он совершает для развития целевого объекта, например: формирование, развитие, воспитание.

Делаем вывод, что цели обучения направлены на формирование знаний, умений, навыков. Цели развития направлены на развитие сознания, мышления, памяти, речи, способностей, эмоций, потребностей и интересов и т. д. Цели воспитания направлены на воспитание качеств личности и чувств (трудолюбия, ответственности, дисциплинированности, самостоятельности, чувства любви к Родине, товарищества, взаимопомощи, сочувствия и др.).

Педагоги также ставят, формулируют и организационно-методические цели. *Организационные цели* относятся к области управленческой функции педагога. Эти цели выражают стремление использовать все возможные ресурсы, обеспечивающие и стимулирующие достижение всей системы целей. Например, к ним можно отнести следующие цели: организация самоуправления, самоконтроля, взаимопомощи, взаимоконтроля.

Таблица 1

Предмет воспитательных целей

Нравственные субъекты и объекты отношений	Нравственные качества личности
Я	Гордость, скромность, требовательность к себе, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, аккуратность, добросовестность, ответственность, честность и др.
Другие люди	Гуманность, товарищество, доброта, деликатность, вежливость, скромность и др.
Общество и коллектив	Чувство долга, ответственность, радость сопереживания успехам товарищей, бережное отношение к имуществу, работоспособность и др.
Труд	Ответственное выполнение заданий, подготовка рабочего места, дисциплинированность, трудолюбие, добросовестность, собранность, усердие и др.
Родина	Ответственность, чувство гордости за успехи Родины, желание принести максимальную пользу своей Родине и др.

Таблица 2

Предмет развивающих целей

Структура предмета развития	Содержание предмета развития
Речь	Обогащение и усложнение словарного запаса, усложнение смысловой функции (новые аспекты понимания) и коммуникативных свойств (экспрессивности, выразительности), овладение художественными образами и др.

Структура предмета развития	Содержание предмета развития
Мышление	Развитие технического, технологического, пространственного и других видов мышления. Анализ, выделение главного, сравнение, построение аналогии, обобщение и систематизация, доказательство и опровержение, определение и объяснение понятий, постановка и разрешение проблемы, воображение и др.
Сенсорная (чувственная) сфера	Глазомер, ориентировка в пространстве и во времени, точность и тонкость различения цвета, оттенков речи, обонятельных ощущений, степень развития мышечных, суставных ощущений и др.
Двигательная сфера	Моторика мелких мышц, управление своими двигательными действиями, физическая сила, сохранение работоспособности и др.
Мотивационная сфера	Интерес к учению, потребность в достижении успеха, самоутверждение, понимание смысла учения и необходимости в присвоении знаний, стремление к расширению кругозора, углублению и систематизации знаний и др.
Волевая сфера	Самостоятельность, собранность, дисциплинированность, самоконтроль, находчивость, сосредоточенность, активность, самоуправляемость, упорство, решительность, выдержка, требовательность, нацеленность, самоанализ и др.
Эмоциональная сфера	Оптимизм, жизнелюбие, спокойствие, одухотворенность, благожелательность, заботливость, чуткость, отзывчивость, и др.

Методические цели связаны с определением особенностей методики проведения учебного занятия, например, обеспечение реализации целей обучения и воспитания на основе проведения интерактивной игры.

Ученые давно занимаются разработкой *таксономии целей* обучения и воспитания. Суть ее заключается в разработке банка подцелей в соответствии с общими целями.

Таксономия (греч. *taxis* – расположение по порядку; *nomos* – закон) – теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности и знания, имеющих иерархическое строение (объекты биологии, географии, геологии, языковедения, этнографии, риторики и т. д.) [9, с. 816].

Для примера можно привести классификацию целей.

Нормативные цели – это наиболее общие цели, определяющиеся в нормативных правовых документах государства. Эти цели соотносятся со стандартом образования.

Общественные цели – это цели общества, его различных слоев. В отличие от нормативных, общественные цели не могут быть едиными. Они формируются с учетом потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей (учащихся, их родителей и др.).

Инициативные цели – это цели, разрабатываемые непосредственно педагогами-практиками. Они формируются в учреждении образования с учетом его типа, особенностей, профиля, уровня развития учащихся, квалификации педагогов. К этому виду целей относятся цели учебной, воспитательной работы, учебных занятий, воспитательных мероприятий, работы кружков, секций, клубов и др.

Существует соподчиненность целей (цели, указанные в образовательном стандарте, цели изучения учебной дисциплины, цели изучения каждой темы).

Разработка цели – процесс мыслительный, логико-конструктивный. Суть его заключается в том, чтобы: обобщить, сравнить определенную информацию и выбрать наиболее значимую; сформулировать цель в единстве всех ее компонентов; принять решение о достижении цели. Такой же мысленный путь продельывает и воспитанник, когда стремится предвидеть результаты своей деятельности. Функции педагога состоят в том, чтобы помочь обучающимся в процессе целеполагания. Цели воспитанников должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем, так как человек не может жить согласно готовым, заданным свыше целям.

Только обладая правом на постановку и достижение своих целей, обучающийся становится субъектом педагогических отношений.

В процессе целеполагания педагогу рекомендуется быть осторожным, неторопливым и ненавязчивым. Психологи считают, что не все цели можно ставить в жесткой и конкретизированной форме. Если часто направлять личность на достижение чрезмерно конкретизированных целей, то можно вызвать опустошенность, безразличие к процессу их достижения. В то же время желательно, чтобы цели были реальными и диагностируемыми, т. е. проверяемыми по конечным результатам их достижения.

Современное требование, которое предъявляется к постановке целей, это диагностичное целеобразование. Оно заключается в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся, причем таких, которые педагог может надежно опознать.

Интерес представляет система педагогических целей, разработанная американским ученым Б. Блумом, которая получила широкую международную известность. Им выпущена в свет первая часть «Таксономии» (1956 г.) (в когнитивной области), затем совместно с другими учеными была создана вторая часть «Таксономии» (в аффективной области).

Когнитивная (познавательная) область, в которую входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, построить их новые сочетания с предварительно изученными способами действий, включая создание нового.

Аффективная (эмоционально-ценностная) область состоит из целей формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления, например: формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

Психомоторная область включает цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации, например: навыки письма, речевые навыки, цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

Существуют другие системы описания учебных результатов.

В Республике Беларусь признана система, включающая следующие уровни усвоения знаний (для учреждений профессионального образования):

– уровень представления (обучающиеся узнают объекты по внешним признакам, формулируют правила и определения и т. д.);

– уровень понимания (обучающиеся объясняют сущность понятий, явлений и процессов и т. д.);

– уровень применения (обучающиеся применяют знания в стандартной ситуации, решают задачи по известным алгоритмам и т. д.);

– уровень творчества (обучающиеся применяют знания в нестандартной ситуации, моделируют, проектируют, конструируют, исследуют, решают нестандартные задачи и т. д.).

Необходимо определить критерии достижения каждой цели. Иначе говоря, учебную цель необходимо описать так, чтобы о ее достижении можно было судить однозначно. Такую цель, в описании которой заложены полно и надежно описывающие ее признаки, называют диагностичной.

Требования диагностичности к постановке целей соответствуют аббревиатуре SMART, т. е. цели должны быть:

S (Specific) – конкретными;

M (Measurable) – измеримыми;

A (Achievable) – достижимыми;

R (Realistic) – реалистичными;

T (Timed) – структурированными по срокам выполнения.

Основное требование конкретизации целей, которое сформулировал М. Кларин, заключается в максимальном описании того, что обучающийся может сделать в результате обучения, т. е. использовать в описании цели глаголы, указывающие на определенное действие.

Например, при изучении темы «Лестницы» учебной дисциплины «Промышленные и гражданские здания» преподаватель сформулировал следующие цели обучения, развития и воспитания:

– формирование знаний о лестничной клетке, ее назначении и классификации лестниц;

– формирование умений рассчитывать габаритные размеры лестничных клеток;

– формирование представлений о других средствах сообщения между этажами и уровнями зданий и сооружений;

– развитие технического мышления, памяти, внимательности, рефлексивных способностей, коммуникативных умений, эстетического вкуса;

– воспитание аккуратности, чувства коллективизма, чувства любви к Родине, чувства солидарности, самостоятельности, ответственности, дисциплинированности, усидчивости, трудолюбия при выполнении работы.

Затем педагог определил результат учебной деятельности и описал при помощи глаголов.

В результате учебного занятия обучающиеся смогут:

- объяснять назначение лестничной клетки, излагать классификацию лестниц и требования к ним, описывать элементы лестниц;
- описывать сборные железобетонные лестницы;
- рассчитывать габаритные размеры лестничных клеток;
- называть и различать другие средства сообщения между этажами;
- проявлять инициативу, самостоятельность и рефлексивное отношение к учебной деятельности.

Другой пример. Педагог поставил цель – формирование навыков *критического мышления при чтении*.

В результате выполнения учебной деятельности обучающиеся смогут:

- различать фактические сведения и оценочные суждения;
- различать факты и предположения;
- выделять причинно-следственные связи;
- выделять ошибки в рассуждениях;
- отличать существенные доводы от того, что не относится к делу;
- различать обоснованные и необоснованные оценки;
- формулировать на основе текста обоснованные заключения;
- находить предпосылки, обосновывающие справедливость выводов.

Итак, результат учебной деятельности отражен при помощи глаголов. Приводим несколько примеров глаголов.

Глаголы для обозначения целей общего характера: анализировать, вычислять, высказывать, демонстрировать, интерпретировать, использовать, оценивать, преобразовывать, применять, создавать и т. д.

Глаголы для обозначения целей «творческого» типа (поисковых действий): варьировать, видоизменять, модифицировать, перестраивать,

предсказывать, формулировать вопрос, реорганизовывать, синтезировать, систематизировать, упрощать и т. д.

Глаголы для обозначения целей в области устной и письменной речи (речевые действия): выделять, выражать в словесной форме, записывать, обозначать, подводить итог, подчеркивать, декламировать, читать, рассказывать, пересказывать и т. д.

Глаголы для обозначения целей в сфере межличностного взаимодействия: выражать мысль, высказывать согласие (несогласие), высказывать похвалу, оказывать помощь, сотрудничать, принимать участие и т. д.

Вопросы для самоконтроля к модулю «Теория обучения»

1. Сущность понятия «дидактика». Предмет дидактики.
2. Деятельность Я. А. Коменского как основоположника дидактики.
3. Структура и содержание дидактической системы.
4. Законы, закономерности и принципы обучения.
5. Научные теории о соотношении обучения и развития. Сущность идей о соотношении обучения и развития Л. С. Выготского.
6. Сущность понятия «развивающее обучение». Целевые ориентации развивающего обучения.
7. Принципы развивающего обучения Л. В. Занкова.
8. Принципы развивающего обучения Эльконина-Давыдова.
9. Характеристики деятельности обучающегося как полноценно-го субъекта учебной деятельности.
10. Требования к педагогическому процессу, учебным задачам в рамках развивающего обучения.
11. Теория проблемного обучения. Целевые ориентации проблемного обучения.
12. Сущность понятия «проблемная ситуация». Классификация проблемных ситуаций.
13. Сущность понятия «учебная проблема», формы предъявления учебной проблемы.
14. Основные этапы проблемного обучения.
15. Сущность понятий «цель», «таксономия целей».
16. Структура цели. Виды целей.
17. Предмет и содержание целей обучения, развития и воспитания.
18. Требования к диагностичной постановке целей.
19. Уровни усвоения знаний.

Задание для самостоятельной работы

Выберите тему учебного занятия по определенной учебной дисциплине. Сформулируйте цели обучения, развития, воспитания, организационно-методические цели.

Модуль 4 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Учебный элемент 1

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ И КЛАССИФИКАЦИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать понятие «метод обучения»;
- характеризовать классификации методов обучения.

Работа с текстом

Для реализации целей обучения и усвоения учебного материала необходимы эффективные методы обучения. На современном этапе педагогами разработаны сотни методов обучения, которые успешно применяются.

Метод (греч. *methodos* – путь к чему-либо, прослеживание, исследование) – способ достижения цели, совокупность приемов и операций теоретического или практического освоения действительности, а также человеческой деятельности, организованной определенным образом [10, с. 499].

Сущность понятия «метод обучения» усложняется за счет того, что в процессе реализации метода обучения осуществляется взаимосвязанная деятельность педагога и обучающихся.

По вопросу о сущности современных методов обучения интерес представляют работы К. Я. Вазиной, С. С. Кашлева, Н. Н. Кошель, И. Я. Лернера, А. П. Панфиловой, Г. В. Селевко и др. Эти авторы

отмечают, что особенностью современных методов обучения является то, что педагог и обучающиеся взаимодействуют как полноценные субъекты педагогического процесса.

Метод обучения первоначально существует в сознании педагога как «проектируемая субъектом модель его деятельности», а затем реализуется на практике как процесс взаимодействия субъектов педагогического процесса на основе конкретных действий, операций и приемов [29].

Метод обучения – это дидактическая модель взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, устойчиво ведущая к усвоению содержания и достижению целей обучения.

Метод обучения – это система приемов и правил целесообразного взаимодействия педагога и обучающихся в направлении решения дидактических целей и задач.

Многие методы обучения, которые успешно применяются всеми педагогами, стали традицией. Такие методы обучения называют *традиционными*, например, объяснение, беседа, рассказ, лекция, опрос, практическая работа.

Существуют методы обучения, которые разработаны достаточно давно, но в силу ряда причин применяются не постоянно и только отдельными педагогами, например: эвристическая беседа, деловая игра, ролевая игра, метод проектов, «мозговой штурм». Такие методы обучения называют *нетрадиционными*. Реализация этих методов требует дополнительного учебного времени, тщательной подготовки педагога.

Особый интерес представляют методы обучения, которые называют *инновационными* – это педагогические новшества, например: интерактивные игры, метод синектики, метод ассоциаций, метод Дельфи, моделирование конкретных проблем, компьютерные игровые имитационные методы.

Классификации методов обучения

Классификация методов обучения – это система методов обучения, упорядоченная по определенному признаку.

В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения, так как авторы классифицируют их по различным основаниям.

По источникам получения знаний (Е. И. Перовский и Д. О. Лордкипанидзе) выделяют следующие группы методов обучения:

- *словесные* (беседа, объяснение, лекция, рассказ и др.);
- *наглядные* (демонстрация какого-либо объекта);
- *практические* (практическая работа, лабораторная работа).

И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили классификацию методов обучения по характеру познавательной активности учащихся. Ученые выделили пять групп методов обучения:

1. Информационно-рецептивные методы обучения (*рецепция-восприятие*). Суть этих методов состоит в том, что педагог сообщает информацию при помощи различных средств, а обучающиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти.

В этой группе методов можно выделить следующие: рассказ, объяснение, лекция-консультация, бинарная лекция, лекция-информация, обзорная лекция, лекция-презентация, лекция-визуализация, демонстрация, работа с учебником, работа с электронным учебником, учебным пособием, работа с информационными ресурсами и др.

2. Репродуктивные методы обучения. Суть этих методов заключается в воспроизведении учащимися учебных действий по заранее определенному алгоритму, что обеспечивает приобретение ими знаний, умений и навыков, необходимая прочность усвоения которых обеспечивается путем многократного повторения. Критерием оценки качества усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний и умений.

В этой группе методов можно выделить следующие: практическая работа, лабораторная работа, устный и письменный опросы, решение учебных задач, тренинг, решение тестовых заданий и др.

3. Методы проблемного изложения материала. Суть этих методов заключается в создании проблемной ситуации, постановке и формулировании проблемы. Педагог определяет пути ее решения, раскрывая возникающие противоречия. Обучающиеся осознают проблему, следят за логикой ее решения, знакомятся со способами и приемами научного мышления.

В этой группе методов можно выделить следующие: проблемное объяснение, проблемная лекция, интерактивная проблемная лекция и др.

4. Эвристические методы обучения. Суть этих методов заключается в том, что педагог выделяет несколько этапов в решении

проблемы. Обучающиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность. Иными словами, это методы поэтапного решения проблемных задач. Особенностью этих методов обучения является то, что знания обучающиеся добывают самостоятельно, а педагог организует не сообщение информации, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств. Обучающиеся под руководством педагога самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы, в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Например, эвристическая беседа состоит из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых служит шагом на пути решения проблемы.

В этой группе можно выделить следующие методы: практические и лабораторные работы творческого характера, устный и письменный опросы на основе постановки проблемных вопросов и заданий, деловая, ролевая, интерактивная игры, «мозговой штурм», конференция, пресс-конференция, круглый стол и др.

5. *Исследовательские методы обучения.* Суть этих методов заключается в том, что учащимся предъявляется учебная задача исследовательского характера, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого способы и приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний. При этом они овладевают методами научного мышления и накапливают опыт исследовательской деятельности. Деятельность педагога направлена на оперативное управление процессом решения проблемных задач. При применении таких методов обучения учебный процесс характеризуется высокой познавательной интенсивностью, развитием интереса, а полученные знания отличаются глубиной, прочностью и действенностью.

В этой группе можно выделить следующие методы: лабораторные работы исследовательского характера, метод «кейсов», разработка проектов и др.

Применение *всей системы методов обучения* позволяет педагогам наиболее полно реализовать современные образовательные цели, эффективно организовывать педагогический процесс.

Учебный элемент 2

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ. КЛАССИФИКАЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать понятия «пассивные методы обучения», «активные методы обучения», «интерактивные методы обучения»;
- называть характерные особенности интерактивных методов обучения, связанных с деятельностью педагога и обучающихся;
- называть группы интерактивных методов обучения и давать им характеристику.

Работа с текстом

Интерактивные методы обучения. Классификация методов обучения по уровню активности обучающихся включает следующие группы:

- пассивные;
- активные;
- интерактивные.

В процессе применения пассивных методов обучения обучающийся выступает в *роли объекта обучения*, при этом он должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем. Обычно это происходит при использовании лекции-монолога (однаправленной передачи информации от преподавателя к обучающимся), чтении, демонстрации. Обучающиеся при этом не сотрудничают друг с другом и не выполняют проблемных заданий.

С изменением социально-экономических условий трансформируется трудовая деятельность человека, что актуализирует проблему поиска новых подходов к совершенствованию педагогического процесса. Человек должен обладать соответствующими способностями, знаниями и умениями, чтобы осваивать технологические новшества. Современный специалист должен уметь работать в команде, принимать как самостоятельные решения, так

и согласованные с командой. В связи с этим, для современных методов обучения характерно то, что обучающиеся работают индивидуально и в команде.

Традиционные методы обучения обеспечивают подготовку обучающегося к выполнению тех или иных функций на основе известных алгоритмов (норм) выполнения деятельности. Но для продуктивного выполнения сложных функций в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях человеку необходимо применять творческий подход для решения проблем. Поэтому обучающиеся должны не только усваивать знания и умения, но и приобретать опыт творческой деятельности и необходимые качества личности, такие как самостоятельность, коллективизм, ответственность, мобильность, креативность. Важно формировать у обучающихся критическое отношение к информации, умения принимать оптимальные решения, воспитывать чувство солидарности, общности, сопричастности к общему делу.

Для реализации таких целей необходимо выбирать методы, которые основаны на конструктивных, партнерских взаимоотношениях. Формирование знаний и умений в этих методах происходит в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимися как субъектами педагогического процесса.

При применении активных методов обучения обучающийся становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, выполняет творческие, проблемные задания. Обучающийся устанавливает индивидуальный контакт с преподавателем, но не с другими членами группы. Такие методы обучения занимают сегодня основное место на семинарских занятиях и в процессе выполнения самостоятельной работы.

Интерактивные методы обучения строятся на организации творческого общения между всеми участниками педагогического процесса.

Особенностью интерактивных методов обучения является то, что общение организуется не только между педагогом и обучающимися, что характерно для традиционных методов обучения, но и между всеми обучающимися.

Понятие «интерактивный» происходит от англ. *interact* – взаимодействовать; находиться во взаимодействии, действовать, влиять друг на друга.

Однако взаимодействие, являясь основополагающим элементом любой образовательной деятельности, в большей или меньшей

степени присутствует при использовании практически любого из методов обучения. Тогда в чем заключается особенность интерактивных методов обучения? Для определения данного понятия необходимо обратиться к идеям интеракционизма – теоретико-методологического направления в социологии и социальной психологии.

Американский социолог и социальный психолог Джордж Мид, являющийся основоположником интеракционизма, рассматривал развитие общества и социального индивида (социальное «я») в неразрывном единстве. Он считал, что происхождение «я» целиком социально, а главная его характеристика – это способность становиться объектом самонаблюдения, саморефлексии и самоконтроля.

Представители более позднего интеракционизма (М. Кун, Т. Шибутани), исследуя природу социальных процессов, видели в их основе постоянное определение и переопределение ситуаций взаимодействия их участниками.

Под интерактивностью понимается не просто процесс взаимного воздействия, а специально организованная познавательная деятельность, носящая ярко выраженную социальную направленность.

Делаем вывод. *К интерактивным методам могут быть отнесены только те методы обучения, которые организуют процесс социального взаимодействия, на основании которого у участников педагогического процесса возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса.*

Интерактивные методы предполагают совместное обучение (обучение в сотрудничестве), т. е. обучающиеся и преподаватель являются субъектами обучения. Все участники образовательного процесса при этом взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и собственное поведение. Обучающиеся погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Интерактивные методы обучения позволяют задействовать не только сознание человека, но и его чувства, эмоции, волевые качества. Это позволяет увеличить степень усвоения учебного материала.

К основным преимуществам интерактивных методов обучения относят:

– высокий уровень усвоения информации на основе эмоционально-ценностного и рефлексивного отношения к деятельности;

- формирование умений слушать и слышать;
- обучение через взаимобмен опытом;
- активизацию мышления;
- личностный рост;
- формирование умений работы в команде, повышение активности каждого;
- постановку новых проблем, создание ситуаций неизвестности для участников.

К недостаткам относят следующее: риск столкновения личных амбиций; необходимость в высокой компетентности педагога (тренера); необходимость в дополнительном времени.

Для интерактивных методов обучения характерны некоторые особенности, связанные с деятельностью педагога и обучающихся.

Самоопределение обучающихся на основе внутренней мотивации. В деятельности внутренняя мотивация определяет целенаправленный характер действий человека и выступает как активный стимул достижения успеха.

Выстраивание стратегии собственной учебной деятельности. В процессе обучения обучающийся выступает как полноценный субъект деятельности и при этом он осуществляет разработку стратегии своей деятельности: прогнозирование, целеполагание, определение краткосрочных и долгосрочных задач и путей их достижения.

Достижение успеха. Успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому стремится личность в своей деятельности, совпадает с ее ожиданиями. Успех может быть кратковременным, частым, длительным, сиюминутным, устойчивым, значительным. Педагог должен организовывать позитивный психологический климат, который обеспечивает радость познания в процессе выполнения творческой самостоятельной и коллективной деятельности. Желание обучающихся достичь успеха является важным стимулом к самосовершенствованию и саморазвитию. Ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при котором создается возможность достижения значительных результатов деятельности. Ситуации успеха проектируются педагогом заранее или создаются в процессе обучения.

Творческое общение. Творческое общение между обучающимися направлено на создание коллективного продукта (интеллектуального, материального). Творческое общение – это сложный процесс

установления и развития контактов между субъектами педагогического процесса, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. В рамках диалога происходит выражение индивидуального мнения по конкретному вопросу и выработка коллективного решения.

Создание проблемных ситуаций. Решение проблемных ситуаций характеризуется наибольшим эмоциональным накалом, спорами, дискуссиями, столкновением различных мнений. Решение проблемных ситуаций возможно, если имеет место опора на индивидуальные особенности обучающихся, их интуицию, фантазию, свободу аргументации. В процессе обсуждения и обоснования выбора решения проблемы обучающиеся приходят к «инсайту».

Организация коллективного и индивидуального самоуправления. Распределение управленческих функций между всеми субъектами процесса обучения. В процессе обучения педагог делегирует некоторые управленческие функции обучающимся, при этом осуществляется коллективное и индивидуальное самоуправление. Создаются эффективные команды, определяется алгоритм их работы, распределяются роли и функции, происходит выбор способов взаимодействия субъектов деятельности. Таким образом, в принятии решений участвуют все обучающиеся.

Осуществление самоконтроля. Осуществление обучающимися самоконтроля в процессе учебной деятельности связано с проявлением активности и самостоятельности. В основе самоконтроля лежит система обратных связей, дающих возможность оценивать и регулировать деятельность. В ходе самоконтроля обучающиеся совершают умственные и практические действия по самооценке и коррекции выполняемой ими работы.

Позитивное оценивание. Позитивность оценивания – это отсутствие отрицательных оценок. Обучающиеся выявляют и оценивают собственные достижения при выполнении учебных заданий.

Рефлексивное отношение к деятельности. Как отмечают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, именно рефлексия является «центральным феноменом человеческой субъектности» [53, с. 78]. Осуществляя рефлексивную деятельность, обучающийся выявляет собственные резервы, возможности, движущие силы и противоречия.

Обучающийся продумывает замысел и последствия необходимости внесения изменений в действия.

Можно сделать вывод, что особенностью интерактивных методов обучения является то, что усвоение субъектом новой информации, нового опыта, новых качеств личности происходит в режиме индивидуальной и коллективной творческой деятельности, основанной на самоорганизации и самоуправлении.

В ходе исследовательской работы автора было выявлено, что применение интерактивных методов обучения обеспечивает создание условий для:

- выявления, удовлетворения и развития личностно, социально и профессионально значимых потребностей и интересов обучающихся;
- развития способностей обучающихся, их критического мышления, креативности и мобильности;
- позитивного воздействия на эмоциональную, волевую, интеллектуальную сферы личности;
- формирования гностических, проектно-конструктивных, организаторских, коммуникативных и рефлексивных умений;
- организации творческого общения, так как коммуникация порождает процесс экстерииоризации, в котором мысль объективизируется и становится доступной для рефлексии и критики;
- формирования и развития субъектной позиции;
- воспитания ответственного отношения к собственной деятельности на основе рефлексии.

Классификация интерактивных методов обучения

Выделяют следующие группы интерактивных методов обучения:

- неимитационные;
- имитационные (игровые и неигровые имитационные методы обучения).

К неимитационным методам обучения относят следующие: проблемный семинар, тематическая дискуссия, «мозговой штурм», круглый стол и др.

При применении имитационных методов обучения создается не-реальная обстановка или ситуация, что помогает обучающимся адаптироваться к реальной профессиональной среде.

К неигровым имитационным методам обучения относят следующие: решение производственных и ситуационных задач и упражнений, метод кейсов, метод микроситуаций, метод инцидента, игровое проектирование, информационный лабиринт, групповые дискуссии, просмотр видеозаписей игр с разбором и обсуждением, моделирование конкретных проблем и др.

К игровым имитационным методам обучения относят следующие: «разыгрывание» ситуации в ролях, игры-симуляции, ролевые, деловые, организационно-деятельностные, инновационные, поисково-апробационные, проблемно-деловые игры, креативные интерактивные методы (метод синектики, метод ассоциаций, метод Дельфи), компьютерные игровые имитационные методы и др.

Необходимость применения интерактивных методов обучения можно объяснить тем, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20 % информации, при дискуссионном обучении – 75 %, а при проведении, например, деловой игры усваивается около 90 % информации.

Учебный элемент 3

МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать различные модели взаимодействия между участниками педагогического процесса;
- рассматривать метод обучения как систему методических приемов и правил эффективного взаимодействия субъектов педагогического процесса на основе определения их ответственности и усилий по достижению дидактических целей и задач.

Работа с текстом

Обучение рассматривается как совместная деятельность педагога и обучающихся, т. е. обучение как процесс усложняется по сравнению с учением за счет включения деятельности педагога, который осуществляет управление деятельностью учащихся.

Управление – процесс информационного воздействия субъекта на объект, направленный на достижение целей субъекта. Субъект управления должен знать состояние объекта, чтобы можно было корректировать управленческое воздействие. В идеальном случае цели субъекта и объекта могут совпадать.

С учетом того, что разные методы обучения основаны на применении разных управленческих моделей взаимодействия педагога и обучающихся, можно рассматривать метод обучения как систему методических приемов и правил эффективного взаимодействия субъектов педагогического процесса на основе определения их ответственности и усилий по достижению дидактических целей и задач.

Например, модель управления в рамках традиционных методов обучения строится на основе субъект-объектного взаимодействия (рис. 2).

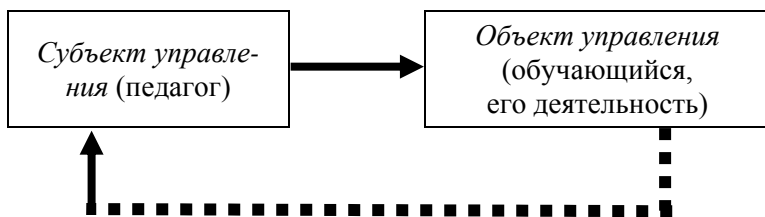


Рис. 2. Типовой контур педагогического управления в рамках традиционных методов обучения

Такую модель управления можно назвать *директивной*. Управляет один человек – педагог. Он вырабатывает решения, координирует и контролирует деятельность обучающихся. Но при этом качество обучения будет в основном зависеть от информации, которой обладает педагог, от его способности принимать оптимальные решения в различных педагогических ситуациях. С одной стороны, такая модель управления проста и оперативна, но с другой – приводит к снижению уровня мотивации и активности обучающихся.

Директивная модель педагогического управления не достаточно эффективна потому, что объектом управления является обучающийся, его учебная деятельность, а это сложный объект, который может находиться в нескольких устойчивых состояниях и переходить из одного состояния в другое.

В процессе обучения обучающийся присваивает новые знания, умения, потребности, нормы, ценности, развивает свои способности. Процесс познания, который лежит в основе учения, относится к процессам с внутренней детерминацией. Поэтому на современном этапе все чаще применяются интерактивные методы обучения, которые позволяют учесть личностно, социально и профессионально значимые потребности и интересы обучающихся, их собственный опыт, интеллектуальный и творческий потенциал.

Модели управления в рамках интерактивных методов обучения основаны на организации индивидуального и коллективного самоуправления, так как распределение функций управления осуществляется между всеми участниками педагогического процесса. Такую модель управления мы называем *кооперативной*.

Индивидуальное самоуправление предполагает, что обучающийся осуществляет следующие виды деятельности: прогнозирование результатов деятельности; целеполагание (сознательного самоизменения: «Я узнаю», «Я пойму», «Я решу»); планирование; самоорганизацию собственной деятельности; анализ результатов своей деятельности и самоконтроль; оценивание результатов своей деятельности; рефлексия. Не вызывает сомнения, что при этом моральное состояние обучающихся и степень их удовлетворенности значительно выше, чем в рамках директивной модели управления.

Кроме индивидуального самоуправления, целесообразно выделить также уровень коллективного самоуправления, на котором происходит активный обмен информацией и решения принимаются коллегиально. Появляется возможность участия всех в обсуждении проблем, свободного выражения индивидуального мнения, отражения своей позиции в рамках диалога.

Диалог (греч. dialogos – беседа) – информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание [10, с. 253].

Коллективная работа становится механизмом развития личности. Успех общего поиска определяется интеллектуальными, организаторскими, нравственными усилиями каждого.

Типовой контур педагогического управления в рамках интерактивных методов обучения представлен на рис. 3.

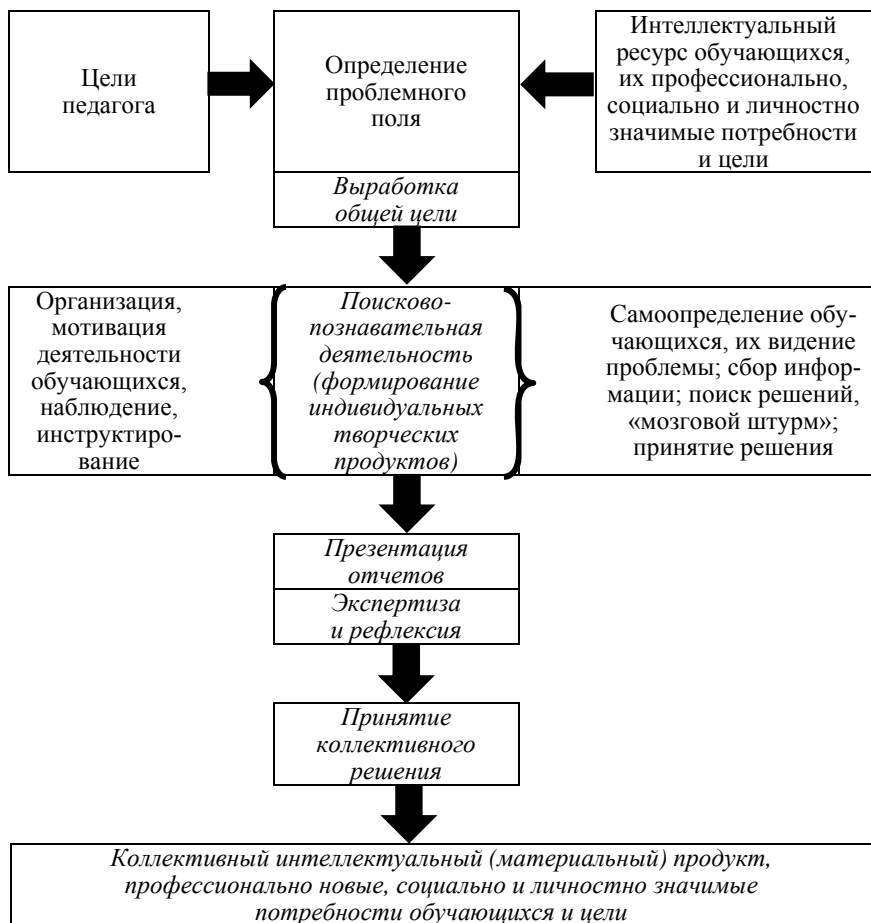


Рис. 3. Типовой контур управления в рамках интерактивных методов обучения

Управленческим ресурсом в процессе применения интерактивных методов обучения является интеллектуальный потенциал обучающихся, их потребности и интересы. Проблема управления педагогическим процессом определяется тем, что коллектив обучающихся – это сложная иерархия отдельных групп и личностей с присущими им интересами и целями. Цели обучающихся часто противоречат друг другу и являются неустойчивыми. При разрешении

проблем в группе возникает дифференциация, обусловленная индивидуальными особенностями каждого члена группы. Одни из них обладают «широкими» знаниями и способны находить аналогии из других проблемных сфер. Другие выполняют определенные роли, например, «критиков», «генераторов идей». Оптимальное решение проблемы, удовлетворяющее всех членов группы, достигается через конфликт.

В этом случае целями педагогического управления являются: вовлечение всех обучающихся во внутренне мотивированную целенаправленную учебно-познавательную деятельность; увеличение коммуникативных отношений между обучаемыми, что приведет к возникновению различных мнений и идей, флуктуаций (отклонений от нормы) и повышению эффективности процесса учения.

Основой современных моделей взаимодействия является педагогическое управление процессом усвоения обучающимся культуры, в ходе которого развиваются внутренние потребности, способности, сознание. Цели, содержание, способы деятельности определяются педагогом и обучающимися совместно, с учетом их интересов и способностей. Педагог организует взаимодействие обучающихся в познавательном процессе, сознательно создавая при этом такую социальную инфраструктуру, которая вызывает у них необходимость действовать по нормам общественных отношений. Равноправное, демократическое взаимодействие в познании стимулирует у каждого желание проявить инициативу и творчество.

При этом существенно меняется отношение к другому человеку как к личности: отчужденность, равнодушие уступают место заинтересованности, взаимопониманию, сопричастности к общему делу.

Учебный элемент 4

ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:
– характеризовать и разрабатывать современные методы обучения.

Работа с текстом

Педагогические игры

Игра – это один из видов деятельности человека. Для педагогических игр, в отличие от детских, характерно ее завершение (дети могут бросить игру в любой момент), принятие необходимых решений, их оценка и рефлексия. Игра – это деятельность, связанная с условиями. Игры имеют особое значение для учебной деятельности.

Игра ассоциируется с шуткой, удовольствием и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями, поэтому в последнее время в педагогике появился термин «*edutainment*» (образование и развлечение).

Игра может реализовать следующие функции:

- обучающую: развитие знаний, умений, навыков, компетентности;
- развивающую: развитие памяти, внимания, речи, эмоций, креативности, мобильности и др.;
- воспитательную: воспитание ответственности, целеустремленности, коммуникабельности, чувства сопереживания и др.;
- развлекательную: создание благоприятной атмосферы, превращение учебного занятия в увлекательное приключение;
- релаксационную: снятие эмоционального напряжения.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается соревновательностью, удовлетворением потребности человека в самоутверждении и самореализации.

Понимание игры как деятельности лежит и в основе многих исследований ученых, например: немецкого психолога К. Грооса и его последователя В. Штерна, австрийских психологов З. Фрейда и А. Адлера. Общим в теориях этих авторов является то, что выбор объекта подражания в игре объясняется силой пробуждающегося инстинкта и подсознательных влечений.

Начало разработки теории игры обычно связывается с именами таких мыслителей XIX века, как Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт. Разрабатывая свои философские, психологические и эстетические взгляды, они связывали происхождение игры с происхождением искусства.

В XX веке наиболее полную концепцию игры выдвинул нидерландский философ Й. Хейзинга. Он рассматривает ее как творческий, созидательный процесс.

Проблемой игры занимался выдающийся советский психолог Л. С. Выготский. Он считал, что игра синкретически объединяет в себе все виды художественного проявления ребенка.

Известный психолог XX века А. Леонтьев называл игру своеобразной «предэстетической деятельностью», так как воображение и фантазия в ней выступают на первый план. С помощью них ребенок создает в игре новую реальность, в которой все подчинено законам свободы и носит условный характер. Ребенок чувствует себя комфортно в этих условных ситуациях и в дальнейшем метафорический язык искусства станет ему более доступен.

Следующий этап характеризуется целенаправленным педагогическим изучением игровой деятельности детей. Данное направление берет свое начало в трудах классика русской педагогики К. Д. Ушинского, заложившего психологические и педагогические основы использования игры в качестве средства воспитания, подготовки к школе, процесса учебы.

Вопрос о связи игры с трудом раскрывается в статьях А. С. Макаренко. Он сделал глубокий анализ психологии игры и показал, что игра – это осмысленная деятельность, а радость игры – это «радость творческая», «радость победы».

Особую точку зрения на игру развивал видный психолог П. П. Блонский. Он указывал, что игра не может рассматриваться исключительно с физиологической, биологической и психологической точек зрения. В ней проявляется и развивается весь ребенок в самых глубоких своих зачатках.

Во взглядах современных психологов и педагогов на проблему игры можно выделить несколько направлений:

- игра рассматривается преимущественно как средство, способствующее повышению эмоциональности обучения (В. А. Сухомлинский, М. Н. Скаткин, В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Т. И. Ильина);

- игра как метод стимулирования интереса к учению (Ю. К. Бабанский);

- игра как эффективное средство учения (В. В. Давыдов, В. Ф. Шаталов);

- игра как способ активизации познавательной деятельности учащихся (Г. И. Щукина);

– игра как средство повышения эффективности усвоения знаний (Т. А. Ильина).

Существует несколько типов игр, например: индивидуальные, групповые, предметные, сюжетные, ролевые, игры с правилами.

Индивидуальные игры представляют такую деятельность, когда игрой занят один человек, групповые включают несколько индивидов.

Предметные игры связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов.

Сюжетные игры разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях.

Ролевые игры допускают поведение человека, ограниченное определенной ролью, которую в игре он берет на себя.

Игры с правилами регулируются определенной системой правил поведения их участников.

Интерактивная игра – метод обучения, основанный на интервенции (вмешательстве) преподавателя (ведущего) в групповую ситуацию, что структурирует активность группы в направлении цели. Понятие «интеракция» включает внутриличностную и межличностную коммуникацию.

Ролевая игра

Ролевая игра – метод обучения, основанный на том, что обучающиеся берут на себя должностные, социальные роли в специально создаваемой игровой ситуации и воссоздают деятельность людей и отношения между ними.

Проведение ролевой игры сопровождается эмоциональными переживаниями, связанными с качеством выполнения ролей и с теми чувствами, которые возникают в процессе осуществления межличностных отношений.

Ролевая игра зародилась в театральной сфере (в Греции), через психодраму и импровизационную игру она нашла свой путь к педагогике. В начале 1970-х годов ролевая игра стала усиленно рекламироваться, но применяться начала с середины 1970-х годов в школе.

Цель проведения ролевой игры заключается в проигрывании способов решения проблемы в конфликтных ситуациях, в осознании и анализе собственного или чужого действия, при необходимости, в изменении точки зрения и поведения. При этом у обучающихся раз-

вивается способность к наблюдению, чувство сопереживания, формируются коммуникативные умения, развивается социально-личностная компетентность.

Важным условием применения ролевых игр является то, что обучающиеся должны хорошо знать друг друга, должна быть создана обстановка сотрудничества и общения. Обязательным является выполнение следующих правил игры: интересы и мнения излагаются четко и убедительно; игра проводится корректно; все имеют возможность высказываться; соблюдается регламент игры.

Можно применять следующие материалы для проведения игры: информационные карточки (описание конфликтного случая, дополнительная информация по теме); ролевые карточки (помощь в выполнении обучающимися выбранных ролей); карточки с заданиями и карточки для дискуссии.

Ролевая игра делится на следующие фазы:

- фазу подготовки, мотивации, ознакомления с правилами игры и целями;
- фазу разогрева;
- фазу действия, собственно игры;
- фазу дискуссии;
- фазу анализа, оценки, критики, рефлексии, рекомендаций, подведения итогов;
- фазу освобождения участников от своих ролей.

Возможные вопросы (письменные или устные) для проведения оценки:

- Как Вы себя чувствуете в данный момент?
- Как Вы себя чувствовали в процессе выполнения роли?
- Почему Вы поступали так?
- Чего Вы хотели добиться такими действиями?
- Понимали ли исполнители роли друг друга?
- Соблюдалось ли строгое распределение ролей?
- Была ли аргументация конструктивного/делового решения проблемы?
- Какое поведение или мнение исполнителя роли Вам понравилось или вызвало неудовольствие? Почему?
- Как использовали исполнители ролей речь, мимику, жестикуляцию?

Преподаватель как руководитель игры выполняет следующие функции: собирает информацию, конструирует сцены, доводит до сознания ролевою дистанцию, контролирует время, принимает решения, например, о смене ролей, прерывании игры, при необходимости вмешивается, вносит поправки в способы решения проблем, руководит дискуссией.

Деловая игра

Деловая игра – это метод обучения, основанный на имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем организации коллективной деятельности по заданным правилам и нормам.

Имитация (от лат. *imitatio*) – подражание кому-нибудь, чему-нибудь, воспроизведение.

Принятие решений – это этап волевого акта, связанный с выбором цели и способа действия. Продуктивный процесс принятия решений связан с появлением новых психических новообразований (новые мотивы, цели, установки, смыслы и т. д.).

Деловая игра обеспечивает формирование тех или иных комплексов предметно-профессиональных и социально-профессиональных компетенций.

За рубежом первые деловые игры были разработаны и проведены в 50-х годах XX века в США. В это время игры применялись преимущественно для обучения студентов-экономистов и будущих руководителей фирм. Первая деловая игра была предназначена для офицеров службы материально-технического обеспечения американского военно-воздушного флота (1955 г.). В этой игре имитировалось управление снабжением запасными частями военно-воздушных баз США.

Основное требование, которое должно выполняться при проведении деловой игры – это воспроизведение процесса труда работника.

Деловая игра – это метод компетентностно ориентированного обучения, поскольку она снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. Деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности.

В деловой игре обучение участников происходит в процессе совместной деятельности. При этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в деловой игре – это такое общение, которое имитирует, воспроизводит общение людей в процессе реальной изучаемой деятельности.

В зависимости от того, какой тип человеческой практики воссоздается в игре и каковы цели участников, различают следующие деловые игры: *учебные, исследовательские, управленческие, аттестационные.*

С помощью деловых игр могут решаться следующие задачи:

- поиск новых способов деятельности;
- формирование навыков принятия решений в конфликтной ситуации;
- исследование личностного фактора на определенный характер деятельности и эффективность принимаемых решений;
- изучение деловых и моральных качеств обучаемых в условиях, максимально приближенных к их реальной деятельности.

В Положении об аттестации деловых игр указывается, что, если отсутствует хотя бы один из следующих признаков, учебное занятие не может считаться деловой игрой:

- воспроизведение процесса труда руководящих работников, специалистов учреждений и организаций;
- наличие объекта игрового моделирования;
- распределение ролей между участниками игры;
- взаимодействие участников игры, исполняющих те или иные роли (занимающих конкретные «должности»);
- различие интересов у участников игры, наличие конфликтной ситуации;
- наличие общей цели, реализация в процессе игры «цепочки решений»;
- построение системы оценивания деятельности участников деловой игры на всех этапах разработки и принятия решений;
- взаимодействие участников внутриигровых групп.

А. А. Вербицкий [14] характеризует деловую игру, как одну из базовых форм контекстного обучения квазипрофессиональной деятельности обучающихся (наряду с учебной деятельностью академического типа и учебно-познавательной деятельностью). Структурно она представляет собой две «наложенные» друг на друга модели – имитационную и игровую, – задающие предметный и социальный

контексты усваиваемой обучающимися реальной профессиональной деятельности.

В имитационной модели на научном языке представлена технология целостной профессиональной деятельности в той или иной сфере труда (предметный контекст).

В игровой модели отражены отношения людей, имеющие место на реальном производстве (социальный контекст): комплект ролей согласно штатному расписанию, должностные функции, обязанности и права специалистов; сценарий взаимодействия участников с указанием временных параметров действий каждого, их профессиональные интересы и ответственность. Работая с имитационной моделью, участники выполняют квазипрофессиональную деятельность, имеющую черты учения и труда [14].

Проблемный семинар

Проблемный семинар – это один из методов обучения. Семинар проводится с целью углубленного рассмотрения того или иного вопроса, овладения определенной методологией применительно к особенностям изучаемой отрасли науки, приобретению навыков исследовательского подхода к решению проблем. Акцент делается на практическое использование теоретического материала. В процессе подготовки к семинару перед обучающимися должны быть поставлены вопросы и проблемы для обсуждения.

Основное на семинаре – это дискуссия. Во время дискуссии очень важно привлекать обучающихся к аргументации, доказательствам и обоснованиям своей точки зрения. Стиль проведения семинара должен быть оживленным, с постановкой общих вопросов и привлечением к обсуждению всех участников. При проведении семинара можно заслушать, например, проблемные сообщения, реферативные доклады, экспресс-доклады.

Лекция

Лекция – метод обучения, основанный на развернутом изложении сущности той или иной проблемы научного, технического, социально-политического, нравственного и другого содержания. Лекция отличается достаточно большой информативно-познавательной

емкостью, сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений.

Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Убедительность аргументов, обоснованность и композиционная стройность, живое и задушевное слово педагога определяют идейное и эмоциональное воздействие лекции. Обучающиеся особенно чутко откликаются на яркий самостоятельный стиль мышления педагога, на его умение найти оригинальный, неожиданный поворот темы, выразить свое отношение к сообщаемому учебному материалу.

Различают следующие виды лекций: вводная лекция, лекция-информация, обзорная лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, бинарная лекция, лекция-конференция, лекция-консультация, интерактивная лекция и др.

Решение творческих заданий

Решение творческих заданий, в отличие от традиционных, рассчитанных на репродуктивность, требует от обучающихся не простого воспроизведения информации, а творчества, поскольку содержит в своих условиях элемент неизвестности и имеет, как правило, несколько «правильных ответов». Часто «правильный ответ» неизвестен и преподавателю.

Примерами таких заданий могут служить: учебное проблемное задание, подготовка выступления по определенной проблеме, исполнение роли в имитационных играх, обсуждение дискуссионного вопроса.

Проблемное задание составляет содержание, основу любой интерактивной методики. Вокруг него создается атмосфера делового заинтересованного общения всех участников, включая преподавателя или приглашенного специалиста. Такое задание (особенно практическое, моделирующее будущую профессиональную деятельность) придает смысл практическому обучению, мотивирует обучающихся. Начиная работать с проблемными заданиями, следует постепенно переходить от простых упражнений к более сложным.

*Метод «мозгового штурма»
(метод коллективного генерирования новых идей)*

Метод «мозгового штурма» как метод коллективного генерирования новых идей широко применяется педагогами, так как он позволяет создать творческий микроклимат в группе обучающихся и ситуацию успеха. Этот метод предложил Алекс Осборн (Alex Osborn), один из пионеров креативного движения в конце 1930-х годов в США, и назвал его «Brainstorming».

Сущность метода заключается в коллективном поиске нетрадиционных путей решения возникшей проблемы за ограниченное время. Он будет эффективен, когда необходимо объединить творческие усилия группы обучающихся в целях поиска выхода из нравственного или интеллектуального затруднения.

Успех проведения «мозгового штурма» зависит от соблюдения принципа, который лежит в области теории синергетики (от греч. *synergeia* – сотрудничество, содружество). Он заключается в том, что группа людей может порождать при совместной работе идеи более высокого качества, чем при индивидуальной. Это происходит за счет интерактивного эффекта, большая степень взаимодействия приводит к «перекрестному опылению», любая идея дорабатывается совместными усилиями.

Метод «мозгового штурма» способствует снятию психологической инерции, раскрепощает обучающихся, развивает их фантазию, позволяет поверить в свои силы. При умелой, грамотной постановке вопросов и организации времени на ответы такой метод достаточно эффективен.

В процессе реализации метода «мозгового штурма» можно выделить несколько этапов.

1-й этап – мотивационно-организационный. Создание проблемной ситуации. На этом этапе происходит введение в проблемную ситуацию, формулирование проблемы, постановка целей и задач учебно-познавательной деятельности. Уточняются порядок и правила проведения «мозгового штурма».

На занятиях, как правило, штурм ведет сам педагог. Его функции: формулировка цели и задач; решение организационных вопросов (подготовка помещения, компьютерной техники, доски и т. п.).

Необходимо выбрать секретарей, которые будут записывать предложенные идеи.

Обычно участники «мозгового штурма» делятся на следующие группы:

– «генераторы идей» – это обучающиеся с позитивной установкой к творчеству, обладающие яркой фантазией, способные быстро подхватывать чужие идеи и развивать их;

– «аналитики» – это обучающиеся, обладающие большим количеством знаний по исследуемому вопросу, способные критически оценить выдвинутые идеи;

– «генераторы контридей» – это обучающиеся, способные по рождать альтернативные подходы.

2-й этап – генерирование идей. Численный состав группы 7–15 человек. Процесс генерирования новых идей, поощряемый педагогом (ведущим), проходит, как правило, в течение 15–20 минут. Все идеи записываются. Группа за сеанс может выдать более ста идей.

А. П. Панфилова [32] указывает, что успеху проведения «мозгового штурма» способствуют особые правила:

– *отсутствие всякой критики* (во время выдвижения идей запрещаются неодобрительные замечания, иронические реплики, высмеивание чьей-либо идеи или, наоборот, чрезмерное покровительство ей);

– *поощрение предлагаемых идей* (предпочтение отдается количеству высказанных идей, а не их качеству, допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастических идей);

– *равноправие участников «мозгового штурма»* (каждый участник должен чувствовать, что его предложение будет услышано и стоит рассмотрения);

– *свобода ассоциаций и творческого воображения* (даже если идея не относится к обсуждаемой проблеме, она достойна рассмотрения и внимания участников, так как может вызвать ассоциацию у кого-либо из членов группы и привести к рождению новой идеи);

– *творческая атмосфера на «игровой поляне»* (между участниками «мозгового штурма» поддерживаются дружественные демократические отношения; создается такая обстановка, в которой допустимы шутка, каламбур и смех; руководитель «мозгового штурма» поддерживает атмосферу максимального психологического комфорта: улыбается, одобряет);

– *обязательная фиксация всех высказанных идей* (все идеи, высказанные вслух, следует записывать на бумагу, доску, диктофон и т. д. теми же словами, какие произнес автор идеи);

– *отведение времени на инкубацию идей* (не следует сразу же приниматься за анализ наработанных идей, их систематизацию и критику, группе необходимо дать время – час, день, неделю или месяц, – чтобы обдумать все зафиксированные идеи).

А. Осборн подчеркивает, что «мозговой штурм» – это не упражнения в выдвигании нелепостей, а целенаправленная работа группы, стремящейся найти новые творческие идеи.

3-й этап – анализ и оценка идей. Первая задача группы «аналитиков» – глубокий анализ проблемы, диагностика ситуации. Затем проводится систематизация и классификация идей. Изучаются признаки, по которым можно объединить идеи, и, в соответствии с этими признаками, они классифицируются в группы. Составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи.

Далее осуществляется деструктирование идей, т. е. оценка их на реализуемость. На этом этапе работа экспертов-аналитиков направлена на всестороннее рассмотрение возможных препятствий для реализации выдвинутых идей.

Далее из общего количества наработанных идей отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом выбирается оптимальная идея с учетом специфики творческой задачи, диагностики ситуации, анализа проблемы, прогнозирования возможных трудностей. И наконец, составляется окончательный список практически используемых идей.

Метод синектики

Для рождения идеи нужен инсайт (от англ. *insight* – озарение, понимание, внезапная догадка).

Самый знаменитый пример озарения – это возглас Архимеда: «Эврика!», когда он сумел решить задачу царя Сиракуз, заключающуюся в том, чтобы определить, сколько золота содержится в царской короне.

Импульс к началу творческого процесса возможен в ситуации выбора. Геродот подчеркивал, что для того, чтобы найти правильное решение, нужно знать, какие есть еще. Для достижения инсайта

используют специальную эвристическую технологию генерирования идей, к каким относится синектика.

Синектика, «синектический штурм» – это метод психологической активизации творчества, он является дальнейшим развитием «мозгового штурма». Метод предложен американским изобретателем и исследователем методологии творчества В. Дж. Гордоном.

Термин «синектика» в переводе с греческого означает «совмещение разнородных элементов», соединение воедино различных, очевидно не совместимых элементов. Идея синектики состоит в объединении отдельных «творцов» в единую группу для совместного решения конкретных творческих задач.

В ситуации, когда обучающиеся объединены в группу, от них требуется высказывать свои мысли и чувства по поводу поставленной творческой задачи.

Особенностью синектики, отличающей ее от метода «мозгового штурма», является то, что здесь имеет место влияние группы на творческую активность индивидов. При этом внимание уделяется попыткам превзойти самого себя, отказу от стандартных подходов. Большое значение имеет творческое соревнование участников в группе синектики – каждый стремится взять на себя наибольшую часть выдвигаемых творческих решений.

Считается, что для созидательного процесса наиболее желательны контрастные психологические типы участников. Часто в состав группы включают авторитетного креативщика, который призван играть роль «третейского судьи» или «адвоката» при столкновении творческих позиций, также он должен помогать участникам группы говорить на одном языке, примирять чрезмерные творческие амбиции отдельных обучаемых, выявлять и отвергать слабые стороны выдвигаемых идей, концепций, подходов.

Синектика определяет творческий процесс как умственную активность в ситуации постановки и решения творческой задачи и включает в себя два базовых процесса:

- превращение незнакомого в знакомое;
- превращение знакомого в неизвестное.

В синектике выделяются четыре механизма превращения известного в неизвестное, как правило, используются аналогии четырех типов.

Прямые аналогии – это поиск, который обеспечивает процесс сравнения уже существующих образов, творческих решений в близких

областях. Например, орел или тигр как символы могущества и преуспевания, полет птицы – самолет, червяк – туннель.

Субъектные (личные) аналогии построены на эмпатии (от англ. *empathy* – сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого).

Эмпатия – это отождествление личности одного человека с личностью другого, когда, пытаясь вчувствоваться в другого, мысленно ставят себя в его положение.

Личная аналогия понимается как отождествление человека с техническим объектом, продуктом, процессом, некоторой системой.

В качестве примера личной аналогии интересен результат рождения одного из способов соединения проволоки с помощью ножиц, сделанных по аналогии с прикусом человеческих зубов.

Символические аналогии – это обнаружение в привычном явлении парадокса, удивительного противоречия, например, «живой труп», «человек в футляре».

Фантастические аналогии основаны на представлении вещей такими, какими они не являются, но какими мы хотели бы их видеть. Фантастическая аналогия – это, собственно, «творческий бред», например, «летающие слоны».

Все описанные выше аналогии стимулируют цепную реакцию ассоциаций, способных привести к оригинальному творческому решению.

Синектическая сессия включает несколько этапов:

1-й этап – проблематизация и целеполагание включает постановку целей и задач, формулировку проблемы. Преподавателю необходимо достичь идентичного понимания проблемы у всех участников, поставить наводящие вопросы, осуществить поиск аналогий.

2-й этап – дискуссия, цель которой — «очищение» от очевидных решений и генерирование новых оригинальных идей.

3-й этап – критический анализ предложенных идей.

4-й этап – рефлексия и подведение итогов творческой работы.

Реализация синектической технологии связана как с эффективностью творческого подхода к решению задач, так и с трудностями практического использования интерактивной эвристической процедуры.

Важно учитывать, что, прежде чем обратиться к данной технологии, целесообразно разобраться более основательно в проблеме, апробировать «мозговой штурм» и, обработав его результаты, обратиться к методу синектики, опираясь на уже полученные материалы.

Наиболее эффективно использование приемов символической и фантастической аналогий лишь тогда, когда в группу входят обучающиеся с художественным типом мышления. Такие люди легко перевоплощаются и выдают яркие, образные решения. Творческие люди быстро входят в азарт и развивают соревнование, состязание, конкуренцию, что еще активнее стимулирует творческий потенциал всех участников синектического штурма.

При применении этой технологии нужна максимально комфортная психологическая обстановка, поэтому необходимо использовать для этого все имеющиеся возможности: кофе, чай и др.

«Мозговой штурм» и метод синектики позволяют диагностировать творческий потенциал личности, ее фантазию, выявлять образность мышления, быстроту реакции, мобильность и инновационность, способность убеждать, влиять на других людей и др.

Работа в малых группах

Работа в малых группах предоставляет всем обучающимся возможность действовать, отрабатывать навыки сотрудничества, межличностного общения. Работу в группах следует использовать, когда нужно решить проблему, с которой тяжело справиться индивидуально, когда у вас есть информация, опыт, ресурсы для взаимного обмена.

К групповой работе следует приучаться постепенно. Стоит начинать с малых групп из 2–3 участников. По мере освоения правил работы можно увеличивать состав групп до 5–7 человек.

При этом необходимо учитывать следующее:

- при увеличении количества человек в группе повышается вероятность неконструктивного поведения, дезорганизации, конфликта;
- чем меньше времени отпущено на работу в группе, тем меньше должен быть размер группы;
- чем больше образовано групп, тем больше времени потребуется на представление результатов групповой работы.

В группах из двух человек выше уровень обмена информацией и меньше разногласий, но выше и вероятность возникновения напряженности. В случае несогласия участников обсуждение может зайти в тупик.

В группе из трех человек есть опасность подавления более слабого члена группы. Тем не менее, группы из трех человек являются

наиболее стабильными, участники в них могут вставать на сторону друг друга, выступать в качестве посредников, арбитров, в таких группах легче улаживать разногласия.

В группах с четным количеством членов разногласия уладить сложнее, чем в группах с нечетным количеством.

В группе из пяти человек больше вероятность, что никто не останется в меньшинстве в одиночку. В такой группе достаточно много участников для выработки различных мнений и продуктивного обмена информацией.

При работе в малой группе из пяти человек участники могут выполнять следующие роли: модератора, секретаря, докладчика. Возможны и другие роли. Их распределение позволяет каждому участнику группы активно включиться в работу. Если группа работает на протяжении длительного времени в одном составе, целесообразно перераспределять роли.

Группы создаются на основе личных симпатий и общности содержательного интереса (внутренних целей обучаемых). Полезно сохранять стабильный состав группы достаточно долго, чтобы участники могли достигнуть мастерства в групповой работе. В то же время смена состава группы позволяет всем участникам поработать с разными людьми.

Итак, группы подвижны, их подбор определяется целями, потребностями педагога и обучаемых. Обучаемым разрешается переходить из одной группы в другую (в зависимости от их внутренних целей). В группах происходят постоянная смена руководителей (через 3–4 занятия), что создает условия для развития организаторских умений всех обучаемых.

При работе в группе необходимо выполнять следующие правила: уважение к правам и мнениям других людей; равная возможность высказаться для каждого члена группы; готовность к компромиссу и сотрудничеству; поддержка друг друга; готовность слушать; готовность выносить разногласия на открытое обсуждение; соблюдение правил вежливости.

После окончания групповой работы, ее результаты должны быть представлены другим группам (при этом можно использовать электронные слайды, плакаты, схемы, таблицы и т. п.).

Системообразующим этапом групповой работы является рефлексия. Обучающимся предлагается обратиться к их совместной и инди-

видуальной деятельности, рассказать о своих неудачах и затруднениях в решении проблемы, выявить причины своих ошибок не только по содержанию, но и по способу общения, наметить пути их исправления. Рефлексия постоянно ведет обучаемого к осознанию определенных способов деятельности, к их обобщению, отказу от ошибочных приемов и подходов. Она ведет к развитию личности обучающегося.

Метод коллективного решения проблем

Метод коллективного решения проблем – это метод обучения, суть которого заключается в организации общения между учащимися с целью выработки коллективного решения проблемы на основе самоорганизации и рефлексии. В процессе реализации этого метода можно выделить несколько этапов:

1-й этап – создание проблемной ситуации. На этом этапе происходит введение в проблемную ситуацию, формулирование проблемы, постановка целей и задач учебно-познавательной деятельности, определение правил игры.

2-й этап – организационный. Осуществляется формирование творческих команд (по 3–5 человек), выбор модераторов, секретарей.

Выбирается жюри (2–3 человека), которые по предложенным критериям будут оценивать деятельность команд.

3-й этап – поисково-познавательная деятельность в командах.

Самоопределение участников игры, их видение проблемы. Что «не так»? Каковы неустраивающие факты в противоположность предпочтительной ситуации? Этот этап носит фактический и объективный характер. Участники команды собирают необходимую информацию для решения проблемы.

Поиск решений. От участников команды требуется максимум воображения. Секретарь команды записывает все предлагаемые решения. Модератор команды обязан постоянно активизировать деятельность членов команды, создавать атмосферу доверия, поощрять свободное выражение чувств, мнений и установок, особенно коллективных установок, не мешать говорить и уметь слушать. Каждый имеет право высказывать любую точку зрения, отстаивать ее убедительной аргументацией, но обязан выслушивать и понимать другого, терпимо относиться к чужому мнению, извлекать из него рациональное, нести личную ответственность за доверенную ему часть общего дела.

Принятие решения. Предложенные решения участники команды анализируют, отбрасывают одни из них, объединяют другие и приходят к окончательному решению, удовлетворяющему всех участников.

Разработка отчета. Команда разрабатывает отчет по решению задания на основе принятого решения, творчески оформляют результаты самостоятельной деятельности, например, составляют графики, рисунки, пишут стихи, сочиняют песни, зарисовки, т. е. показывают все, на что они способны при изучении учебного материала и решении проблемы.

4-й этап – презентация отчетов. Доклады команд по содержанию работы. Обсуждение докладов (программ, проектов) команд. Внесение поправок, если таковые имеются. Выработка согласованного мнения.

5-й этап – экспертиза и рефлексия. Разрешена ли проблемная ситуация, достигнута ли цель? Всеми ли понята ситуация? Рефлексия хода и результатов игры, отношение участников к необходимости ее продолжения.

6-й этап – формулирование новой проблемы, обнаруженной в результате решения поставленной.

Итак, важным этапом является работа обучающихся в командах, деятельность которых характеризуется открытостью и самоорганизацией. Для успешной деятельности необходимо создание мобильных, креативных, продуктивных команд.

Работа в команде быстрее, экономичнее, эффективнее. Но для этого необходимы определенные умения. Чаще всего обучающиеся, работая коллективно, сталкиваются с тем, что не могут прийти к единому мнению. Современные методы обучения направлены на выработку согласованного мнения на основе учета индивидуального.

Существует проблема создания таких команд. Исследования показали, что важно реализовывать следующие основные принципы работы в командах:

– *целеустремленность.* Этот принцип подтверждает право команды на существование, помогает определиться с направлением деятельности. Необходимо помнить, что цели определяет сама команда, они не навязываются сверху преподавателем;

– *сплоченность.* Этот принцип помогает команде свести воедино различные мнения студентов, создавая динамичную, уверенную в себе рабочую группу. Стратегии по усилению сплоченности разрабатываются членами самой команды;

– *ответственность*. Этот принцип подкрепляет высокие нравственные стандарты, воспитывает чувство коллективной подотчетности, которые необходимы для достижения высокой производительности. Важно разделение ответственности между всеми членами команды.

Для более продуктивной и быстрой работы команды можно распределить роли между обучающимися:

– *аналитик* – основные функции: целостное восприятие вопроса, его анализ, синтез, установление связей, выделение приоритетов;

– *модератор* – основные функции: организация и координация деятельности команды, сплочивание команды, разрешение конфликтов и разногласий;

– *критик* – основные функции: борьба с единомыслием, критическое отношение даже к самой хорошей идее, требование целесообразности и доказательства;

– *секретарь* – основная функция – фиксирование идей и решений.

Важно помнить, что помимо выполнения ролевых функций, все члены команды остаются разработчиками решения учебной проблемы.

Успешная работа в команде зависит от модератора, который должен эффективно управлять работой всех участников команды. При этом модератор должен иметь качества лидера и организатора процесса, постоянно контролировать направление дискуссии, не позволяя уходить в сторону, контролировать время, отводимое для выполнения задания, следить за поведением участников работы, не допуская конфликтов и пассивного поведения. В каждой команде выбирается секретарь, который фиксирует все идеи, высказанные в процессе дискуссии.

Технология решения учебных задач «Снежный ком»

При реализации технологии решения учебных задач «Снежный ком» целесообразно выполнить следующие этапы:

1-й этап – введение в проблемную ситуацию, формулирование проблемы, постановка целей и задач учебно-познавательной деятельности обучающихся. Проблемная ситуация – это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием.

2-й этап – индивидуальная работа обучающихся по решению проблемы. Обучающиеся реализуют свои интеллектуальные способности, обращаются к своей памяти, учатся проводить аналогии, проявляют самостоятельность в решении проблемы. Развиваются способности самоконтроля, саморегулирования, самообучения. В результате самостоятельной работы каждый обучающийся разрабатывает свой вариант решения проблемы.

3-й этап – работа в парах. На данном этапе обучающиеся объединяются в пары. Идет поиск решения проблемы совместными усилиями. Обучающиеся высказывают свою точку зрения друг другу. Работа в парах дает возможность научиться подбирать аргументы в пользу своего высказывания, прислушиваться к мнению другого человека, находить общее решение проблемы, приходиться к единому мнению на основе учета индивидуальной позиции. В процессе работы в паре разрабатывается оптимальный вариант решения проблемы.

4-й этап – работа в команде. На данном этапе образуются команды, состоящие из двух пар. В каждой команде выбирается модератор. Каждая пара в команде высказывает свои предложения по поводу решения проблемы. Предложенные решения участники команды анализируют, отбрасывают одни из них, объединяют другие и приходят к окончательному решению, удовлетворяющему всех участников. Вносятся поправки, если таковые имеются, вырабатывается согласованное мнение.

5-й этап – презентация отчетов команд, общее обсуждение, выработка коллективного мнения решения проблемы. На данном этапе представители каждой команды презентуют для всеобщего обсуждения результаты решения проблемы. Каждая команда объявляет и активно отстаивает свою позицию перед всеми обучающимися. Возникает дискуссия, высказываются разные, порой противоположные точки зрения, проверяются на основательность аргументы сторон. Обсуждаются все предложенные варианты.

Этот этап дает возможность раскрепоститься всем участникам, почувствовать себя нужным, оценить свой вклад по решению проблемы. Требованием обоснованной, логичной аргументации педагог приводит обучаемых к верному решению учебной проблемы.

6-й этап – индивидуальная работа по решению учебных заданий. Этот этап необходим для дальнейшей работы каждого обучающегося. После общего обсуждения возникает необходимость в решении

других вопросов или проблем, которые каждый участник решает самостоятельно.

7-й этап – экспертиза и рефлексия. Разрешена ли проблемная ситуация, достигнута ли цель? Всеми ли понята ситуация? Рефлексия хода и результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся, их отношения к деятельности и необходимости ее продолжения.

Итак, в процессе поиска (реализации цели) обучающиеся вырабатывают и отстаивают свои позиции при общем решении учебной проблемы.

Метод кейсов (case-study)

Метод кейсов (case-study), или *метод конкретных ситуаций* (от англ. *case* – случай, ситуация), – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов).

Метод конкретных ситуаций (метод case-study) относится к неигровым имитационным методам обучения. Непосредственная цель применения метода кейсов – это совместными усилиями группы обучающихся проанализировать ситуацию, возникающую при конкретном положении дел, выработать практическое решение, оценить предложенные алгоритмы и выбрать лучшие в контексте поставленной проблемы.

Метод case-study наиболее широко используется в обучении экономике. Впервые он был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году, внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 году. В настоящее время сосуществуют две классические школы case-study: Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая предполагает нахождение многих вариантов решения проблемы.

Метод case-study был известен преподавателям экономических дисциплин в СССР в 20-е годы прошлого столетия, тем не менее, он не применялся достаточно долго. Интерес к нему возник в конце двадцатого столетия.

Метод кейсов обеспечивает формирование у обучающихся знаний, умений, социально и профессионально значимых качеств, приобретение творческого опыта решения проблемных ситуаций. Этот метод имеет сложную структуру и состоит из целого ряда методических приемов.

Решать ситуационную задачу кейса обучающиеся могут в режиме индивидуальной или коллективной деятельности в течение 15–45 минут, при решении сложных производственных проблем – в течение нескольких учебных занятий.

На начальном этапе разрабатывается учебный кейс. Существуют макро- и мини-кейсы, описательные, проектные, иллюстративные кейсы и др.

Например, мини-кейс, занимающий по объему от одной до нескольких страниц, может быть рассчитан на то, что он займет часть двухчасового практического занятия. Кейс средних размеров используется в течение двухчасового занятия, а объемный кейс, составляющий до нескольких десятков страниц, – в течение нескольких практических занятий.

В целом кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы обучающимся быстро войти в проблему и иметь все необходимые данные для ее решения.

Кейс должен удовлетворять следующим требованиям: соответствовать четко поставленной цели, иметь соответствующий уровень трудности, быть актуальным, провоцировать дискуссию.

Основные этапы создания кейса:

1-й этап – определение и формулирование основных вопросов и проблем, которые будут решаться в рамках данного кейса.

2-й этап – отбор информации, которая должна быть включена в текст кейса.

3-й этап – определение дополнительных источников информации, которые необходимы для решения проблемы, например, правовые и нормативные документы, публикации, фотографии, видеоприложения.

4-й этап – оформление кейса.

Основные этапы работы с кейсом:

1-й этап – формирование команд. Для успешной работы с кейсом создаются команды по 2–4 человека. В каждой команде выбирается модератор (организатор общения), секретарь.

2-й этап – работа в командах. Обучающиеся изучают содержание кейса, осуществляют анализ практической ситуации, разрабатывают коллективную стратегию решения задания в процессе дискуссии или «мозгового штурма». Все идеи должны быть записаны. Затем команда разрабатывает общее решение ситуационной задачи.

3-й этап – презентация. Представитель команды презентует вариант решения задачи, например, в форме доклада, электронной презентации, плана, проекта, модели.

4-й этап – рефлексия. Рефлексия процесса и результатов работы с кейсом, качественная оценка результатов работы команды в целом и каждого члена команды.

Главной функцией метода кейсов является формирование способов деятельности и на ее основе развитие у обучаемых активности, ответственности, компетентности. Метод кейсов позволяет преподавателям осуществлять эффективное управление учебной деятельностью обучающихся.

Вопросы для самоконтроля к модулю «Методы обучения»

1. Сформулируйте определение метода обучения.
2. Какие методы обучения называются традиционными, нетрадиционными и инновационными? Почему?
3. Охарактеризуйте классификацию методов обучения по источникам получения знаний.
4. Охарактеризуйте классификацию методов обучения по уровню включения в продуктивную (творческую) деятельность.
5. В чем суть информационно-рецептивных методов обучения? Какие методы обучения можно выделить в этой группе?
6. В чем суть репродуктивных методов обучения? Какие методы обучения можно выделить в этой группе?
7. В чем суть методов проблемного изложения материала? Какие методы обучения можно выделить в этой группе?
8. В чем суть эвристических методов обучения? Какие методы обучения можно выделить в этой группе?
9. В чем суть исследовательских методов обучения? Какие методы обучения можно выделить в этой группе?

10. Укажите характеристики пассивных, активных и интерактивных методов обучения. Достижение каких целей возможно при применении пассивных, активных и интерактивных методов обучения?

11. Укажите характеристики неимитационных и имитационных методов обучения.

12. Охарактеризуйте модель субъект-объектного взаимодействия между участниками педагогического процесса.

13. Охарактеризуйте модель субъект-субъектного взаимодействия между участниками педагогического процесса.

14. Охарактеризуйте учебную деятельность обучающегося в процессе осуществления индивидуального самоуправления.

15. Охарактеризуйте учебную деятельность обучающегося в процессе осуществления коллективного самоуправления.

16. Укажите функции, которые может реализовать игра в процессе проведения учебного занятия.

17. Укажите методы обучения, которые относятся к педагогическим играм.

18. Раскройте характеристики следующих методов обучения: интерактивная игра, ролевая игра, деловая игра, метод решения творческих заданий, метод «мозгового штурма», метод синектики, метод работы в малых группах, технология «снежного кома». Укажите основные этапы их реализации и содержание деятельности педагога и обучающихся на каждом этапе.

Учебное задание для самостоятельной работы

Определитесь с темой учебного занятия. Выберите методы обучения. Разработайте проект педагогического процесса на основе выбранных методов обучения с помощью табл. 4.

Таблица 4

Методы обучения	Методические приемы

Вопросы для дискуссии

1. Каким методам обучения вы отдаете предпочтение и почему?
2. Сколько методов обучения педагог может использовать в процессе проведения учебного занятия и почему?
3. В чем преимущества и недостатки применения нетрадиционных методов обучения?
4. Как Вы считаете, можно ли применять традиционные и инновационные методы обучения в процессе проведения одного учебного занятия? Почему?
5. Какую модель педагогического управления учебной деятельностью обучающихся Вы считаете наиболее эффективной? Обоснуйте свой ответ.

Модуль 5 СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ. КОНТРОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Учебный элемент 1

ПОНЯТИЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Учебные цели

- В результате изучения учебного материала Вы сможете:
- характеризовать сущность понятия «средства обучения»;
 - называть и характеризовать различные средства обучения;
 - характеризовать структуру учебно-методического комплекса (УМК);
 - называть принципы создания УМК.

Работа с текстом

Средства обучения – это специально разработанные материальные или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности образовательного процесса.

- Педагогами используются следующие средства обучения:
- учебные задачи;

- традиционные средства обучения;
- компьютерные технологии обучения.

Учебные задачи рассматриваются как одно из средств, с помощью которого можно выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков у обучающихся. По уровню проблемности выделены следующие группы учебных задач: традиционные, тактические и задачи творческого уровня.

Традиционные учебные задачи – это мини-проекты, для решения которых обучающиеся осуществляют деятельность на операциональном уровне (задача-вопрос, задача-сборка, задача-использование и др.).

Тактические учебные задачи направлены на создание эвристических проектов, для решения которых обучающиеся осуществляют прогнозирование, целеполагание, планирование, применяют свои знания и умения в практической деятельности, взаимодействуют на основе конструктивного диалога (задача-проблема, задача-преобразование, задача-доработка, задача-изготовление, задача-исследование и др.).

Учебные задачи творческого уровня направлены на создание крупных творческих проектов. Для их решения учащимся необходимо осуществлять учебную деятельность на «стратегическом уровне» (задачи–художественные проекты, задачи–технические (конструкторские) проекты, задачи–социальные проекты).

Традиционные средства обучения чаще классифицируют по составу объектов. Выделяют следующие группы традиционных средств обучения:

- печатные (учебные пособия, плакаты, раздаточный дидактический материал и др.);
- наглядные плоскостные (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фотографии и др.);
- наглядные объемные (коллекции, муляжи, макеты, стенды, модели в разрезе, модели демонстрационные и др.);
- учебное оборудование (магнитные доски, тренажеры и др.);
- учебная техника (оборудование, инструменты, приспособления, станки, автомобили и др.);
- аудиовизуальные (слайды, слайд-фильмы, видеофильмы, образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях и др.).

Развитие средств обучения в современной школе определяется стремительным развитием научно-технического прогресса, в частности, учебной техники. Появление интерактивных досок, компьютерной техники, новейших средств воспроизведения цифровых носителей, развитие сети Internet в образовательных учреждениях сильно изменило и средства обучения.

Наряду с традиционными средствами обучения, применяют и компьютерные технологии обучения. Например, классификация *компьютерных технологий обучения*, предложенная группой американских ученых в книге «Using Technology to Support Education Reform». В основу классификации были положены дидактические цели, на основании которых выделены следующие компьютерные технологии обучения:

– *обучающие*, которые представляют толкование, изложение, демонстрацию изучаемого явления (электронные учебные пособия, мультимедийные системы);

– *справочные*, которые обеспечивают дополнительной информацией, осуществляют демонстрацию, моделирование по запросу (справочные приложения, программы моделирования, некоторые мультимедийные системы);

– *прикладные*, которые представляют программы общего назначения для выполнения творческих видов работ, сохранения и анализа языковых единиц (текстовые редакторы, электронные таблицы, базы данных);

– *коммуникативные*, которые позволяют обмениваться письменной, голосовой или визуальной информацией между обучающимися и преподавателем, или между обучающимися (интерактивное дистанционное обучение, Internet).

Системой средств нормативного и научно-методического обеспечения являются *учебно-методические комплексы (УМК)*, которые позволяют наиболее эффективно и полно реализовать цели образования.

Учебно-методический комплекс разрабатывается для учебной дисциплины и включает следующие компоненты:

– учебно-программную документацию (учебную программу учебной дисциплины и др.);

– учебно-методическую документацию (методику преподавания учебной дисциплины, планы учебных занятий и др.);

– учебные издания (учебники, практикумы, хрестоматии, учебно-методические пособия, методические рекомендации, практикумы и др.);

– информационно-аналитические материалы (справочники, словари, электронные словари, сетевые ресурсы и др.).

Исходными принципами создания учебно-методического комплекса являются следующие:

– *принцип целостности* заключается в том, что УМК выступает как часть проектируемой педагогической системы, обеспечивающей реализацию всех ее основных функций: обучающей, воспитательной, развивающей;

– *принцип экономичности* требует создания оптимальных условий для интенсификации учебного труда;

– *принцип открытости и доступности* предполагает постоянную модернизацию компонентов УМК и свободный доступ к нему при необходимости всех педагогов с целью заимствования позитивного опыта;

– *принцип информатизации* предполагает информационную коммуникацию на основе применения компьютерных телекоммуникационных технологий;

– *принцип преемственности* предполагает создание УМК на основе использования накопленного педагогического опыта;

– *принцип автономности и локальности* заключается в предоставлении права каждому педагогу на формирование собственного варианта состава комплекса и самостоятельность в разработке и изготовлении отдельных компонентов УМК.

Учебный элемент 2

КОНТРОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- называть формы контроля;
- различать понятия «оценка», «проверка», «отметка»;
- называть функции оценки;
- называть виды контроля и цели их проведения.

Работа с текстом

Диагностика обучения – это обязательный компонент образовательного процесса, который определяет достижение поставленных целей.

Диагностика (от греч. *diagnosis* – распознавание) – это процесс распознавания, учение о принципах и методах постановки диагноза.

Образовательная диагностика – это процесс определения результатов образовательной деятельности обучающихся и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения.

Диагностика образовательной деятельности обучающегося включает контроль, проверку, учет, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, рефлексию, выявление динамики образовательных изменений и личностных приращений обучающегося, уточнение образовательных программ, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Различают следующие формы контроля: выявление, измерение, оценивание знаний, умений и навыков обучающихся.

Выявление и измерение называется *проверкой*. Основой для оценивания являются результаты проверки. Оценка имеет различные способы выражения, например, устные суждения педагога, письменные характеристики.

Оценка завершается *отметкой* (условное обозначение в виде, например, числа).

Функции оценки:

– мотивационная – оценка поощряет и стимулирует образовательную деятельность обучающегося;

– диагностическая – оценка указывает на причины полученных результатов обучающегося;

– воспитательная – оценка формирует самосознание обучающегося и его адекватную самооценку;

– информационная – оценка свидетельствует о степени успешности обучающегося в достижении требований образовательного стандарта.

В обучении применяются следующие виды контроля: предварительный, текущий, периодический, итоговый.

Предварительный контроль осуществляется в начале учебного года или перед изучением новых крупных разделов. Цель предварительного контроля – это зафиксировать начальный уровень

подготовки обучающегося, чтобы в будущем определить его приращение за определенный период времени.

Текущий контроль – это систематическая проверка и оценка образовательных результатов обучающегося по определенным темам. Возможные формы контроля: опрос, решение тестов, решение задач, самоконтроль и др.

Периодический контроль осуществляется по целому разделу учебной дисциплины. Задача такого контроля – это определение готовности обучающегося систематизировать, обобщать, делать выводы в рамках крупного блока учебной информации.

Итоговый контроль проводится в конце изучения учебной дисциплины. Возможные формы такого контроля: зачет, контрольная работа, экзамен, защита творческого, курсового или дипломного проекта.

Вопросы для самоконтроля к модулю «Средства обучения. Контроль в процессе обучения»

1. Сущность понятия «средства обучения».
2. Структура учебно-методического комплекса (УМК).
3. Принципы создания УМК.
4. Формы и виды контроля. Цели проведения контроля разных видов.
5. Сущность понятий «оценка», «проверка», «отметка».
6. Функции оценки.

Вопрос для дискуссии

К чему должна приближаться диагностика и оценка образовательных результатов обучающихся: а) к субъективности; б) к объективности?

Модуль 6 ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Учебный элемент 1

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать сущность понятия «форма обучения»;
- характеризовать индивидуальную, парную, фронтальную, групповую формы обучения;
- характеризовать индивидуальную, классно-урочную, лекционно-семинарскую формы обучения;
- называть особенности следующих форм обучения: белл-ланкастерская система обучения, дальтон-план, бригадно-лабораторный метод обучения, метод проектов.

Работа с текстом

Деятельность обучающихся по усвоению содержания образования осуществляется в разнообразных формах обучения.

Форма – это наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок, внутренняя организация содержания.

Форма обучения – это внешняя сторона процесса обучения, специальная конструкция процесса обучения.

Различают общие формы обучения, которые делятся на индивидуальные, фронтальные, парные, групповые.

Индивидуальная форма обучения подразумевает взаимодействие педагога с одним обучающимся.

Парная форма обучения подразумевает то, что основное взаимодействие осуществляется между двумя обучающимися, при этом проводится взаимоконтроль и взаимообучение.

Групповая форма обучения подразумевает то, что основное взаимодействие осуществляется между несколькими обучающимися в процессе работы в группе.

Фронтальная форма обучения подразумевает то, что педагог работает сразу со всеми обучающимися в едином темпе и с общими задачами.

В дидактике глубоко разрабатывается вопрос об организационных формах обучения. Организационные формы обучения историчны, они рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образования.

Например, в Древней Греции, в Афинах дети учились у грамматиста и кифариста, потом в палестре или гимнасии. В школах индивидуальные занятия сочетались с коллективными.

В истории педагогики и образования наибольшую известность получили *три основные организационные формы обучения*: индивидуальная, классно-урочная и ее модификации, лекционно-семинарская, которые различаются особенностями коммуникативного взаимодействия между педагогом и обучающимися.

Индивидуальная форма обучения. Индивидуальная форма обучения сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старшего поколения к младшему.

На современном этапе в рамках индивидуальных форм обучения различают следующие: репетиторство, тьюторство, семейное обучение и др.

Репетиторство – это форма обучения, в рамках которой репетитор готовит обучающегося к сдаче зачета, экзамена на основе интенсивного освоения знаний и умений.

Тьюторство – это форма обучения, в рамках которой тьютор (научный руководитель учащегося) обеспечивает продуктивную образовательную деятельность учащегося на основе учета его потребностей, интересов и индивидуальных особенностей. Например, немецкий ученый И. Кант девять лет работал тьютором в семьях.

Семейное обучение – это форма обучения, в рамках которой обучение осуществляется в семье, при этом несколько семей могут объединяться для проведения занятий.

Классно-урочная форма обучения. Теоретически обосновал классно-урочную форму обучения Я. А. Коменский (книга «Великая Дидактика», 1657 г.). Я. А. Коменский выделил учебный год, ввел расписание уроков, сформировал классы. Учебный день разделил на уроки и перемены. Определил структуру урока. Педагог был против домашних заданий и считал школу учебной мастерской.

Развитием классно-урочной формы обучения занимался К. Д. Ушинский, которым была разработана стройная теория урока. По его мнению, урок включает три основных этапа: целевую установку, сознательный переход от пройденного к новому, изучение нового учебного материала, закрепление знаний, подведение итогов работы.

Существует множество попыток модифицировать классно-урочную форму обучения или заменить ее на другие формы.

Белл-ланкастерская система обучения. В 1798 г. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер разработали систему обучения, в основе которой лежит следующая идея: старшие ученики под руководством учителя изучают учебный материал, затем они учат младших.

Дальтон-план. В 1905 г. в США учительница Е. Паркхерст разработала систему обучения на основе индивидуального обучения. В авторской системе отменены уроки, организованы лаборатории. Ученики выполняли индивидуальные задания.

Бригадно-лабораторный метод обучения. В СССР в 20-е годы XX века на основе дальтон-плана был разработан и внедрен бригадно-лабораторный метод обучения, основанный на организации коллективной работы учащихся (работа в бригаде) и индивидуальной работы.

Метод проектов. Метод проектов возник во второй половине XIX века в США. Американский педагог У. И. Килпатрик (ученик Дж. Дьюи) считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ученика, а учебная программа должна создаваться самим обучающимся совместно с учителем. Основная задача проектов – это вооружить учащегося инструментарием для решения проблем, поиска и исследования. Педагог различал следующие виды проектов: созидательный, потребительский, проект решения проблемы и проект-упражнение.

В СССР идеи метода проектов стали реализовываться в 20-е годы XX века, но уже в 30-е годы они были запрещены из-за, как казалось, неэффективности.

На современном этапе метод проектов возрождается. Педагоги стали применять метод проектов на отдельных занятиях. Обучающиеся разрабатывают образовательные проекты, а не просто изучают новый учебный материал. Проект ориентирован на решение конкретной проблемы.

Проект – это прообраз предполагаемого и возможного объекта или состояния. Цель разработки проекта – получить новый продукт, решить научную, техническую или иную проблему.

Проектирование – особый тип интеллектуальной деятельности, которая имеет следующие *характеристики*:

- направленность целевых усилий на заранее планируемые преобразования;

- обращенность к реальности будущего, рождающегося в мышлении и обеспечивающегося благодаря рефлексии;

- нацеленность на развитие проектируемого объекта;

- исследовательский характер.

Лекционно-семинарская форма обучения. Эта форма обучения практически не изменилась со времен ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, зачеты, экзамены, консультации, практика являются обязательными компонентами этой системы.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании указано, что основной формой организации образовательного процесса является учебное занятие: урок, лекция, курсовое проектирование, семинарское, лабораторное, практическое и др. Дополнительно проводятся факультативные занятия, консультации.

Учебный элемент 2

УРОК КАК ОСНОВНАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

Учебные цели

В результате изучения учебного материала Вы сможете:

- характеризовать сущность понятия «урок как форма обучения»;
- называть характеристики урока;
- называть типы и виды уроков;
- определять и характеризовать структуру урока в соответствии с его типом;
- проводить анализ урока.

Работа с текстом

На современном этапе основной и систематически применяемой формой обучения является урок, для которого характерно следующее:

- ограничение временными рамками (45 минут);
- постоянный состав обучающихся одного возраста;
- руководство деятельностью обучающихся;
- обеспечение реализации в едином процессе целей, содержания, методов, средств и форм организации учебной деятельности;
- проведение анализа урока.

Типы и виды уроков

Цель проведения урока определяет его тип. Результаты исследований позволили выделить несколько типов уроков:

1. *Изучение нового учебного материала.* Эффективность урока такого типа определяется качеством и уровнем освоения обучающимися нового учебного материала. В рамках данного типа урока применяются такие методы обучения, как объяснение, беседа, лекция, работа с учебником, учебным пособием, электронным учебником, просмотр учебных видеофильмов и др.

2. *Применение знаний, отработка умений и навыков.* Значительную часть времени на уроке этого типа занимает повторение и закрепление знаний, самостоятельная работа обучающихся по применению, расширению и углублению знаний, формированию умений и навыков. Применяются такие методы обучения, как семинар, тренинг, лабораторная и практическая работы, упражнение, решение учебных задач и др.

3. *Обобщение и систематизация знаний, совершенствование умений.* В рамках данного типа урока предполагается системное повторение крупных блоков учебного материала по узловым вопросам учебной программы. В процессе проведения урока создаются проблемные ситуации, применяются дополнительные источники получения информации, выполняются работы творческого характера. Могут применяться такие методы обучения, как проблемный семинар, конференция, деловая игра, круглый стол, метод кейсов, разработка творческих проектов и др.

4. *Контроль знаний, умений и навыков.* В рамках данного типа урока проводится оценка результатов учения, диагностика уровня обученности, степени готовности обучающихся применять свои знания, умения и навыки в различных ситуациях. Применяются такие методы обучения, как устный или письменный опрос, самостоятельное решение учебных задач и ситуаций, самостоятельная или контрольная работа, тестирование и др.

5. *Комбинированный.* В процессе проведения урока такого типа актуализируется необходимый учебный материал, проводится контроль ранее приобретенных знаний и умений, изучается новый учебный материал, выполняются задания на закрепление и применение знаний.

В рамках выбранного типа педагог может реализовать уроки различных видов, например: урок–практическая работа, урок–лабораторная работа, урок–семинар, урок–конкурс, урок–деловая игра.

Структура урока

Урок любого типа и вида имеет структуру, т. е. дидактически обусловленную внутреннюю взаимосвязь основных компонентов, их целенаправленную упорядоченность.

Тип урока определяет структуру урока.

Структура урока отражает:

– закономерности и логику процесса учения как явления действительности и процесса усвоения как внутреннего психологического явления;

– закономерности самостоятельной учебной деятельности обучающегося как способа его индивидуального познания, отражающего логику познавательной деятельности человека;

– виды деятельности педагога и обучающихся как внешние формы проявления педагогического процесса.

Структура урока может рассматриваться на различных уровнях, например: дидактическом, методическом, логико-психологическом.

Компонентами дидактической структуры урока (и одновременно основными его этапами) являются следующие обобщенные дидактические задачи, которые могут решаться в разной степени на разных уроках:

1. *Мотивация учебной деятельности. Целевая установка. Актуализация опорных знаний и способов действий.* Актуализация означает воспроизведение ранее усвоенных знаний, акт осознания связи прежних знаний в новой ситуации, стимулирование познавательной активности учащихся, контроль педагога. В процессе актуализации часто создается проблемная ситуация и формулируется учебная проблема. Таким образом, обучающиеся готовятся к осознанному восприятию нового учебного материала или к самостоятельной учебной деятельности. Видами учебной деятельности на этом этапе могут быть устное или письменное изложение усвоенных знаний, решение задач, чтение текста, самостоятельные работы репродуктивного или продуктивного характера, самопроверка и др.

2. *Формирование новых понятий и способов действий.* В содержание этого компонента входит важнейший элемент – усвоение как психологический акт «присвоения» обучающимися нового знания или способа действия. На этом этапе урока педагоги применяют различные методы обучения, например: объяснение, рассказ, лекцию, беседу, демонстрацию, работу с учебником, анализ текста, наблюдение, эксперимент. Основной процесс – это постановка проблемы и поиск способов ее решения.

3. *Применение знаний (включает специальное повторение и закрепление), формирование умений.* На этом этапе урока происходит более глубокое и осознанное формирование понятия в процессе его применения в практической ситуации. Обучающиеся выполняют различные упражнения, решают типовые и эвристические задачи, анализируют ход их решений.

4. *Проверка уровня сформированности знаний, умений и навыков.* На этом этапе урока происходит контроль качества обучения. Обучающиеся самостоятельно выполняют различные учебные задания, решают тесты.

Дидактическая структура занятия раскрывается и конкретизируется в его методической подструктуре, элементами которой являются различные виды деятельности педагога и обучающихся.

Методическая подструктура определяется:

- методами и методическими приемами;
- средствами обучения;
- формами организации учебной деятельности.

Если для определенного типа урока число компонентов дидактической структуры постоянно, то число элементов методической структуры различно.

Связующим звеном между дидактической и методической структурами урока служит его внутренняя *логико-психологическая подструктура*, которая состоит из элементов, отражающих логику процесса усвоения от восприятия и осознания правила, факта, события, явления до понимания и осмысления сущности нового знания на основе сравнения, сопоставления, аналогии, объяснения. Обобщение отдельных свойств, признаков, черт дает возможность систематизации изученного. Новое знание включается в систему ранее усвоенных понятий. Внешне эти элементы выражены в методической подструктуре.

Например, воспроизведение – в опросе, упражнении; восприятие – в слушании объяснения, в чтении текста, наблюдении; понимание – в правильном ответе, постановке вопроса, решении задачи, в анализе текста, речевых суждениях и умозаключениях, в правильном применении слова, термина, правила; обобщение – в умении правильно связывать отдельные части знания, правильно определять место нового знания в ранее усвоенном.

Анализ урока

В процессе педагогического анализа урока необходимо ответить на основные вопросы:

1. Педагогическая цель урока. Тип и вид урока.
2. Цели обучения, развития и воспитания. Постановка образовательных целей урока с учетом основных требований: диагностичности и достижимости.
3. Дидактическая структура урока, ее педагогическая целесообразность. Постановка дидактической задачи для каждого из основных этапов урока.
4. Методическая подструктура урока.

Важно проанализировать вопросы:

- создание педагогом мотивационной среды с целью привлечения учащихся к активной учебно-познавательной деятельности и усиления их интереса к усвоению знаний;
- рациональность отбора учебного материала: объем, структура, уровень сложности;

- методы обучения и методические приемы, использовавшиеся на каждом этапе урока, их педагогическая целесообразность;
- объем и характер самостоятельных работ (воспроизводящих, поисковых, творческих) на каждом этапе урока;
- создание оптимальных условий для формирования общеучебных умений (работать с информацией, проектировать, планировать, контролировать свою деятельность, работать самостоятельно и в команде, участвовать в дискуссии и др.);
- формирование познавательных умений (искать противоречия и формулировать проблемы, выдвигать предположения и обосновывать гипотезы, разрабатывать программы и проекты, проверять правильность решений и др.);
- развитие сознания, мышления, интеллектуальных и творческих способностей учащихся, умений сравнивать, обобщать и систематизировать. Развитие креативности учащихся, их рефлексивных умений;
- использование различных источников учебной информации. Эффективное применение наглядности и дидактических материалов (на каких этапах урока и с какой целью?);
- применение технических средств обучения, реализация их дидактических возможностей;
- способы создания проблемных ситуаций, постановка проблемных вопросов;
- реализация принципа единства обучения, развития и воспитания учащихся;
- способы повышения познавательного интереса учащихся, развитие их профессиональных потребностей (доказательство актуальности нового учебного материала, показ достижений современной науки и практики, возбуждение эмоциональных и мотивационных состояний учащихся в достижении успеха при выполнении учебных заданий);
- способы усиления воспитательного значения учебного материала;
- реализация межпредметных и внутрипредметных связей (поиск связей между понятиями и определениями, разработка структурно-логических схем, использование знаний по смежным предметам в качестве опорных, задач и текстов с производственным содержанием и др.).

5. Домашнее задание, оптимальность его объема и содержания. Подготовленность учащихся к его выполнению. Комментирование домашнего задания педагогом.

6. Общая оценка урока, того, насколько успешно реализованы его цели и задачи. Приращение в знаниях, умениях и навыках учащихся. Развитие социально-значимых потребностей учащихся. Рефлексия учебной деятельности обучающихся. Конкретные выводы и предложения по уроку.

*План урока
как форма педагогического проектирования*

План урока – это документ, который самостоятельно разрабатывает педагог. Разработка плана урока необходима для того, чтобы рассчитать траекторию развития, которая предсказывает состояние педагогической системы в определенные моменты времени.

План есть заданное развитие. Эффективность учебного процесса определяется качеством планирования.

При разработке плана урока необходимо учитывать понятие о текущем моменте (рис. 4).

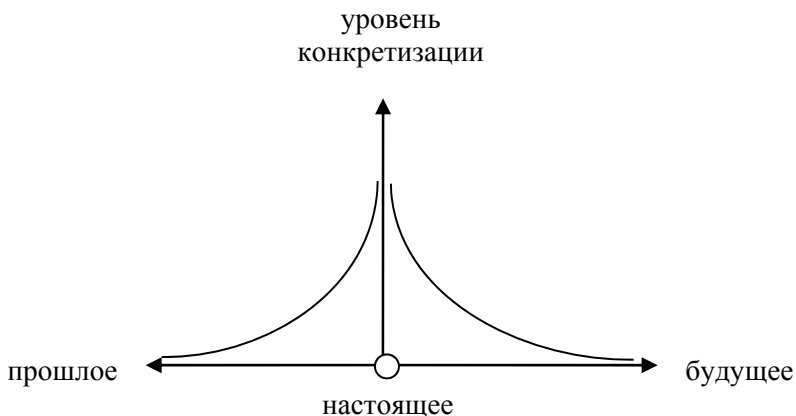


Рис. 4. К понятию о текущем моменте в процессе планирования

Текущий момент – это множество событий, воспринимаемых нами в максимальной конкретности их проявления. Текущий момент – это точка, разделяющая прошлое и будущее. Количество информации о текущем моменте велико. Уровень конкретности быстро снижается как в сторону ретроспекции, так и в сторону перспективы. Но при этом необходимо учитывать, что будущее – это не повторение прошлого, а новая ступень его развития. Будущее определяется эволюционными процессами, действием законов диалектики, сменой старых форм новыми.

Итак, план является следствием перспективной разработки, что отличает его от ретроспективного анализа. Вместе с тем, между ними есть много общего: все перспективные построения основываются на ретроспективном анализе и являются экстраполяцией прошлого в будущее.

План – это документ, указывающий на содержательные ориентиры деятельности педагога и обучающихся, определяющий ее порядок, объем, временные границы.

План обеспечивает:

- упорядоченность, организованность, системность в организации деятельности педагога и обучающихся;
- согласованность, скоординированность усилий всех субъектов педагогического процесса;
- логику, последовательность, преемственность в содержании, методах, средствах и формах работы;
- органическое единство и взаимосвязь всех компонентов педагогического процесса, наиболее полную реализацию его образовательных возможностей;
- оптимизацию педагогического процесса, его прогностичность;
- развитие учебной деятельности обучающихся и деятельности педагога.

Планирование определяется содержанием учебной программы учебной дисциплины, общими целями и задачами обучения и воспитания, уровнем обученности, развитости и воспитанности обучающихся, имеющимися ресурсами, подготовленностью педагога.

План урока должен соответствовать следующим требованиям:

- соответствие содержания плана урока учебной программе учебного предмета;

– целостность плана определяется тем, что планирование учебной работы осуществляется по всем направлениям (обучение, развитие, воспитание);

– актуальность плана определяется тем, что план должен отражать уровень развития науки, техники, технологий, все важные события в жизни государства, общества;

– целенаправленность плана определяется тем, что выбранные методы и формы обучения, методические приемы, средства обучения должны обеспечивать выполнение поставленных целей и задач;

– конкретность плана определяется тем, что план должен включать диагностично поставленные цели, конкретные действия педагога и обучающихся;

– реальность плана определяется тем, что план должен быть построен на оптимальном отборе всех имеющихся ресурсов;

– преемственность плана определяется тем, что план должен обеспечивать стабильность в проведении традиционных видов деятельности («последний звонок», «конкурс профессионального мастера», «встреча выпускников» и др.) и включение новых методов и форм воспитательной работы.

В качестве примера в приложении представлен план учебного занятия.

Вопросы для самоконтроля к модулю «Формы обучения»

1. Сущность понятия «форма обучения».

2. Особенности и характеристики индивидуальной, парной, фронтальной, групповой форм обучения.

3. Характеристики индивидуальной, классно-урочной, лекционно-семинарской форм обучения.

4. Особенности следующих форм обучения: белл-ланкастерская система обучения, дальтон-план, бригадно-лабораторный метод обучения, метод проектов.

5. Сущность понятия «урок». Характеристики урока.

6. Типы и виды уроков.

7. Структура урока в соответствии с его типом.

8. Анализ урока, его содержание.

9. План урока как форма педагогического проектирования, его структура и содержание.

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»

(Разработаны магистром БНТУ Козловой М. Д.)

Как Вы отреагируете с позиции преподавателя или куратора учебной группы (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной педагогической ситуации и почему? Напишите Ваш вариант ответа объемом не более 1 страницы.

1. Студент учится плохо. На учебных занятиях не работает, на замечания преподавателя и призывы учиться отвечает: «Я все равно окончу университет и стану педагогом-инженером, так как у моего дяди в городе большие связи».

2. Педагог, уставший от постоянного шума на учебных занятиях, обращается к студентам: «Зачем вы приходите в университет? Разве не для того, чтобы чему-то научиться?» Студенты отвечают хором: «Мы приходим общаться с друзьями!»

3. На последнем учебном занятии студенты устали, они шумят, громко разговаривают. Педагог делает замечания, но они не реагируют.

4. На учебном занятии студент лежит на парте, глаза сонные, он почти спит. Педагог спрашивает: «Что с Вами происходит? Почему Вы спите?» Студент отвечает: «Я лег спать в четыре утра, так как пришел с дискотеки».

5. Во время контрольной работы студентка просит разрешения выйти в дамскую комнату. Педагог говорит: «Конечно, выйдите, только оставьте сотовый телефон». Студентка отвечает: «Нет, без телефона я не пойду, мне родители сказали с ним не расставаться – мало ли что может случиться?»

6. На практическом учебном занятии педагог просит студентов открыть рабочие тетради и начать решать учебную задачу. Видя, что один студент не решает задачу, ничего не делает, педагог спрашивает: «А почему Вы ничего не решаете?» Студент отвечает: «Сейчас мне работать не хочется, сделаю вечером в общежитии».

7. Педагог обращается к студенту, который крутит в руках телефон: «Уберите, пожалуйста, телефон или выключите его!» Студент: «Я не могу. Я в “аське” сижу. Я вообще никогда с ним не расстаюсь и не выключаю, я и сплю с ним...»

8. Несколько студентов опоздали на учебное занятие на 15 минут. Педагог спрашивает: «Почему Вы опаздываете?» Студенты (дожевывая на ходу булочки): «А мы в столовой были».

9. Несколько студентов играют на учебном занятии в «Морской бой». В ответ на замечание педагога говорят: «Ваша учебная дисциплина нам вообще не нужна. Она в жизни не пригодится».

10. Студентка, узнав, что ее подруга получила за контрольную работу на балл выше, чем она, сочла отметку, которую ей поставили, несправедливой. От обиды на преподавателя она нахмурила брови, скрестила руки на груди, отодвинула тетрадь и учебник, положила ручку, на глазах появились слезы. На вопрос преподавателя: «Что случилось, почему Вы не работаете?» – она не ответила и продолжила молча сидеть и ничего не делать.

11. Студентка 1-го курса отказывается участвовать в субботнике.

12. В начале практического занятия педагог раздает тетради с проверенными заданиями и предлагает обсудить допущенные студентами ошибки. Один из студентов обнаруживает, что при проверке педагог не заметил ошибку, таким образом завысил отметку, и громко об этом заявляет.

13. Случается, если студенты постоянно работают в командах по 3–5 человек, лидерство захватывает один и тот же студент. Другие студенты тоже готовы проявить лидерские качества, но он не позволяет им это сделать, ведет себя агрессивно, перебивает их.

14. На перерыве между учебными занятиями преподаватель идет по коридору и видит, что двое студентов дерутся. Их не останавливает даже то, что преподаватель замечает данную ситуацию. На его призыв остановиться они продолжают драться.

15. Вы – куратор. Один из студентов ученической группы постоянно «ябедничает» на своих однокурсников.

16. Педагог решает на доске учебную задачу, при этом допускает ошибку. Один из студентов замечает ошибку и громко указывает на нее.

17. Студенты ученической группы объявили бойкот одному из студентов (не разговаривают, унижают, оскорбляют).

18. В Вашем присутствии один из студентов дает негативную оценку деятельности Вашего коллеги – другого преподавателя.

19. В учебной группе два лидера – положительный и отрицательный. Большинство студентов являются ведомыми в подгруппе отрицательного лидера.

20. Студентка приходит в университет вызывающе одетой, с ярким макияжем, большим количеством бижутерии.

21. Вы проводите учебное занятие. Внезапно одна из произнесенных фраз вызывает у студентов нездоровый смех.

22. Вы проводите учебное занятие, группа вовлечена в работу. В середине учебного занятия один из студентов неожиданно встает и выходит из аудитории, хлопая дверью.

23. Вас попросили заменить заболевшего коллегу. В ходе проведения учебного занятия обнаружилось, что студенты плохо знают предыдущую тему, которую им объяснял Ваш коллега.

24. Учебное занятие по Вашей учебной дисциплине начинается в 8 часов утра. Один из студентов постоянно опаздывает, объясняя свое поведение тем, что проспал или опоздал на транспорт.

25. Вы проводите учебное занятие. Один из студентов задает вопрос в рамках изучаемой темы. Вы понимаете, что не знаете ответа на поставленный вопрос.

26. Вы проводите семинар. Студенты высказывают разные, противоречивые точки зрения. Но в результате дискуссии побеждает явно ошибочная точка зрения.

27. На учебном занятии с конца ряда передается записка. Студенты молча читают ее, смотрят на потолок и хихикают, после чего передают записку дальше. Преподаватель видит записку, забирает ее, разворачивает и читает сообщение «посмотри на потолок». Он смотрит на потолок, в это время группа раздражается взрывом хохота.

28. Вы проводите учебное занятие. Один из студентов включает музыку, явно провоцируя Вас и демонстрируя непослушание.

29. Вы проводите учебное занятие. Один из студентов приносит в университет живую мышь, выпускает ее из сумки. Девушки с визгом начинают запрыгивать на стулья, парни оживляются и громко смеются.

30. Вы – куратор группы. Преподаватель рассказал Вам, что на лабораторном занятии студенты использовали оборудование не по назначению и испортили его.

31. Начинаящий преподаватель обращается к Вам как к куратору и просит присутствовать на учебном занятии Вашей группы.

Когда обучающиеся видят Вас, то начинают громко комментировать Ваше появление репликами: «О, сам(а) справиться не может, куратора позвал(а)!»

32. Обучающийся на перерыве задает Вам вопрос, можно ли учить Вашу учебную дисциплину с репетитором и приходиться только на контрольные мероприятия и зачет/экзамен.

33. В Вашей группе есть обучающийся, который хорошо знает дисциплину, но не может отвечать перед всей группой, замыкается, молчит.

34. Преподаватель спрашивает обучающегося: «Почему Вы не слушаете, что я говорю?» Обучающийся отвечает: «А Вы мне не нравитесь».

35. Вы преподаватель учебной дисциплины «Высшая математика». Обучающийся регулярно приходит на практические занятия с невыполненным домашним заданием. Когда Вы у него спрашиваете причину его невыполнения заданий, обучающийся отвечает Вам монотонным, безразличным голосом, что забывает.

36. В группе стоит шум. Преподаватель: «Почему вы болтаете на учебном занятии?» Обучающиеся: «А нам скучно!»

37. Преподаватель ставит нерадивому обучающемуся очередную двойку: «Вы опять написали контрольную на “два”». Обучающийся: «Я нормально написал. Это Вы ко мне придираетесь».

38. Преподаватель: «Вы постоянно не готовы к моим занятиям». Обучающийся: «А мне старшекурсники сказали, что это в жизни не пригодится».

39. Преподаватель: «У вас полно пропусков. Скоро конец семестра. Когда вы начнете учиться?» Обучающийся: «А что париться? Все равно за экзамен четверку поставите. Университету нужны обучающиеся, которые учатся за оплату».

40. Преподаватель: «Я видел(а), как Вы курите в туалете». Обучающийся: «Не на занятии же. И вообще, туалет – это частная территория. Мы там делаем, что хотим».

41. При изучении одной из тем на учебном занятии осталось свободное время.

42. Один из обучающихся подходит к Вам после учебного занятия и говорит, что ничего не понял по теме занятия. Он просит Вас объяснить ему материал еще раз.

43. Вы собираетесь на занятие в группу, где есть обучающиеся с разным уровнем готовности к освоению новой темы.

44. Один из обучающихся просит объяснить, как преподаваемая Вами учебная дисциплина связана с другими.

45. Обучающийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к однокласснику, говорит: «Я не хочу выполнять задание вместе с ним».

46. Вы – куратор. Ваши обучающиеся ушли с последнего учебного занятия в театр и таким образом сорвали занятие. На следующий день Вы приходите в группу и спрашиваете, кто был инициатором идеи, в ответ – молчание.

47. Вы предлагаете задание обучающимся на учебном занятии, а они дружно говорят, что уже решали его с педагогом, который заменял Вас на предыдущем занятии.

48. Один из обучающихся Вашей группы постоянно бьет девушек по непонятной причине. Он просто не может увидеть девушку и не ударить ее. Его уже не раз вызывали на совет профилактики, но результата это не возымело.

49. На учебном занятии в группе Вы даете поручение двум обучающимся, но они отказываются это делать. С одной стороны, идет учебное занятие и жалко терять на них время, с другой – необходимо обязательно добиться выполнения требования, иначе обучающиеся воспримут этот случай как сигнал к тому, что можно вообще не слушаться Вас.

50. До конца учебного занятия остается 10 минут. Обучающиеся просят Вас отпустить их пораньше, чтобы успеть в буфет.

ТЕСТ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»

1. Педагогика – это наука, изучающая:

- а) закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности;
- б) сущность, законы, закономерности, принципы, методы, формы, средства обучения и воспитания человека;
- в) сущность, законы, закономерности, принципы, методы, формы, средства обучения человека.

2. Умения педагога прогнозировать результаты обучения и воспитания, добывать необходимую информацию называются:

- а) гностическими;
- б) проектировочными;
- в) конструктивными.

3. Под навыком понимается:

- а) автоматизированно выполняемый компонент какого-то сложного действия;
- б) возможность человека творчески применять знания и навыки для достижения поставленных целей в изменяющихся условиях деятельности;
- в) продукт познания людьми предметов и явлений действительности, законов природы и общества.

4. Процесс обучения – это специально организованный процесс, направленный на:

- а) выращивание у обучающегося новых потребностей и интересов;
- б) усвоение знаний, умений, навыков, способов деятельности;
- в) развитие способностей, освоение созидательных способов деятельности.

5. К цели развития относится:

- а) формирование знаний;
- б) формирование умений работать в команде;
- в) развитие технического мышления.

6. Деловая игра – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

7. Урок – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

8. Учебник – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

9. Дискуссия относится:

- а) к неимитационным методам обучения;
- б) неигровым имитационным методам обучения;
- в) игровым имитационным методам обучения.

10. Дидактическая структура урока определяется:

- а) методами обучения и методическими приемами;
- б) дидактическими задачами;
- в) формами организации учебной деятельности.

11. Дидактика – это наука, изучающая:

- а) закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности;
- б) сущность, законы, закономерности, принципы, методы, формы, средства обучения и воспитания человека;
- в) сущность, законы, закономерности, принципы, методы, формы, средства обучения человека.

12. Умения педагога проектировать деятельность свою и обучающихся на весь период обучения называются:

- а) гностическими;
- б) проектировочными;
- в) конструктивными.

13. Под знаниями понимается:

- а) автоматизированно выполняемый компонент какого-то сложного действия;
- б) возможность человека творчески применять знания и навыки для достижения поставленных целей в изменяющихся условиях деятельности;
- в) продукт познания людьми предметов и явлений действительности, законов природы и общества.

14. Процесс воспитания – это специально организованный процесс, направленный на:

- а) выращивание у обучающегося новых потребностей и интересов;
- б) усвоение знаний, умений, навыков, способов деятельности;
- в) развитие способностей, освоение созидательных способов деятельности.

15. Средства обучения – это:

а) специально разработанные материальные или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности учебного процесса;

б) определенным образом упорядоченная совместная деятельность педагога и обучающихся, направленная на достижение дидактических целей и задач;

в) внешняя сторона процесса обучения, специальная конструкция процесса обучения.

16. Плакат – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

17. Лабораторное занятие – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

18. Интерактивная игра – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

19. Методическая структура урока определяется:

а) методами обучения, методическими приемами, формами организации учебной деятельности;

б) дидактическими задачами;

в) формами организации учебной деятельности.

20. Автор книги «Великая Дидактика» – это:

- а) И. Г. Песталоцци;
- б) Я. А. Коменский;
- в) И. Ф. Гербарт.

21. Умения педагога сконструировать конкретное учебное занятие или воспитательное мероприятие называются:

- а) гностическими;
- б) проектировочными;
- в) конструктивными.

22. Под умением понимается:

а) автоматизированно выполняемый компонент какого-то сложного действия;

б) возможность человека творчески применять знания и навыки для достижения поставленных целей в изменяющихся условиях деятельности;

в) продукт познания людьми предметов и явлений действительности, законов природы и общества.

23. Процесс развития – это специально организованный процесс, направленный на:

а) выращивание у обучающегося новых потребностей и интересов;

б) усвоение знаний, умений, навыков, способов деятельности;

в) развитие способностей, освоение созидательных способов деятельности.

24. Форма обучения – это:

а) специально разработанные материальные или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности учебного процесса;

б) определенным образом упорядоченная совместная деятельность педагога и обучающихся, направленная на достижение дидактических целей и задач;

в) внешняя сторона процесса обучения, специальная конструкция процесса обучения.

25. Электронный слайд – это:

а) метод обучения;

б) средство обучения;

в) форма обучения.

26. Практическое занятие – это:

а) метод обучения;

б) средство обучения;

в) форма обучения.

27. Эвристическая беседа – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

28. Развивающее обучение основано на:

- а) создании проблемных ситуаций и организации активной познавательной деятельности обучающихся;
- б) признании того, что обучение является ведущей движущей силой психического развития обучающегося;
- в) учете субъектного опыта жизнедеятельности обучающегося.

29. Принципы обучения – это:

- а) система приемов и правил эффективного взаимодействия педагога и обучающихся на основе определения их ответственности и усилий по достижению дидактических целей и задач;
- б) исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности;
- в) внешняя сторона процесса обучения, специальная конструкция процесса обучения.

30. Основной особенностью инновационных методов воспитания является:

- а) объяснение;
- б) подчинение;
- в) самоуправление.

31. Методология педагогической науки – это:

- а) учение о методах научного познания и преобразования мира;
- б) наука, изучающая сущность, законы, закономерности, принципы, методы, формы, средства обучения и воспитания человека;
- в) наука, изучающая закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

32. Умения педагога организовать свою деятельность и деятельность учащихся на достижение целей и задач называются:

- а) организационными;
- б) проектировочными;
- в) конструктивными.

33. Проблемное обучение основано на:

- а) создании проблемных ситуаций и организации активной познавательной деятельности обучающихся;
- б) признании того, что обучение является ведущей движущей силой психического развития обучающегося;
- в) учете субъектного опыта жизнедеятельности обучающегося.

34. Связь теории с практикой – это:

- а) принцип обучения;
- б) закономерность обучения;
- в) педагогическое требование.

35. Электронный слайд – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

36. Практическое занятие – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

37. Эвристическая беседа – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

38. Основная цель гражданского воспитания – это:

- а) развитие эстетического восприятия окружающего мира и способностей создавать прекрасное;
- б) воспитание бережного отношения к природе, убеждение в необходимости охраны окружающей среды;
- в) воспитание ответственности и чувства долга за судьбу Родины.

39. Предметом педагогики является:

- а) реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах;
- б) обучающийся;
- в) педагог.

40. Личностно ориентированное развивающее обучение основано на:

- а) создании проблемных ситуаций и организации активной познавательной деятельности обучающихся;
- б) признании того, что обучение является ведущей движущей силой психического развития обучающегося;
- в) учете субъектного опыта жизнедеятельности обучающегося.

41. Метод обучения – это:

- а) система приемов и правил эффективного взаимодействия педагога и обучающихся на основе определения их ответственности и усилий по достижению дидактических целей и задач;
- б) исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности;
- в) внешняя сторона процесса обучения, его специальная конструкция.

42. Обучение должно осуществляться природосообразно в соответствии с психологическими особенностями обучающегося – это:

- а) принцип обучения;
- б) закономерность обучения;
- в) педагогическое требование.

43. Электронный учебник – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

44. Интерактивная игра – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

45. Лабораторная работа – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

46. Тип урока определяет:

- а) применяемые методы обучения;
- б) структуру урока;
- в) вид урока.

47. Теорию воспитывающего обучения разработал:

- а) К. Д. Ушинский;
- б) И. Ф. Гербарт;
- в) Я. А. Коменский.

48. Педагогическая система включает компоненты:

- а) цели и содержание образования, методы, формы, средства обучения и воспитания, деятельность педагога и обучающихся;
- б) цели и содержание образования, методы, формы и средства обучения, деятельность педагога и обучающихся;
- в) цели и содержание образования, средства педагогической коммуникации.

49. «Педагогика» – это слово греческого происхождения, буквально оно переводится как:

- а) реальный целостный педагогический процесс;
- б) обучающийся;
- в) детовождение.

50. Содержание обучения должно соответствовать уровню развития современной науки и техники – это:

- а) принцип обучения;
- б) закономерность обучения;
- в) педагогическое требование.

51. Электронные слайды – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

52. Ролевая игра – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

53. Практическая работа – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

54. Выбор методов обучения обусловлен:

- а) целями обучения;
- б) целями обучения и готовностью педагога и обучающихся;
- в) целями и содержанием обучения, готовностью педагога и обучающихся.

55. Педагогический процесс как целостная система включает:

- а) образование, обучение, воспитание;
- б) обучение, развитие, воспитание;
- в) обучение, воспитание.

56. Методическая работа педагога направлена на:

- а) повышение уровня профессионализма педагога;
- б) повышение качества образования;
- в) повышение уровня профессионализма педагога, а в конечном итоге на повышение качества образования.

57. Деловая игра – это метод обучения, основанный на:

- а) имитации какой-либо практической ситуации и поиске способов ее решения;
- б) решении теоретических задач;
- в) предъявлении информации и ее обсуждении.

58. Основная цель эстетического воспитания – это:

- а) развитие эстетического восприятия окружающего мира и способностей создавать прекрасное;
- б) воспитание бережного отношения к природе, убеждение в необходимости охраны окружающей среды;
- в) воспитание ответственности и чувства долга за судьбу Родины.

59. Дидактика – это:

- а) теория воспитания;
- б) теория развития;
- в) теория обучения.

60. В процессе обучения необходимо формировать базовую культуру личности – это:

- а) принцип обучения;
- б) закономерность обучения;
- в) педагогическое требование.

61. Модульное обучение – это:

- а) принцип обучения;
- б) технология обучения;
- в) методика обучения.

62. Плакат – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

63. Диспут – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

64. Интерактивная лекция – это:

- а) метод обучения;
- б) средство обучения;
- в) форма обучения.

65. Воспитание – это:

а) определенным образом упорядоченная совместная деятельность педагога и обучающихся, направленная на достижение дидактических целей и задач;

б) внешняя сторона процесса обучения;

в) сложный и противоречивый социально-исторический процесс передачи общественно-исторического опыта одним поколением и усвоение его новым поколением.

66. Текущий контроль осуществляется:

а) в повседневной работе педагога с целью выявления пробелов в знаниях и умениях обучающихся;

б) по мере прохождения новой темы;

в) в конце полугодия, учебного года.

67. К группе информационно-рецептивных методов обучения относится:

а) лабораторная работа;

б) деловая игра;

в) объяснение.

68. Основная цель экологического воспитания – это:

а) развитие эстетического восприятия окружающего мира и способностей создавать прекрасное;

б) воспитание бережного отношения к природе, убеждение в необходимости охраны окружающей среды;

в) воспитание ответственности и чувства долга за судьбу Родины.

69. Содержание образования – это:

а) продукт познания людьми предметов и явлений действительности, законов природы и общества;

б) педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения;

в) исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности.

70. Обучение должно осуществляться систематически – это:

а) принцип обучения;

б) закономерность обучения;

в) педагогическое требование.

71. Тематический контроль осуществляется:

а) в повседневной работе педагога с целью выявления пробелов в знаниях и умениях обучающихся;

б) по мере прохождения новой темы;

в) в конце полугодия, учебного года.

72. Беседа – это:

а) метод обучения;

б) средство обучения;

в) форма обучения.

73. Учебник – это:

а) метод обучения;

б) средство обучения;

в) форма обучения.

74. «Мозговой штурм» – это:

а) метод обучения;

б) средство обучения;

в) форма обучения.

75. К репродуктивным методам обучения относится:

а) упражнение;

б) беседа;

в) деловая игра.

76. Тип урока – изучение нового учебного материала, следовательно, педагог должен решить дидактическую задачу:

- а) формирование новых понятий и способов действий;
- б) применение знаний;
- в) закрепление знаний.

77. Методическая работа – это:

а) система взаимосвязанных мер, направленных на развитие творческого потенциала педагога, его профессионального мастерства;

б) система взаимосвязанных мер, направленных на повышение качества образования;

в) система взаимосвязанных мер, направленных на развитие творческого потенциала педагога, его профессионального мастерства, а в конечном итоге – на рост уровня образованности обучающихся.

78. К методам воспитания относятся:

- а) устный опрос;
- б) лабораторная работа;
- в) метод примера.

КУРСОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Цели и структура курсовой работы

В результате изучения учебной дисциплины «Педагогика» студенты должны быть готовы к решению теоретических и практических вопросов, связанных с оптимальным выбором методов, средств и форм обучения, способов реализации современных подходов к проектированию и планированию учебных занятий, конструированию учебных ситуаций.

Курсовая работа является одной из форм контроля качества изучения учебной дисциплины «Педагогика».

Курсовая работа выполняется на основе глубокого изучения научной, педагогической, учебной литературы.

Курсовая работа – это законченная и логически цельная письменная работа, посвященная решению конкретной проблемы.

Курсовая работа представляет собой самостоятельный исследовательский труд в области актуальных проблем педагогической науки и практики, который опирается на результаты исследований ученых и практиков Республики Беларусь и других стран.

Выполнение курсовой работы предполагает определение целей и задач педагогического исследования.

В процессе выполнения работы студент изучает законодательную нормативную базу Республики Беларусь, педагогическую литературу, научные статьи отечественных и зарубежных ученых, опыт педагогов-практиков.

В результате выполнения курсовой работы студент должен показать достаточный уровень знаний и умений в области педагогики, свою готовность творчески решать теоретические и практические педагогические проблемы на основе междисциплинарного подхода.

При выборе темы курсовой работы необходимо учитывать личностно, социально и профессионально значимые потребности и интересы студентов.

Материалы, полученные в ходе выполнения курсовой работы, позволят расширить имеющиеся у студентов знания по актуальным вопросам педагогики, они могут апробироваться и внедриться в образовательный процесс учреждений образования, стать основой для

разработки дипломного проекта, написания статей на научно-практические конференции.

Тема курсовой работы должна быть утверждена соответствующей кафедрой.

Курсовая работа имеет следующую структуру:

- титульный лист;
- задание, утвержденное руководителем курсовой работы и заведующим кафедрой (бланк задания необходимо взять на кафедре);
- оглавление;
- перечень условных обозначений (при необходимости);
- введение;
- основная часть, включающая разделы;
- заключение;
- список использованных источников;
- приложения (при необходимости).

Компьютерные программы, разработанные в соответствии с заданием по курсовому проектированию, должны прилагаться на CD (компакт-диске).

Содержание основных разделов курсовой работы

Раздел **«ВВЕДЕНИЕ»**. В этом разделе курсовой работы дается обоснование круга вопросов, нуждающихся в дальнейшем изучении и разработке, по проблематике, связанной с темой курсовой работы. Обосновывается актуальность темы, необходимость проведения исследований по данной теме для решения конкретной педагогической проблемы, формулируются цель и задачи исследования.

Раздел **«ЗАКЛЮЧЕНИЕ»** должен отражать основные результаты исследования и рекомендации по их практическому использованию.

Раздел **«СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ»** содержит перечень источников информации, на которые в работе приводятся ссылки.

В раздел **«ПРИЛОЖЕНИЯ»** включается вспомогательный материал. Он формируется для наиболее полного раскрытия содержания курсовой работы и результатов исследований.

Объем курсовой работы, как правило, составляет 25 страниц. Библиографический список и приложения при подсчете объема работы не учитываются.

Примерный перечень тем курсовых работ

1. Профессиональная компетентность специалиста как главный ресурс общественного развития в XXI веке.
2. Образовательные парадигмы в мировой педагогической практике.
3. Мониторинг качества профессионального образования.
4. Мониторинг качества учебного процесса.
5. Контроль в процессе обучения.
6. Методы педагогических исследований.
7. Метод квалиметрии в педагогике.
8. Педагогическое проектирование.
9. Система профессионально-технического, среднего специального и высшего образования в Республике Беларусь.
10. Социальная среда и ее воспитательные функции.
11. Нормативное обеспечение непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.
12. Модели педагогического взаимодействия как образец социальных отношений.
13. Требования к личности педагога. Управленческая карьера педагога.
14. Методологическая культура педагога.
15. Сравнительный анализ современных дидактических концепций.
16. Традиционный урок: сущность и структура.
17. Виды нетрадиционных уроков и их характеристика.
18. Традиционные и инновационные методы и формы обучения, их характеристики.
19. Инновационные методы и формы обучения, их особенности.
20. Современные средства обучения.
21. Учебно-методические комплексы: характеристика, функции, структура.
22. Современные концепции воспитания.
23. Современные методы и формы воспитания.
24. Интерактивные игры: сущность, особенности проведения.
25. Ролевые игры: сущность, особенности проведения.
26. Деловые игры: сущность, особенности проведения.
27. Инновационный педагогический опыт: сущность, критерии оценки, механизмы трансляции.
28. Просветительские идеи Ф. Скорины, Д. К. Ушинского, Л. Н. Толстого.
29. Инновации в системе образования Республики Беларусь.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе.
2. Основные этапы становления и развития педагогики. Становление научной педагогики. Дидактика Я. А. Коменского.
3. Школа и педагогика в Западной Европе в XVIII–XIX веках. Просветительские идеи Ф. Скорины, Д. К. Ушинского, Л. Н. Толстого.
4. Педагогические системы в Новейшее время. Вклад в развитие педагогической теории и практики С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова и других педагогов. Дидактика П. Ф. Каптерева. Вальдорфская школа.
5. Парадигмы современного образования, их характеристика.
6. Основные категории общей педагогики. Соотношение социальных и биологических факторов развития человека.
7. Образование как функция общества. Принципы государственной политики в области образования. Система непрерывного образования Республики Беларусь.
8. Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога.
9. Педагогический процесс как целостная система. Педагогическая задача как основная единица педагогического процесса. Преподавание и учение.
10. Понятие методологии педагогики. Общенаучный уровень методологии педагогики: системный подход.
11. Конкретно-методологические основания педагогических исследований. Компетентностный подход в процессе подготовки квалифицированных рабочих и специалистов.
12. Основные методы педагогических исследований, их классификация и характеристика.
13. Дидактика как теория обучения. Обучение в целостном педагогическом процессе. Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения.
14. Законы, закономерности и принципы обучения как система.
15. Теория развивающего обучения. Дидактическая система Л. В. Занкова. Концепция развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

16. Теория поэтапного формирования умственных действий: сущность и дидактические возможности.

17. Теория проблемного обучения: сущность и дидактические возможности. Классификация проблемных ситуаций.

18. Постановка целей по формированию знаний, умений, навыков и качеств личности. Таксономия целей. Типология целей.

19. Содержание образования и его исторический характер. Формы проектирования содержания образования. Уровни усвоения содержания образования.

20. Формы обучения, их характеристика, классификация. Формы организации учебной деятельности.

21. Урок как основная форма обучения и педагогического проектирования. Типы и виды уроков. Дидактическая и методическая структуры урока, их содержание.

22. План урока как одна из форм педагогического проектирования, его структура и содержание.

23. Методы обучения: сущность понятия, классификация и характеристика.

24. Особенности традиционных, нетрадиционных и инновационных методов обучения. Неимитационные и имитационные методы обучения, их сущность и характеристика.

25. Средства обучения: сущность понятия, классификация, характеристики. Учебно-методические комплексы: цели и принципы создания, структура и содержание.

26. Контроль в процессе обучения. Педагогические тесты: виды и структура.

27. Педагогические технологии: сущность понятия, структура, классификация. Основные характеристики современных педагогических технологий.

28. Педагогические игры: функции, классификация, концептуальные основы. Деловые игры: сущность, основные характеристики, порядок проведения.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Аксенова, Л. Н. Методика воспитательной работы в учреждениях профессионального образования : учебно-методическое пособие / Л. Н. Аксенова. – Минск : БНТУ, 2010. – 122 с.
3. Аксенова, Л. Н. Учебно-исследовательская работа студентов : учебно-методическое пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение» / Л. Н. Аксенова. – Минск : БНТУ, 2010. – 53 с.
4. Аксенова, Л. Н. Нетрадиционный урок : методические рекомендации / Л. Н. Аксенова. – Минск : РИПО, 1999. – 22 с.
5. Аксенова, Л. Н. Содержание и организация методической работы в профессиональном учебном заведении / Л. Н. Аксенова. – Минск : РИПО, 2003. – 76 с.
6. Аксенова, Л. Н. Педагогика. Методы обучения : учебно-методическое пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» / Л. Н. Аксенова, М. Д. Козлова. – Электронный учебный материал. Регистрационный № БНТУ/ИПФ 29–36.2014 – Минск : БНТУ, 2014. – 66 с.
7. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учебно-методическое пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2004. – 336 с.
8. Жук, А. И. Стратегическое управление как актуальный ориентир развития образования / А. И. Жук // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования / ред. кол. : А. И. Жук (пред.) [и др.]. – Минск : НИО, 2007. – Вып. 1. Модели и концепции. – С. 56–82.
9. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учебное пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 192 с.
10. Жук, О. Л. Основы педагогики : учебное пособие / О. Л. Жук [и др.]; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.
11. Капранова, В. А. История педагогики : учебное пособие / В. А. Капранова. – Москва : Новое знание, 2003. – 160 с.

12. Кукушин, В. С. Теория и методика воспитания / В. С. Кукушин.– Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 508 с.

13. Педагогика профессионального образования / М. В. Ильин [и др.]; под ред. А. Х. Шкляра. – Минск : РИПО, 2003. – 374 с.

14. Смирнов, С. А. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 512 с.

15. Скаун, В. А. Преподавание курса «Организация и методика производственного обучения» : методическое пособие / В. А. Скаун. – Москва : Высшая школа, 1990. – 254 с.

16. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

17. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебное пособие для педагогических специальностей вузов / И. Ф. Харламов. – Москва: Гардарики, 2002. – 517 с.

18. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебное пособие / А. В. Хуторской. – 2-изд., перераб. – Москва : Высшая школа, 2007. – 639 с.

Дополнительная литература

1. Агафонова, А. С. Практикум по общей педагогике : учебное пособие / А. С. Агафонова. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.

2. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических работников индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая игра, 1996. – 344 с.

3. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько.– Москва : Институт Профессионального образования России, 1995. – 336 с.

4. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.

5. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.

6. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие для вузов / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 415 с.

7. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.

8. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.

9. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учебное пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 176 с.

10. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведениях / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

11. Кочетов, А. И. Культура педагогического исследования. / А. И. Кочетов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 312 с.

12. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1989. – 166 с.

13. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва, 1981. – 185 с.

14. Молчан, Л. Л. Культура профессионально-педагогической деятельности / Л. Л. Молчан. – Минск : РИПО, 1999. – 95 с.

15. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.

16. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – Москва : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

17. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

18. Педагогические технологии / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ». – 2002. – 320 с.

19. Поляков, С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С. Д. Поляков. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.

20. Селевко, Г. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. В. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

21. Управление образовательными системами : учебное пособие / под ред. В. С. Кукушина. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2003. – 464 с.

22. Юцявичене, П. Я. Теория и практика модульного обучения / П. Я. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 271 с.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об образовании : Кодекс Республики Беларусь, 13 янв. 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: текст по состоянию на 13 янв. 2011 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.

2. Аксенова, Л. Н. Методика воспитательной работы в учреждениях профессионального образования : учебно-методическое пособие / Л. Н. Аксенова. – Минск : БНТУ, 2010. – 122 с.

3. Аксенова, Л. Н. Нетрадиционный урок : методические рекомендации / Л. Н. Аксенова. – Минск : РИПО, 1999. – 22 с.

4. Аксенова, Л. Н. Особенности методов обучения, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности у будущих специалистов / Л. Н. Аксенова, И. В. Морозова // Народная асвета. – 2009. – № 6. – С. 77 – 81.

5. Аксенова, Л. Н. Подготовка педагогов к реализации управленческой функции // Народная асвета.– 2008.– № 10.– С. 3–7.

6. Аксенова, Л. Н. Учебно-исследовательская работа студентов : учебно-методическое пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение» / Л. Н. Аксенова. – Минск : БНТУ, 2010. – 53 с.

7. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

8. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических работников индуст-

риально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая игра, 1996. – 344 с.

9. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

10. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / главн. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Минск : МФЦП, 2002. – 1008 с.

11. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.

12. Браже, Т. Г. Потребности личности – в центр системы повышения квалификации учителей / Т. Г. Браже // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров : межвуз. сб. науч. тр.; отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. – Самара : СамГПИ, 1993. – С. 34–46.

13. Вазина, К. Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения : методические рекомендации / К. Я. Вазина. – Горький, 1988. – 54 с.

14. Вербицкий, А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : научно-методическое пособие / А. А. Вербицкий. – Москва, РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с.

15. Вульффов, Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учебное пособие / Б. З. Вульффов, В. Д. Иванов. – Москва: УРАО, 1997. – 288 с.

16. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие для вузов / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 415 с.

17. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.

18. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 4-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

19. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

20. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

21. Капранова, В. А. История педагогики: учебное пособие / В. А. Капранова. – Москва : Новое знание, 2003. – 160 с.

22. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учебное пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 176 с.

23. Ковалев, А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление : учеб. пособие / А. П. Ковалев. – Харьков : ХГУ, 1990. – 156 с.

24. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

25. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – Москва : Педагогика, 1974. – 264 с. : ил.

26. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.

27. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1989. – 166 с.

28. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.

29. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.

30. Локшина, С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. – 10-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 1988. – 632 с.

31. Лукацкий, М. А. Педагогическая наука: история и современность : учебное пособие / М. А. Лукацкий. – Москва : ГЭОТАР-МЕДИА, 2012. – 448 с.

32. Макаров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А. В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2005. – 82 с.

33. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва, 1996. – 308 с.

34. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
35. Махмутов, М. И. Современный урок: вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1981. – 192 с.
36. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – Москва, 2010. – Режим доступа : <http://old.mon.gov.ru/files/materials/8053/10.12.08-metodika.pdf>.
37. Молчан, Л. Л. Культура профессионально-педагогической деятельности / Л. Л. Молчан. – Минск : РИПО, 1999. – 95 с.
38. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : «Эгвес», 2006. – 488 с.
39. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – Москва : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
40. Одилова, Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения / Н. Ф. Одилова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. Т. 2. – С. 121–124.
41. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта; Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – Москва, 2001.
42. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
43. Педагогика профессионального образования / М. В. Ильин [и др.]; под ред. А. Х. Шкляра. – Минск : РИПО, 2003. – 374 с.
44. Смирнов С. А. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 512 с.
45. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.]. – 3-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
46. Педагогические технологии / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2002. – 320 с.

47. Поляков, С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С. Д. Поляков. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.
48. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.
49. Селевко, Г. В. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. В. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
50. Симонов В. П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. – Москва : УЦ «Перспектива», 2010. – 264 с.
51. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Москва : ИЧП «Магистр», 1997. – 224 с.
52. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
53. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
54. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков // Педагогические инновации. – 2004. – № 1 – С. 17–36.
55. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
56. Теоретические проблемы развивающего обучения : сб. статей / науч. ред. Т. М. Савельева. – Минск : ПКООО «Полибиг», 2002. – 224 с.
57. Управление образовательными системами : учебное пособие / под ред. В. С. Кукушина. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2003. – 464 с.
58. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя, П. Ф. Юдина : Москва : Политиздат, 1963. – 554 с.
59. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Хуторской. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

60. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебное пособие. / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – Москва: Высшая школа, 2007. – 639 с.

61. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : пособие / И. И. Цыркун, Е. И. Кар-пович. – Минск : БГПУ, 2006. – 311 с.

62. Чошанов, М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. П. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–27.

63. Means, B. Using Technology to Support Education Reform / B. Means [and others]. – Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office. – 1993. – 260 p.

ПЛАН УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Тема учебного занятия: «Соединения элементов деревянных конструкций».

Тип занятия – изучение нового учебного материала.

Вид занятия – смешанный («мозговой штурм», беседа, объяснение, решение тестовых заданий, рефлексивная беседа).

Цели обучения, развития и воспитания:

– формирование знаний о классификации соединений элементов деревянных конструкций;

– формирование умений выполнять конструирование соединений элементов деревянных конструкций;

– формирование представлений о видах соединений элементов деревянных конструкций, их достоинствах и недостатках, особенностях изготовления, характере работы;

– развитие технического мышления, памяти, внимательности, рефлексивных способностей, коммуникативных умений, эстетического вкуса;

– воспитание аккуратности, чувства коллективизма, любви к Родине, солидарности, самостоятельности, ответственности, дисциплинированности, усидчивости.

В результате учебного занятия студенты должны:

– раскрывать классификацию соединений элементов деревянных конструкций;

– уметь выполнять конструирование соединений элементов деревянных конструкций;

– называть виды соединений элементов деревянных конструкций;

– описывать их достоинства и недостатки, особенности изготовления;

– определять характер работы соединений;

– проявлять инициативу, самостоятельность, внимательность и рефлексивное отношение к учебной деятельности.

Материально-техническое обеспечение: ноутбук, мультимедийный проектор, педагогический экран.

Средства обучения:

– учебное пособие, Слиикоухов, Ю. В. «Конструкции из дерева и пластмасс» (М., 1986.), СНИП, СНБ.

– карточки тестовых заданий.

Электронные средства обучения:

– электронные слайды по теме «Соединения элементов деревянных конструкций» (15 слайдов).

Структура и содержание учебного занятия

Методическая подструктура учебного занятия				Формы организации учебной деятельности	
Дидактическая структура учебного занятия. Время (мин)	Методы обучения	Методические приемы, их содержание	Средства обучения	Формы организации учебной деятельности	
1. Мотивация учебной деятельности. Целевая установка (30 мин)	«Мозговой штурм»	Этапы проведения «мозгового штурма»	Электронные слайды № 1–5	Фронтальная	
		1 этап – мотивационно-организационный			1.1. Обсуждаются проблемные вопросы. – Посмотрите внимательно на элементы деревянных конструкций. – Можем ли мы из них сконструировать ромб? – Что для этого необходимо? Обсудите свой ответ 1.2. Оплашается тема учебного занятия: «Соединения элементов деревянных конструкций». 1.3. Обсуждение учебных целей деятельности учащихся. 1.4. Организация команд по 2–4 человека на основе личных потребностей и интересов. Выбор модераторов и секретарей. 1.5. Учащиеся в командах обсуждают идеи: «Какими бывают типы соединений? Что эти соединения в себя включают? Какие соединения целесообразнее использовать в современном строительстве?» Все идеи записываются секретарями.
		2 этап – генерирование идей			1.6. Представители от каждой команды зачитывают идеи. 1.7. Проводится систематизация идей. 1.8. Составляется перечень идей, выражающих общие принципы. 1.9. Проводится оценка идей на реализуемость. 1.10. Составляется окончательный список идей.
	3 этап – анализ и оценка идей		Ноутбук для каждой команды	Работа в командах	
			Отчеты команд	Фронтальная	

2. Формирование новых понятий и способов действий (35 мин)	Объяснение	2.1. Преподаватель объясняет следующие темы: 2.1.1. Типы соединений. 2.1.2. Соединения без специальных связей. 2.1.3. Соединения с деревянными связями. 2.1.4. Соединения со стальными связями. 2.1.5. Гвоздевые соединения. 2.1.6. Клеевые соединения	Электронные слайды № 6–14 СНИП, СНБ	Фронтальная
3. Приращение знаний, формирование умений (25 мин)	Беседа	3.1. Обсуждение результатов выполненной работы и возникших вопросов 3.2. Учащиеся отвечают на вопросы теста и таким образом демонстрируют уровень усвоения нового учебного материала 3.3. Учащиеся проверяют результаты решения тестовых заданий в соответствии с эталонами	Ответы учащихся Тестовые задания на карточках Тестовые задания на карточках, эталоны	Фронтальная Индивидуальная Индивидуальная
	Беседа	3.4. Обсуждение выполненного задания. Обсуждение ошибок. Выработка согласованного мнения	Тестовые задания, эталоны	Фронтальная
Рефлексивная беседа	Рефлексивная беседа	3.5. Выдача домашнего задания 3.6. Рефлексия впечатлений от учебного занятия	Учебное пособие Электронный слайд № 15	

Учебное издание

АКСЕНОВА Людмила Николаевна

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие
для студентов I ступени высшего образования
специальности 1-08 01 01
«Профессиональное обучение (по направлениям)»

Редактор *Ю. В. Ходочинская*
Компьютерная верстка *Е. А. Беспанской*

Подписано в печать 11.09.2017. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 9,08. Уч.-изд. л. 7,09. Тираж 110. Заказ 610.

Издатель и полиграфическое исполнение: Белорусский национальный технический университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/173 от 12.02.2014. Пр. Независимости, 65. 220013, г. Минск.