**1. Суть технологий**

*Ребенок воспитывается разными случайностями, его окружающими. Педагогика должна дать направление этим случайностям.****В. Ф. Одоевский***

  Понятие "технология обучения" на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

  С одной стороны, технология обучения - это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой - это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство учителя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами. Технология обучения - системная категория, структурными составляющими которой являются:

* цели обучения;
* содержание обучения;
* средства педагогического взаимодействия;
* организация учебного процесса;
* ученик, учитель;
* результат деятельности.

  Существует множество интересных определений сущности педагогических технологий - термина, ставшего довольно популярным в последнее десятилетие:

* Технология - это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве ("Толковый словарь русского языка").
* Технология - это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (**В. М. Шепель**).
* Технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы (**М. Чошанов**).
* Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств;она есть инструментарий педагогического процесса (**Б. Т. Лихачев**).
* Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (**В. П. Беспалько**).
* Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (**И. П. Волков**).
* Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (**В. М. Монахов**).
* Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (**ЮНЕСКО**).
* Педагогическая технология - системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (**М. В. Кларин**).
* Педагогическая технология - содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений всех предыдущих авторов (**Г. К. Селевко**).

  Понятие "педагогическая технология" может быть представлено в трех аспектах:

* научный,
* процессуально-описательный,
* процессуально-действенный.

  Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

  Любая педагогическая технология основывается на том или ином философском фундаменте. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения образовательной технологии. Философские позиции достаточно определенно прослеживаются в содержании образования, в содержании отдельных дисциплин. Однако часто в их идеологической направленности нет единства, поэтому содержание школьного образования не дает целостной картины мира, не имеет общей философской основы. Такой эклектичностью отличается содержание современного российского школьного образования. Труднее обнаружить философскую основу в методах и средствах обучения. Одни и те же методы могут применяться в технологиях, совершенно противоположных по идеологии. Поэтому технология может быть гибкой, приспосабливающейся к той или другой философской основе (например, игра).

  Из великого множества философских направлений и школ в современных педагогических технологиях чаше всего встречаются следующие:

* материализм и идеализм;
* диалектика и метафизика;
* сциентизм и природосообразность;
* гуманизм и антигуманизм;
* антропософия и теософия;
* прагматизм и экзистенциализм.

  Источниками педагогической технологии являются достижения педагогической, психологической и социальных наук, передовой педагогический опыт, народная педагогика, все лучшее, что накоплено в отечественной и зарубежной педагогике прошлых лет.

  Для успешного функционирования педагогической системы нужна тщательно продуманная "отладка" всех ее составляющих. Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

  Одна и та же технология в руках разных исполнителей может каждый раз выглядеть по-иному: здесь неизбежно присутствие личностной компоненты мастера, особенностей контингента учащихся, их общего настроения и психологического климата в классе. Результаты, достигнутые разными педагогами, использующими одну и ту же технологию, будут различными, однако близкими к некоему среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию. То есть педагогическая технология опосредуется свойствами личности, но не определяется ими.

  Понятие "педагогическая технология" шире, чем понятие "методика обучения". Технология отвечает на вопрос - как наилучшим образом достичь целей облучения, управления этим процессом. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса обучения.

  Проектирование педагогической технологии предполагает выбор оптимальной для конкретных условии системы педагогических технологий. Оно требует изучения индивидуальных особенностей личности и отбора видов деятельности, адекватных возрастному этапу развития обучающихся и уровню их подготовленности.

**2. Актуальность выбора педагогических технологий в современной России**

  Последнее десятилетие XX в. внесло в историю российского образования трагические страницы: появился новый термин - "децелерация", означающий массовую задержку детей в физическом и психическом развитии (в противовес "акселерации").

  Причины децелерации многочисленны:

* массовая алкоголизация и наркотизация населения;
* злоупотребления в использовании фармацевтических препаратов;
* некачественное питание беременных;
* последствия Чернобыльской катастрофы;
* телефония (решающее влияние на потомство женщины первого в ее жизни мужчины - часто по генофонду не лучшего);
* "афганский" и "чеченский" синдромы;
* социальная фрустрация.

  Поступающие в первый класс дети имеют ограниченный словарный запас, недоразвитую моторику руки, неадекватные эмоции, орфоэпические дефекты. По нашим исследованиям, проведенным в ряде школ Советского и Железнодорожного районов г. Ростова-на-Дону, картина, характеризующая готовность детей к обучению в школе "выглядит драматически (табл. 1). Низкий уровень подготовки детей к начальному обучению достигает 25 %.

  В итоге, как показывает проведенный нами психолого-педагогический мониторинг, индекс интеллекта выпускников 9-х и 11-х классов ежегодно снижается на 1,5- 3,0 %. Примерно настолько же ежегодно возрастает число "исключительных" детей, поступающих в первый класс. И это в городе, который по интеллектуальному потенциалу в рамках России уступает лишь Москве и Петербургу! Что же тогда творится в спивающейся российской глубинке?!

***Таблица 1***

|  |
| --- |
| **Контингент учащихся, нуждающихся в логопедической помощи (исследования логопеда СШ № 95 Н. Б. Земской)** |
| **Сроки диагностики** | **Нарушения звукопроизношения** | **Снижение фонематического слуха** | **Бедность словаря** |
| Сентябрь 1995г. | 28% | 7% | 28% |
| Сентябрь 1999г. | 37% | 26% | 66% |

  Ситуация осложняется появлением детей-беженцев и сирот при живых родителях из обеспеченных семей, где старшим "некогда" заниматься воспитанием своих детей.

  Вторая тенденция - постоянно возрастающий разрыв между потенциальным уровнем усвоения учебного материала учащимися и используемыми в школе педагогическими технологиями. По исследованиям Ростовского педагогического университета, в Северо-Кавказском регионе лишь 20-25 % учителей общеобразовательной школы работают на профессионально-творческом уровне. В результате выпускники школ не знают элементарной орфографии и пунктуации, почти не читают художественной литературы, имеют смутные представления о современных концепциях естествознания, не знают мировой географии. По официальным данным ЮНЕСКО, российская молодежь за последние 40 лет по уровню интеллектуализации переместилась среди стран - членов ООН со 2-3 на 52- 55-е места.

  Все это обязывает нас в корне пересмотреть свое отношение к педагогическим технологиям как инструментарию учебного процесса и актуализировать их изучение. Многочисленными исследованиями доказано, что от выбранной педагогической технологии и степени ее адекватности ситуации и контингенту учащихся во многом зависит качество обучения.

**3. Классификация педагогических технологий**

  В педагогической литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий - **В. Г. Гульчевской, В. Т. Фоменко, Т. И. Шамовой и Т. М. Давыденко**>. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал **Г. К. Селевко**.Ниже приводится краткое описание классификационных групп, составленное автором системы.

* ***По уровню применения*** выделяются общепедагогические, частнометолические (предметные) и локальные (модульные) технологии.
* ***По философской основе***: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения, и другие разновидности.
* ***По ведущему фактору психического развития:***биогенные, социогенные, психогенные идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

  В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только какой-либо один-единствеиный фактор, метод, принцип -- педагогическая технология всегда комплексна. Однако благодаря своему акценту на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает свое название.

* ***По научной концепции усвоения опыта выделяются:***ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гешталъттехнологиц, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.
* ***По ориентации на личностные структуры:***информационные технологии (формирование школьных знании, умений, навыков по предметам - ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий - СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений - СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющих механизмов личности - СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и приходные (формирование действенно-практической сферы - СДП).
* ***По характеру содержания и структуры***называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

  В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, концепции, в комплексных - комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

* ***По типу организации и управления познавательной деятельностью*** **В. П. Беспалько** предложена такая классификация педагогических систем (технологий). Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по **В. П. Беспалько** - дидактических систем):
	1. *классическое лекционное обучение* (управление - разомкнутое, рассеянное, ручное);
	2. *обучение с помощью аудиовизуальных технических средств* (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);
	3. *система "консультант"* (разомкнутое, направленное, ручное);
	4. *обучение с помощью учебной книги* (разомкнутое, направленное, автоматизированное) - самостоятельная работа;
	5. *система "малых групп"* (цикличное, рассеянное, ручное) - групповые, дифференцированные способы обучения;
	6. *компьютерное обучение* (цикличное, рассеянное, автоматизированное);
	7. *система "репетитор"* (цикличное, направленное, ручное) ~ индивидуальное обучение;
	8. *"программное обучение"* (цикличное, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

  В практике обычно выступают различные комбинации этих "монодидактических" систем, самыми распространенными из которых являются:

* + - *традиционная классическая классно-урочная система* **Я. А. Коменского**, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);
		- с*овременное традиционное обучение*, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;
		- *групповые и дифференцированные способы обучения*, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;
		- *программированное обучение*, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

  Принципиально важной стороной в педагогической технологии является позиция ребенка в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий.

  ***a) Авторитарные технологии***, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь "объект", "винтик". Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

  ***б)*** Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются ***дидактоцентрические технологии***, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения перед воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

  ***в) Личностно-ориентированные технологии*** ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природного потенциала. Личность ребенка в этой технологии нс только субъект, но субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

  Таким образом, Личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

  В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

  ***г) Гуманно-личностные технологии*** отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они, отвергая принуждение, "исповедуют" идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы.

  ***д) Технологии сотрудничества*** реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

  ***е) Технологии свободного воспитания*** делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

  ***ж) Эзотерические технологии*** основаны на учении об эзотерическом ("неосознаваемом", подсознательном) знании - Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс - это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

***Способ, метод, средство*** обучения определяют названия многих существующих технологии: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

  По категории обучающихся наиболее важными и оригинальными являются:

* 1. массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;
	2. технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);
	3. технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т. п.);
	4. различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);
	5. технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

   И,наконец, названия большого класса современных технологий определяются содержанием тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается существующая традиционная система.

  Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется некоторая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных монотехнологий на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий.

  Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует, основную модернизацию, вносит наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий.

  ***а) Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений.*** Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания.

  К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология **Ш. А. Амонашвили**, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, **Е. Н. Ильина**, и др.

  ***б) Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.*** Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов **В. Ф. Шаталова**, коммуникативное обучение **Е. И. Пассова**, и др.

  ***в) Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения.*** Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (**В. В. Фирсов, Н. П. Гузик**), технологии индивидуализации обучения (**А. С. Границкая, И. Унт, В. Д. Шадриков**), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (**С. Н. Лысенкова**), групповые и коллективные способы обучения (**И. Д. Первин, В. К. Дьяченко**), компьютерные (информационные) технологии и др.

  ***г) Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования"*** учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) **П. М. Эрдниева**, технология "Диалог культур" **В. С. Библера и С. Ю. Курганова**, система "Экология и диалектика" **Л. В. Тарасова**, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий **М. Б. Воловича**, и др.

  ***д) Природосообразные, использующие методы народной педагогики***, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка: обучение по **Л. Н. Толстому**, воспитание грамотности по **А. Кушниру**, технология **М. Монтессори**, и др.

  ***е) Альтернативные:*** вальдорфская педагогика **Р. Штейнера**, технология свободного труда С: френе, технология вероятностного образования **А. М. Лобка**.

  ***ж)*** Наконец, примерами ***комплексных политехнологий*** являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных - "Школа самоопределения" **А. Н. Тубельского**, "Русская школа" **И. Ф. Гончарова**, "Школа для всех" **Е. А. Ямбурга**, "Школа-парк" **М. Балабана** и др.).

  Весьма интересную классификацию педагогических технологий предложил профессор Ростовского государственного университета **В. Т. Фоменко**:

* ***Технологии, предполагающие построение учебного процесса на деятельностной основе.***Традиционное обучение оценивается как малодеятельностное, излишне созерцательное, в противовес чему и используется эта технология.

  Она предполагает несколько планов действий:

* + предметный план действий;
	+ внешнеречевой план действий;
	+ свернутый, или сокращенный план действий, т. е. "про себя".

  Обучение, в особенности в старших классах, в большинстве случаев является словесным, и это обстоятельство - один из гносеологических источников формальности знаний учащихся. Чтобы реализовать внешнеречевую деятельность учащихся, новаторы находят выход: запись каждым учеником собственной речи на пленку с последующим прослушиванием. Необходимо помочь учащимся пересмотреть свое отношение к домашней работе (прочитав сложный материал, проложи, пересказывая, тропу в буреломе понятий, событий, фактов, с которыми только что имел дело при выполнении домашней работы).

  Действия "про себя" - это план таких действий, которые сжимают, уплотняют в сознании ребенка информацию в более емкие категории. Реализации такого плана действий, т. е. "про себя", должна способствовать компьютерная оснащенность учебного процесса (управление мыслительной деятельностью посредством компьютера-переходящее в самоуправление). Поэтому необходимо внедрять компьютерные учебные программы - в этом надежда на улучшение дела.

  Характеризуя же технологию в целом, надо подчеркнуть, что все три плана действий должны быть сбалансирование представлены в нашем бескомпьютерном пока обучении.

* ***Технология, предполагающая построение учебного процесса на концептуальной основе.***

  Концептуальная основа предполагает:

* + вычленение единой основы;
	+ вычленение сквозных идей курса;
	+ вычленение межпредмстных идей.

  Истинный учитель приходит на урок с гибкой моделью предстоящего процесса в голове, которой и предусматривается динамическая дозировка содержания с дифференциацией на более существенное и менее существенное. Для чего она необходима? Освоенное ребенком ключевое понятие есть та "вершина", с которой хорошо обозревается все поле фактов, охватываемое этим понятием, оно становится ориентиром действий высокого уровня обобщений.

  Рассматриваемая технология означает вычленение сквозных идей учебного процесса. Это необходимо для того, чтобы не было перекосов в пределах такой крупной единицы образовательного процесса, как учебный курс. Хотя перекос на отдельном уроке не страшен. Вспомним В. А. Сухомлинского, его слова о том, что не тот урок хорош, который прошел строго по плану, а тот, на котором, возможно, были отклонения от плана, но который учитель смог адаптировать к возникшей ситуации процесса. Допущенный учителем в силу ситуации "перекос" урока в одну сторону может быть исправлен "перекосом" другого урока в иную сторону, так что общая равнодействующая процесса будет "правильной". Если же допущен "перекос" учебного курса, это плохо.

  Наконец, рассматриваемая технология предписывает вычленение межпредметных идей. Итогом рассматриваемого построения учебного процесса являются особо ценные, межсистемные способы мышления (здесь необходимы интегрированные курсы).

* ***Технология, предполагающая построение учебного процесса на крупноблочной основе.***

  Такая технология является альтернативной тем технологиям, которые ориентируют на последовательное построение обучения. Последнее хорошо иллюстрируется таким примером, как последовательное изучение личных, определенно-личных, обобщенно-личных, неопределенно-личных, безличных предложений в курсе русского языка. Оно осуществляется в течение целого ряда уроков. Поскольку между предложениями можно усмотреть закономерность - нарастание определенности, то это позволяет все предложения изучать на одном уроке, что даст лучшие результаты.

  Крупноблочная технология (научная разработка **Н. Эрдниева** и **В. Шаталова**) предполагает ряд интересных в дидактическом отношении приемов; например, объединение нескольких правил, определений, характеристик в одном определении, одной характеристике, что увеличивает их информационную емкость.

  Этой технологией предъявляются свои требования к использованию в обучении наглядных средств. Речь идет о сбережении во времени и пространстве ассоциативно связанных схем, чертежей, диаграмм. На этом (симметрия. полусимметрия, асимметрия) основаны получившие распространение опорные сигналы. Объединение материала в очень крупные блоки (вместо 80-100 учебных тем - 7- 8 блоков) может привести к новой организационной структуре учебного процесса. Вместо урока основной организационной единицей может стать учебный день (биологический, литературный). Создается возможность более глубокого погружения учащихся в изучаемый предмет. Четыре урока, например, литературы по 30 минут. **У М. Щетинина** трижды-четырежды повторяются в течение учебного года предметные недели.

* ***Технология, предполагающая построение учебного процесса на опережающей основе.***

  Классическая дидактика ориентирована на обучение от известного к неизвестному: иди, так сказать, вперед, глядя назад. Новая дидактика, не отрицая пути движения от известного к неизвестному, в то же время обосновывает принцип перекрестной деятельности учителя, на линии которой располагаются опережающие задания, опережающие наблюдения и опережающие эксперименты как разновидности опережающих заданий, изложенных с элементами опережения. Перечисленное в совокупности называют опережением; оно способствует эффективной подготовке учащихся к восприятию нового материала, активизирует их познавательную деятельность, повышает мотивацию учения, выполняет другие педагогические функции.

  Идею опережения, положенную в основу обучения **С. Лысенковои, С. Соловейчик** назвал гениальной. В отличие от двухлинейной логической структуры урока, характерной для крупноблочного обучения, опережающая технология имеет трехлинейную структуру урока. Урок, построенный на опережающей основе, включает как изучаемый и пройденный, так и будущий материал. Складывается новая для дидактики система понятий, раскрывающая сущность опережения: частота опережений, длина или дальность опережения (ближнее опережение - в пределах урока, среднее - в пределах системы уроков, дальнее - в пределах учебного курса, межпредметные опережения).

  Способный и опытный учитель видит будущее, знает не только свой предмет, каким-то шестым чувством чувствует, как настроены его ученики, стремится работать по опережающей системе.

* ***Технология, предполагающая построение учебного процесса на проблемной основе.***

  Распространенные объяснительно-репродуктивные технологии не в состоянии обеспечить развитие и саморазвитие учащихся. Они могут дать приращение знаний, умений, навыков, но не приращение развития. Чтобы обеспечить развитие, необходимо ввести учебный процесс "в зону ближайшего развития" (**Л. Выготский, Л. Занков**). Этим и обладает проблемное обучение. Оно предполагает наличие особого, внутренне -противоречивого, проблемного содержания; но чтобы обучение приобрело проблемный характер, этого недостаточно.

  Проблемы с объективной необходимостью должны возникнуть в сознании учащихся через проблемную ситуацию.

  Проблемная технология предполагает раскрытие того способа, который приведет к проблемному знанию. Следовательно, ученик должен уходить с урока с проблемой.

  Обратим лишь внимание на то, что логическая структура проблемного урока имеет не линейный характер (одно-, двух-, трехлинейный), а более сложный - спиралеобразный, "криволинейный" вид. Логика учебного процесса здесь проявляется очень зримо. Если в начале урока, предположим, поставлена проблема, а последующий ход урока будет направлен на разрешение проблемы, то учителю и учащимся периодически придется возвращаться к началу урока, к тому, как была поставлена проблема.

* ***Технология, предполагающая построение учебного материала на личностно-смысловой и эмоционально-психологической основе*** , оказалась наименее научно разработанной.

  Личностно-смысловая организация учебного процесса предполагает создание эмоционально-психологических установок. Прежде чем изучать, например, теоретический материал, учитель посредством ярких образов воздействует на эмоции детей, создавая у них отношение к тому, о чем пойдет речь. Учебный процесс оказывается личностно-ориентированным. Снова вспомним **В. А. Сухомлинского**, писавшего, что "чтение есть прежде всего человеческие отношения, а подлинное обучение характеризуется обстановкой эмоционального пробуждения разума".

  В педагогический инструментарий этой технологии входит создание эмоционально-психологических установок посредством ярких образов. Технология предполагает создание эмоционально-психологического фона, на котором развертывается основное содержание урока; в ряде точек она пересекается с известными методами: внушения, погружения, мозговой атаки. В качестве педагогического фактора используется высший класс эмоций - интеллектуальные и нравственные эмоции.

* ***Технология, предполагающая построение учебного процесса на альтернативной основе.***

  Одно из правил этой технологии гласит: излагай несколько точек зрения, подходов, теорий как истинные (в то время как истинной среди них является лишь одна точка зрения, теория, один подход).

* ***Технология, предполагающая построение учебного процесса на ситуативной, прежде всего на игровой основе.***

  Наблюдается слишком большой разрыв между академической и практической деятельностью, имитирующей реальную действительность и тем самым помогающей вписать учебный процесс в контекст реальной жизнедеятельности детей.

* ***Технология, предполагающая построение учебного процесса на диалоговой основе.***

  Диалогу, как известно, противостоит все еще имеющий широкое распространение учительский монолог. Ценность диалога в том, что вопрос учителя вызывает у учащихся не только и не столько ответ, сколько, в свою очередь, вопрос. Учитель и учащиеся выступают на равных. Смысл диалога, таким образом, в том, что субъект-субъектные отношения реализуются на уроке не только в знанмевой, но и в нравственно-этической сфере.

  Технология, предполагающая построение учебного процесса на взаимной основе.

  Это коллективные способы обучения, о которых подробно речь пойдет ниже.

* ***Технологии, построенные на алгоритмической основе*** (**М.Ланда**).
* ***Технологии, построенные на программированной основе*** (**В. Беспалько**).

  Весь этот "веер" технологий может раскрываться и складываться в руках опытного педагога, потому что условия их применимости зависят от множества факторов; к тому же технологии между собой тесно взаимосвязаны.

  Далее будут рассмотрены технологии, наиболее часто используемые на первой ступени обучения. Их диапазон определен возрастными особенностями ребенка, характером его мышления и восприятия, уровнем общего развития.

**4. Обзор педагогических технологий**

*Самый лучший человек тот, который живет преимущественно своими мыслями и чужими чувствами, самый худший - который живет чужими мыслями и своими чувствами.****Л. Н. Толстой***

**Традиционная педагогическая технология**

  Термин "традиционное обучение" подразумевает прежде всего классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII в. на принципах дидактики, сформулированных **Я. А. Коменским**, и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира.

  Отличительными признаками традиционной классно-урочной технологии являются следующие:

* учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;
* класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;
* основной единицей занятий - урок;
* урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают пал одним и тем же материалом;
* работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;
* учебные книги (учебники) применяются в основном для домашней работы.

  Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перемены, или, точнее, перерывы между уроками - атрибуты классно-урочной системы.

  Цели обучения - подвижная категория, включающая в зависимости от ряда условий те или иные составляющие.

  В советской педагогике цели обучения формулировались так:

* формирование системы знаний, овладение основами наук;
* формирование основ научного мировоззрения;
* всестороннее и гармоничное развитие каждого ученика;
* воспитание идейно убежденных борцов за коммунизм, за светлое будущее всего человечества;
* воспитание сознательных и высокообразованных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду.

  Таким образом, по своему характеру цель технологий обучения (ТО) - это воспитание личности с заданными свойствами.

  По содержанию цели ТО ориентированы преимущественно на усвоение знаний, умений, навыков (ЗУН), а не на развитие личности (всестороннее развитие было декларацией).

  В современной массовой российской школе цели несколько видоизменились - исключена идеологизация, снят лозунг всестороннего гармонического развития, произошли изменения в характере нравственного воспитания, но парадигма представления цели в виде набора запланированных качеств (стандартов обучения) осталась прежней.

  Массовая школа с традиционной технологией по-прежнему является "школой знаний", сохраняет примат информированности личности над ее культурой, преобладание рационально-логической стороны познания над чувственно-эмоциональной.

  ***Концептуальные положения.***Концептуальную основу ТО составляют принципы педагогики, сформулированные еще Я. А. Коменским:

* научность (ложных знаний не может быть, могут быть только неполные);
* природосообразность (обучение определяется развитием, не форсируется);
* последовательность и систематичность (последовательная линейная логика процесса, от частного к общему);
* доступность (от известного к неизвестному, от легкого к трудному, усвоение готовых ЗУН);
* прочность (повторение - мать учения);
* сознательность и активность (знай поставленную учителем задачу и будь активен в выполнении команд);
* наглядность (привлечение различных органов чувств к восприятию);
* связь теории с практикой (определенная часть учебного процесса отводится на применение знаний);
* учет возрастных и индивидуальных особенностей.

  Обучение- это процесс передачи знаний, умений и навыков, социального опыта от старших поколений - подрастающему. В состав этого целостного процесса включаются цели, содержание, методы и средства.

  ***Особенности содержания.***Содержание образования в традиционной массовой школе сложилось еще в годы советской власти (оно определялось задачами индустриализации страны, погоней за уровнем образования технически развитых капиталистических стран, общей ролью научно-технического прогресса) и по сей день является ***технократическим***. Знания адресуются в основном к рассудочному началу личности, а не к ее духовности, нравственности.-75 % учебных предметов школы направлено на развитие левого полушария, на эстетические предметы отводится лишь 3 %, а духовному воспитанию в советской школе уделялось очень мало внимания.

  Традиционная система остается ***единообразной***, невариативной, несмотря на декларацию о свободе выбора и вариативности. Планирование содержания обучения - централизовано. Базисные учебные планы основываются на единых для страны стандартах. Учебные дисциплины (основы наук) определяют "коридоры", внутри которых (и только внутри) предоставлено право двигаться ребенку.

  Обучение обладает подавляющим приоритетом перед воспитанием. Учебные и воспитательные предметы не взаимосвязаны. Клубные формы работы занимают в объеме финансирования 3 % от академических. В воспитательной работе процветают педагогика мероприятий и негативизм воспитательных воздействий.

  ***Особенности методики.***Традиционная технология представляет собой прежде всего авторитарную ***педагогику требований***, учение весьма слабо связано с внутренней жизнью ученика, с его многообразными запросами и потребностями, отсутствуют условия для раскрытия индивидуальных способностей, творческих проявлений личности.

  Авторитаризм процесса обучения проявляется в:

* регламентации деятельности, принудительности обучающих процедур ("школа насилует личность");
* централизации контроля;
* ориентации на среднего ученика ("школа убивает таланты").

  ***Позиция ученика***: ученик- подчиненный объект обучающих воздействий, ученик "должен", ученик - еще не полноценная личность, бездуховный "винтик".

  ***Позиция учителя***: учитель - командир, единственное инициативное лицо, судья ("всегда прав"); старший (родитель) учит; "с предметом к детям", стиль "разящие стрелы".

  ***Методы усвоения знаний*** основываются на:

* сообщении готовых знаний;
* обучении по образцу;
* индуктивной логике от частного к общему;
* механической памяти;
* вербальном изложении;
* репродуктивном воспроизведении.

  Процесс обучения как деятельность в ТО характеризуется ***отсутствием самостоятельности***, слабой мотивацией учебного труда школьника.

  В составе учебной деятельности ребенка:

* самостоятельное целеполагание отсутствует, цели обучения ставит учитель;
* планирование деятельности ведется извне, навязывается ученику вопреки его желанию;
* итоговый анализ и оценивание деятельности ребенка производятся не им, а учителем, другим взрослым.

  В этих условиях этап реализации учебных целей превращается в труд "из-под палки" со всеми его негативными последствиями (отчуждение ребенка от учебы, воспитание лени, лживости, конформизма - "школа уродует личность").

  ***Оценивание деятельности учащихся***. Традиционной педагогикой разработаны критерии количественной пятибалльной оценки знаний, умений и навыков учащихся по учебным предметам; требования к оценке: индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля и оценивания, всесторонность, разнообразие форм, единство требований, объективность, мотивированность, гласность.

  Однако в школьной практике ТО обнаруживаются ***отрицательные стороны*** традиционной системы оценок.

  Количественная оценка - отметка - часто становится ***средством принуждения***, орудием власти учителя над учеником, психологического и социального давления на ученика.

  Отметка как результат познавательной деятельности часто ***отождествляется с личностью*** в целом, сортирует учащихся на "хороших" и "плохих".

  Названия "троечник", "двоечник" ***вызывают чувство ущербности***, унижения, либо приводят к индифферентности, равнодушию к учебе. Ученик по своим посредственным или удовлетворительным оценкам сначала делает заключение о неполноценности своих знаний, способностей, а затем и своей личности (Я-концепция).

  Особо существует ***проблема двойки***. Она является непереводной оценкой, основанием второгодичества и отсева, т. е. решает во многом судьбу личности, и в целом представляет большую социальную проблему Текущая двойка вызывает отрицательные эмоции, рождает психологический конфликт ученика с самим собой, с учителем, предметом, школой, с семьей.

  Традиционная форма обучения - классно-урочная. Ее отличают:

|  |  |
| --- | --- |
| **Положительные стороны** | **Отрицательные стороны** |
| Систематический характер обучения | Шаблонное построение, однообразие |
| Упорядоченная, логически правильная подача учебного материала | o Нерациональное распределение времени урока.o На уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, а достижение высоких уровней усвоения перекладывается на домашние задания |
| Организационная четкость | o Учащиеся изолируются от общения друг с другом.o Отсутствие самостоятельности |
| Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя | o Пассивность или видимость активности учащихся.o Слабая речевая деятельность (среднее время говорения ученика 2 минуты в день).o Слабая обратная связь. Усредненный подход  |
| Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении | Отсутствие индивидуального обучения |

  К традиционным технологиям относят и ***лекционно-семинарско-зачетную систему*** (форму) обучения: сначала учебный материал преподносится классу лекционным методом, а затем прорабатывается (усваивается, применяется) на семинарских, практических и лабораторных занятиях, и результаты усвоения проверяются в форме зачетов.

  Представленные ниже сценарии уроков по различным дисциплинам дают учителю представление о практическом решении дидактических задач.

**Технологии личностно-ориентированного образования**

  Принципиально важным моментом для понимания сущности педагогической технологии является определение позиции ребенка в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий.

  ***Авторитарные технологии***, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процес о, а ученик есть лишь "объект", "винтик". Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

  Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются ***дидактоцентрические технологии***, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические тех ое й ия в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

  ***Личностно - ориентированные технологии*** ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

  Сразу отметим неточность термина "личностно-ориентированное образование". Правильнее говорить "индивидуально-ориентированное образование", потому что все педагогические технологии являются личностно-ориентированными, так как задаются целью развития и совершенствования личности ребенка. Однако, следуя сложившейся традиции, впредь индивидуально-ориентированные тех ое й ия мы будем тоже называть личностно-ориентированными.

  Личностно-ориентированная технология представляет собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания педагога - уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционных технологиях здесь достижение личностью перечисленных выше качеств провозглашается главной целью обучения и воспитания.

  Личностно-ориентированные технологии характеризуются:

* антропоцентричностью;
* гуманистической сущностью;
* психотерапевтической направленностью;
* ставят цель разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

  В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются:

* гуманно-личностные технологии;
* технологии сотрудничества;
* технологии свободного воспитания;
* эзотерические технологии.

  *Гуманно-личностные технологии* отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они "исповедуют" идеи уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

  *Технологии сотрудничества* реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

  *Технологии свободного воспитания* делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

  *Эзотерические технологии* основаны на учении об эзотерическом ("неосознаваемом", подсознательном) зна ое - Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс - это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

  Истоки развития личностно-ориентированной педагогической технологии содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина- Библера, где обоснованно ею идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания. "Диалогические отношения… это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение … Где начинается сознание, там начинается и диалог" (**В. С. Библер**).

  В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностно-ориентированном образовании - понимание и взаимопонимание. В. С. Библер объясняет отличие этих двух феноменов следующим образом: при объяснении - только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании - два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение - всегда взгляд "сверху вниз", всегда назидание. Понимание- это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании.

  Фундаментальная идея состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля - к развитию, от управления -~ к самоуправлению. Основная установка педагога ~ не на познание "предмета", а на общение, взаимопонимание с учениками, на их "освобождение" (**К. Н. Вентцель**) для творчества. Творчество, исследовательский поиск являются основным способом существования ребенка в пространстве личностно-ориентированного образования. Но духовные, физические, интеллектуальные возможности детей еще слишком малы, чтобы самостоятельно справиться с творческими задачами обучения и жизненными проблемами. Ребенку нужны педагогическая помощь и поддержка.

  Это ключевые слова в характеристике технологий личностно-ориентированного образования.

  Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Это ответ на естественное доверие детей, которые ищут у учителя помощи и защиты, это понимание их беззащитности, и сознание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие. Поддержка основывается на трех принципах деятельности **Ш. Амонашвили**:

* любить ребенка;
* очеловечить среду, в которой он живет;
* прожить в ребенке свое детство.

  Чтобы поддерживать ребенка, считал **В. А. Сухомлинский**, педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает с умыслом; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, памятуя о том, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания.

  Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование и развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями. Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

**Технология поддержки ребенка**

  Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: используют методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения (в том числе технические), корректируют содержание образования. Наиболее полно технологии индивидуальной поддержки разработаны в зарубежных исследованиях по гуманистической психологии. **К. Роджерс** считает основной задачей педагога помощь ребенку в его личностном росте. Педагогика, по его мнению, сродни терапии: она всегда должна возвращать ребенку его физическое и психическое здоровье. К. Роджерс утверждает, что учитель может создать в классе нужную атмосферу для индивидуального развития, если будет руководствоваться следующими положениями:

* на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное доверие к ним;
* учитель должен помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед классом в целом, так и перед каждым учащимся в отдельности;
* учитель должен исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;
* учитель должен быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;
* важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;
* учитель должен развивать в себе способность чувствовать национальный настрой группы и принимать его;
* учитель должен быть активным участником группового взаимодействия;
* он должен открыто выражать в классе свои чувства;
* должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;
* учитель должен хорошо знать самого себя и свои возможности.

  Академик Российской академии образования **Е. В. Бондаревская** выделяет ряд существенных требований к технологии личностно-ориентированного образования:

* диалогичность,
* деятельностно-творческий характер,
* поддержка индивидуального развития ребенка,
* предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения.

  По мнению **Е. В. Бондаревской**, учитель, в котором нуждается личностно-ориентированная школа, должен удовлетворять следующим требованиям:

* иметь ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству;
* проявлять гуманную педагогическую позицию;
* заботиться об экологии детства, сохранении душевного и физического здоровья детей;
* уметь создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;
* уметь работать с содержанием обучения, придавая ему личностно-смысловую направленность;
* владеть разнообразными педагогическими технологиями, умеет придать им личностно-развиваюшую направленность;
* проявлять заботу о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка.

  Наконец, открытым пока остался вопрос - каковы же средства поддержки ребенка в обучении? Педагогический коллектив Ростовской СШ № 77 (школы-лаборатории Российской академии образования) в результате обстоятельной дискуссии дифференцировал средства поддержки ребенка на 2 группы.

  *Первая группа* средств обеспечивает общую педагогическую поддержку всех учащихся и создает необходимый для этого тон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Это внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним, привлечение к планированию урока, создание ситуаций взаимного обучения, использование деятельностного содержания, игр, различных форм драматизации, творческих работ, позитивная оценка достижений, диалогичное общение и др.

  *Вторая группа* средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, обученное™, воспитанности, выявление личных проблем детей, отслеживание процессов развития каждого ребенка. Важное значение при этом имеет дозирование педагогической помощи, основанное на знании и понимании физической (телесной) и духовной природы ребенка, обстоятельств его жизни и судьбы. Особенностей души и характера, языка и поведения, а также свойственного ему темпа учебной работы. Особую роль в индивидуальной поддержке учителя придают ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса ученика, значимости его личных "вкладов" в решение общих задач.

**Педагогика сотрудничества**

  Педагогика сотрудничества является одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х гг., вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции русской школы (**К. Д. Ушинский, Н. П. Пирогов, Л. Н. Толстой**), школы советского периода (**С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко**) и зарубежных педагогов (**Ж. Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн**) в области психолого-педагогической практики и науки.

  Как целостная технология педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительного инструментария; ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии, составили основу "Концепции среднего образования Российской федерации". Поэтому педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа "проникающую" тех ое й ия, являющуюся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей и в той или иной мере входящей во многие современные педагогические технологии как их составная часть.

  Педагогика сотрудничества имеет следующие классификационные характеристики:

* по уровню применения - общепедагогическая технология;
* по философской основе - гуманистическая;
* по основному фактору развития - комплексная биосоцио- и психогенная;
* по концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная поэтапная интериоризация;
* по ориентации на личностные структуры - всесто ое й гармоничная;
* по характеру содержания: обучающая + воспитательная, светская, гуманистическая, общеобразовательная, проникающая;
* по типу управления: система малых групп;
* по организационным формам: академическая + клубная, индивидуальная + групповая, дифференцированная;
* по подходу к ребенку: гуманно-личностная, субъект-субъектная;
* по преобладающему методу: проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая;
* по категории обучаемых - массовая. Целевые ориентации педагогики сотрудничества;
* переход от педагогики требовании к педагогике отношений;
* гуманно-личностный подход к ребенку;
* единство обучения и воспитания.

  В "Концепции среднего образования Российской федерации" сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Как система отношений сотрудничество многоаспектно; но важнейшее место в нем занимают отношения "учитель-ученик". В концепции сотрудничества ученик представлен как субъект своей учебной деятельности. Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе; ни один из них не должен стоять над другим.

  В рамках коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями).

  В педагогике сотрудничества выделяют четыре направления:

1. ***Гуманно-личностный подход к ребенку.*** В центр школьной образовательной системы ставится развитие всей целостной совокупности качеств личности.

  Цель школы - разбудить, вызвать к жизни внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности. Гуманно-личностный подход объединяет следующие идеи:

* + новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса;
	+ гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;
	+ отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;
	+ новую трактовку индивидуального подхода;
	+ формирование положительной Я-концепции, т. Е. системы осознанных и неосознанных представлений личности о самом себе, на основе которых она строит свое поведение.
1. ***Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.*** Открываются новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов "чему" и "как" учить детей; содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы; обучение ведется обобщенным знаниям, умениям и навыкам и способам мышления; интеграция, вариативность; используется положительная стимуляция.

  Совершенствование методов и форм учебного процес о раскрывается в ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов: опорных сигналах **В. Ф. Шаталова**, в идее свободного выбора **Р. Штей-нера**, в опережении **С. Н. Лысенковой**, в идее крупных блоков **П. М. Эрдниева**, в интеллектуальном фоне класса **В. А. Сухомлинского**, развитии личности по **Л. В. Занкову**, в способностях творческих и исполнительских **И. П. Волкова**, в зоне ближайшего развития **Л. С. Выготского**, и др.

1. ***Концепция воспитания.*** Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции, согласно которым развивается воспитание в современной школе:
	* превращение школы Знания в школу Воспитания;
	* постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;
	* гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
	* развитие творческих способностей ребенка;
	* возрождение русских национальных и культурных традиций;
	* сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
	* постановка трудной цели.

  Идеология и технология педагогики сотрудничества определяет содержание образования.

1. ***Педагогизация окружающей среды.*** Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение. Результаты определяются совместным действием всех трех источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияние на общественные и государственные институты защиты детства.

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

*Дари себя детям!****Ш. А. Амонашвили***

  Академик РАО **Шалва Александрович Амонашвили** разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества. Своеобразным итогом его педагогической деятельности является технология "Школа жизни".

  Целевые ориентации технологии Ш. А. Амонашвили определяются следующим:

* способствование становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств;
* облагораживание души и сердца ребенка;
* развитие и становление познавательных сил ребенка;
* обеспечение условий для расширенного и углубленного объема знаний и умений;
* идеал воспитания - самовоспитание.

  Основные концептуальные положения:

1. Все положения личностного подхода педагогики сотрудничества.
2. Ребенок как явление несет в себе жизненную линию, которой он должен служить.
3. Ребенок - высшее творение Природы и Космоса и несет в себе их черты - могущество и безграничность.
4. Целостная психика ребенка включает три страсти: страсть к развитию, к взрослению, к свободе.

  Важнейшие умения и способности и соответствующие им дисциплины или уроки: познавательное чтение; письменно-речевая деятельность; лингвистическое чутье; математическое воображение; осмысление высоких математических понятий; постижение прекрасного, планирование деятельности; смелость и выносливость; общение: иноязычная речь, шахматы; духовная жизнь, постижение красоты всего окружающего.

  Перечисленные знания и умения формируются с помощью специального содержания методик и методических приемов, среди которых:

1. гуманизм: искусство любви к детям, детское счастье, свобода выбора, радость познания;
2. индивидуальный подход: изучение личности, развитие способностей, углубление в себя, педагогика успеха;
3. мастерство общения: закон взаимности, гласность, его величество "Вопрос", атмосфера романтики;
4. резервы семейной педагогики, родительские субботы, геронтология, культ родителей;
5. учебная деятельность: квазичтение и квазиписьмо, приемы материализации процессов чтения и письма, литературное творчество детей.

  Особую роль в технологии Ш. А. Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка. Использование отметок очень ограничено, ибо отметки - это "костыли хромой педагогики"; вместо количественной оценки - качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка.

  Урок - ведущая форма жизни детей (а не только процесс обучения), вбирающая всю и спонтанную, и организованную жизнь детей (урок - творчество, урок - игра).

**Игровые технологии**

**Происхождение и социально-педагогическое значение игры**

  Попытки разгадать "тайну" происхождения игры предпринимались учеными разных научных направлений на протяжении не одной сотни лет. Диапазон предложенных ответов об истоках появления игры очень широк.

  Проблема игры, по одной из концепций, возникла как слагаемое проблемы свободного времени и досуга людей в силу многих тенденций религиозного социально-экономического и культурного развития общества. В древнем мире игры были средоточием общественной жизни, им придавалось религиозно-политическое значение. Древние греки считали, что боги покровительствуют игрокам, и поэтому **Ф. Шиллер**, к примеру, утверждал, что античные игры божественны и могут служить идеалом любых последующих видов досуга человека. В Древнем Китае праздничные игры открывал император и сам в них участвовал.

  В советское время сохранение и развитие традиций игровой культуры народа, весьма деформированных тоталитарным режимом, начиналось с практики летних загородных лагерей, хранивших игровое богатство общества.

  В мировой педагогике игра рассматривается как любое соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели (выигрыш, победа, приз).

  Прежде всего следует учитывать, что игра как средство общения, обучения и накопления жизненного опыта является сложным социокультурным феноменом.

  Сложность определяется многообразием форм игры, способов участия в них партнеров и алгоритмами проведения игры. Социокультурная природа игры очевидна, что делает ее незаменимым элементом обучения. В процессе игры:

* осваиваются правила поведения и роли социальной группе класса (минимодели общества), переносимые затем в "большую жизнь";
* рассматриваются возможности самих групп, коллективов - аналогов предприятий, фирм, различных типов экономических и социальных институтов в миниатюре;
* приобретаются навыки совместной коллективной деятельности, отрабатываются индивидуальные характеристики учащихся, необходимые для достижения поставленных игровых целей;
* накапливаются культурные традиции, внесенные в игру участниками, учителями, привлеченными дополнительными средствами - наглядными пособиями, учебниками, компьютерными технологиями.

**Теории игры**

  Игра - одно из замечательных явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли.

  В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали **К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин**. Различные исследователи и мыслители зарубежья нагромождают одну теорию игры на другую - **К. Гросс, Ф. Шиллep, Г. Спенсер, К. Бюлер, 3. Фрейд, Ж. Пиаже** и др. "Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного явления игры, и ни одно, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности.

  Особой известностью пользуется теория **К. Гросса**. Он усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к серьезной дальнейшей деятельности; в игре человек, упражняясь, совершенствует свои способности. Основное достоинство этой теории, завоевавшей особую популярность, заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл ее в той роли, которую она в развитии выполняет. Основной недостаток- эта теория указывает лишь "смысл" игры, а не ее источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть. Объяснение игры, исходящее из результата, к которому она приводит, превращаемого в цель, на которую она направлена, принимает у Гросса сугубо телеологический характер, телеология в ней устраняет причинность. А поскольку Гросс пытается указать источники игры, он, объясняя игры человека так же, как игры животных, ошибочно сводит их целиком к биологическому фактору, к инстинкту. Раскрывая значение игры для развития, теория Гросса по существу своему антиисторична.

  В теории игры, сформулированной **Г. Спенсером**, который в свою очередь развил мысль **Ф. Шиллера**, источник игры усматривается в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху.

  Трактовка игры как расходования или реализации накопившихся сил, по мнению **С. Л. Рубинштейна**, является формалистской, поскольку берет динамической аспект игры в отрыве от ее содержания. Именно поэтому подобная теория не в состоянии объяснить игру.

  Стремясь раскрыть мотивы игры, **К. Бюлер** выдвинул теорию функционального удовольствия (т. е. удовольствия от самого действия, независимо от результата) как основного мотива игры. Теория игры как деятельности, порождаемой удовольствием, является частным выражением гедонистической теории деятельности, т. е. теории, которая считает, что деятельность человека генерируется принципом удовольствия или наслаждения. Мотивы человеческой деятельности так же многообразны, как и она сама; та или иная эмоциональная окраска является лишь отражением и производной стороной реальной подлинной мотивации. Как и динамическая теория **Шиллера-Спенсера**, гедонистическая теория упускает из виду реальное содержание действия, в котором заключен его подлинный мотив, отражающийся в той или иной эмоционально эффективной окраске. Признавая определяющим для игры фактором функциональное удовольствие, или удовольствие от функционирования, эта теория видит в игре лишь функциональное отправление организма.Такое понимание игры фактически неудовлетворительно, потому что оно могло бы быть применимо лишь к самым ранним "функциональным" играм и неизбежно исключает более высокие ее формы.

  Наконец, фрейдистские теории игры видят в ней реализацию вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто разыгрывается и переживается то, что не удается реализовать в жизни. **Адлеровское** понимание игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать. Таким образом, круг замыкается: из проявления творческой активности, воплощающей красоту и очарование жизни, игра превращается в свалку для того, что из жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от нее.

  **Л. С. Выготский** и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что человек, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносимым значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

  Переход действия в воображаемую ситуацию действительно характерен для развития специфических форм игры. Однако создание мнимой ситуации и перенос значений не могут быть положены в основу понимания игры.

  Основные недостатки этой трактовки таковы:

* Она сосредоточивается на структуре игровой ситуации, не вскрывая источников игры. Перенос значений, переход в мнимую ситуацию не является источником игры. Попытка истолковать переход от реальной ситуации к мнимой, как источник игры могла бы быть понята лишь как отзвук психоаналитической теории игры.
* Интерпретация игровой ситуации как возникающей в результате переноса значения и тем более попытка вывести игру из потребности играть значениями является сугубо интеллектуалистической.
* Превращая хотя и существенный для высоких форм игры, но производный факт действования в мнимой (воображаемой) ситуации в исходный и потому обязательный для всякой игры, теория **Л. С. Выготского** произвольно исключает из нее те ранние формы игры, в которых ребенок не создает никакой мнимой ситуации. Исключая такие ранние формы игры, эта теория не позволяет описать игру в ее развитии. **Д. Н. Узнадзе** видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших еще применения в реальной жизни функций действования. Снова, как в теории игры от избытка сил, игра выступает как плюс, а не как минус. Она представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни. Это прекрасно, но серьезный дефект теории состоит в том, что она рассматривает игру как действия изнутри созревших функций, как отправление организма, а не деятельность, рождающаяся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается, таким образом, в формальную активность, не связанную с тем реальным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение "сущности" игры не может объяснить реальной игры в ее конкретных проявлениях.

**Игра как метод обучения**

  Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

  Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

* в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
* как элемент более общей технологии;
* в качестве урока или его части (введение, контроль);
* как технология внеклассной работы.

  Понятие "игровые педагогические технологии" включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком - четко обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованны в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

  Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

* дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
* учебная деятельность подчиняется правилам игры;
* учебный материал используется в. качестве ее средства;
* в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
* успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

  Игра - школа профессиональной и семейной жизни, школа человеческих отношений. Но от обычной школы она отличается тем, что человек, обучаясь в ходе игры, и не подозревает о том, что чему-то учится. В обычной школе нетрудно указать источник знаний. Это - учитель - лицо обучающее. Процесс обучения может вестись в форме монолога (учитель объясняет, ученик слушает) и в форме диалога (либо ученик задает вопрос учителю, если он чего-то не понял и в состоянии свое понимание зафиксировать, либо учитель опрашивает учеников с целью контроля). В игре нет легко опознаваемого источника знаний, нет обучаемого лица. Процесс обучения развивается на языке действий, учатся и учат все участники игры в результате активных контактов друг с другом. Игровое обучение ненавязчиво. Игра большей частью добровольна и желанна.

  Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученые во многом зависят от понимания учителем функций педагогических игр. Функция игры - ее разнообразная полезность. У каждого вида игры своя полезность. Выделим наиболее важные функции игры как педагогического феномена культуры.

  *Социокультурное назначение игры*. Игра - сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия их на становление личности, усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников, так и спонтанные процессы, влияющие на формирование человека. Социокультурное назначение игры может означать синтез усвоения человеком богатства культуры, потенций воспитания и формирования его как личности, позволяющей функционировать в качестве полноправного члена коллектива.

  *Функция межнациональной коммуникации.* И. Кант считал человечество самой коммуникабельностью. Игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечны. Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни.

  *Функция самореализации человека в игре.* Это одна из основных функций игры. Для человека игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане ему важен сам процесс игры, а не ее результат, конкурентность или достижение какой-либо цели. Процесс игры - это пространство самореализации. Человеческая практика постоянно вводится в игровую ситуацию, чтобы раскрыть возможные или даже имеющиеся проблемы у человека и моделировать их снятие.

  *Коммуникативная игра.* Игра - деятельность коммуникативная, хотя по чисто игровым правилам и конкретная.

  Она вводит учащегося в реальный контекст сложнейших человеческих отношений. Любое игровое общество - коллектив, выступающий применительно к каждому игроку как организация и коммуникативное начало, имеющее множество коммуникативных связей. Если игра есть форма общения людей, то вне контактов взаимодействия, взаимопонимания, взаимоуступок никакой игры между ними быть не может.

  *Диагностическая функция игры.* Диагностика - способность распознавать, процесс постановки диагноза. Игра обладает предсказательностью; она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека, во-первых, потому, что индивид ведет себя в игре на максимуме проявлений (интеллект, творчество); во-вторых, игра сама по себе - это особое "поле самовыражения".

  *Игротерапевтическая функция игры.* Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у человека в поведении, в общении с окружающими, в учений. Оценивая терапевтическое значение игровых приемов, Д. Б. Эльконин писал, что эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые получает ребенок в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, отношений свободы и сотрудничества взамен отношений принуждения и агрессии, приводит в конце концов к терапевтическому эффекту.

  *Функция коррекции в игре.* Психологическая коррекция в игре происходит естественно, если все учащиеся усвоили правила и сюжет игры, если каждый участник игры хорошо знает не только свою роль, но и роли своих партнеров, если процесс и цель игры их объединяют. Коррекиионные игры способны оказать помощь учащимся с отклоняющимся поведением, помочь им справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самочувствию и общению со сверстниками в группе.

  *Развлекательная функция игры.* Развлечение - это влечение к разному, разнообразному. Развлекательная функция игры связана с созданием определенного комфорта благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов, т. е. стабилизации личности, реализации уровней ее притязаний. Развлечение в играх - поиск Игра обладает магией, способной давать пишу фантазии выводящей на развлекательность.

**Игровые мотивы и организация игр**

  Игровые формы обучения, как никакая другая технология, способствуют использованию различных способов мотивации:

1. ***Мотивы общения:***
	* Учащиеся, совместно решая задачи, участвуя в игре. учатся общаться, учитывать мнение товарищей.
	* При решении коллективных задач используются разные возможности учащихся; дети в практической деятельности на опыте осознают полезность и быстро соображающих, и критически-оценивающих, и тщательно работающих, и осмотрительных, и рискованных сотоварищей.
	* Совместные эмоциональные переживания во время игры способствуют укреплению межличностных отношений.
2. ***Моральные мотивы.*** В игре каждый ученик может проявить себя, свои знания, умения, свои характер, волевые качества, свое отношение к деятельности, к людям.
3. ***Познавательные мотивы:***
	* Каждая игра имеет близкий результат (окончание игры), стимулирует учащегося к достижению цели (победе) и осознанию пути достижения цели (нужно знать больше других).
	* В игре команды или отдельные ученики изначально равны (нет отличников и троечников, есть игроки). Результат зависит от самого игрока, уровня его подготовленности, способностей, выдержки, умении, характера.
	* Обезличенный процесс обучения в игре приобретает личностные значения. Учащиеся примеряют социальные маски, погружаются в историческую обстановку и ощущают себя частью изучаемого исторического процесса.
	* Ситуация успеха создает благоприятный эмоциональный фон для развития познавательного интереса. Неудача воспринимается не как личное поражение, а поражение в игре и стимулирует познавательную деятельность (реванш).
	* Состязательность - неотъемлемая часть игры - притягательна для детей. Удовольствие, полученное от игры, создает комфортное состояние на уроках и усиливает желание изучать предмет.
	* В игре всегда есть некое таинство - неполученный ответ, что активизирует мыслительную деятельность ученика, толкает на поиск ответа.
	* В игровой деятельности в процессе достижения общей цели активизируется мыслительная деятельность. Мысль ищет выход, она устремлена на решение познавательных задач. Управление многими играми необходимо для активации процесса самовоспитания ребенка. К педагогическим подходам организации детских игр, с нашей точки зрения, необходимо отнести ряд следующих моментов.

  ***Выбор игры.***Выбор игры, в первую очередь, зависит от того, каков ребенок, что ему необходимо, какие воспитательные задачи требуют своего разрешения. Если игра коллективная, необходимо хорошо знать? каков состав играющих, их интеллектуальное развитие, физическая подготовленность, особенности возраста, интересы, уровни общения и совместимости и т. п. Выбор игры зависит от времени ее проведения, природно-климатических условий, протяженности времени, светового дня и месяца ее проведения, от наличия игровых аксессуаров, от конкретной ситуации, сложившейся в детском коллективе. Цель игры находится за пределами игровой ситуации, и результат игры может выражаться в виде внешних предметов и всевозможных изделий (модели, макеты, игрушки, конструкторы, куклы и др.), "продуктов" художественного творчества, новых знаний. В игре подмена мотивов естественна: дети действуют в играх из желания получить удовольствие, а результат может быть конструктивным. Игра способна выступать средством получения чего-то, хотя источником ее активности являются задачи, добровольно взятые на себя личностью, игровое творчество и дух соревнования. В играх ребенком осуществляются цели нескольких уровней, взаимосвязанных между собой.

  *Первая цель* - удовольствие от самого процесса игры. В этой цели отражена установка, определяющая готовность к любой активности, если она приносит радость.

  *Цель второго уровня* - функциональная, она связана с выполнением правил игры, разыгрыванием сюжетов, ролей.

  *Цель третьего уровня* отражает творческие задачи игры - разгадать, угадать, распутать, добиться результатов и т. п.

  ***Предложение игры детям.*** Главная задача в предложении игры заключается в возбуждении интереса к ней, в такой постановке вопроса, когда совпадают цели воспитания и желания ребенка. Игровые приемы предложения могут быть устного и письменного характера. Интерес вызывают игрушки или предметы для игры, возбуждающие желание поиграть, игровые афиши, игровые радиообъявления и т. п. В предложение игры входит объяснение ее правил и техники действий. Объяснение игры является моментом очень ответственным. Игру следует объяснять кратко и точно, непосредственно перед ее началом. В объяснение входит название игры, рассказ о ее содержании и объяснение основных и второстепенных правил, в том числе различение играющих, объяснение значения игровых аксессуаров.

  ***Оборудование и оснащение игровой площади, ее архитектура.*** Место игры должно соответствовать ее сюжету, содержанию, подходить по размеру для числа играющих; быть безопасным, гигиенически нормативным, удобным для детей; не иметь отвлекающих факторов (не быть проходным местом для посторонних, местом иных занятий взрослых и детей). Любой микромир игры во дворе - в школе требует своего архитектурного и смыслового решения. Под архитектурной игровой площадью мы понимаем такую ее разработку, которая соответствует конструктивным основам детских игр, имеет игровой эстетический план, отвечающий требованию возраста детей, их стремлению к яркому, необъятному, героическому, романтическому, сказочному.

  Разбивка на команды, группы, распределение ролей в игре. Игровым обычно называют коллектив детей, созданный для проведения игр. Как известно, существуют игры, не требующие разделения на группы, и игры командные. Разбивка на коллектив требует соблюдения этики, учета привязанностей, симпатий, антипатий. Игровая практика детей накопила немало демократических игротехнических примеров разделения на микроколлективы играющих, в частности, жеребьевку, считалки.

  Один из ответственных моментов в детских играх - распределение ролей. Они могут быть активными и пассивными, главными и второстепенными. Распределение детей на роли в игре - дело трудное и щепетильное. Распределение не должно зависеть от пола ребенка, возраста, физических особенностей. Многие игры построены на равноправии ролей. Для некоторых игр требуются капитаны, водящие, т. е. командные роли по сюжету игры. Учитывая, какая роль особенно полезна ребенку, воспитатель использует следующие приемы:

* назначение на роль непосредственно взрослым;
* назначение на роль через старшего (капитана, водящего);
* выбор на роль по итогам игровых конкурсов (лучший проект, костюм, сценарий);
* добровольное принятие роли ребенком, по его желанию;
* очередность выполнения роли в игре.

  При распределении командных ролей следует делал, так, чтобы роль помогала неавторитетным укрепить авторитет, неактивным -- проявить активность, недисциплинированным - стать организованными детям, чем-то себя скомпрометировавшими, - вернуть потерянный авторитет; новичкам и ребятам, сторонящимся детского коллектива, - проявить себя, сдружиться со всеми.

  В игре необходимо следить за тем, чтобы не появлялись зазнайство, превышение власти командных ролей над второстепенными. Неподчинение в игре может разрушить игру. Необходимо следить за тем, чтобы у роли было действие; роль без действия - мертва, ребенок выйдет из игры, если ему нечего делать. Нельзя использовать в игре отрицательные роли, они приемлемы только в юмористаческих ситуациях.

  ***Развитие игровой ситуации.*** Под развитием понимается изменение положения играющих, усложнение правил игры, смену обстановки, эмоциональное насыщение игровых действий. Участники игры социально активны постольку, поскольку никто из них не знает до конца всех способов и действий выполнения своих функциональных задач в игре. В этом заключен механизм обеспечения интереса и удовольствия от игры.

  Основные принципы организации игры:

* отсутствие принуждения любой формы при вовлечении детей в игру;
* принцип развития игровой динамики;
* принцип поддержания игровой атмосферы (поддержание реальных чувств детей);
* принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности; для педагогов важен перенос основного смысла игровых действий в реальный жизненный опыт детей;
* принципы перехода от простейших игр к сложным игровым формам; логика перехода от простых игр к сложным связана с постепенным углублением разнообразного содержания игровых заданий и правил - от игрового состояния к игровым ситуациям, от подражания - к игровой инициативе, от локальных игр - к играм-комплексам, от возрастных игр - к безвозрастным, "вечным".

  Безусловно одно - воспитательная, образовательная ценность интеллектуальных игр зависит от участия в них педагогов.

  ***Перед учителем стоят задачи***:

* опираться на достижения предыдущего возраста;
* стремиться мобилизовать потенциальные возможности конкретного возраста;
* подготовить "почву" для последующего возраста, т. е. ориентироваться не только на наличный уровень, но и на зону ближайшего развития мотивов к учебной деятельности.

  Урок, проводимый в игровой форме, требует определенных правил.

1. Предварительная подготовка. Надо обсудить круг вопросов и форму проведения. Должны быть заранее распределены роли. Это стимулирует познавательную деятельность.
2. Обязательные атрибуты игры: оформление, карта города, корона для короля, соответствующая перестановка мебели, что создает новизну эффект неожиданности и будет способствовать повышению эмоционального фона урока.
3. Обязательная констатация результата игры.
4. Компетентное жюри.
5. Обязательны игровые моменты необучающего характера (спеть серенаду, проскакать на коне и т. п.) для переключения внимания и снятия напряжения.

Главное - уважение к личности ученика, не убить интерес к работе, а стремиться развивать его, не оставляя чувства тревоги и неуверенности в своих силах.

  Конфуций писал: "Учитель и ученик растут вместе". Игровые формы уроков позволяют расти как ученикам, так и учителю.

**Технологии развивающего обучения**

  В психолого-педагогической литературе последней четверти XX в. описано немало педагогических подходов и принципов, реализация которых влияет на эффективность обучения. Нередко какой-либо из этих принципов привлекал внимание того или иного педагогического коллектива, прилагавшего немало усилий для его реализации. Например, в школах Татарстана это была индивидуализация обучения, а школы Ростовской области прославились на всю страну "обучением без двоек". Итоги таких однобоких увлечений в педагогике общеизвестны: "инновации" оказались "сезонными". Поэтому **3. И. Калмыкова** вполне справедливо отмечает, что исследование отдельных путей повышения эффективности обучения, их воздействия на уровень умственного развития учащихся необходимо, но недостаточно. Не менее важно раскрыть взаимосвязь этих подходов и принципов, выделить основные из них, дать их в системе.

  Понятие "умственное развитие" используется очень широко, однако не существует однозначного ответа на вопрос, по каким признакам можно судить об уме человека, об уровне его умственного развития. Все отечественные психологи признают, что ведущую, определяющую роль в умственном развитии играет обучение. Это вытекает из социальной природы человека: его психическое развитие определяется общественно-историческими условиями, в которых он живет. С первых дней своей жизни ребенок под влиянием взрослых начинает овладевать опытом, накопленным предшествующими поколениями, активно "присваивать" его, т. е. делает его личным достоянием. В процессе овладения этим опытом и происходит умственное развитие ребенка, формирование его человеческих способностей.

  Ярким подтверждением этого являются далеко не единичные случаи в истории (их описано более 30), когда маленькие дети воспитывались животными. Такие дети усваивали повадки животных, среди которых жили (обезьян. овец, волков) и по форме своего поведения были ближе к животному, чем к человеку. Они бегали на четвереньках, лакали пищу языком, рвали мясо зубами, выли, кусались; были лишены речи. Вновь попав в человеческую среду, такие дети, несмотря на все усилия окружающих их взрослых, с огромным трудом овладевали лишь элементами человеческой речи и форм поведения и в своем умственном развитии обычно приближались к умственно отсталым детям, хотя физически были вполне здоровы и развиты. У таких детей уже прошел период, наиболее благоприятный (сенситивный) для овладения речью и элементарными формами человеческого поведения, сформировались иные психические механизмы, соответствующие условиям, в которых они росли.

  Некоторые расхождения между учеными возникают по вопросу о том, какова роль знаний в умственном развитии. Например, в работах **А. Н. Леонтьева** фактически ставится знак равенства между знаниями и умственным развитием, так как развитие, по его мнению, полностью определяется характером "присвоенного" человеком родового опыта, приобретенного в тех социальных условиях, в которых ребенок живет и развивается. Другие ученые (**Е. Н. Кабанова-Меллер, В.А. Крутецкий**) не отрицают значения знаний, но и не абсолютизируют его. Они считают, что знания являются условием умственного развития, но не входят в его структуру. Это аргументируется, в частности, тем, что некоторые люди поражают большим объемом накопленных ими знаний, не отличаясь при этом высоким умственным развитием. По мнению названных авторов, в умственное развитие входят не сами знания, а возможность человека их приобретать и применять, переносить имеющиеся знания в относительно новые условия.

  **3. И. Калмыкова** предлагает следующее определение. Умственное развитие - сложная динамическая система количественных и качественных изменении, которые происходят в интеллектуальной деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта в соответствии с социально-историческими условиями, в которых он живет, и с индивидуальными особенностями его психики.

  Поскольку овладение человеческим опытом является решающим фактором умственного развития, знания следует рассматривать как один из компонентов, входящих в структуру умственного развития.

  В соответствии с этим не отвечающая возрасту бедность знании может свидетельствовать о низком уровне умственного развития. Однако об умственном развитии свидетельствует не столько наличие знании, сколько возможность оперировать ими, применять их на практике. Знания, усвоенные формально, могут быть применены человеком лишь в идентичных случаях, в очень узкой сфере, т. е. не обладают действенной силой. Вот почему компонентом умственного развития следует считать фонд действенных знаний, подчеркивая тем самым сознательный характер их приобретения.

  Наряду с фондом действенных знаний в структуру умственного развития входит обучаемость. Обучаемость - это система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при прочих равных условиях: наличии исходного минимума знаний, положительной мотивации и др.

  Глубина ума проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при овладении новым материалом, и в уровне их обобщенности. Наиболее явно это качество мышления выступает при открытии новых для человека знаний, причем таких, которые не могут быть получены как прямое следствие логически обоснованного применения уже имеющихся знаний и способов действий.

  Инертность ума проявляется в противоположном: в склонности к шаблону, к привычному ходу мысли, в трудности переключения от одной системы действий к другой.

  Гибкость мышления предполагает целесообразную изменчивость, которая отвечает меняющимся условиям анализируемых ситуаций, а инертность, наоборот, связана с необоснованной задержкой на том, что уже не отвечает изменившимся условиям.

  Для успешного овладения новыми знаниями и оперирования ими важно не только выделить требуемые ситуацией существенные признаки, но и, удерживая в уме всю их совокупность, действовать в соответствии с этими признаками, не поддаваясь на "провоцирующее" влияние случайных черт, которые могут увести в сторону с правильного пути и повлечь за собой ошибочные решения. В этом проявляется устойчивость ума, которая позволяет человеку мысленно решать задачи, удерживая в памяти целый ряд их признаков. Очень ярко это качество проявляется при решении задач на классификацию, когда надо разделить предложенную совокупность предметов (картинок, слов) на группы по нескольким признакам.

  Осознанность мыслительной деятельности - качество ума, которое обнаруживает себя в возможности выразить в слове как ее продукт, результат - существенные признаки вновь сформированного понятия, закономерности и др., так и те способы, приемы, с помощью которых этот результат был получен.

  Самостоятельность ума проявляется в активном поиске новых знаний, новых путей решения задач, в особой легкости восприятия помощи там, где человек сам не может найти решение, в учете ошибок. На высоком уровне проявления этого качества ума человек ищет не только правильное, но и оптимальное решение, без внешней стимуляции выходя за рамки непосредственно поставленной задачи. Такой высокий уровень мышления **Д. Б. Богоявленская** назвала креативностью.

  Суммарным количественным показателем обучаемости может служить экономичность мышления. Она измеряется количеством конкретного материала, на основе анализа которого достигается решение проблемы, количеством шагов к самостоятельному решению или "порций" помощи, при которой решение может быть достигнуто, или временем, затраченным на "открытие" новых знаний. Ориентировочная оценка экономичности мышления, вполне достаточная для индивидуализации обучения, может быть получена любым учителем на основе довольно простого коллективного эксперимента. До его проведения необходимо выяснить, имеется ли у каждого школьника тот минимум знаний и навыков, который необходим для понимания нового материала, и организовать работу с классом, которая бы обеспечила наличие этих знаний. Уровень знаний, достигнутый каждым учеником при едином для всех объяснении нового материала (и опоре на необходимый минимум знаний), служит показателем экономичности мышления ("темпом продвижения").

  Основными психологическими принципами развивающего обучения являются:

* проблемность обучения;
* оптимальное развитие различных видов мыслительной деятельности (с наглядно-действенного, практического, наглядно-образного, отвлеченного, абстрактно-теоретического);
* индивидуализация и дифференциация обучения;
* специальное формирование как алгоритмических, так и эвристических приемов умственной деятельности;
* специальная организация анемической деятельности.

  Под влиянием возрастающих требований к школьному образованию советские психологи еще четыре десятилетия назад начали исследовать "зону ближайшего развития" детей. Была поставлена задача выяснить, каковы возможности мышления детей, если так изменить содержание и методы обучения, чтобы они активизировали развитие отвлеченного, абстрактно-теоретического мышления. Эксперименты блестяще подтвердили гипотезу о том, что дети гораздо способнее, чем считалось ранее. Оказалось, что первоклассники могут оперировать отвлеченными символами, решать задачи на основе формул, овладевать грамматическими понятиями.

  Аналогичные данные были получены и за рубежом. Известный психолог **Дж. Брунер**, увлеченный успехами экспериментов, даже сформулировал крайнюю точку зрения, противоположную господствовавшим ранее представлениям о весьма ограниченных возможностях интеллекта детей. Он писал, что любому ребенку на любой стадии его развития доступны любые знания при адекватных методах их преподнесения.

  Конечно, возможности детей не безграничны. Но исследования показали, что при соответствующей организации учебной деятельности они могут быть реализованы в большей мере, чем при ранее существовавшей системе обучения. Так, коллектив, руководимый **В. В. Давыдовым** и **Д. Б. Элькониным**, доказал возможность формировать уже в младшем школьном возрасте элементы теоретического мышления, повысить его удельный вес в познавательной деятельности детей, идти в обучении от "абстрактного к конкретному".

  Решение проблемы нередко происходит интуитивно, и в этом процессе существенную роль играет и практическое, и образное мышление, непосредственно связанные с чувственной опорой. Решение педагогической задачи в словесном плане, на основе теоретических рассуждений должно осуществляться постепенно, звено за звеном. Человеку невозможно при этом охватить все необходимые звенья, что затрудняет установление взаимосвязи между ними. Включение в данный процесс наглядно-образного мышления дает возможность сразу, "одним взглядом" охватить все входящие в проблемную ситуацию компоненты, а практические действия позволяют установить взаимосвязь между ними, раскрыть динамику исследуемого явления и тем самым облегчают поиск решения.

  Преобладание практических, образных или понятийных видов мыслительной деятельности определяется не только спецификой решаемой проблемы, но и индивидуальными особенностями самих детей. Вот почему одним из важных принципов развивающего обучения является оптимальное (отвечающее целям обучения и психическим особенностям ребенка) развитие разных видов мыслительной деятельности: абстрактно-теоретического, и наглядно-образного, и наглядно-действенного, практического мышления.

  Учебная деятельность требует владения разными приемами создания образов, на разном материале (на основе описательного текста, чертежей, картин). Приемы учебной работы могут иметь разную степень сложности, что связано с разной степенью их обобщенности. Овладение приемами учебной работы служит основой, на которой у детей формируются учебные умения и навыки. Умение и прием не тождественны друг другу Если школьник формирует свое умение без предварительного овладения рациональным приемом, то он нередко овладевает неправильным умением. Например, учащийся овладел умением показывать указкой природные зоны по карте природных зон и по разным физическим картам, где границы зон не помечены. Однако при мысленном "наложении" границ, например тундры, на физическую карту он не использует имеющиеся на карте ориентиры (горные хребты, устья рек); вместо этого он непрестанно поворачивает голову oт карты природных зон к физической карте и обратно, останавливая движение указки. Этот ученик - "копиист". Он овладел умением на основе нерационального приема.

  Существует система учебных приемов, способствующих развитию личности учащихся:

* перенос усвоенных приемов с обучающей задачи на новую;
* поиск новых приемов учебной работы;
* управление своей учебной деятельности;
* приемы обобщения.

  Многолетняя практика развивающего обучения доказала его правомочность и эффективность. В нашем опыте мы внедряли развивающее обучение в обычной провинциальной школе с обычным контингентом учащихся.

  В учебном плане для 5-го класса были произведены радикальные изменения. Прежде всего, из программы 7-го класса была взята и "омоложена" физика. Введение этого курса повлекло серьезные изменения в содержании математики и других естественных дисциплин. К 8-му классу в качестве региональной дисциплины этому контингенту был подготовлен курс "Человек и космология", усилены многие разделы математики. В итоге большая часть выпускников поступила в вузы естественнонаучного и инженерного профиля.

  В другом случае в школе, работающей под патронажем Академии архитектуры и искусств, курс геометрии был введен с 5-го класса, причем дополнен "архитектурным компонентом". Спустя три года в этой же школе уже в 1-ом классе был введен курс "Архитектурная геометрия". Интересно то, что учащиеся понимали необычность учебного плана, но очень гордились школьной инновацией и прекрасно освоили азы геометрии. После окончания школы подавляющее большинство из них стали студентами художественно-графического факультета педагогического университета, Академии архитектуры и искусств и местного художественного училища.

  Следует подчеркнуть, что любые педагогические инновации, в том числе и технологии развивающего обучения, должны базироваться на результатах предварительной психолого-педагогической диагностики, и учитель всегда обязан руководствоваться принципом: "Главное - не навредить!"

  К сожалению, используемые в нашем образовании технологии в целом ближе к знаниям суммирующим, чем к "интеллектразвивающим". И перенос центра тяжести с первых технологий на вторые - насущная задача образования на всех уровнях. Кроме прочего, это будет вкладом и в оздоровление общества.

  Итак, с термином "развивающее обучение" мы не связываем никаких конкретных систем развивающего обучения и понимаем его как учебный процесс, в котором, наряду с передачей конкретных знаний, уделяется должное внимание процессу интеллектуального развития человека; такой учебный процесс направлен на формирование знаний в виде хорошо организованной системы.

  Разработка развивающих технологий обучения требует прежде всего ответа на два вопроса:

* Какова та система, которая должна быть "построена" в процессе обучения?
* Как должно вестись само "строительство"? Ответы на первый вопрос составляют структурные основы развивающего обучения и в конечном итоге сводятся к построению некой, будем называть ее рациональной, модели интеллекта. Они определяют цели, конечный образ того, что должно быть создано.

  Ответы на второй вопрос - технологические основы развивающего обучения, определяющие то, как должен быть организован учебный процесс для наиболее эффективного получения нужного результата.

**5. Образование и современные задачи**

  Образование как часть духовной культуры общества является системой передачи молодому поколению культурных ценностей с позиций задач современности и установкой на будущее. "Культура обнимает наставление и обучение..." писал **И. Кант**.

  Традиционно главная задача образования понималась как формирование, в головах детей установленной системы *знаний о* мире по всем предметным областям (так называемой, системы ЗУН - знаний, умений и навыков). Формирование системы знаний сопровождалось решением задач *воспитания*, то есть усвоения детьми социальных норм поведения, и задач *развития*, обеспечивающих успешное применение знаний в практической деятельности.

  В триаде *"обучение - воспитание - развитие"* традиционно именно обучению, то есть передаче системы знаний, отводилась главенствующая роль. Еще **Я. А. Коменский** говорил, что нужно формировать человека знающего. Важнейшая задача школы в советские времена определялась как "усвоение *всей суммы знаний*, которое выработало человечество".

   Принятая ранее совокупность идей, ее методологическая обоснованность, касающаяся знания предмета, вполне соответствовали запросам общества.

  XX век породил взрыв новой информации. Расширение пространства знаний, объем информации, ее многопрофильность сделали очевидным тот факт, что все знать и уметь невозможно, однако возможно освоение, овладение, нахождение истины через смежные области, приход к цели через смежные знания.

  Сегодня ценность является не там, где мир воспринимается по схеме знаю - не знаю, умею - не умею, владею - не владею, а где есть тезис ищу - и нахожу, думаю - и узнаю, тренируюсь - и делаю. На первый план выходит личность ученика, готовность его к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения.

  В свою очередь, иными становятся и задачи учителя - не поучить, а побудить, не оценить, а проанализировать. Учитель по отношению к ученику перестает быть источником информации, а становится организатором получения информации, источником духовного и интеллектуального импульса, побуждающего к действию.

  Если раньше ученик шел в школу за знаниями, то сегодня знания перестали быть самоцелью. Знать - еще не значит быть готовым эти знания использовать, а без динамики - знания подобны камню, лежащему на пути ручья; образуется запруда, которая со временем порастает зеленью, и вода умирает. Без усилий воли, без личностного участия камень не сдвинуть, воду ,,не открыть".

  В ХХ веке общество предъявляет новые требования к образованию в плане формирования личности, готовой к действию, личности, способной подходить к решению задач с позиции личностной сопричастности.

  Новые цели образования впервые в России были сформулированы в начале 60-х годов в работах **Л.В. Занкова**. Основываясь на работах **С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского. А.Н. Леонтьева**, он выдвигает на первый план личность ученика, рассматривая знания не как самоцель, а как средство развития личностных качеств: ума, воли, чувств, эмоций, творческих способностей и мотивов деятельности.

  Следующий шаг был сделан **В.В. Давыдовым** в 70-е годы. Общий закон развития он уже не сводит к развитию путем внешних факторов, а выдвигает идею *саморазвития.* Учащиеся перестают быть *объектом* учебно-воспитательного воздействия, а выступают как *субъект* собственной деятельности, то есть сами выходят на поиск истины и своими действиями, усилиями ее "открывают".

  Способность к саморазвитию составляет одно из всеобщих свойств познания. Это не проявление случайностей, а закономерный процесс. Таким образом, в образование как систему организации процесса познания были внесены те понятия, которые изначально были ему присущи, но не были выражены в целеположении, то есть в системе направленности действий по саморазвитию в общем развитии.

  Следует подчеркнуть, *что ориентация на развитие не означает отказ от формирования знаний, умений и навыков*, без которых невозможно обеспечить самоопределение личности и создать условия для ее самореализации. Здесь стоит отметить подходы П.Я Гальперина к формированию у детей глубоких и прочных знаний, разработанные им именно с позиций развивающего обучения.

  Последующий этап - развитие идей **Л.В. Занкова** и **В.В. Давыдова** на уровне практической адаптации - был осуществлен **Ш.А. Амонаш-вили, В.А. Караковским, В.Н. Просвиркиным, Е.А. Ямбургом**, педагогами-новаторами, которые пробивали ростки развивающего обучения через асфальт авторитарности.

  Таким образом, в последние годы в обществе сложилось новое понимание *главной цели образования: формирование готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности в национальную и мировую культуру, освоение ее прошлого, настоящего и будущего, вхождение в ее созидание и сотворение.*

  Реализация этой цели требует выполнения целого *комплекса задач*, среди которых основными являются:

1. *обучение деятельности* - умению ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать результаты своих действий;
2. *формирование личностных качеств* - ума, воли, чувств и эмоции, нравственных качеств, познавательных мотивов деятельности;
3. *формирование картины мира*, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы.

  Под новым углом зрения вопросы развивающего обучения были рассмотрены **А.А. Леонтьевым** в работе "Педагогика здравого смысла", в которой, .с одной стороны, обобщены и систематизированы уже ранее заявленные идеи, а с другой - найдено современное звучание проблемы с позиции массовой школы, "школы для всех". Автор дает обзор широкой панорамы работ психологов, педагогов-новаторов, которые подготовили обращение к "здравому смыслу" образования.

  В последние годы наибольшие изменения претерпевает начальное и дошкольное образование как фундамент для формирования личности и развития духовного и интеллектуального потенциала ученика. Начавшийся в начале 90-х годов процесс обновления начального образования выдвинул на первый план новые приоритеты целей обучения, о которых говорилось выше. Эти подходы на сегодня -распространяются на всю общеобразовательную школу, которая должна стать школой развивающего обучения.

  Задача данной работы - рассмотреть концепцию образования в практическом аспекте акцентировать внимание учителей на тех принципиальных положениях, которые дадут возможность практически реализовать стоящие перед современной школой образовательные задачи.

**6. Дидактические принципы**

  На протяжении истории развития образования как системы передачи знаний шли поиски механизма воздействия на ученика, при котором цель достигалась наиболее оптимальным способом. Эти поиски шли как на уровне философского осмысления, так и не уровне дидактической адаптации. Однако, каким бы путем ученые не шли к поиску ведущих принципов обучения, очевидным была связь образования, а в нем и обучения, с духовной культурой человечества.

  Связь образования с культурой признавали Кант, Гегель, Руссо, Песталоцци. Однако впервые дидактические принципы, то есть правила, которыми должны руководствоваться учителя, чтобы реализовывать общественно значимые образовательные цели, были систематизированы в работах чешского педагога-просветителя **Я. А. Коменского** ("Великая дидактика").

  Задачу образования **Я. А. Коменский** видел в изучении природы, придавая огромное значение развитию внешних органов чувств, благодаря которым человек познает ее. Отсюда и основное требование к обучению - наглядность: "Было бы жестоким заставлять кого-либо делать то, что ты хочешь, хотя он не знает, чего ты хочешь... Поэтому нужно серьезно позаботиться о том, чтобы в школе для всего, что приходится делать, были истинные, точные, простые, легко понимаемые, легкие для подражания формы, и образцы, и оригиналы всех вещей, или предварительные наброски и чертежи вещей, или руководящие правила и примеры упражнения в работах". Действия по образцу, иллюстрации и доведение подражания до автоматизма приведет к тому, что "ученик, наконец, научится судить о своих и научных изображениях и их изяществе".

  Большую ценность имела разработанная **Я. А. Коменским** система обще дидактических правил, пришедших на смену догматическому обучению. К наиболее общим из них относятся:

* учить кратко, приятно и основательно;
* все, что только возможно, представлять для восприятия чувствам, а именно: видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусом, доступное осязанию - путем осязания.

  Более конкретные правила гласят:

* всему учить при помощи доказательств, основанных на внешних чувствах и разуме и ничему не учить, опираясь только на один авторитет;
* изучать явления не в отрыве, не как "кучу дров", а в связи;
* обеспечивать всегда строгую последовательность в расположении учебного материала;
* в обучении идти не от словесного толкования о вещах и предметах, а от реального наблюдения над ними;
* от понимания идти к запоминанию и выражению понятого в речи, а отсюда - к упражнениям в действиях;
* следовать в обучении от легкого к трудному, от близкого к отдаленному, от общего ознакомления с предметом в целом к изучению отдельных его сторон;
* в обучении учитывать не только возрастные, но непременно и индивидуальные особенности учащихся;
* применять разнообразные пути и приемы в обучении.

  Педагогические идеи великих мыслителей прошлого не исчерпали сегодня своей значимости. На основе идей **Я. А. Коменского** разработана дидактическая система "наглядного" обучения, которая является методологической основой так называемой "традиционной" школы:

* *дидактические принципы* - наглядность, доступность, научность, систематичность, последовательность изложения знаний, сознательность усвоения учебного материала;
* *метод обучения* - объяснительно-иллюстративный;
* *форма обучения* - классно-урочная.

  Однако для всех очевидно, что существующая дидактическая система, не исчерпав своей значимости, вместе с тем не позволяет эффективно осуществлять развивающую функцию образования.

  Это сказывается как на уровне профессиональной подготовленности (например, неспособность многих специалистов сегодня ориентироваться в новых условиях, найти поворот в профессиональном росте), так и на уровне всей культуры общества. В недавнем прошлом многие научные идеи, например, кибернетика, генетика и т.д., не были восприняты именно в силу образовательной неподготовленности, многие явления духовной культуры, искусства подверглись гонению в силу неспособности общества воспринять их в духовной диалектике.

  Переакцентировка ценностей в общественном сознании породила потребность в пересмотре основных принципов образования. В последние годы в работах **Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева** и многих других педагогов-ученых и практиков сформировались новые дидактические требования, которые помогут решать современные образовательные задачи с учетом запросов будущего.

  Перечислим основные из них:

1. ***Принцип деятельности.***

  Основной вывод психолого-педагогических исследований последних лет заключается в том, что *формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает готовое знание, а в процессе его собственной деятельности, направленной на "открытие" им нового знания.*

  Таким образом, основным механизмом реализации целей и задач развивающего обучения является *включение ребенка в учебно-познавательную деятельность*. В этом и заключается принцип деятельности. Обучение, реализующее принцип деятельности, называют *деятельностным подходом*.

  Очевидно, что включение ребенка в деятельность коренным образом отличается от традиционной передачи ему готового знания. Теперь задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы наглядно и доступно, все объяснить, рассказать и показать. Теперь он должен *организовать исследовательскую работу детей*, чтобы дети сами "додумались" до решения ключевой проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

  Образно говоря, если в наглядном обучении учитель выполняет роль музыканта-исполнителя, а дети - роль зрителей, то в деятельностном подходе их роли меняются: дети сами становятся исполнителями, а учитель - дирижером. И если мы хотим научить детей играть на музыкальных инструментах, то другого пути у нас нет.

  Деятельностный подход ломает многие привычные стереотипы подготовки и проведения уроков, меняет саму систему взаимоотношений "учитель - ученик". Сразу же возникает множество вопросов:

* + Какой должна быть структура урока?
	+ Как его подготовить?
	+ Как добиться того, чтобы дети включались в деятельность, а. не ждали, пока учитель сам им все расскажет? и т.д.

  Ответ на эти и многие другие вопросы дает построенная **В. В. Давыдовым** теория учебной деятельности, которая может служить конкретным руководством к построению и проведению уроков. Как известно, учебная деятельность включает в себя следующие компоненты:

|  |
| --- |
| ***Учебная задача*** |
|  |
| ***Учебные действия*** |
|  |
| ***Действия самоконтроля и самооценки*** |

  Любая деятельность характеризуется, прежде всего, наличием *цели*, личностно значимой для человека, осуществляющего эту деятельность, и побуждается различными потребностями и интересами *(мотивами)*. Точно так же учебная деятельность может возникнуть лишь там и тогда, когда цель обучения личностно значима для учащегося, "присвоена" им. Поэтому первым необходимым элементом учебной деятельности является *учебная задача*.

  Учебная задача - это цель, личностно значимая для ученика, которая мотивирует изучение нового материала.

  Учебная задача ставится перед учащимися в форме проблемной ситуации. Она, с одной стороны, способствует осознанию целесообразности введения нового понятия, а с другой - активизирует и делает осмысленным сам процесс учебных действий. При постановке учебной задачи необходимо выполнение следующих требований:

* + учебная задача должна быть личностно значима для учащихся и ориентировать их на поиск нового способа действия;
	+ учебная задача должна содержать новизну, которая может быть разрешена в результате творческого применения известных способов действия.

  Отсюда видно, что обычное сообщение темы урока не является постановкой учебной задачи, так как при этом познавательные мотивы не становятся личностно значимыми для учащихся. Чтобы возник познавательный интерес, надо столкнуть их с "преодолимой трудностью", то есть предложить им такое задание, которое они не могут решить известными методами, а вынуждены изобрести, "открыть" новый способ действия.

  Учитель подводит их к этому открытию, предлагая систему специальных вопросов и заданий. Отвечая на них, учащиеся выполняют предметные и мыслительные действия, которые называют учебными действиями.

  Таким образом, *учебные действия* - это предметные и мыслительные действия учеников, направленные на разрешение учебной задачи и "открытие" нового знания.

  Третьим необходимым компонентом учебной деятельности являются *действия самоконтроля и самооценки*, когда ребенок *сам оценивает* результаты своей деятельности и осознает свое продвижение вперед. На этом этапе чрезвычайно важно создать для каждого ребенка *ситуацию успеха*, которая становится стимулом для дальнейшего продвижения его по пути познания.

  Следует подчеркнуть, что приемы и методы работы на каждом из перечисленных этапов не являются новыми ни для педагогической теории, ни для практики обучения. Они достаточно подробно описаны в разделе педагогических исследовании, посвященных "активизации" деятельности детей на уроке. Таким образом, почва для внедрения деятельностного подхода в практику работы общеобразовательной школы хорошо подготовлена.

  Новым здесь является лишь понимание того, что все *три этапа учебной деятельности необходимо проводить в системе*, в комплексе. Именно в этом и заключается гениальная идея В.В. Давыдова, сумевшего перенести структуру любой человеческой деятельности, установленную **А. Н. Леонтьевым**, на учебную деятельность школьников.

1. ***Принцип целостного представления о мире.***

  Еще **Я. А. Коменский** отмечал, что явления нужно изучать во взаимной связи, а не разрозненно (не как "кучу дров"). В наше время этот тезис приобретает еще большую значимость. Он означает, что *у ребенка должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о мире (природе - обществе - самом себе), о роли и месте каждой науки в системе наук.* Естественно, что при этом знания, формируемые у учащихся, должны отражать язык и структуру научного знания.

  Принцип единой картины мира в деятельностном подходе тесно связан с дидактическим принципом научности в традиционной системе, но гораздо глубже его. Здесь речь идет не просто о формировании научной картины мира, но и о *личностном отношении* учащихся к полученным знаниям, а также об *умении применять* их в своей практической деятельности. Например, если речь идет об экологических знаниях, то учащийся должен *не просто знать*, что нехорошо срывать те или иные цветы, оставлять после себя мусор в лесу и т.д., а *принять свое собственное решение так не* делать.

1. ***Принцип непрерывности.***

  *Принцип непрерывности* означает преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики.Идея преемственности также не является новой для педагогики, однако до сих пор она чаще всего ограничивается так называемой "пропедевтикой", а не решается системно. Особую актуальность приобрела проблема преемственности в связи с появлением различных программ и различных педагогических систем.

  Теоретические основы реализации принципа непрерывности в модели "дошкольная подготовка - начальная школа - средняя школа - ВУЗ" в последние годы разработаны **В. Н. Просвиркиным**. Предложенные им подходы позволяют проводить своевременную коррекцию не только уровня обученности, но и психофизиологического состояния учащихся.

1. ***Принцип минимакса.***

  Все дети разные и каждый из них развивается своим темпом. Вместе с тем, обучение сориентировано на некий средний уровень, который слишком высок для слабых детей и явно недостаточен для более сильных. Это тормозит развитие как сильных детей, так и слабых.

  Чтобы учесть индивидуальные особенности учащихся и обеспечить им продвижение вперед своим темпом, часто выделяют два, четыре, шесть, восемь и т.д. уровней. Однако реальных уровней в классе ровно столько, сколько детей! Кто возьмет на себя ответственность их точно определить? Не говоря уже о том, что практически вряд ли возможно учесть даже четыре - ведь для учителя это означало бы примерно 20 подготовок в день!

  Выход здесь один: выделить всего лишь два уровня - *максимальный*, определяемый зоной ближайшего развития детей данной возрастной группы (то, что **Л. В. Занков** называл "высоким" уровнем трудности), и необходимый минимум, то есть тот *минимальный* объем знаний, который обеспечивает возможность дальнейшего обучения.

  Принцип минимакса заключается в следующем: школа обязана предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик, обязан усвоить это содержание по минимальному уровню. (**А. А. Леонтьев**)

  Система минимакса является, видимо, оптимальной для реализации индивидуального подхода, так как это *саморегулирующаяся* система.

  Слабый ученик ограничится минимумом, а сильный - возьмет все и пойдет дальше. Все остальные разместятся в промежутке между этими двумя уровнями в соответствии со своими способностями, возможностями и познавательными мотивами - они *сами выберут свой уровень по своему возможному максимуму*.

  Работа ведется на высоком уровне трудности но *оценивается лишь обязательный результат и успех*. Это позволяет сформировать у учащихся установку на достижение успеха, а не на уход от "двойки", что гораздо важнее для развития мотивационной сферы.

  Итак, задача любого процесса обучения - давать учащимся космос знаний, требовать знание ядра, ибо центробежная, целеполагающая сила неизбежно поможет им расширить пространство знаний.

1. ***Принцип психологической комфортности.***

  Принцип психологической комфортности предполагает *снятие по возможности всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроке такой атмосферы, которая расковывает детей и в которой они чувствуют себя "как дома".*

  Никакие успехи в учебе не принесут пользы, если они "замешаны" на страхе перед взрослыми, подавлении личности ребенка. Как писал поэт **Борис Слуцкий**, Ничему меня не научит
То, что тычет, талдычит, жучит...

  Однако психологическая комфортность необходима не только для развития ребенка и усвоения им знаний. От этого зависит физиологическое состояние детей. Адаптация к конкретным условиям, к конкретной образовательной и социокультурной среде, создание атмосферы доброжелательности, позволит снять напряженность и неврозы, разрушающие *здоровье* детей.

  Это тем более важно в условиях реализации принципа минимакса, когда работа ведется на высоком уровне трудности. Ни в коем случае нельзя допустить возникновения у детей комплексов, неуверенности в себе. В классе не должно быть деления на "хороших" и "плохих", "умных" и "глупых". Каждый ребенок должен *ощущать веру учителя в свои силы.* Ситуация успеха (я могу!), которая создается при введении нового знания для каждого ученика, формирует у него *веру в себя*, учит преодолевать трудности, помо гает осознать *свое продвижение вперед*. Как отмечали **А. С. Макаренко, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев**, это чрезвычайно важно для формирования личностно-значимых мотивов учения, и поэтому является необходимым требованием *личностно-ориентированной* педагогики.

1. ***Принцип вариативности.***

  Современная жизнь требует от человека умения осуществлять выбор от выбора товаров и услуг до выбора друзей и выбора жизненного пути.

  *Принцип вариативности* предполагает развитие у учащихся вариативного мышления, то есть понимание возможности различных вариантов решения задачи, умение осуществлять систематический перебор вариантов, сравнивать их и находить оптимальный вариант.

  Обучение, в котором реализуется принцип вариативности, снимает у учащихся страх перед ошибкой, учит воспринимать неудачу не как трагедию, а как сигнал для исправления ситуации - ведь это всего лишь один из вариантов, который оказался неудачным, следовательно, надо искать другой вариант. Такой подход к решению проблем, особенно в трудных, "тупиковых" ситуациях, необходим и в жизни: в случае неудачи не впадать в уныние, а искать и находить выход из положения.

  С другой стороны, принцип вариативности обеспечивает право учителя на самостоятельность в выборе учебной литературы, форм и методов работы, степень их адаптации в учебном процессе. Однако это право рождает и большую ответственность учителя за конечный результат своей деятельности - качество обучения.

1. ***Принцип творчества (креативности).***

  *Принцип творчества (или принцип креативности) предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности школьников, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности*.

  Речь здесь идет не о простом "придумывании" заданий по аналогии, хотя и такие задания следует всячески приветствовать. Здесь, прежде всего, имеется ввиду формирование у учащихся способности самостоятельно находить решение не встречавшихся раньше задач, самостоятельное "открытие" ими новых способов действия.

  Умение создавать новое, находить нестандартное решение жизненных проблем стали сегодня неотъемлемой составной частью реального жизненного успеха любого человека. Поэтому, развитие творческих способностей приобретает в наши дни общеобразовательное значение.

  Изложенные выше принципы являются результатом преемственности и непрерывности их развития в дидактике прошлого. Они *не отвергают, а продолжают и развивают традиционную дидактику*, выводя ее на качественно новый уровень.

  В самом деле, очевидно, что знание, которое ребенок сам "открыл", наглядно для него, доступно и сознательно им усвоено. Однако включение ребенка в деятельность, в отличие от традиционного наглядного обучения, активизирует его мышление, формирует у него готовность к саморазвитию (**В. В. Давыдов**).

  Система минимакса эффективно способствует развитию личностных качеств, формирует мотивацнонную сферу. Здесь же решается проблема разноуровневого преподавания, которое позволяет продвигать в развитии всех детей - и сильных, и слабых (**Л. В. Занков**).

  Требование психологической комфортности обеспечивает учет психофизиологического состояния ребенка, создает положительный эмоциональный фон (**Л. В. Занков, Ш. А. Амонашвили**).

  Обучение, реализующее принцип целостности картины мира, отвечает требованию научности, но вместе с тем реализует и новые подходы; гуманитарную направленность всех курсов, их тесные межпредметные взаимосвязи, общее представление о мире и личностное отношение к миру (**А. А. Леонтьев**).

  Принцип непрерывности придает решению вопросов преемственности системный характер (В.Н. Просвиркин). Принцип творчества и принцип вариативности отражают условия успешной интеграции личности в современную общественную жизнь (**Д. Б. Богоявленская**).

  Перечисленные дидактические принципы, развивая идеи традиционной дидактики, в концентрированном виде выражают дидактические идеи о развивающем обучении современных ученых, психологов, дидактов и, таким образом, в целом обеспечивают решение современных задач развивающего обучения в общеобразовательной школе.

  Эту систему дидактических принципов можно назвать ***вариативным личностно- деятельностным подходом***. Сведение системы принципов **А. А. Леонтьева** до предложенного минимума определяется потребностью предельной конкретизации, необходимой для практической адаптации новых дидактических идей:

* + Принцип деятельности.
	+ Принцип минимакса.
	+ Принцип целостного представления о мире.
	+ Принцип непрерывности.
	+ Принцип психологической комфортности.
	+ Принцип вариативности.
	+ Принцип творчества.

  В современной методике и практике обучения накоплен значительный арсенал средств практической реализации этих принципов, хотя их использование носило чаще всего не системный, а эпизодический характер. Поэтому использование новой дидактической системы требует от учителя глубокого осмысления современных целей и задач обучения, роли и значении каждого из перечисленных выше принципов в этой системе. Лучше всего их внедрение подготовлено в практике работы школ, где шло освоение систем **В. В. Давыдова и Л. В. Занкова**.

  В завершение отметим, что формирование системы дидактических принципов не может быть завершено, ибо сама жизнь расставляет акценты значимости, и каждый акцент оправдан конкретной исторической, культурной и социальной заявкой.

**7. Деятельностный метод**

  Практическая адаптация новой дидактической системы требует обновления традиционных форм и методов обучения, разработки нового содержания образования.

  Действительно, включение учащихся в деятельность - основной вид освоения знаний в деятельностном подходе - не заложен в технологию объяснительно-иллюстративного метода, на котором строится сегодня обучение в "традиционной" школе. Основные этапы этого метода не обеспечивают системного прохождения необходимых этапов учебной деятельности, которыми являются:

1. постановка учебной задачи;
2. учебные действия;
3. действия самоконтроля и самооценки.

  Так, сообщение темы и цели урока не имеет ничего общего с постановкой проблемы. Объяснение нового материала не может заменить учебных действий детей, в результате которых они самостоятельно "открывают" новое знание: объяснение - это действия прежде всего учителя, а не учеников. Принципиальными являются также различия между контролем и самоконтролем знаний.

  Следовательно, объяснительно-иллюстративный метод не может полноценно осуществлять цели развивающего обучения. Необходима разработка новой технологии обучения, которая, с одной стороны, реализует деятельностный подход, а с другой - обеспечит прохождение необходимых этапов глубокого и прочного усвоения понятий, установленных в работах **П. Я. Гальперина**:

|  |
| --- |
| ***Мотивация*** |
|  |
| ***ООД*** |
|  |
| ***Материальное или материализованое действие*** |
|  |
| ***Внешняя речь***  |
|  |
| ***Внутренняя речь*** |
|  |
| ***Умственное действие*** |

  Указанным требованиям удовлетворяет деятельностный метод, разработанный одним из авторов данной статьи (**Л. Г. Петерсон**) и экспериментально апробированный в содержании математического образования. Основные этапы этого метода представлены на следующей схеме:

|  |
| --- |
| ***Постановка учебной задачи*** |
|  |
| ***Открытие детьми нового знания***  |
|  |
| ***Первичное закрепление (комментирование)***  |
|  |
| ***Самостоятельная работа с проверкой в классе***  |
|  |
| ***Решение тренировочных упражнений***  |
|  |
| ***Контроль (принцип минимакса)*** |
|  |
| ***Решение задач на повторение***  |

  Опишем более подробно каждый из этапов работы над понятием в этой технологии.

1. ***Постановка учебной задачи.***

  Любой процесс познания начинается с импульса, дающего толчок к работе всех сфер человека в логико-эмоциональном единстве. Необходимо удивление, идущее от невозможности сиюминутного обеспечения того или иного явления. Необходим восторг, эмоциональный всплеск, идущий от сопричастности к этому явлению. Одним словом, необходима мотивация, побуждающая ученика к вступлению в деятельность.

  Этап постановки учебной задачи - это этап мотивации и целеполагания деятельности. Учащиеся выполняют задания, актуализирующие их знания. В список заданий включается проблемный вопрос, создающий "коллизию", то есть проблемную ситуацию, личностно значимую для ученика и формирующую у него *потребность* освоения того или иного понятия (Не знаю, что происходит. Не знаю, как происходит. Но могу узнать - мне это интересно!). Четко формулируется цель урока.

1. ***"Открытие" детьми нового знания.***

  Следующий этап работы над понятием - решение проблемы, которое осуществляется *самими учащимися* в ходе дискуссии, обсуждения, диалога. Учитель предлагает систему вопросов и заданий, подводящих детей к "открытию" нового знания. В завершение обсуждения он подводит итог, знакомя с общепринятой терминологией и общепринятыми алгоритмами действий.

  Данный этап включает учеников в активную работу, в которой нет незаинтересованных, ибо диалог учителя с классом - это диалог учителя с каждым учеником, ориентация на степень и скорость усвоения искомого понятия и корректировка количества и качества заданий, которые помогут обеспечить решение проблемы. Диалогическая форма поиска истины - важнейший аспект деятельноcтного метода.

1. ***Первичное закрепление.***

  Первичное закрепление осуществляется через *комментирование* каждой искомой ситуации, проговаривание вслух установленных алгоритмов действия (что делаю и почему, что идет за чем, что должно получиться).

  На этапе внешней речи происходит усиление эффекта усвоения материала, так как ученик не только подкрепляет письменную речь, но и озвучивает речь внутреннюю, посредством которой ведется поисковая работа в его сознании.

  Эффективность первичного закрепления зависит от полноты предъявления существенных признаков, варьирования несущественных и многократности проигрывания учебного материала в самостоятельных действиях учащихся.

1. ***Самостоятельная работа с проверкой в классе.***

  Задача четвертого этапа - самоконтроль и самооценка. Самоконтроль побуждает учащихся ответственно относиться к выполняемой работе, учит адекватно оценивать результаты своих действий.

  В процессе самоконтроля действие не сопровождается громкой речью, а переходит во внутренний план. Ученик проговаривает алгоритм действия "про себя", как бы ведя диалог с предполагаемым оппонентом.

  Важно, чтобы на этом этапе для каждого ученика была создана ситуация успеха (я могу, у меня получается) и у него возникло желание закрепить удачный результат.

  Перечисленные выше четыре этапа работы над понятием лучше проходить на одном уроке, не разрывая их во времени. Обычно на это уходит до 20 - 25 мин урока. Оставшееся время посвящается, с одной стороны, закреплению знаний, умений и навыков, накопленных ранее, и их интеграции с новым материалом, а с другой - опережающей подготовке к следующим темам. Здесь же в индивидуальном порядке дорабатываются ошибки по новой теме, которые могли возникнуть на этапе самоконтроля; положительная самооценка важна для каждого ученика, поэтому надо сделать все возможное, чтобы откорректировать ситуацию на том же уроке.

  Таким образом, уроки введения нового знания в деятельностном подходе имеют следующую *структуру*:

* 1. *Постановка учебной задачи.*
	2. *"Открытие" детьми нового знания.*
	3. *Первичное, закрепление.*
	4. *Самостоятельная работа с проверкой в классе.*
	5. *Повторение и закрепление ранее изученного материала.*

  Принцип творчества определяет характер закрепления нового материала в домашних заданиях. Не репродуктивная, а продуктивная деятельность являются залогом прочного усвоения. Поэтому возможно чаще на дом следует предлагать задания, в которых требуется соотносить частное и общее, вычленять устойчивые связи и закономерности. Только в этом случае знание становится мышлением, обретает последовательность и динамику.

1. ***Тренировочные упражнения.***

  На последующих уроках происходит отработка и закрепление изученного материала, выведение его на уровень автоматизированного умственного действия. Знания притерпевают качественное изменение: происходит виток в процессе познания, обучения, действия (познание - открытие нового содержания, обучение - его освоение, действие -саморазвитие в процессе поиска верного решения проблемы).

  По мнению **Л. В. Занкова**, закрепление материала в системе развивающего обучения не должно носить только лишь воспроизводящий характер, а должно вестись параллельно с исследованием новых идей: углублять изученные свойства и отношения, расширять кругозор детей. "Пережевывание уже известного детям, - писал он, - осуществляемое в виде многократных повторений, способствует умственной лени, апатии, а значит, препятствует развитию".

  Поэтому деятельностный метод, как правило, не предусматривает уроков "чистого" закрепления. Даже в уроки, главной целью которых является именно отработка изученного материала, включаются некоторые новые элементы - это может быть углубление материала, выходящее за рамки обязательных результатов обучения, расширение кругозора детей, опережающая подготовка к изучению следующих тем.

  Такой подход - можно назвать его "опережающей многолинейностью" (или, по **Л.В. Занкову**, "слоеным пирогом") - позволяет каждому ребенку *продвигаться вперед своим темпом*: дети с невысоким уровнем подготовки имеют достаточно времени, чтобы "не спеша" усвоить материал, а более подготовленные дети постоянно получают "пищу для ума", что делает уроки привлекательными для всех детей и сильных, и слабых.

1. ***Отсроченный контроль знаний.***

  Завершающая контрольная работа должна быть предложена ученикам на основе принципа минимакса (готовность по верхней планке знаний, контроль - по нижней). При таком условии будет сведена к минимуму негативная реакция школьников на оценки, эмоциональное давление ожидаемого результата в виде отметки. Задача же учителя вывести оценку усвоения учебного материала по планке, необходимой для дальнейшего продвижения.

  Заметим, что успешность контроля знаний зависит не только от качества методического обеспечения обучения, но и от эмоционального фона, на котором оно проходит - от уверенности учеников в свои силы, их познавательных интересов, их умения и желания преодолевать трудности. Другими словами, от степени реализации в обучении принципа психологической комфортности.

  Описанная технология обучения - *деятельностный метод* -может применяться при изучении любого предмета. Главным его отличием от традиционного "наглядного" метода является то, что *он обеспечивает включение детей в деятельность*:

* 1. *целеполагание и мотивация* осуществляются на этапе постановки учебной задачи;
	2. *учебные действия детей* - на этапе "открытиям нового знания;
	3. *действия самоконтроля и самооценки* - на этапе самостоятельной работы, которую дети проверяют здесь же в классе.

  Кроме того, *деятельностный метод создает благоприятные условия для разноуровневого обучения и практической реализации всех дидактических принципов деятельностного подхода* (то есть принципов деятельности, минимакса, психологической комфортности, целостного представления о мире, непрерывности, вариативности, творчества).

  С другой стороны, *деятельностный метод обеспечивает прохождение всех необходимых этапов усвоения понятий*, что позволяет существенно увеличить прочность знаний. Действительно, постановка учебной задачи, как уже говорилось, обеспечивает мотивацию понятия. "Открытие" понятия детьми осуществляется посредством выполнения ими предметных действий с реальными объектами или их графическими схемами - действие выполняется во внешнем плане, строится ориентировочная основа этого действия (ООД). Первичное закрепление обеспечивает прохождение этапа внешней речи - дети проговаривают вслух и одновременно выполняют в письменном виде установленные алгоритмы действия. В обучающей самостоятельной работе действие уже не сопровождается речью, алгоритмы действия учащиеся проговаривают "про себя" (внутренняя речь). И, наконец, в процессе выполнения заключительных тренировочных упражнений действие переходит во внутренний план и автоматизируется (умственное действие).

  Таким образом, *деятельностный метод отвечает необходимым требованиям к. технологиям обучения, реализующим современные образовательные цели.* Он дает возможность осваивать предметное содержание в соответствий с единым подходом, в соответствии с единой установкой на активизацию как внешних, так и внутренних факторов, определяющих развитие.

  При этом адаптируются к практической деятельности учителя общеобразовательной школы результаты психолого-педагогических исследований/доказавших свою высокую эффективность в развитии мышления и личности ребенка (**Л. В. Занков, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин** и др.).

**8. Содержание и формы обучения**

  Новые цели образования, соотнесение их с контекстом духовной культуры и личностными запросами на пороге нового тысячелетия требуют обновления содержания образования и поиска форм обучения, которые дадут возможность их оптимального освоения.

  Вся совокупность информации должна быть подчинена ориентации на жизнь, на умение действовать в любых ситуациях, на выход из кризисных, конфликтных ситуаций, к которым относятся и ситуации поиска знаний. Ученик в школе учится не только решать математические задачи, но через них и жизненные задачи, не только правилам орфографии, но и правилам социального общежития, не только восприятию культуры, но и ее созиданию.

  Поэтому содержание образования в системе развивающего обучения должно отбираться не эмпирически, а *на основе системного подхода* с позиций новой дидактики образования, и в частности, с позиций принципа целостной картины мира, принципа непрерывности и принципа минимакса.

  ( Наиболее оптимальными формами обучения, позволяющими реализовывать деятельностный подход, являются: *коллективный диалог*, групповой метод, креативный метод, эвристический (поисковый) метод.

  Коллективный диалог - основной инструмент организации учебно-познавательной деятельности учеников. Именно через коллективный диалог осуществляется обмен информацией, общение "учитель-ученик", "ученик-ученик", при котором происходит усвоение учебного материала через речевую деятельность на уровне личностной адаптации.

  В ходе реализации *группового метода* формируются навыки общения, нравственные качества личности, умение подчинять свои желания общей цели. Учитель, опираясь на коллективный диалог, вычленяет среди учеников группы по степени усвоения материала и простаивает для каждой группы оптимальный путь достижения минимакса.