

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)**

А.Е. ПАЛЬТОВ

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебное пособие

Владимир 2018

Рецензент:

Доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики

Владимирского государственного университета
Имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Е.Н. Селиверстова

Печатается по решению редакционного совета ВлГУ

Пальтов А.Е.

Инновационные образовательные технологии: Учебное пособие. – Владим.
Гос. ун-т им. А.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – 119 с.

Учебное пособие предназначено для изучения теоретических и практических основ инновационных образовательных технологий в системе подготовки будущих учителей. В учебном пособии раскрыты общие основы педагогической инноватики, сущность и особенности педагогической технологии, инновационной деятельности педагога, а также наиболее распространенные в технологическом образовании инновационные педагогические технологии. Рассмотрены различные аспекты готовности педагога к инновационной деятельности с учетом современных приоритетов образования.

Пособие адресуется студентам и преподавателям вузов, может быть использовано в системе повышения квалификации педагогических кадров.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
1. ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	12
3. СОВРЕМЕННОЕ ТРАДИЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ.....	18
4. ПОНЯТИЕ «МЕТОД», «МЕТОДИКА», «ТЕХНОЛОГИЯ».....	29
5. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.....	37
6. СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....	47
7. СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ.....	52
8. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	61
9. ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА.....	68
10. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ.....	75
11. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	83
12. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	101
13. ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	110

ПРЕДИСЛОВИЕ

Развитие системы образования требует внедрения новых методов обучения и воспитания детей. Теоретическим осмыслением, классификацией педагогических инноваций занимается новая отрасль педагогического знания - инновационные педагогические технологии. Инновационные педагогические технологии в педагогике связанные с общими процессами в обществе, глобальными проблемами, интеграцией знаний и форм социального бытия.

На современном этапе все более очевидным становится то, что традиционная школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, не успевает за темпами их наращивания. Профессионализация педагога и вхождение его в инновационный режим работы невозможны без творческого самоопределения, в котором ведущую роль играют инновационные педагогические технологии. Инновационные педагогические технологии рассматривают не только как настрой на восприятие, выработку и применение нового, а прежде всего как открытость.

Инновационные педагогические технологии являются одной из доминирующих тенденций развития человечества, являются специфическими и достаточно сложными, требуют особых знаний, навыков, способностей. Внедрение инноваций невозможно без педагога-исследователя, который обладает системным мышлением, развитой способностью к творчеству, сформированной и осознанной готовностью к инновациям.

В учебном пособии раскрыты общие основы педагогической инноватики, сущность и особенности педагогической технологии, инновационной деятельности педагога, а также наиболее распространенные в технологическом образовании инновационные педагогические технологии.

1. ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Инновация (от лат. in — в, novus — новый) означает нововведение, новшество. Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.

Инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- в систему контроля и оценки уровня образования;
- в систему финансирования;
- в учебно-методическое обеспечение;
- в систему воспитательной работы;
- в учебный план и учебные программы;
- в деятельность учащегося и преподавателя.

Типы нововведений по соотнесенности нового к педагогическому процессу, протекающему в вузе:

- в целях и содержании образования;
- в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;
- в формах и способах организации обучения и воспитания;
- в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

Типы нововведений по признаку масштабности (объема)

- локальные и единичные, не связанные между собой;
- комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие весь вуз.

Источники инновационных идей вуза:

- социальный заказ (потребности страны, региона, города);
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах федерального, регионального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;
- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт.

Понятие «технология» обычно рассматривается как искусство, мастерство, умение в совокупности с методами обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы, проявляющихся и применяемых в производстве той или иной продукции.

Таким образом, технология в «процессуальном» смысле отвечает на вопросы, как создать ту или иную продукцию и какими средствами. При этом этим вопросам предшествует четкое определение цели, указывающей на то, «что надо получить».

Смысл и назначение любой технологии - оптимизировать управленческий процесс, исключить из него все виды деятельности и операции, которые не являются необходимыми для получения социального результата. В образовательной теории и практике применяют несколько понятий: «образовательные технологии», «технологии обучения», «педагогическая технология».

Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания

конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников

Инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской воспитанников. В некоторых случаях считают инновацией использование уже известного метода, с небольшим изменением, модификацией. Инновации - это предмет особенной деятельности человека, которая не удовлетворяется традиционными условиями, методами, способами, и желает не только новизны содержания, а качественно новых результатов.

Термин «инновация» (нововведение) можно трактовать как антоним прилагательному «традиционный», что в нашем контексте предполагает выход за пределы типичных, наиболее часто встречающихся совокупностей способов, методов, приемов обучения.

К традиционным подходам в обучении относят способы, методы, приемы, приоритетно ориентированные на репродуктивное обучение.

Целесообразно рассматривать два направления в образовании:

1. Модернизация традиционного обучения в духе эффективной организации усвоения заданных образцов, достижения четко заданных эталонов. В рамках этого направления обновление учебного процесса ориентировано на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, представление об обучении как «технологическом» конвейерном процессе, с детально описанным ожидаемым результатом.

2. Инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования.

Традиционное обучение по своей сути соответствует самому понятию обучения, под которым, опять же традиционно, понимается передача социокультурных способов, образцов знания от одного индивида или их сообщества к другому индивиду или индивидам, когда речь идет о групповом обучении. При этом, с одной стороны, обеспечивается преемственность социокультурного опыта и Человека как его носителя, а, с другой стороны, создаются условия для появления новых социокультурных способов деятельности и развития Человека и тем самым изменение самой социокультурной среды.

Чтобы охарактеризовать суть традиционного обучения, лучше всего сделать это на примере различия между «поддерживающим» традиционный подход к обучению и «инновационным» типами обучения. Поддерживающее обучение — процесс и результат такой учебной, а в результате и образовательной, деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения и образования обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому образованию.

Инновационное обучение — процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Отсюда нетрудно заметить, что образовательные технологии, основанные на традиционной парадигме «поддерживающего обучения», построены на принципе трансляции, передачи и воспроизведении учеником готовых образцов человеческой деятельности.

Такое обучение «поневоле» провоцирует преимущественное развитие репродуктивных способностей учащегося, от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения. В то время как творческий потенциал учащегося, его продуктивные способности и личность развиваются здесь, по сути, стихийно.

Осознавая противоречие между социальным запросом на образование и традиционными методами обучения и воспитания, педагоги — ученые и практики — стали обращаться к поиску образовательных технологий, построенных на иных принципах, и, прежде всего, к личностно-ориентированным и/или развивающим подходам к обучению.

«Образовательные технологии» касаются *общей стратегии* развития единого образовательного пространства. Главная их функция - прогностическая, а один из основных видов ее деятельности - проектный (планирование общих целей и результатов, основных этапов, способов и организационных форм образовательно-воспитательного процесса, направленных на подготовку высококвалифицированных кадров). Критериальные параметры образовательных технологий обычно отражаются в концепциях развития образования.

«Технологии обучения» (ТО) являются составной частью социальных технологий, т.к. применяются в системе образования, являющейся социальной системой. Понятие ТО не является новым в педагогике. Чтобы какая-либо деятельность получила право называться технологией, необходимо сознательно и планомерно расчленить ее на отдельные элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Кроме того, важно, чтобы этот порядок (процесс) можно было тиражировать.

«Педагогическая технология» явилась развитием идей программированного обучения. Такое обучение должно быть максимально управляемым процессом, этим оно отличается от традиционного обучения направленным воздействием на обучаемого.

Понятие «технология» нужно отличать от понятия «методика». Если методика в большинстве случаев - это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличает три принципиальных момента: технология - это проект будущего учебного процесса и гарантированность конечного результата и

выбранная в качестве наиболее эффективной и оптимальной последовательность действий и операций.

В отечественной литературе термин «педагогическая технология» употребляется очень широко. Он обычно подразумевает алгоритм деятельности педагога и обучаемого, обеспечивающий при экономных затратах энергии и времени получение запланированного результата.

При этом очевидно, что необходимо различать педагогические технологии и технологии по созданию, хранению и доставке информации, т.е. все то, что обозначается понятием информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

Образовательная технология (технология в сфере образования) - это совокупность научно и практически обоснованных методов и инструментов для достижения желаемого результата в любой области образования.

Понятие «образовательная технология» представляется несколько более широким, чем "педагогическая технология" (для педагогических процессов), ибо образование включает, кроме педагогических, еще разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. С другой стороны, понятие «педагогическая технология» относится (что очевидно) ко всем разделам педагогики.

Применение технологического подхода и термина «технология» к социальным процессам, к области духовного производства - образованию, культуре, - это относительно новое более сложное явление для социальной действительности.

1. Ильин, Г. Л. Инновации в образовании [Текст]: учебное пособие / Г. Л. Ильин. М.: Прометей, 2015. – 426 с.

2. Мандель, Б. Р. Инновационные технологии педагогической деятельности [Текст]: учебное пособие для магистрантов / Б. Р. Мандель. М.: Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 260 с.

3. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика [Текст]: учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / А. В. Хуторской. – Москва: Академия, 2008. – 252 с.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Зарубежные подходы к определению педагогических технологий узкие определения (связанные с использованием в педагогическом процессе различного оборудования):

М. Кларк считает, что смысл педагогической технологии заключается в применении в сфере образования изобретений, промышленных изделий и процессов, которые являются частью технологии нашего времени.

Ф. Персиваль и Г. Эллингтон указывают на то, что термин «технология в образовании» включает любые возможные средства представления информации. Это оборудование, применяемое в образовании, такое как телевидение, различные средства проекции изображений и т.д. Другими словами технология в образовании – это аудиовизуальные средства.

Современный словарь терминов ЮНЕСКО предлагает два смысловых уровня данного понятия. И в первоначальном смысле педагогическая технология означает использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникаций, таких как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютеры и другие.

Широкие определения (основанные на комплексном использовании технического и человеческого ресурсов):

Д. Финн заметил, что только наивные люди считают, что технология это просто комплекс аппаратуры и учебных материалов. Это значит гораздо больше. Это способ организации, это образ мыслей о материалах, людях, учреждениях, моделях и системах типа «человек-машина».

П.Д. Митчелл в результате анализа более ста источников, связанных с изучаемой дефиницией, считает, что педагогическая технология это область исследования и практики (в рамках системы образования), имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых результатов.

ЮНЕСКО, предлагает и широкий подход, - педагогические технологии это систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования .

Российские подходы к определению педагогических технологий:

С.В. Кульневич считает необходимым соотнести понятие педагогическая технология с такими педагогическими категориями как теория воспитания, методика воспитательной работы и педагогическое мастерство. Теория, по мнению данного автора, более общая и содержит систему обоснований. Технология более алгоритмична и точна. Она содержит аппараты диагностирования и корректировки. Мастерство более субъективно и интуитивно. Технология более объективна и точна. Говоря о воспитании, С.В. Кульневич характеризует его как ненадежный и неточный процесс. Изменить эти его характеристики в положительную сторону можно только в условиях его научной организации, элементом которой является технология.

В.П. Беспалько считает, что «...педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса». Это определение ориентировано на использование педагогической технологии только в процессе обучения. Что приводит к резкому сужению этого понятия как педагогической дефиниции и возможностей использования его в практической педагогической деятельности.

В.М. Монахов: педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащегося и учителя.

М.В. Кларин рассматривает педагогическую технологию как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для

достижения педагогических целей. Такое определение более ёмко, так как речь здесь уже об общих педагогических целях.

Г.Ю. Ксензова. Педагогическая технология – это такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер.

Е.А. Леванова. Педагогическая технология – это упорядоченная и задачно структурированная совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях.

Так педагогическая технология может функционировать в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения и воспитания (научный аспект), в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении и воспитании (процессуально - описательный аспект) и в качестве реального процесса обучения и воспитания (процессуально - действенный аспект).

Технологический подход к обучению означает:

1. Постановку и формулировку диагностируемых учебных целей, ориентированных на достижение запланированного результата обучения.
2. Организацию всего хода обучения в соответствии с учебными целями.
3. Оценку текущих результатов и их коррекцию.
4. Заключительную оценку результатов.

Признаки педагогической технологии:

- цели (во имя чего необходимо преподавателю ее применять);
- наличие диагностических средств;
- закономерности структурирования взаимодействия педагога и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс;

- система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей;

- средства анализа процесса и результатов деятельности преподавателя и учащихся.

Классификация педагогических технологий по Г.К. Селевко:

- По уровню применения;
- по философской основе;
- по ведущему фактору;
- по научной концепции;
- по характеру содержания и структуры;
- по типу организации и управления познавательной деятельностью;

- по отношению к ребенку со стороны взрослых;
- по способу методу средству;
- по категории обучающихся.

Частнопредметные педагогические технологии:

- Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А.Зайцев).

- Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н. Зайцев).

- Технология обучения математике на основе решения задач (Р.Г. Хазанкин).

- Педагогическая технология на основе системы эффективных уроков (А.А. Окунев).

- Система поэтапного обучения физике (Н.Н.Палтышев).

Альтернативные технологии:

- Вальдорфская педагогика (Р.Штайнер).

- Технология свободного труда (С.Френе).

- Технология вероятностного образования (А.М.Лобок).

- Технология мастерских.

Природосообразные технологии:

- Природосообразное воспитание грамотности (А.М.Кушнир).
- Технология саморазвития (М.Монтессори).

Технологии развивающего обучения:

- Общие основы технологий развивающего обучения.
- Система развивающего обучения Л.В. Занкова.
- Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В. В. Давыдова.
- Системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер, И.П. Иванов).
- Личностно ориентированное развивающее обучение (И. С. Якиманская).
- Технология саморазвивающего обучения (Г.К.Селевко).

Педагогические технологии авторских школ:

- Модель «Русская школа».
- Технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский).
- Школа-парк (М.А. Балабан).
- Агрошкола А.А. Католикова.
- Школа Завтрашнего Дня (Д.Ховард).

Обзор современных педагогических технологий:

- Информационные (компьютерные, мультимедиа, сетевые, дистанционные) технологии.
- Проектные и деятельностные технологии.
- Креативные технологии.
- Игровые технологии: имитационные; операционные; исполнение ролей; «деловой театр»; психодрама и социодрама.

- Технологии личностно-ориентированного образования.
- Этнопедагогические технологии.
- Коллективные и групповые способы обучения.
- Тренинги.
- Коучинг.

1. Зайцев, В.С. Современные педагогические технологии [Текст]: учебное пособие. В.С. Зайцев. – В 2-х книгах. – Книга 2. – Челябинск, ЧГПУ, 2012 – 496 с.

2. Смирнов, С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 512 с. ISBN 5-7695-0599-0

3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие. Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

3. СОВРЕМЕННОЕ ТРАДИЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Система образования России претерпевает трансформации, связанные с вхождением в мировое образовательное пространство; как следствие, происходят изменения в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Кроме того, в современной России наблюдаются кризис семьи, детства, социальная неустроенность части населения, усиление агрессивности социальной среды. Поэтому школе приходится реализовывать следующие функции:

- социально-адаптивную (включение школьников в реальные социальные отношения, развитие социальной мобильности личности);
- социально-преобразующую (подготовка к сознательной жизни в условиях формирующегося демократического общества, рыночных отношений, быстро изменяющихся жизненных ситуаций);
- социально-защитную (забота о детях, которым семья и общество не смогли создать нормальные условия для жизни и развития);
- здоровьесберегающую и реабилитационную (преодоление пагубной традиции получать образование за счет утраты здоровья);
- культурупреимущественную (приобщение к культуре в широком смысле слова).

На практике успешно реализуется целый ряд социально-ориентированных моделей общеобразовательной школы.

К ним относятся адаптивная школа, «школа здоровья», вальдорфская школа, школа-клуб, школа «домашнего типа», академическая школа (гимназия, лицей, школа с профильным обучением), реальная школа, открытая школа, школа — воспитательно-оздоровительный комплекс, учебно-воспитательный комплекс «Детский сад—школа», школа надомного обучения, интегративная школа и др.

Изменяется содержание образования в школах: педагогические коллективы имеют возможность самостоятельно выбирать и конструировать

педагогический процесс по любой модели, в том числе авторской. Появляются новые современные педагогические технологии, в которых необходимо ориентироваться учителю, руководителю.

Принципы дидактики Яна Амоса Коменского

Под традиционным обучением подразумевают классно-урочную организацию обучения, являющуюся по настоящее время преобладающей в школах мира. Сложилась она в XVII в. на принципах дидактики, сформулированных Я. А. Коменским.

Ян Амос Коменский (1592—1670) — великий чешский педагог. Его главный педагогический труд «Великая дидактика» содержит универсальную теорию учить всех всему. Он написал также первую в истории педагогики книгу для родителей «Материнская школа», обдумывал идею «пансофической школы» («пансофия» — знание всего, всеобщая мудрость). Ее основа — воспитание нового высоконравственного человека, человека знания и труда. Всего у него свыше 80 трудов по педагогике.

Дидактика (от греч. «дидактикос» — поучающий) — наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, системах и технологиях, достигнутых результатах (продуктах). Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571 —1635) для обозначения искусства обучения. В начале XIX в. немецкий педагог И. Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения.

Считается, что педагогика как наука стала оформляться, начиная с главного труда жизни Я. А. Коменского «Великая дидактика», в нем он обосновал свои взгляды на роль и значение образования, определил содержание, методы и организационные формы обучения. Зубрежке и механическому запоминанию, присущим средневековой школе, Я. А. Коменский противопоставил новую систему образования, разработал важнейшие вопросы дидактики. Он определяет теорию о преподавании как «для всех пригодное искусство всех всему учить посредством краткого и

основательного обучения», впервые открывает и формулирует законы обучения и воспитания.

Я. А. Коменский сформулировал основные принципы дидактики. Он обращается к принципу природосообразности. Природо-сообразность — главный закон педагогики, из которого он выводит все другие и к которому постоянно возвращается. Природосо-образность, по мнению Ш.А. Амонашвили, представлена у Коменского в качестве универсального закона мироздания, природной основой развития выступает сама способность к развитию. Принцип природосообразности был открыт не Коменским, но он показал его исключительные возможности в воспитании. На его основе он определяет цель и сущность воспитания. Образование и воспитание ребенка необходимо осуществлять на основе его при-родных дарований, возрастных и психологических особенностей, при этом происходят совершенствование человека и подготовка его к улучшению окружающей жизни, «человека, если он должен стать человеком, необходимо формировать».

Коменский говорит о даровании, в котором видит врожденные свойства души, природные предпосылки развития. К ним относится ум, способность отражать окружающий мир. Ум — это зеркало всех вещей, он включает суждения, понимание, выступает «живыми весами и рычагами всех вещей». Следующей составной природных дарований является воля — субъективная основа нравственности. Затем — способность действовать (рука) и речь (язык) как способность истолкования и выражения мысли. Коменский стремится представить природные основы развития человека в системе и определенных взаимосвязях.

Заслуга Коменского — во введении в школьную практику классно-урочной системы. «Порядок, касающийся лиц, водворится в школе от распределения учащихся в зависимости от возраста и успехов по отделениям, или "классам"... для того, чтобы легче можно было вести вместе к одной и той же цели всех, кто занят одним и тем же и относится к обучению с одинаковым прилежанием» («Пансофическая школа», т.е. школа всеобщей

мудрости). Коменский ввел понятие школьного года с делением на учебные четверти и с каникулами, обосновал необходимость четкого планирования учебной работы.

Таким образом, можно утверждать, что Коменский разработал целостную систему дидактики, создал новую дидактику, решающую на определенном уровне социальные, психологические и педагогические проблемы в русле определения целей, содержания, организации, результатов образования.

В учении Коменского значительное место занимают проблемы нравственного воспитания. Его девиз — «человек должен быть воспитан для человечности».

По мнению Коменского, велика роль учителя в учебном процессе, он всегда должен являться примером для учащихся, а для этого он должен быть высоконравственным, преданным своему делу, уверенным в полезности своего труда. Важнейшее качество учителя — вера в ученика, постоянное стремление прийти к нему на помощь.

Основные задачи дидактики

Основные задачи дидактики — разработка проблем, чему и как учить, когда, где, кого и зачем учить, — остаются неизменными со времен В.Ратке. Современная дидактика имеет развитый понятийный аппарат. Основные понятия называются категориями, отражающими наиболее существенные свойства и отношения дидактической реальности. К основным категориям дидактики относятся:

1. Преподавание — упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

2. Учение — процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

3. Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели.

4. Образование — система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления.

5. Знание — совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение данным предметом.

6. Умения — овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике.

7. Навыки — умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

8. Цель (учебная, образовательная) — то, к чему стремится обучение, будущее, на которое направлены его усилия.

9. Содержание (обучения, образования) — система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащиеся должны овладеть в процессе обучения.

10. Организация — упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы с целью наилучшей реализации поставленной цели.

11. Форма — способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма, прежде всего, связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т.п.

12. Метод — путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

13. Средство — предметная поддержка учебного процесса. К средствам относят голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т. д.

14. Результаты (продукты) — это то, к чему приводит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Классно-урочная организация обучения

Является по настоящее время преобладающей в школах. Она имеет свои отличительные признаки:

- класс составляют учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки, состав его сохраняется постоянно практически весь период школьного обучения;
- каждый класс работает по единому годовому плану и программе, при этом действует единое расписание для учащихся каждого класса;
- урок — основная единица занятий;
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, поэтому учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;
- учитель руководит работой учащихся на уроке, он же оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности, в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;
- учебные книги (учебники) применяются в основном для домашней работы.

Разработанная Я. А. Коменским школьная система в период его деятельности была прогрессивной, однако со временем проявились ее «серьезные недостатки», в частности отмеченные Овидом Декроли (1871 — 1932). По его мнению, в традиционной школе:

- отсутствует вообще или существует лишь незначительная взаимосвязь между различными видами деятельности ребенка;
- предметы обучения мало соотносятся с фундаментальными интересами ребенка и их развитием;
- классификация изучаемых предметов сделана без учета естественного развития мыслительных способностей ребенка;
- количество материала большинства предметов превышает способность почти всех детей к его восприятию и усвоению;

- в учебных планах предпочтение отдается предметам, по которым обучение ведется только словесно;

- предоставляется слишком мало возможностей для индивидуальной, выбираемой самим ребенком деятельности.

В советской педагогике цели обучения формулировались так:

- формирование системы знаний, овладение основами наук;
- формирование основ научного мировоззрения;
- всестороннее гармоническое 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, цель традиционного обучения — воспитание личности с заданными свойствами. Для классно-урочной системы характерна позиционная схема «учитель — ученик». Обучающийся является объектом педагогического процесса. Учитель транслирует знания, ученик их усваивает, при этом выстраивается отношение «педагог-субъект — обучающийся-объект», которое ограничивает возможности межличностного взаимодействия, эффективной коммуникации.

Традиционное обучение ориентировано преимущественно на усвоение знаний, умений, навыков (ЗУН), а не на развитие личности. Обучающиеся «натаскиваются» на определенный уровень информации, им сообщаются готовые знания, обучение идет по образцу, упор — на использование механической памяти.

Как отмечает Г. К. Селевко, «в современной массовой российской школе цели несколько видоизменились — исключена идеологизация, снят лозунг всестороннего гармонического развития, произошли изменения в составе нравственного воспитания, но парадигма представления цели в виде набора запланированных качеств (стандартов обучения) осталась прежней.

Массовая школа с традиционной технологией остается «школой знаний», сохраняет примат информированности личности над ее культурой, преобладание рационально-логической стороны познания над чувственно-эмоциональной».

В основе педагогики в традиционном образовании лежат те же принципы, что были сформулированы Я. А. Коменским:

- научность;
- природосообразность;
- последовательность и систематичность;
- доступность;
- прочность;
- сознательность и активность;
- наглядность;
- связь теории с практикой;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Г. К. Селевко, говоря об особенностях методики, отмечает, что 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 двигаться ребенку.

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 реализации 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»).

В традиционном обучении отсутствует самостоятельность школьника, слабая мотивация учебного труда. 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, обмана, конформизма — «школа уродует личность»).

Для оценки знаний, умений и навыков учащихся по учебным предметам разработана пятибалльная система отметок, имеющая свои отрицательные стороны, она нередко становится средством принуждения, наказания, орудием власти учителя над учеником, психологического и социального давления на ученика. Часто учитель ставит ученику «два» не за знания, а за поведение на уроке, за то, что забыл дома тетрадь, учебник и т.д.

Отметка часто отождествляется с личностью в целом, разделяет 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.

Особо существует проблема двойки, она 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.

В образовательном процессе основной организационной формой обучения является урок. В нем отражаются преимущества классно-урочной системы обучения: массовый охват учащихся, четкость и непрерывность учебной работы. По сравнению с индивидуальной работой эта форма обучения экономически выгодна. На уроке учитель может с успехом использовать стимулирующее влияние классного коллектива (соревновательность, взаимопомощь). В рамках урока возможно сочетать разные формы обучения: фронтальные, групповые, индивидуальные.

К уроку предъявляются организационные и дидактические требования. К организационным относятся целевая установка урока и его общая организационная четкость (своевременность начала и создание установок на конкретный вид деятельности, максимальное использование возможностей каждого этапа и каждой минуты, оптимальный темп обучения, логическая стройность и законченность, сознательная дисциплина учащихся на протяжении всего урока); разнообразие способов организационного построения и проведения уроков; рациональное использование учебно-наглядных пособий и технических средств обучения.

Дидактические требования к уроку сводятся к соблюдению принципов обучения. Единство этих требований обеспечивает на уроке четкую постановку учебных задач, их последовательное решение; оптимальный выбор содержания, форм учебной работы, методов, приемов и средств, направленных на развитие познавательной активности и самостоятельное приобретение знаний под руководством учителя.

В рамках классно-урочной системы помимо урока как основной организационной формы обучения используются также и другие формы: экскурсии, консультации, домашняя работа, дополнительные занятия, учебные конференции, лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены.

1. Коменский, Я.А. Великая дидактика [Текст]: избр. пед. соч. / Я.А. Коменский. – М., 1982. – Т. 1. – 384 с.
2. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. училищ и колледжей / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 121 с.
3. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: учебник / И.П. Подласый. – М., 2006. – 177 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 35 с.

4. ПОНЯТИЯ «МЕТОД», «МЕТОДИКА», «ТЕХНОЛОГИЯ»

Под технологией (от греч. *techne* — мастерство, искусство и *logos* — знание, учение) понимается совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение объекта

Еще Я. А. Коменский утверждал, что для того, чтобы работа учителей была более результативной, необходимо их научить пользоваться педагогическим инструментарием. Создатели направления «педагогика творчества», наоборот, считали недопустимым с помощью технологии воздействовать на личность ребенка.

Г. К. Селевко делает вывод: 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.

Опыт работы С.Т. Шацкого в начале XX в. показал, что применение педагогических технологий способствовало формированию коммунистического мировоззрения и поведения, адаптации к условиям социального строя.

А.С. Макаренко в своих работах уже свободно оперирует понятием «педагогическая техника», а также использует понятие «педагогическая технология». Как отмечает А. Г. Казакова, у А.С. Макаренко нет специальной работы, раскрывающей сущность технологического подхода в воспитании, в то же время все его наследие есть не что иное, как разработка и реализация такого подхода в педагогической науке и практике.

Рассмотрим ряд вариантов формулировки «педагогическая технология» (которых более трехсот) с использованием разных терминов: «образовательная технология», «технология в образовании», «технология в обучении» и др.:

- «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 организованное, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на учебный процесс» (Б.Т. Лихачев);
- «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М.В. Кларин);
- «Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (ЮНЕСКО);
- «Технология образования — это целенаправленное использование в комплексе или отдельно предметов, приемов, средств, событий или отношений для повышения эффективности учебного процесса» (И.С. Дмитрик).

Л. В. Мардахаев в Словаре по социальной педагогике рассматривает педагогическую технологию с двух позиций:

- как учение о совокупности методов и методик наиболее оптимального достижения педагогической цели — исследовательский (теоретический) подход;
- как наиболее оптимальную последовательность социально-педагогической деятельности, позволяющую получать рациональный результат в конкретной ситуации.

В технологии стержневым является метод обучения. Метод обучения — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на

достижение заданной цели обучения. В структуре методов обучения выделяются приемы. Прием — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод простой по структуре. И. П. Подласый дает следующее определение: «Метод — система алгоритмизированных логических действий, которые обеспечивают достижение намеченной цели. Если используется современный (инновационный) метод, то технология приобретает оттенок современной».

Преподаватели в процессе планирования системы уроков, подготовки к конкретному уроку подчиняют свою деятельность технологизации: упорядочению, приведению в систему, последовательному воплощению на практике заранее спроектированного процесса обучения.

Понятие «технология обучения» шире, чем понятие «методика обучения». Технология отвечает на вопрос: как наилучшим образом достичь целей обучения, когда достижение этих целей обусловлено управлением? Педагогические технологии — это инструментарий достижения целей.

Для того чтобы урок был более эффективным, необходимо организовать активную деятельность самих учащихся. Каждый из методов обучения ориентирован на решение определенного круга задач и при этом косвенно способствует мотивации, развитию мышления и др. Поэтому необходимо выбирать сочетание методов с учетом возможностей, сильных и слабых сторон каждого метода. Для оптимального выбора методов обучения и их эффективного сочетания необходимо знать все имеющиеся в педагогике методы и их целостную классификацию (чтобы было из чего выбирать).

Методы обучения бывают:

- репродуктивные,
- проблемные,
- проблемно-развивающие.

Если познавательная деятельность, организованная учителем, приводит лишь к запоминанию готовых знаний и последующему их безошибочному

воспроизведению, которое может быть и неосознанным, то здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности и ему соответствует *репродуктивный метод обучения*.

При более высоком уровне напряженности мышления учащихся, когда знания добываются в результате их собственного творческого познавательного труда, имеет место *эвристический* или еще более высокий — *исследовательский метод обучения*. Два последних метода относятся к методам проблемно-развивающего обучения.

Репродуктивные методы

В репродуктивном методе обучения выделяются следующие признаки:

- знания учащимся предлагаются в готовом виде;
- учитель не только сообщает знания, но и объясняет их;
- учащиеся сознательно усваивают знания, понимают их и

запоминают; критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний;

- необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний.

Главное преимущество этого метода — экономность. За небольшое количество времени с наименьшими затратами он позволяет передать значительный объем знаний. При многократном повторении прочность знаний может быть довольно основательной.

Репродуктивные методы обучения включают в себя:

- объяснительно-иллюстративное обучение;
- программированное обучение;
- алгоритмизированное обучение;
- обучение с опорой на поэтапное формирование умственных действий.

Традиционно урок всегда сводился к объяснению учебного материала преподавателем и восприятию этого материала учащимися, осуществлялась

репродуктивная деятельность (репродукция в переводе с латинского — воспроизведение, повторение). Обучение, ориентированное на организацию репродуктивной деятельности учащихся, называется репродуктивным. Предъявление учебного материала сопровождается иллюстрацией по схемам, графикам, таблицам, плакатам и т.д., организуется выполнение практических заданий как упражнений (объяснительно-иллюстративный метод).

Программированное обучение предполагает организацию усвоения учебного материала порциями, шагами, когда переход от одного шага к другому возможен только после усвоения предыдущего. Полное усвоение порции учебного материала проверяется программированным контролем: даются вопросы с вариантами ответов. Выбор правильных ответов из предложенных вариантов дает информацию о готовности перехода к следующему шагу усвоения материала.

На практике часто применяется только программированный контроль без собственно программированного обучения, требующего существенной подготовки.

Эта подготовка сводится к следующему:

- разбивка содержания темы на шаги;
- составление вопросов к каждому шагу обучения;
- работа с учащимися по организации их самостоятельной

деятельности.

Программированное обучение становится очень удобным при применении компьютера. Безусловно, необходимо иметь соответствующие программы по темам, однако работа учащихся с компьютером, когда у каждого имеется возможность индивидуального усвоения и самоконтроля, когда переход от одного шага к другому невозможен без положительной оценки, окупает затраты и дает весьма положительные результаты.

Проблемные методы

При традиционных методах учащимся сообщаются некоторые знания, часто в догматической форме, затем предлагаются тренировочные задания

для закрепления. В отличие от репродуктивного обучения, проблемное обучение ориентирует в основном на организацию поисковой деятельности учащихся, перед ними с самого начала ставится проблема. Проблемные методы стимулируют развитие творческого мышления. Разрешение проблемной ситуации дает возможность не только получить знания, но и испытать положительное эмоциональное переживание успеха, чувство удовлетворения.

Основная трудность в проблемном обучении — подбор проблемных задач, которые должны удовлетворять следующим условиям:

- вызывать интерес у обучаемого;
- быть доступными пониманию (т. е. опираться на уже имеющиеся знания);
- лежать в «зоне ближайшего развития», т.е. быть одновременно и посильными, и не слишком тривиальными;
- давать предметное значение в соответствии с учебными планами и программами;
- развивать профессиональное мышление.

Проблемное обучение заключается в проблемном изложении учебного материала, создании проблемных ситуаций, организации деятельности учащихся, побуждении их к самостоятельной поисковой деятельности. При этом обучающиеся включаются в процесс решения проблем, поиска новых знаний, самостоятельной постановки проблемных вопросов и ответов на них.

Конечно, проблемное обучение способствует умственному развитию учащихся, стимулирует самостоятельную поисковую деятельность, помогает глубоко и прочно усваивать материал. Однако его применение возможно лишь при следующих условиях:

Во-первых, нужно подготовить учащихся к умению решать проблемы. Для этого необходимо постоянно опираться на их базовые знания и развивать творческое мышление. Если бытовых знаний недостаточно, то следует через

цепочку дополнительных вопросов и ответов на них подводить группу к решению проблемы.

Если же учащийся сам задает проблемный вопрос, то это уже свидетельствует о его готовности к проблемно-поисковой самостоятельной деятельности.

Во-вторых, сам педагог должен быть готов к проблемности — владеть содержанием учебного материала на уровне выдвижения новых гипотез и альтернатив и применения его в практической деятельности.

В-третьих, не всякий учебный материал требует только проблемности для его изучения. Материал описательного характера с применением фактических сведений, совершенно незнакомый, требует в первую очередь репродуктивности (например, изучение стандартов, истории развития отрасли, разновидностей материалов и т.д.).

И наконец, проблемное обучение требует значительного учебного времени для изучения того или иного материала. А этим не всегда располагает педагог: на освоение темы дается вполне определенное, а иногда и слишком малое время. Тогда проблемные методы нет смысла применять.

В таких формах обучения, как научно- и учебно-исследовательская работа студентов, проблемный метод всегда должен быть приоритетным.

Во всех других формах обучения для оптимальной его организации целесообразно применение как репродуктивных, так и проблемных методов в их сочетании.

Проблемно-развивающие методы

Проблемное обучение называется развивающим, так как в ходе его учащийся усиливает свои познавательные возможности и стремление к познавательной деятельности. Существует система методов проблемно-развивающего обучения. К этим методам относятся:

- монологический;
- показательный;
- диалогический;

- эвристический;
- исследовательский;
- программированный;
- алгоритмический.

Как правило, на уроке преподавателю необходимо применять два-три метода в их сочетании. Применение оптимального сочетания методов зависит от содержания учебного материала, целей усвоения, индивидуальных особенностей личностей обучающихся, готовности преподавателя к применению методов, от наличия дидактических средств и т.д.

Можно сделать следующие выводы:

1. Репродуктивное обучение не развивает творческое мышление и не активизирует деятельность обучающихся.

2. Проблемное обучение решает задачу развития мыслительных способностей учащихся, однако для его применения необходимы высокий уровень подготовленности преподавателя и обучающихся, а также значительное время для отбора содержания учебного материала и для обучения.

3. Наибольшая эффективность в обучении достигается за счет применения методов проблемно-развивающего обучения.

1. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

2. Подласый, И.П. Методы обучения. Выбор методов обучения. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 201 – 225 с.

3. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002.

5. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Под интерактивными (активными) методами обучения понимаются те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе. С.Д.Смирнов считает, что такое название этих методов «не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует.

Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, и без нее обучение вообще невозможно». Но степень этой активности выше при использовании активных методов.

Г. П. Щедровицкий называет активными методами обучения и воспитания те, которые позволяют «учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями» за счет сознательного «воспитания способностей учащихся» и сознательного «формирования у них необходимых деятельностей».

С.Д. Смирнов выделяет следующие основные пути повышения активности обучаемого и эффективности всего учебного процесса:

- усилить учебную мотивацию учащегося за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);
- создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста (по А. Маслоу);
- стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения (по В.А.Сухомлинскому);
- дать учащемуся новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;
- обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;

- интенсифицировать умственную работу учащегося за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой;
- обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания;
- полнее учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности учащихся.

При обучении используются один или несколько перечисленных приемов повышения эффективности обучения.

К интерактивным методам относятся дискуссии, тренинги, игры. Как отмечает И. П. Подласый, в учебных заведениях применяются многочисленные модификации этих методов, где методы сливаются с формами и средствами, например:

- лекции-дискуссии;
- тренинги;
- обсуждение с «открытыми ответами»;
- беседы с «незаконченными выводами»;
- анализ альтернатив;
- работа в парах, тройках, малых группах;
- «мозговой штурм»;
- соревнования;
- отстаивание своей позиции любыми способами;
- игры по правилам и без правил;
- реклама собственных проектов;
- «навязывание мнений».

Среди интерактивных методов приоритет принадлежит играм, которые все больше проникают в учебный процесс. Используются как традиционные дидактические игры, так и новые — с мощной компьютерной поддержкой.

Дискуссионные методы

Дискуссия — это обмен мнениями по тому или иному вопросу, проблеме в соответствии с более или менее определенными правилами, процедурой и с участием всех или отдельных ее участников. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций. Дискуссии бывают групповые и межгрупповые.

При проведении дискуссии важно договориться о коллективной солидарности, где каждый поддерживает решения команды и не высказывает свои личные возражения за пределами группы.

Это помогает управлять напряженностью и обучать сотрудничеству. Широко применяя для обратной связи послеигровую дискуссию, преподаватель может добиться самых разнообразных эффектов, потому что она: дает наиболее полное представление о проблеме (ситуационной задаче) при рассмотрении ее с разных сторон, поскольку:

позволяет высказать все многообразие мнений, в том числе противоположных;

уточняет взаимные позиции участников ситуационного анализа, что, во-первых, уменьшает сопротивление восприятию и пониманию новой информации и, во-вторых, обеспечивает корректировку собственных позиций каждым участником;

сглаживает и смягчает скрытые конфликты мнений, поскольку открытость высказываний создает предпосылки для снятия эмоциональной напряженности в оценке чужих позиций;

придает коллективному решению статус групповой нормы. При согласии с этим решением большинства (в пределах — всех) участников в группе происходит процесс нормализации, т.е. единения на основе общих норм и правил внутригруппового поведения. При отсутствии совместной дискуссии или ее разрушительном характере возможен процесс поляризации группы, что чревато фракционностью и расколом;

актуализирует механизмы коллективной и индивидуальной ответственности при совместном принятии решений, что, во-первых, повышает сплоченность группы, а во-вторых, является предпосылкой для активизации участников в последующей реализации принятых решений как своих собственных акций;

позволяет участникам дискуссии удовлетворять свои потребности в социальном признании и уважении через реализацию собственных волевых и интеллектуальных потенциальных возможностей, эрудицию и компетентность. А в конечном счете появляются дополнительные возможности для подтверждения или даже повышения своего статуса;

дает возможность преподавателю провести ретроспективный сравнительный разбор прошлых жизненных и игровых ситуаций и сопоставить их с теми итогами, которых достигла сегодня обучающаяся группа.

Метод групповой дискуссии используется как метод активного обучения и стимулирования групповых процессов в естественных и в специально созданных группах и как способ организации совместной деятельности обучаемых с целью оперативного и эффективного решения стоящих перед ними задач.

Эти методы были известны еще в древности, наиболее популярны они были в Средние века (диспут как форма поиска истины). Элементы дискуссии могут использоваться практически в любых формах обучения, в том числе в лекциях.

Лекции-дискуссии проводятся разными способами:

- выступают два преподавателя, защищающие различные точки зрения на проблему;
- выступает один преподаватель, но обладающий даром перевоплощения;
- участвуют преподаватель и учащиеся;

- дискутируют учащиеся друг с другом. В этом случае хорошо, если участники дискуссии представляют определенные группы, что «приводит в действие социально-психологические механизмы формирования ценностно-ориентационного единства, коллективистской идентификации и др., которые усиливают или даже порождают новые мотивы деятельности».

Дискуссии могут проводиться по материалам лекций, публикациям в печати, по интересующим проблемам, предложенным участниками.

Сензитивный тренинг (тренинг чувствительности)

В тренинговых группах (Т-группах) проводимую работу можно описать как «социально-психологическое обучение». На тренингах усваиваются знания о себе, других людях, законах групповой динамики. В ходе групповой работы участники приобретают знания, эмоциональный опыт, навыки межличностного общения, расширение сознания, усиление и удовлетворение мотивов личностного роста. «И уже вторично новые и более сильные мотивы активизируют познавательные процессы на всех уровнях, в том числе и при добывании предметного знания».

Т-группы состоят из 6—15 человек разных профессий, возраста и пола; продолжительность занятий — от 2 суток до 3 недель. Обратная связь в группах осуществляется помимо текущих взаимодействий также с помощью процедуры «горячего кресла». Участник группы садится в это кресло, и другие участники оценивают его.

Групповая работа помимо личностного роста преследует конкретные цели: глубокое самопознание за счет оценок себя со стороны других; повышение чувствительности к групповому процессу, поведению других людей благодаря более тонкому реагированию на интонации голоса, мимику, позы, запахи, касания и другие невербальные стимулы; понимание факторов, влияющих на групповую динамику; умение эффективно влиять на поведение группы и др.

Игровые методы

Выделяют разные виды игр, используемых в учебном процессе и для решения реальных проблем (научных, производственных, организационных и т.п.). К ним относятся учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, рутинные, инновационные и другие игры. Классификации они не поддаются. В.С.Дудкин (1989) относит традиционные деловые и имитационные игры к рутинным, противопоставляя их инновационным по нескольким критериям.

Деловая игра впервые была проведена в 1930-х гг. в Ленинграде, но не получила дальнейшего распространения. Заново была изобретена в США в 1950-х гг.

А. А. Вербицкий определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как для целого.

Учебные деловые игры позволяют воссоздать реальные условия профессиональной деятельности, что дает возможность обучаемым полностью включаться в игровую ситуацию, испытывать при этом яркие эмоциональные переживания успеха или неудачи.

Учебные деловые игры обладают большей эффективностью по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией).

В отличие от дискуссионных и тренинговых методов, здесь возникает возможность направленного вооружения обучаемого эффективными средствами для решения задач, задаваемых в игровой форме, но воспроизводящих весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности.

Балинтовская сессия — метод коллективного принятия решений

Иногда человек не может решить сложную проблему, в этом случае помогает метод балинтовской сессии. Во время ее проведения индивид публично излагает свою проблему, это позволяет ему сконцентрироваться на

ней, мысли выкристаллизовываются, решение проблемы приближается. Происходит это потому, что человек для более простого изложения своей проблемы подбирает нужные слова, отбрасывает все ненужные детали, ухватывая самую суть. Порой в процессе объяснения он сам приходит к решению своей проблемы.

Если же нет, то участники обсуждения помогают глубже разобраться в ней, задавая уточняющие вопросы, рассматривая проблему с разных сторон, предлагая свои пути решения. Этот метод впервые был апробирован английскими врачами Балинтами, создавшими постоянный семинар по обсуждению проблем участников.

Данная технология широко применяется в активных методах обучения. Сессия влияет на психологический климат группы. Тема, выбранная для обсуждения, может волновать на личностном уровне других членов группы, тогда они вовлекутся в работу, проводя глубокий анализ ситуации. При этом у участников возникнет чувство сопричастности и общности, появится взаимопонимание.

Выделяются три основных этапа проведения балинтовской сессии.

I этап. Из группы выбирается участник, у которого есть требующая разрешения проблема, связанная с темой занятия и которой он мог бы поделиться. Чаще всего это проблема взаимоотношений с другим человеком. Выбранный участник коротко и одновременно достаточно полно излагает в группе суть своей проблемы.

II этап. Члены группы поочередно задают этому участнику вопросы по рассматриваемой проблеме и получают на них подробные ответы. Эта процедура продолжается по кругу до тех пор, пока не иссякнут все вопросы. Роль преподавателя на данном этапе — помогать формулировать четче вопросы, следить за тем, чтобы не началась раньше времени дискуссия. В порядке очереди он также имеет право задавать свои вопросы. Если в какой-то момент у одного из участников нет вопроса, он может пропустить в свою очередь, включившись при необходимости позднее.

III этап. Все члены группы излагают свои варианты и пути решения поставленной проблемы, дают ответы и рекомендации. В заключение тот участник, чья проблема обсуждалась, благодарит всех членов группы, отмечает, что нового и полезного он вынес из этого обсуждения. Преподаватель кратко подводит итоги. Нужно отметить, что на сессии не ставится цель сразу найти решение проблемы (как правило, это и не удастся). Главная цель — помочь человеку глубже вникнуть в свою проблему, по-новому взглянуть на нее, привести в порядок свои мысли. Обсуждение может помочь человеку решить проблему позже.

Таким образом, цель балинтовской сессии — воссоздать более широкую картину проблем, найти нетрадиционные пути решения.

В результате балинтовской сессии можно достичь следующих эффектов:

- обучить участников анализировать информацию о реальных ситуациях, отделять особо важное от второстепенного, формулировать проблему;
- привить умение слушать и взаимодействовать с другими участниками;
- научить моделировать особо сложные ситуации, когда даже специалист не может охватить все их аспекты;
- продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначность и многоаспектность возможных решений.

Ролевая игра

Слово «роль» в переводе с латинского означает небольшое колесо или круглое бревно. Позднее оно стало означать скрученный в трубочку лист бумаги, на котором записывали слова пьес для актеров. Лишь с XVI — XVII вв. слово «роль» означает игру актеров. Понятие «ролевые игры» впервые появилось в XX в. Прототипом ситуационно-ролевых игр явились импровизированные драматические игры на заданную тему, разработанные в 1946 г. Дж. Морено.

С середины 1950-х гг. в США применение ролевых игр осуществлялось по двум направлениям:

- ролевые игры стали широко использоваться в психотерапии, включая группы личностного роста, социометрию, психодраму, гештальттерапию, группы встреч;
- ролевые игры стали применяться в тренинговых группах. Задачи этих групп — саморазвитие и самосовершенствование. Это направление помогает людям развить навыки руководителей, адекватно вести себя в больших и малых группах, конструктивно взаимодействовать с людьми, разрешать конфликты в группах, формировать адекватное самовосприятие и восприятие других.

Игра ролевая — основная форма игровой деятельности, в которой участники берут на себя роли взрослых (дети) или должностные, социальные роли (взрослые обучаемые) и в специально создаваемой игровой ситуации воссоздают деятельность людей и отношения между ними. Ролевая игра вызывает глубокие эмоциональные переживания, связанные с содержанием и качеством выполнения ролей и теми чувствами и отношениями, которые возникают в ходе игры.

В обучающем тренинге обычно используются три типа ролевых игр:

прямые игры — моделирование элементов профессиональной деятельности;

стратегические симуляции — принятие решений в определенных условиях («Экологические катастрофы», «Полет на Луну», «Происшествие в пустыне» и др.);

собственно ролевые игры: участники игры отдельно получают различные индивидуальные инструкции по взаимодействию друг с другом в предполагаемых условиях.

При внедрении этой технологии занятия проводятся в форме либо совещания, либо свободно развивающегося ролевого общения (диалога) между участниками. Ролевые игры позволяют активно вовлечь учащихся в

процесс обучения, вызвать интерес. В ходе ролевой игры обучаемый может определить свои сильные и слабые стороны.

Ролевая игра, как любая активная технология, имеет свои недостатки. Она требует от преподавателя тщательной подготовки к занятию; иногда не происходит переноса ситуации на реальную жизнь.

В заключение занятия слушатели обсуждают итог и ход решения проблемы (конфликта), оценивают поведение каждого из участников в данной ситуации, его продуктивность. При этом начинают дискуссию «зрители», а заканчивает педагог, делая критический разбор итогов ролевого общения, отмечая достижения и неудачи.

Наблюдения могут быть более эффективными, если будет осуществлена видеозапись ролевой игры и в случае необходимости использована для обеспечения обратной связи и подтверждения тех или иных положений, а также для консультирования.

Метод ролевых игр позволяет обучаемому оказаться на месте другого человека, посмотреть как бы со стороны на себя и своего «героя», чью роль он исполняет. Это имеет большое значение для перцептивного обучения специалистов, развития у них навыков адекватного восприятия деловых партнеров и достижения взаимопонимания, выбора эффективного сценария поведения.

Таким образом, смысл педагогических технологий заключается в предварительном проектировании процесса обучения, нацеленного на обеспечение успеха усвоения за счет развития личности и собственной деятельности, обучаемых и предусматривающего управление обучением.

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения [Текст]: учебное пособие / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистема, 2013. – 224 с. ISBN: 978-9-85536-377-5

2. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. <https://nsportal.ru>. - Дата обращения: 15.01.18.

6. ПОНЯТИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Развивающее обучение — направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования, задействования их потенциальных возможностей.

Теория развивающего обучения берет свое начало в работах И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского и др. Научное обоснование этой теории дано в трудах П. П. Блонского, Л.С.Выготского. Считается, что советский психолог Лев Семенович Выготский (1896—1934) первым научно обосновал развивающее обучение. Ведущая его работа в этом направлении — «Педагогическая психология» (1926). А.Г.Казакова убеждена в том, что приоритет в разработке научного обоснования развивающего обучения принадлежат Павлу Петровичу Блонскому (1884—1941).

По ее мнению, концепция П. П. Блонского появилась на десять лет раньше, чем концепция Л.С.Выготского. Главная его работа в этом направлении — «Задачи и методы новой народной школы (1916—1917).

В концепции развивающего обучения решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению. Она утвердилась в XX благодаря трудам русских ученых Л. С. Выготского, А. Н.Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Э. В. Ильенкова Л.В.Занкова, В.В.Давыдова, Н.А.Менчинской, И.Т.Огородника П. И. Пидкасистого и др. В их концепциях обучение и развитие предстают как система диалектически взаимосвязанных сторон одного процесса. В технологии Д. Б. Эльконина и В.В.Давыдова.

В технологии Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова основное внимание обращалось на развитие интеллектуальных способностей ребенка. Термин «развивающее обучение» обязан своим происхождением В.В.Давыдову. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он довольно скоро вошел в массовую педагогическую практику.

В интересах общества и самого человека обучение должно быть организовано так, чтобы за минимальное время достичь наибольших результатов развития. Оно должно идти впереди развития, максимально используя генетические возрастные предпосылки и внося в них существенные коррективы. Это обеспечивается специальной педагогической технологией, которая и называется развивающим обучением.

Обучение признается ведущей движущей силой психического развития ребенка, становления у него всей совокупности качеств личности, к которым относятся:

- знания, умения, навыки (ЗУН);
- способы умственных действий (СУД);
- самоуправляющиеся механизмы личности (СУМ);
- эмоционально-нравственная сфера (СЭН)
- деятельностно-практическая сфера (СДП).

Личность претерпевает в течение жизни изменения, называемые развитием (прогрессивным или регрессивным).

Развитие (прогрессивное) — это процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Термин «формирование личности» употребляется как:

синоним развития, т.е. процесс внутреннего изменения личности;

синоним воспитания, социализации, т. е. создания и реализации внешних условий для развития личности.

Развитие личности происходит согласно всеобщим диалектическим законам. Г. К. Селевко отмечает следующие специфические свойства (закономерности) этого процесса:

имманентность: способность к развитию заложена в человеке природой, она есть неотъемлемое свойство личности;

биогенность: психическое развитие личности во многом определяется биологическим механизмом наследственности;

социогенность: социальная среда, в которой происходит развитие человека, оказывает огромное влияние на формирование личности;

психогенность: человек — саморегулирующаяся и самоуправляющаяся система, процесс развития подвержен саморегуляции и самоуправлению;

индивидуальность: личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития.

Исследователей интересовало, под влиянием каких факторов происходит развитие человека, превращение индивида в личность. В переводе с латинского factor — делающий, производящий, движущая сила, причина какого-либо процесса, явления. Выделяются три фактора: развитие человека происходит под влиянием наследственности, среды и воспитания. Их можно объединить в две большие группы — биологические (наследственные) и социальные факторы развития.

В истории педагогики проблема развития личности представлена двумя крайними точками зрения. Согласно первой (биологизаторской, картезианской), развитие определяется наследственными, или исходящими от Всевышнего, факторами. По второй (социологизаторской, бихевиористской) — результаты развития приписывают влиянию среды. Современной наукой установлено, что всякий акт психического развития связан с отражением в мозгу внешней среды, он есть присвоение, приобретение опыта познания и деятельности и в этом смысле является обучением.

Обучение — это форма психического развития человека, необходимый элемент развития. Всякое обучение развивает, обогащает банк памяти и условных рефлексов.

Обучение и развитие — содержание единого процесса развития личности. Однако и здесь существуют две принципиально различные концепции.

Концепция обучаемого развития (Ж. Пиаже, З. Фрейд, Дж. Дьюи): ребенок должен пройти в своем развитии строго определенные возрастные стадии (дооперационные структуры — формальные операции — формальный интеллект) до того, как обучение сможет приступить к выполнению своих специфических задач.

В технологии развивающего обучения ребенок — самостоятельный субъект, взаимодействующий с окружающей средой. Это взаимодействие включает все виды деятельности: целеполагание (постановка цели субъектом деятельности), планирование и организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности. Каждый из этапов вносит свой специфический вклад в развитие личности.

В деятельности целеполагания воспитываются свобода, целеустремленность, честь, гордость, самостоятельность; при планировании — самостоятельность, воля, творчество, созидание, инициатива, организованность; на этапе реализации целей — трудолюбие, мастерство, исполнительность, дисциплинированность, активность; на этапе анализа формируются отношения, честность, критерии оценки, совесть, ответственность, долг.

Позиция ребенка как объекта обучения (при традиционном обучении лишает его полностью или частично действий целеполагания, планирования, анализа и приводит к деформациям и издержкам развития. Для развития самостоятельности, нравственно-волевой сферы личности, установления положительной Я-концепции необходима полноценная деятельность субъекта, при этом происходят его самореализация, самоизменение. Поэтому одной из основных целей развивающего обучения является формирование субъекта учения — учащего себя индивида.

Итак, обучаемый признается субъектом, что приводит к смене парадигмы психического развития, т.е. теории обучения основываются на субъектных, психогенных факторах развития.

Итак, обучаемый признается субъектом, что приводит к смене парадигмы психического развития, т.е. теории обучения основываются на субъектных, психогенных факторах развития.

В настоящее время в педагогической практике отмечается переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей. Важными становятся не только усвоенные знания, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развитие познавательных сил и творческого потенциала учащихся.

Сейчас в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. Технология Л. В. Занкова направлена на общее, целостное развитие личности, технология Д.Б.Эльконина—В.В.Давыдова делают акцент на развитие СУ-Дов, технологии творческого развития отдают приоритет СЭНам, технология Г. К. Селевко ориентируется на развитие СУМ, И. С. Якиманской — на СДП.

Таким образом, в российской педагогике существует ряд концепций развивающего обучения.

1. Детская психология [Электронный ресурс]. <http://www.childpsy.ru>. - Дата обращения: 12.02.18.

2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика. – 1986.

3. Занков, Л.В. Наглядность и активизация обучающихся в обучении [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Учпедгиз, 1960.

4. Занков, Л.В. О начальном обучении [Текст] / Л.В. Занков. – М., 1963.

5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НО, 1998.

7. СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Здесь выделяются следующие педагоги: И.П.Волков, Г.С.Альтшуллер, И. П. Иванов. Волков Игорь Павлович — педагог-новатор, заслуженный учитель РФ (г. Реутов Московской обл.). Им разработана и осуществлена технология творческого развивающего обучения, в соответствии с которой последовательно формируются творческие способности личности на основе свободного выбора ребенком внеурочной деятельности. Альтшуллер Генрих Саулович (Г. Альтов) — изобретатель, писатель-фантаст, автор теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Иванов Игорь Петрович (1925—1991) — академик РАО, автор методики коммунарского воспитания, методики коллективных творческих дел.

Творчество — деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. С точки зрения ученых — генерирование новой информации в той или иной области науки, техники, производства, искусства или жизнедеятельности людей в целом.

Обобщенные творческие способности личности:

- самостоятельное видение проблем, аналитическое мышление;
- умение перенести ЗУН и СУД в новую ситуацию;
- видение новой стороны в знакомом объекте (альтернативное мышление);
- умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые (синтетическое, комбинационное мышление).

Достижение творческого уровня развития личности может считаться наивысшим результатом в любой педагогической технологии. Но существуют технологии, в которых развитие творческих способностей является приоритетной целью. Это:

- технология выявления и развития творческих способностей И. П. Волкова;
- технология технического творчества (теория решения изобретательских задач) Г. С. Альтшуллера;
- технология воспитания общественного творчества И. П. Иванова.

Они направлены на развитие различных сфер личности и имеют как общие, так и специфичные особенности. Г. К. Селевко отмечает следующие акценты целей.

1. По И.П.Волкову:

- выявить, учесть и развить творческие способности;
- фронтально приобщить школьников к многообразной творческой деятельности с выходом на конкретный продукт.

2. По Г. С. Альтшуллеру:

- обучить творческой деятельности;
- ознакомить с приемами творческого воображения;
- научить решать изобретательские задачи.

3. По И.П.Иванову: воспитать общественно-активную творческую личность, способную приумножить общественную культуру, сделать вклад в построение правового демократического общества.

Рассматриваемые технологии имеют общие черты:

- свободные группы, в которых ребенок ощущает себя раскованно, не чувствует подчинения учителю;
- педагогика сотрудничества, сотворчество ученика и учителя;
- применение методик коллективной работы: мозговая атака, организационно-деятельностная игра, свободная творческая дискуссия;
- применение игровых методик;
- мотивация: стремление личности к творчеству, к самовыражению, самоутверждению, самореализации.

Применение технологии имеет возрастной характер.

Начальная школа:

- игровые формы творческой деятельности;
- знакомство (общение) с произведениями искусства, техническими устройствами, эталонами отношений людей;
- освоение элементов творчества в практической деятельности (педагогические пробы);
- обнаружение в себе автора, способного создать какие-то творческие продукты;
- формирование коллективно-оценочного отношения к продуктам творчества людей, к своим результатам.

Среднее звено:

- техническое творчество по широкому кругу прикладных отраслей (моделирование, конструирование, радиолюбительство и т.д.);
- участие в литературных, музыкальных, театральных мероприятиях;
- изобразительное творчество.

Старшая ступень:

- выполнение творческих проектов, направленных на то, чтобы сделать окружающий мир лучше;
- исследовательские работы;
- литературные, художественные и музыкальные сочинения.

Школа творчества И.П. Волкова

Школу отличает компьютерный подход к обучению: детям да-ются алгоритмы решения конкретных задач, в первую очередь творческих; к ним прилагается информационное и исполнитель-ское обеспечение. Обучение идет по двум равноценным направ-лениям: единая базовая программа и творческая деятельность. Учебный материал подается блоками. Проводятся выявление, учет и развитие индивидуальных творческих способностей учащихся, т. е. талантливость формируется в рамках массовой школы.

Школьники приобщаются к самостоятельной и творческой деятельности, для чего широко используются все формы внеклассной работы

с соблюдением того условия, что работа должна быть направлена на создание конкретного продукта (изделия, модели, макеты, устройства, сочинения, литературные и музыкальные произведения, изобретения, исследования и т.п.). Задача учителя, считает И. П. Волков, «пробудить заложенное в каждом ребенке творческое начало, научить трудиться, помочь понять и найти себя, сделать первые шаги в творчестве для радостной, счастливой и наполненной жизни — к этому и стремимся мы в меру своих сил и способностей, организуя наши уроки».

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера

Согласно этой системе считается, что творческими способностями наделен каждый ученик (изобретать могут все). Творчеству как любой деятельности, можно учиться. Основное содержание обучения — процесс поисковой, изобретательской деятельности.

Основным понятием теории решения изобретательских задач является противоречие. При возникновении противоречия возможны два пути его разрешения: 1) компромисс, примирение противоположных требований, предъявляемых, например, к определенной конструкции; 2) выдвижение качественно новой идеи или принципиально новой конструкции.

Г. С. Альтшуллер выделяет 40 типов принципов устранения технических противоречий: дробления, вытеснения, местного качества, асимметрии, объединения, универсальности, «матрешки», антивеса, предварительного напряжения, предварительного исполнения, «заранее подложенной подушки», эквипотенциальное, «наоборот», сфероидальности, динамичности, перехода в другое измерение, частичного или избыточного решения, использования механических колебаний, периодического действия, непрерывности полезного действия, проскока, «обратить вред в пользу», обратной связи, «посредника», самообслуживания, копирования, дешевой недолговечности взамен дорогой долговечности, замены механической схемы, использования пневмо- и гидроконструкций, применения гибких оболочек и тонких пленок, применения пористых материалов, изменения

окраски, однородности, отброса и регенерации частей, изменения физико-механических параметров объекта, применения фазовых переходов, технического расширения, сильных окислителей, инертной среды, композиционных материалов.

В методике имеют место как индивидуальные, так и коллективные приемы (эвристическая игра, мозговой штурм, коллективный поиск).

В методике имеют место как индивидуальные, так и коллективные приемы (эвристическая игра, мозговой штурм, коллективный поиск).

Мозговая атака (брейнсторминг) как метод коллективного генерирования идей решения творческой задачи был предложен А. Ф. Осборном. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Наиболее оптимальной по численности считается группа от 7 до 15 человек. Большую группу делят на две подгруппы. Желательно, чтобы у участников был разный уровень образования, разные специальности, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента.

Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества идей отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

Коллективное творческое воспитание И.П. Иванова

При этом типе обучения уважается самость ребенка, его уникальная позиция в мире. На занятиях обсуждаются любые точки зрения. Поощряется коллективная деятельность, которая имеет социальную направленность и выступает как средство создания мощного творческого поля, при этом используется феномен группового влияния на индивидуальные способности личности. Создаются условия для проявления и формирования основных черт творческой деятельности.

Коллективные творческие дела (КТД) — это социальное творчество, направленное на служение людям, Родине, творчество самостроительства личности. Его содержание — забота о себе, о друге, о своем коллективе, о близких и далеких людях в конкретных практических социальных ситуациях. Развивающее содержание состоит в переходе от близких к средним, а затем к далеким целевым перспективам.

Мотивом коллективно-творческой деятельности детей является стремление их к самоутверждению, самовыражению. Широко используются игра, состязательность.

При КТД осуществляется совместная деятельность детей и взрослых, при которой все члены группы участвуют в планировании и анализе, вносят вклад в создание социального продукта.

Главной методической особенностью КТД является субъектная позиция личности.

Технология саморазвивающего обучения

Автор технологии — Селевко Герман Константинович, кандидат педагогических наук, научный руководитель авторской «Школы доминанты самосовершенствования личности» (г. Рыбинск Ярославской обл.).

Технология саморазвивающего обучения включает в себя все сущностные качества технологий развивающего обучения и дополняет их следующими важнейшими особенностями.

Деятельность ребенка организуется как удовлетворение не только познавательной потребности, но и целого ряда других потребностей саморазвития личности:

- в самоутверждении (самовоспитание, самообразование, самоопределение, свобода выбора);
- в самовыражении (общение, творчество и самотворчество, поиск, выявление своих способностей и сил);
- в защищенности (самоопределение, профориентация, саморегуляция, коллективная деятельность);

- в самоактуализации (достижение личных и социальных целей, подготовка себя к адаптации в социуме, социальные пробы).

Целью и средством в педагогическом процессе становится доминанта самосовершенствования личности, включающая в себя установки на самообразование, самовоспитание, самоутверждение, самоопределение, саморегуляцию и самоактуализацию. Идея развития личности на основе формирования доминанты самосовершенствования принадлежит выдающемуся русскому мыслителю А.А.Ухтомскому.

Технология обучения, основанная на использовании мотивов самосовершенствования личности, представляет собой новый уровень развивающего обучения и может быть названа саморазвивающим обучением.

Цели саморазвивающего обучения:

- формирование человека самосовершенствующегося;
- формирование самоуправляющих механизмов личности (СУМ);
- формирование доминанты самосовершенствования, саморазвития личности;
- формирование индивидуального стиля учебной деятельности.

Концептуальные положения:

- ученик — субъект, а не объект процесса обучения;
- обучение приоритетно по отношению к развитию;
- обучение направлено на всестороннее развитие с приоритетной областью — СУМ;
- ведущая роль теоретических, методологических знаний.

Дополнительные гипотезы:

1. Все высшие духовные потребности человека — в познании, самоутверждении, самовыражении, самоактуализации — являются стремлением к самосовершенствованию, саморазвитию. Использовать эти потребности для мотивации учения — значит открыть путь к повышению качества школьного образования.

2. Доминанта самосовершенствования — установка на осознанное и целенаправленное улучшение личностью самой себя — может быть сформирована на основе потребностей саморазвития.

3. На внутренние процессы самосовершенствования можно и нужно влиять с помощью организации внешней части педагогического процесса, включая в него специальные цели, содержание, методы и средства.

4. Система саморазвивающего обучения (СРО), основанная на использовании мотивов самосовершенствования личности, представляет более высокий уровень развивающего обучения и является наилучшим продолжением развивающих технологий начального звена, основанных на познавательных мотивах.

Особенности содержания. СРО включает три взаимосвязанные, взаимопроникающие подсистемы:

- **«Теория»** — освоение теоретических основ самосовершенствования. В учебный план школы вводится существенная, принципиально важная компонента — курс «Самосовершенствование личности» с I по XI класс.

- **«Практика»** — формирование опыта деятельности по самосовершенствованию. Эта деятельность представляет внеурочные занятия ребенка во второй половине дня.

- **«Методика»** — реализация форм и методов саморазвивающего обучения в преподавании наук.

ЗУН.

Содержание основ наук определяется действующими образовательными стандартами.

Вариации дидактической структуры учебных предметов (укрупнение дидактических единиц, углубление, погружение, опережение, интеграция, дифференциация) определяются дидактическими подходами к их изучению. В общем контексте специальных предметных ЗУН особое значение

приобретают общеучебные умения и навыки, а также связанные с ними знания.

Особую группу ЗУН представляют знания по курсу «Самосовершенствование личности», который служит системообразующей и интегрирующей теоретической базой всего процесса школьного образования. Курс дает ребенку базовую психолого-педагогическую подготовку, методологическую основу для сознательного управления своим развитием, помогает ему найти, осознать и принять цели, программу, усвоить практические приемы и методы своего духовного и физического роста и совершенствования. Этим курсом реализуется положение о ведущей роли теории в развитии личности; он является теоретической базой для всех учебных предметов.

1. Альтшуллер, Г. С. Как научиться изобретать [Текст] / Г.С. Альтшуллер. – Тамбов: Книжное издательство, 1961. – 3-12 с.

2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

3. Педагогу XXI века посвящаю [Электронный ресурс]. <http://mir.zavantag.com/> . – Дата обращения: 13.03.18.

8. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Основные положения личностно ориентированного образования.

К концу 1980-х гг. в педагогической практике лишь в научных школах Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова разрабатывались и экспериментальным путем проверялись прогностические образовательные системы, основанные на идеях развивающего обучения и предназначенные для освоения в массовой общеобразовательной школе. Однако теория развивающего обучения не стала достоянием массовой педагогической практики, ею пользуются лишь отдельные, специально подготовленные учителя.

К концу 1990-х гг. стало ясно, что обучение не может быть основано лишь на тех принципах, которые ориентируют только на психическое развитие человека. Российское образование повернулось к человеку, к гуманистическим идеям, что вызвало интерес педагогов к концепциям личностно ориентированного образования, которые являются прообразом педагогических теорий и систем XXI в.

Начался новый этап развития и мировой педагогической мысли, особенности которого состоят в следующем:

- меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников;
- изменяется представление о личности, которая кроме социальных качеств наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.п., в связи с чем меняется и ее роль в педагогическом процессе, она становится его системообразующим началом;

- подвергается пересмотру отношение к ученику как к объекту педагогических воздействий, и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающей уникальной индивидуальностью. Создание условий для развития и осознания им субъектного опыта, индивидуально-личностных способностей, свойств, педагогическая поддержка детской индивидуальности рассматриваются как главные цели образования;

- в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований психологических механизмов развития личности. Наряду с интериоризацией (переводом внешних воздействий на внутренний план личности), которая прежде рассматривалась как главный механизм личностного развития (социализации), важное значение придается персонализации, самоидентификации, стремлению к самоактуализации, самореализации и другим внутренним механизмам индивидуального саморазвития.

В 1980-х гг. в противовес административной и академической педагогике оформилось новое направление — педагогика сотрудничества, в которой нашли отражение идеи личностно ориентированного развивающего образования, в ее основе лежит гуманистический подход. Это направление представляли педагоги новаторы Ш.А.Амонашвили, С.Н.Лысенко, И.П.Волков, В.Ф.Шаталов, Е.Н.Ильин и др.

Его основные положения: человек должен изучаться в его целостности; каждый человек уникален; человек открыт миру, переживание человеком мира и себя в мире является главной психологической реальностью; человек наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы; человек — это активное, творческое существо.

Теоретические предпосылки личностно ориентированного образования — в трудах русских педагогов-классиков (В.Г.Белинский, Н.И.Пирогов, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др.), которые стремились

привнести идеалы и ценности национальной культуры в образование. Они полагали, что главная потребность общества — в «истинных людях» и именно образование призвано удовлетворить ее.

В центре внимания этих технологий — уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Поскольку образование есть часть культуры, оно должно быть культуросообразным. Основным методом должен стать культурологический подход, предписывающий поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как к ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию.

В свете этого компонентами культурологического подхода в личностно ориентированном образовании выступают:

- отношение к ребенку как к субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как к посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;
- отношение к школе как к целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляются творение культуры и воспитание человека культуры.

Личностно ориентированные технологии нацелены на свойства личности, ее формирование; развитие личности происходит в соответствии с природными способностями, а не по чьему то заказу. Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями. В процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются особенности обучающихся (национальные, половозрастные, социально-психологические).

Ищутся методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка. Для этого используются методы психодиагностики, применяются разнообразные и мощные средства обучения (в том числе компьютер), изменяются отношения и организация деятельности детей, само содержание образования перестраивается. Образовательная среда должна способствовать развитию личности ребенка, иметь гуманистическую направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Традиционной технологии свойствен авторитарный, бездушный подход к ребенку. В личностно ориентированном обучении ребенок находится в атмосфере любви, заботы, сотрудничества, что способствует развитию творчества и самоактуализации личности.

При этом основными образовательными процессами становятся:

- образование личностных смыслов учения и жизни;
- развивающее обучение;
- педагогическая поддержка становления детской индивидуальности;
- воспитание как забота о духовно-нравственном развитии ребенка.

Ученик — это субъект жизни. Его необходимо не только сформировать и воспитать, но и найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить

в него механизмы самореализации, самозащиты, самовоспитания и другие, которые помогут становлению самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, будут способствовать взаимодействию с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Содержание личностно ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности, и иметь, по крайней мере, следующие обязательные компоненты: *аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий, личностный*.

Аксиологический компонент имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации, личностных смыслов.

Когнитивный компонент содержания обеспечивает их научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как об основе духовного развития.

Деятельностно-творческий компонент способствует формированию и развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности.

Личностный компонент обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию. Личностный компонент является системообразующим в содержании личностно ориентированного образования, существенно отличающемся от традиционного содержания, системообразующим компонентом которого признается когнитивный.

Из этого следует, что основные действия педагогов по обновлению содержания должны быть направлены на усиление его личностно-смысловой направленности. Содержание образования необходимо наполнить культурными, т. е. человеческими, смыслами. Возможные средства этого — гуманитаризация, экологизация, эстетизация содержания.

Главные цели личностно ориентированного развивающего обучения:

- развивать индивидуальные познавательные способности каждого ребенка;
- максимально выявить, инициировать, использовать, «окультурить» индивидуальный (субъективный) опыт ребенка;
- помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства.

Личностно ориентированное содержание требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Их характерные черты: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения, сотворчество учителя и учащихся. Так как эти требования обладают свойством универсальности, то любая педагогическая технология, отвечающая этим требованиям, может стать личностно ориентированной.

Переход к личностно ориентированному образованию зависит от учителя — его желания, общей и педагогической культуры, личностных качеств. При этом к учителю предъявляются следующие требования: он должен иметь ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству; проявлять гуманную педагогическую позицию; заботиться об экологии детства, сохранении духовного 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, уметь придать им личностно развивающую направленность; проявлять заботу о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка.

Общие принципы организации среды учения и жизнедеятельности детей в личностно ориентированной школе:

- природосообразность: учет закономерностей природного развития детей, укрепление их физического и психического здоровья;
- культуросообразность: обучение, воспитание и организация жизни детей в контексте культуры; индивидуально-творческий подход: удовлетворение интересов и потребностей каждого ребенка в разнообразных видах творческой деятельности;
- житнетворчество: включение детей в решение реальных проблем их коллективной и личной жизни, обучение технологиям обучения собственной жизни в изменяющихся экономических и социокультурных условиях;
- сотрудничество: объединение целей детей и взрослых, общая деятельность и согласованность действий, общение и взаимопонимание, общая устремленность в будущее и взаимная поддержка.

1. Баженова, И.Н. Педагогический поиск [Текст] / И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с.

2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно - ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352с.

3. Студопедия. Ваша школопедия. [Электронный ресурс]. <https://studopedia.ru/> . – Дата обращения: 23.03.18.

9. ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА

Педагогика сотрудничества вызвала к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название технологии было дано группой педагогов-новаторов, обобщенный опыт которых объединил лучшие традиции советской школы (Н. К. Крупская, С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский, А.С.Макаренко), достижения русской (К.Д.Ушинский, Н.И.Пирогов, Л.Н.Толстой) и зарубежной (Ж.Ж.Руссо, Я.Корчак, К.Роджерс, Э.Берн) психолого-педагогической практики и науки.

Под педагогикой сотрудничества новаторы понимали установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармоничного развития личности.

Гуманистические установки нашли отражение в ценностных ориентациях педагогики сотрудничества:

- принятие любого ученика таким, какой он есть: «мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть» (Ш. А. Амонашвили); эмпатийное понимание ученика. Существует оценочное и эмпатийное (сочувствующее, сопереживающее) межличностное понимание. При оценочном понимании у учителя часто возникает стереотип восприятия ученика, он оценивает его как отличника или двоечника, навешивая ярлык неудачника или хорошего учащегося. При эмпатийном понимании учитель действует по принципу «здесь и сейчас», он пытается проникнуть во внутренний мир ученика и увидеть окружающее его глазами, как говорил И.П.Иванов, «постоянно учиться смотреть на себя глазами детей». Эмпатийное понимание ученика дает возможность установить полноценное межличностное общение между участниками обучения;

открытое, доверительное общение. В этом случае духовный мир педагога, мир его интересов открыт для учеников. То есть учитель доверяет ученикам, что, в свою очередь, порождает доверие к нему со стороны учащихся и вызывает у них желание поделиться с ним своими мыслями,

стремлениями и проч. Педагог должен всегда оставаться самим собой. Таким образом он дает возможность учащимся понять, принять и полюбить себя таким, какой он есть. Одновременно доверительное отношение учащихся к педагогу есть условие его личностного роста и совершенствования.

В.А.Петровский считает, что личностно ориентированный подход имеет в своей основе ряд принципов: вариативности; синтеза интеллекта, аффекта и действия; приоритетного старта.

Принцип вариативности характеризуется использованием в процессе обучения не однотипных, равных для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей, опыта, моделей обучения. Именно взрослый должен предложить ребенку такие модели обучения, в которых заложена возможность выбора собственной модели учения.

Принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия предполагает использование таких технологий обучения, которые вовлекали бы детей в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира. Этот принцип требует такой организации процесса обучения, который порождал бы гармонию трех способов освоения действительности — познавательного, эмоционально-волевого и действенного.

Принцип приоритетного старта предполагает вовлечение детей в такие виды деятельности, которые им приятнее, ближе, предпочтительнее. Он позволяет учитывать, что является самоценным для самого ребенка, что ему нравится, что ему уже удалось освоить.

В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов разработали принципы, позволяющие понять возрастные и индивидуальные личностные изменения, нормы и закономерности.

Главный среди них — творческий характер развития. Ребенок уже в младенческом возрасте является субъектом культуры. Подавление творческих потенций ребенка — это подавление вместе с ними ростков культуры.

Принцип ведущей роли социокультурного контекста развития: программа обучения должна быть наполнена культурными и историческими контекстами и параллелями. Значимый принцип — ведущая роль сензитивных периодов развития.

Принцип совместной деятельности и общения принимается как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания.

Принцип ведущей деятельности и законов ее смены рассматривается как важнейшее основание периодизации детского развития.

Необходимым условием разностороннего развития ребенка является амплификация (расширение) детского развития. Согласно этому принципу, обучаемому, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных видов деятельности, среди которых он может отыскивать те, которые наиболее близки его способностям и задаткам.

Проблема установления возрастных норм развития связана с разработкой и реализацией принципа непреходящей ценности всех этапов развития. В основу принципа положена мысль В. Запорожца о недопустимости преждевременного перевода детей с одной ступени развития на другую (от образа к слову, от игры к учению, от предметных действий к умственным и т.д.).

Принцип неравномерности (гетерохронности) развития и формирования психических действий рассматривается также в связи с необходимостью установления возрастных норм развития и осознанием необходимости получения и учета данных не столько об изолированных уровнях развития исполнительных, когнитивных, эмоционально-оценочных, личностных компонентов поведения и деятельности, сколько об их чередовании, выравнивании, конкуренции и темпах становления.

Определение зоны ближайшего развития. Особую проблему П.Зинченко и Е.Б.Моргунов видят в определении «размеров» индивидуальной зоны ближайшего развития обучаемого, так как ее уменьшение или увеличение может иметь негативные последствия.

Необходимо создание условий для преодоления ребенком зоны ближайшего развития.

Гуманно-личностный подход к ребенку в учебно-воспитательном процессе — это ключевое звено, коммуникативная основа личностно ориентированных педагогических технологий. Он объединяет следующие идеи:

- новый взгляд на личность как на цель образования, личностная направленность учебно-воспитательного процесса;
 - гуманизация и демократизация педагогических отношений;
 - отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;
 - новая трактовка индивидуального подхода;
- формирование положительной Я-концепции.

Новый взгляд на личность представляют следующие позиции:

- личность проявляется, выступает в раннем детстве, ребенок в школе — полноценная человеческая личность;
- личность является субъектом, а не объектом в педагогическом процессе;
- личность — цель образовательной системы, а не средство для достижения каких-либо внешних целей;
- каждый ребенок обладает способностями, многие дети талантливы;
- приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности (доброта, любовь, трудолюбие, совесть, достоинство, гражданственность и др.).

В учебно-воспитательном процессе важнейшими являются личностные отношения.

Гуманное отношение к детям включает:

- педагогическую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе;
- оптимистическую веру в ребенка;

- сотрудничество, мастерство общения;
- отсутствие прямого принуждения;
- приоритет положительного стимулирования;

терпимость к детским недостаткам.

Демократизация отношений утверждает:

- уравнивание ученика и учителя в правах;
- право ребенка на свободный выбор;
- право на ошибку;
- право на собственную точку зрения;
- соблюдение Конвенции о правах ребенка;
- стиль отношений учителя и учеников: не запрещать, а направлять; не управлять, а соуправлять; не принуждать, а убеждать; не командовать, а организовывать; не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Поскольку воспитание невозможно без элементов принуждения, необходимо соблюдать разумные меры, они не должны вызывать отторжение.

Учение без принуждения характеризуют:

- требовательность без принуждения, основанная на доверии;
- увлеченность, рожденная интересным преподаванием;
- замена принуждения желанием, которое порождает успех;
- ставка на самостоятельность и самодеятельность детей;
- применение косвенных требований через коллектив.

Один из принципов педагогики — индивидуальный подход. Новая трактовка индивидуального подхода включает:

- отказ от ориентировки на среднего ученика;
- поиск лучших качеств личности;
- применение психолого-педагогической диагностики личности (интересы, способности, направленность,

Я-концепция, качества характера, особенности мыслительных процессов);

- учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе;
- прогнозирование развития личности;
- конструирование индивидуальных программ развития, его коррекция.

Чтобы у школьника сформировалась положительная Я-концепция, в первую очередь необходимо:

- видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее;
- создавать личности ситуацию успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, чтобы школьная жизнедеятельность, учеба приносили ребенку радость;
- исключить прямое принуждение, а также акценты на отставание и другие недостатки ребенка; понимать причины детского незнания и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба достоинству, Я-концепции ребенка («Ребенок хорош, плох его поступок»);
- предоставлять возможности и помогать детям реализовывать себя в положительной деятельности.

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества открывает новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов «чему» и «как» учить сегодня детей:

- содержание обучения должно быть средством развития личности;
- ведется обучение обобщенным знаниям, умениям и навыкам и способам мышления;
- происходит объединение, интеграция школьных дисциплин;
- осуществляются вариативность и дифференциация обучения;
- используется положительная стимуляция учения.

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции, по 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, его индивидуальности;
- возрождение русских национальных и культурных традиций;
- сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
- постановка трудной цели.

1. ПЕДАГОГИКА [Электронный ресурс]. <http://paidagogos.com>. - Дата обращения: 21.01.18.

2. Копылова, Н. А. Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений [Текст] / Н.А. Копылова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 19. № 45. С. 373.

3. Селевко, Г.К., Педагогика сотрудничества [Текст] / Г.К. Селевко, Н.К. Тихомирова. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 126 с.

10. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах использовалось в педагогике довольно давно. Идея обучения в группах относится к 20-м годам XX столетия. Но разработка технологии совместного обучения в малых группах началась лишь в 1970-е годы. Обучение в сотрудничестве является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии Дж.Дьюи. Первые описания этого метода появились в печати в конце 1970-х — начале 1980-х годов в разных странах мира (Великобритания, Канада, Западная Германия, Австралия, Нидерланды, Япония, Израиль и др.). Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р.Славин, 1990), университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон, 1987) и группой Дж.Аронсона (1978, Калифорния), а также группой Шломо Шаран из Тель-Авивского университета, Израиль (1988). Идеологии обучения в сотрудничестве в Северной Америке, с одной стороны, в Израиле и Европе — с другой, несколько отличаются. Вместе с тем, их объединяют общие принципы и подходы.

В Америке обучение в сотрудничестве в большей мере нацелено на формирование определенных навыков, умений, усвоение понятий, академических знаний, предусмотренных программой. В Израиле и в Европе такое обучение в большей мере ассоциируется с проектной деятельностью на уроках, с организацией дискуссий. Этот подход в большей мере, чем американский, базируется на методе проектов, предложенном Дж.Дьюи. Справедливости ради следует сказать, что оба варианта этого метода, как бы их авторы ни старались найти существенные отличия друг от друга, весьма успешно дополняют друг друга и на самом деле служат прекрасной подготовкой к собственно проектной деятельности учащихся.

Идеи обучения в сотрудничестве на протяжении всего этого времени развиваются усилиями многих педагогов во многих странах мира, ибо сама идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна по самой своей сути, и следовательно — педагогична. Что-бы понять эту идею, авторы метода советуют обратиться к нашему пониманию слова «ошибка». Скорее всего, ошибку можно определить как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания.

Такое понимание очень близко к определениям, которые дают толковые словари. Авторы предлагают добавить к этому определению следующую фразу: «что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым умением или знанием». Если вы понимаете, что ошибки учеников показывают только то, что они еще не овладели необходимыми умениями, то вы будете рассматривать эти ошибки просто как факт.

Следовательно, вам нужно предоставить вашим ученикам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они (каждый в отдельности и все вместе) не овладеют знанием в достаточной мере. Если же вы расцениваете ошибку как нежелание ученика работать, его неспособность, то в этом случае вы, скорее всего, откажете ему в дополнительной практике, в дополнительных разъяснениях, пока «он не научится хорошо вести себя». Но, с другой стороны, совершенно очевидно, что если ученик не допускает ошибок в выполнении задания, это означает, что он научился его выполнять, и таким учащимся дополнительная практика не нужна. Значит, ошибки — это всего лишь индикатор того, нуждается ли ученик в помощи, в дополнительной практике. Вы не в состоянии оказать эту помощь каждому конкретному ученику в классе. Эту ответственность ваши ученики в состоянии взять на себя сами, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого, если они научатся помогать друг другу.

На педагогическом языке это означает, что необходимо использовать методы, адекватные данной задаче. Можно учиться в коллективе (с преобладанием фронтальных видов деятельности), в котором сильный ученик всегда в выигрыше: он быстрее «схватывает» новый материал, быстрее его усваивает, и учитель в большей мере опирается именно на него. А слабый раз от разу становится еще слабее, поскольку ему не хватает времени, чтобы все четко понять, ему не хватает характера, чтобы задать учителю вопросы, соответственно он не может быстро и правильно отвечать и только «тормозит» ритмичное продвижение ко всеобщему успеху.

Можно учиться индивидуально, используя соответствующие методики и учебные материалы. Тогда ученик замыкается на себе, на своих удачах и неудачах. Его абсолютно не интересует, как дела у соседа. Если материал ему не дается — это его проблемы. А можно учиться по-другому, когда рядом с тобой товарищи, у которых можно спросить, если что-то не понял, или обсудить решение очередной задачи. А если от тебя зависит успех всей группы, то ты не можешь не осознавать ответственности и за свои успехи, и за успехи товарищей. Именно от осознания данного факта авторы метода обучения в сотрудничестве и отталкивались.

В процессе обучения ошибаются все. Только одним нужно больше времени и усилий, чтобы овладеть материалом, другим меньше. Как это сделать — дело методики! Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что это касается не только академических успехов учеников, их интеллектуального развития, но и нравственного.

Обучение в сотрудничестве рассматривается в мировой педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам. Оно также отражает личностно-ориентированный подход. Более 70 широкомасштабных исследований, имеющих целью определение эффективности различных методов обучения в сотрудничестве, были проведены в течение четырех недель в начальных и средних школах США. В 63 из них изучалась

эффективность обученности учащихся. В 36 (57 %) были отмечены заметно более высокие результаты усвоения, чем в контрольных (традиционных) классах. В 26 (41 %) существенной разницы не наблюдалось и только в одном классе был зафиксирован лучший результат обученности в контрольном классе по сравнению с экспериментальным. Однако уровень осмысления материала, применения его для решения новых задач оказался заметно выше в классах, где использовалось обучение в сотрудничестве. Разные варианты обучения в сотрудничестве способны решать несколько разные задачи обучения, совокупность же разнообразных подходов с четким определением дидактической роли каждого из них позволяет добиваться действительно высоких результатов. Следует подчеркнуть, что там, где совместная работа была организована таким образом, что показатели всей группы зависели от каждого члена группы, результат также был достаточно стабилен (в 34 экспериментах из 41, что составило 83 %). Надо также иметь в виду, что целью обучения в сотрудничестве является не только овладение знаниями, умениями и навыками каждым учеником на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития. Очень важен здесь эффект социализации, формирования коммуникативных умений. Ребята учатся вместе работать, учиться, творить, всегда быть готовыми прийти друг другу на помощь.

Практически все учителя, использующие в своей практике обучение в сотрудничестве, отмечают, что их ученики становятся друзьями не только на время выполнения общих заданий на уроке, но их доброжелательное отношение друг к другу, их симпатии и заинтересованность в успехах других переходят на их жизнь и вне школы, становятся качествами их личности. А это — уже успехи нравственного воспитания. Участникам эксперимента было предложено перед началом экспериментального обучения в специально подготовленной анкете назвать своих лучших друзей. То же задание было дано после окончания эксперимента. Количество учащихся, работающих в одной группе, названных в качестве друзей, говорит само за себя. Помочь

другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи — так же естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни.

Главная идея обучения в сотрудничестве — учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Переходя далее к рассмотрению собственно технологии обучения в сотрудничестве, уместно будет определиться с основными понятиями. Прежде всего, что понимается под технологией обучения? Это может быть совокупность приемов, действий учащихся, выполняемых в определенной последовательности, позволяющая реализовать тот или иной метод обучения; или совокупность методов обучения, обеспечивающих реализацию определенного подхода к обучению, реализацию определенной дидактической системы. Обучение в сотрудничестве мы рассматриваем как метод обучения. Он предусматривает совокупность некоторых приемов, объединенных общей логикой познавательной и организационной деятельности учащихся, которая позволяет реализовать основополагающие принципы данного метода. Эта совокупность является как бы технологической проработкой данного метода. Только тогда тот или иной метод обучения, дидактическая система могут быть реализованы на практике, когда они технологично, т.е. процессуально, проработаны. Совокупность определенных методов обучения может составить дидактическую систему, если эти методы базируются на единой дидактической идеологии, отражают единые принципы и концепцию обучения. В данном случае приведенная выше совокупность методов образует дидактическую систему, отражающую идеологию личностно-ориентированного подхода к обучению. Метод обучения в сотрудничестве имеет варианты не только в американской версии, но и европейской.

1. Student Team Learning (STL, обучение в команде). Этот вариант метода обучения в сотрудничестве был разработан в Университете Джона Хопкинса. Большинство вариантов метода обучения в сотрудничестве так или иначе используют идеологию этого варианта.

STL уделяет особое внимание «групповым целям» (team goals) и успеху всей группы (team success), который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой / проблемой / вопросом, подлежащими изучению.

Таким образом, задача каждого ученика состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, а в том, чтобы познать что-то вместе, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый ученик. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, а также в совместном решении поставленной перед группой проблемы. Вкратце STL сводится к трем основным принципам:

а) «награды» (team rewards) команда/группа получает одну на всех в виде балльной оценки/отметки, какого-то поощрения, сертификата, значка отличия, похвалы или других видов оценки совместной деятельности. Для этого необходимо выполнить предложенное для всей группы одно задание. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную «планку» и разное время на ее достижение;

б) индивидуальная (персональная) ответственность (individual accountability) каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за деятельностью друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении и понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя готовым к любому виду тестирования, контрольной проверке, которые могут быть предложены учителем любому ученику отдельно, вне группы;

в) равные возможности каждого ученика в достижении успеха

означают, что каждый учащийся приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с собственными, ранее достигнутыми результатами. Это дает равные возможности продвинутым, средним и отстающим ученикам в получении очков для своей команды.

Другой подход в организации обучения в сотрудничестве (cooperative learning) был разработан профессором Эллиотом Аронсоном в 1978 году и назван Jigsaw (в дословном переводе с английского — ажурная пила, машинная ножовка). В педагогической практике такой подход именуется сокращенно «пила». Учащиеся организуются в группы по 6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, в теме «Биография выдающегося писателя или деятеля» можно выделить ранние годы жизни, первые достижения, средние и поздние годы жизни, влияние на историю. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Поскольку единственный путь освоить материал всех фрагментов и таким образом узнать всю биографию данного человека — это внимательно слушать партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащиеся кровно заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме.

В 1986 году Р.Славин разработал модификацию этого метода «Пила-2» (Jigsaw-2), который предусматривал работу учащихся группами в 4—5 человек (как в TGT или STAD). Вместо того чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, вся команда работает над одним и тем же материалом (например, читает всю биографию). Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп. В конце цикла все учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты учащихся суммируются. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждается.

1. Научный журнал «Молодой ученый» [Электронный ресурс]. . <https://moluch.ru>. - Дата обращения: 24.01.18.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. - М., 1989.

3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: Учебное пособие / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998.

4. Лысенкова, С.Н. Когда легко учиться [Текст] / С.Н. Лысенкова. - М.: Просвещение, 1989.

11. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Понятие альтернативной педагогики

Рубеж XIX и XX вв. отмечается активным процессом развития педагогических теорий и систем с новыми подходами к теоретическим, практическим проблемам воспитания и образования. Развитие педагогической науки идет в разных направлениях. Происходит обращение к личности ребенка, его воспитанию и образованию, что инициирует разработку новых идей. Большинство представителей реформаторской педагогики поддерживают мысль о самоценности детства, высказанную еще Ж.Ж.Руссо.

К концу XIX в. теория «свободного воспитания» Руссо возрождается на новом уровне. Стали актуальными вопросы развития и саморазвития индивида, его восприимчивости к воспитательному воздействию, меры свободы и принуждения в воспитании, взаимодействия индивидуального и коллективного воспитания и др. Ведущими идеями реформаторской педагогики стали педоцентризм, принцип «исходя из ребенка», идея свободы в воспитании, прав ребенка.

Альтернативная педагогика (*alter natus* — иначе рожденный) вобрала в себя идеи реформаторской педагогики конца XIX — первой трети XX в. Г. К. Селевко утверждает, что в широком смысле под альтернативными технологиями принято рассматривать те, которые противостоят традиционной системе обучения какой-либо своей стороной, будь то цели, содержание, формы, методы, отношения, позиции участников педагогического процесса.

С этой точки зрения всякая инновация может претендовать на статус альтернативной технологии. Более адекватным определением этого понятия, видимо, будет следующее: это радикальный отказ как от традиционных концептуальных оснований педагогического процесса (социально-философских, психологических), так и от общепринятых организационных,

содержательных и методических принципов и замена их другими, альтернативными.

Одной из сущностных характеристик традиционного обучения является авторитарность, подчиненное положение ребенка педагогу. Альтернатива этой системе — свободное воспитание. Оно зародилась еще в древности (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель), к его приверженцам относятся В.Ратке, Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Песталоцци, Л. Н. Толстой, М. Монтессори, А. Нейлл, К.Вентцель, С.Т.Шацкий, Я.Корчак, П.Каптерев, П.Блонский. Свободное воспитание провозглашает в качестве основной идеи воспитания обеспечение ребенку независимого, свободного выбора поступка и деятельности.

Еще одной альтернативой авторитарной, командно-административной педагогики выступают гуманистические и демократические технологии, основанные на отношениях уважения, равенства, педагогической любви к детям.

В основе традиционной системы образования лежит классно-урочная организация учебного процесса. В качестве альтернативы выступают педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса. К ним относятся некоторые формы дифференциации и индивидуализации, деятельность разновозрастных групп и взаимодействие старших с младшими в отдельных технологиях, различные формы внеурочной работы.

В западноевропейских странах получила распространение технология «Йена-план». В 1923 г. Петер Петерсон (1884—1952), профессор педагогики, возглавил руководство опытной школы при университете в Йене. Школьная концепция Петерсона известна под названием «Йенский план».

По Йенскому плану в школе создаются постоянные разновозрастные учебные группы, вводятся ритмичный недельный рабочий план группы, гармоничная организация педагогических ситуаций по основным формам обучения; обустройство помещения для работы отлично от класса.

Система постоянных групп позволяет отказаться от практики перевода из класса в класс и от экзаменов в их общепринятой форме.

Сегодня эти и другие альтернативные идеи являются одним из источников новой, рождающейся парадигмы образования XXI в., целью которого будет свободный творческий человек.

В России на рубеже XIX — XX вв. существовали разные педагогические течения. Можно выделить, по крайней мере, два основных новаторских для своего времени течения: теорию свободного воспитания и экспериментальную педагогику.

Движение «новых школ» наибольшую распространенность получило в Англии, Франции, Бельгии, Германии, Швейцарии. В «новых школах» на практике реализовывались идеи свободного воспитания, социальной педагогики, теории «центров интересов», художественного воспитания, трудовой принцип в обучении. В Европе в первой четверти XX в. действовало около 40 подобных школ.

В России с 1991 г. разрешено открывать частные образовательные учреждения. Был принят Устав Российской ассоциации негосударственного образования.

По направлению и содержанию работы частные образовательные учреждения можно разделить на несколько типов:

- привилегированные, в которых за очень высокую плату обеспечивается высокое качество образования;
- для детей, которые нуждаются в особых условиях для обучения и индивидуального развития, плохо адаптируются, с трудом переносят жесткую регламентацию их поведения и деятельности, напряженность ритма образовательного учреждения;
- для одаренных детей, которым необходимы особая атмосфера для развития и специальная программа обучения.

В России стали появляться нетрадиционные учебно-воспитательные учреждения, альтернативные массовые школы, детские сады. Для

нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений характерны такие признаки, как специфичность целей и содержания образования; добровольность при выборе родителями и их детьми учреждения определенной направленности; относительная административная независимость; особая атмосфера и нравственный климат, способствующие лучшей адаптации ребенка, его многостороннему развитию.

К альтернативным образовательным учреждениям можно отнести некоторые гимназии, лицеи, школы, которые выбрали свой профиль и модель обучения. Например, московские лингвистическая гимназия с углубленным изучением иностранных языков, в том числе древних, и школа «Ковчег», в интегративных классах которой обучаются дети с особыми нуждами.

Вальдорфская педагогика

К альтернативным образовательным учреждениям относятся детские сады и школы Рудольфа Штейнера, так называемые вальдорфские школы. По их модели работают учебно-воспитательные учреждения в 25 странах мира, в том числе и в России. Созданная в начале 1920-х гг. на основе религиозно-философского учения (антропософии), педагогическая концепция Р.Штайнера была направлена на духовное развитие личности ребенка, развитие его способностей с помощью особых упражнений.

Согласно антропософии, развитие способности к познанию приводит человека к совершенству. Антропософия соединяет в себе элементы субъективного идеализма (действительность как самопроявление духа), гётевского объективного идеализма, а также христианства.

В вальдорфской педагогике ребенок является духовным существом, у которого помимо физического тела есть еще и душа. Отсюда основной задачей школы является высвобождение души ребенка, чтобы свершилась та миссия, с которой он приходит на Землю.

Ведущие идеи вальдорфской педагогики — идти за ребенком, его индивидуальными особенностями, темпами, возможностями. Она является одной из разновидностей воплощения идей «свободного воспитания» и

«гуманистической педагогики». Р. Штайнер писал: «Дети, обученные лишь смотреть и слушать, становятся пассивными существами. Они беспомощны перед лицом действительности». В вальдорфской школе дети все постигают на собственном опыте, они шьют из ткани и кожи, работают с камнем, железом, выращивают пшеницу, пекут хлеб и т.п.

Здесь учитель и ученик — партнеры, при этом происходит самопознание и саморазвитие индивидуальности воспитанника.

«Свободное воспитание» — концепция воспитания, согласно которой ребенок должен развиваться сам и ему для развития нужны лишь благоприятные условия, при этом нет необходимости в специальной помощи ребенку со стороны взрослых.

Вальдорфская педагогика способствует формированию целостной личности, которая стремится максимально реализовать свои возможности (самореализация, самоактуализация), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях, способна нести индивидуальную ответственность за свои действия. Условия, в которых пребывают дети, нуждаются в специальной организации.

Среда, окружающая детей (помещения, участки вокруг детского сада, школы), должна стать художественно-развивающей и строиться на принципах педагогической содержательности и целесообразности, удовлетворения потребности ребенка в разных видах деятельности. В вальдорфской школе мягкие (пастельные) и приятные цветовые тона помещений; округлые, сглаженные, без острых углов, формы в архитектуре и предметах; вещи из натуральных материалов; множество самодельных игрушек, на стенах картины, выполненные учащимися.

Территория возле детского сада или школы хорошо озеленена, множество цветущих растений, уютные уголки для уединения и площадки для разнообразных игр. Дети приобщаются к созданию эстетически значимого интерьера, знакомятся с его художественными достоинствами.

Благоприятная обстановка стимулирует различные виды активности детей, способствует успешности в обучении. В этом проявляется воспитательно-образовательное значение среды.

Инновации, которые осуществил Р. Штайнер в своей школе:

- возрастная ориентация учебного плана и методов обучения; содержание обучения ориентируется на духовные потребности каждой возрастной ступени и служит духовно-душевному развитию ученика;
- принцип классного учителя, т.е. один учитель «ведет» свой класс с первого по восьмой год обучения; он выстраивает учебный процесс в сотрудничестве со своими коллегами, в кооперации с родителями, обладая при этом значительной степенью педагогической свободы;
- возрождение традиции устного рассказа учителя, материалом для которого служат культурно-исторические предания человечества (сказки, легенды о святых, басни, библейские истории, мифология народов мира, сцены из древней и средневековой истории, биографии выдающихся исторических личностей и проч.); на уроке специально отводится время для рассказов и пересказов, театральным постановкам этих сюжетов; на занятиях много игровых моментов; деление на классную и внеклассную работу отсутствует;
- особый акцент на художественный, эстетический элемент в преподавании, а также на рукоделие и ремесла; в учебный план включены живопись, пластицирование, музыка, эвритмия (объединяет язык, музыку и движение), рукоделие (также для мальчиков) и ремесла — работа по дереву и металлу (также и для девочек), садоводство. Многообразная практическая деятельность развивает волевою культуру учащихся;
- школа для всех — отсутствие разделения по гендерному и социально-материальному признакам;
- отмена цифровой оценки (отметок); отмена второгодничества; не говорить ребенку «нет», «нельзя», не делать замечаний (отсутствие выделения слабых и сильных), принимать ребенка таким, какой есть; каждый

может свободно и беспрепятственно развиваться в соответствии со своими индивидуальными особенностями, заложенными природой;

- терапевтический аспект педагогики; ориентация на ритм дня, недели, года; предметы преподаются «эпохами», т.е. в течение 3—4 недель один предмет на первом сдвоенном уроке, — это ведет к концентрации учебного материала, а также дает возможность учителю для органического, последовательного развития материала в течение «эпохи»; на уроке коллективное познавательное творчество, ученики учатся самостоятельности, самоконтролю;
- интеграция врача в жизнь школы; он участвует в конференциях и преподает;
- преподавание двух иностранных языков с первого класса по особым методам;
- еженедельные конференции учителей с целью постоянного обновления педагогики через углубление познания человека и практического дальнейшего образования и профессионального развития учителя; этому служит обсуждение отдельных учеников или целых классов, а также обсуждение вопросов методики и дидактики;
- коллегиальное самоуправление школы учениками;
- совместная работа родителей и учителей, посвященная общей задаче воспитания.

Выделяют следующие концептуальные положения вальдорфской педагогики:

- природосообразность: развитие происходит по заранее заданной, генетически детерминированной программе, идет впереди обучения и определяет его; спонтанность свободного развития природных задатков; «исходя из ребенка», создание максимально благоприятных условий для выявления его природных способностей;

- свободное воспитание и обучение. Все без принуждения, без насилия — духовного и телесного;

- свобода как средство воспитания;
- воспитание и обучение приспосабливаются к ребенку, а не он к ним;
- ребенок в процессе обучения сам проходит, постигает все этапы развития человечества. Поэтому не надо усекать «детство», интеллектуализировать развитие раньше времени;
- обучение неотделимо от воспитания: всякое обучение есть одновременно и воспитание определенных качеств личности;
- экология здоровья, культ здоровья;
- культ творчества, творческой личности, развитие индивидуальности средствами искусства;
- подражание как средство обучения;
- соединение европейской и восточной культур: учение Христа и представление о личности как совокупно физического тела и эфирного, астрального;
- единство развития ума, сердца и руки;
- опора на авторитет педагога, школа одного учителя 8—9 лет (во избежание стрессов);
- единая жизнь педагогов и учеников.

Стержень концепции образования составляют трудовой, художественный, театрализованный виды деятельности ребенка. В вальдорфской школе нет стабильных учебных планов, программ, учебников; отсутствует строгая регламентация жизни учащихся.

Особенности содержания по классам

Дошкольный период: ходить, говорить, мыслить;

I: прообразы и сказки; от образа к букве; пение, эвритмия; вязание на спицах;

II: чудеса и легенды; письмо; арифметика; флейта, рисование, ручной труд;

III: сотворение мира и Ветхий Завет; ноты, рисование форм: вязание крючком;

IV: разрыв общего и частного; дроби; европейские мифы; орнамент, канон, вышивка;

V: гармония и Античность; Греция; десятичные дроби; оркестр, работа по дереву;

VI: Средние века, борьба добра и зла; Рим; физика, проценты, геометрия, строгание;

VII: пространство и Ренессанс; алгебра; стихи, шитье;

VIII: революции, XIX век; экономика, химия, композиторы; работа с металлом;

IX: экология, технический прогресс и нравственность; история искусств; столярное дело;

X: политика, история, общество; физика; драматургия, керамика;

XI: общество, литература, музыка, скульптура, переплетное дело;

XII: история культуры; импровизация во всех сферах.

В вальдорфской педагогике ребенок в центре системы: он имеет право выбирать формы и план урока, находиться в свободно творческом поиске, ошибаться.

Деятельность учителя в вальдорфской педагогике является приоритетом, он — старший товарищ, дает детям не знания, а возможность жить на уроке.

Педагогические взгляды и деятельность Л.Н.Толстого

Л.Н.Толстой — создатель оригинальной педагогической теории. В его деятельности выделяются три периода. Первый — Яснополянская школа и свободное воспитание. Второй — взгляд на соотношение воспитания и образования. Третий — ориентация на религиозно-нравственное воспитание.

Л.Н.Толстой оказал огромное влияние на отечественную и зарубежную философско-педагогическую мысль, предложил решение образовательных проблем как феномена культуры, восприятие детства как особого мира, доказал неэффективность образования, построенного на насильственных передаче знаний и формировании мировоззрения.

По его убеждению, в мире все взаимосвязано, и человек должен осознавать себя равнозначной частью мира, и обрести себя он может, только реализовав свой духовно-нравственный потенциал. Стержнем его теории гуманистического воспитания является учение о непрерывном нравственном самосовершенствовании человека в течение всей его жизни.

Л.Н.Толстой отстаивал свободу, независимость ребенка, самоценность его учебных и социальных интересов. Он выдвинул тезис: «Критериум педагогики только один — свобода». Педагогическая наука обязана обеспечивать свободное развитие личности ребенка, поступательный характер его образования.

Он доказывает, что воспитание является насилием над ребенком, поэтому оно не допустимо и следует ограничиться одним образованием: «воспитание портит, а не исправляет людей». «Мы приходим к следующим положениям:

1. Образование и воспитание суть два различных понятия.
2. Образование несвободно и потому незаконно и несправедливо, не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики.
3. Воспитание как явление имеет свое начало: а) в семье; б) в вере; в) в правительстве; г) в обществе.
4. Семейные, религиозные и правительственные основания воспитания естественны и имеют за себя отправление необходимости; общественное же воспитание не имеет оснований, кроме гордости человеческого разума, и потому приносит самые вредные плоды — каковы университеты и университетское образование».

Педагогика Толстого — педагогика творческой личности. Он пишет: «Для того, чтобы воспитание детей было успешно, надо, чтобы воспитывающие люди, не переставая, воспитывали себя, помогали бы друг другу все более и более осуществлять то, к чему стремятся. Средств же для этого, кроме главного внутреннего — работы каждого человека над своей

душой (для меня — с помощью уединения и молитвы), может быть очень много».

Л.Н.Толстой мечтал о школе, в которой были бы созданы все условия для развития способностей детей. Он считал, что это невозможно при воспитании, обучении, основанных на насилии и принуждении ребенка.

Лев Николаевич полагал, что не столько развитие ребенка происходит в школе путем принудительного обучения, сколько его развивает и воспитывает сама жизнь, окружающая среда.

Идею «свободного воспитания» Лев Николаевич осуществил на практике в организованной им Яснополянской школе для крестьянских детей.

В настоящее время в ряде школ России (Ясная Поляна, Томск) делаются попытки восстановить отечественную технологию «свободного воспитания», основанную на идеях Л.Н.Толстого.

Новая французская школа Селестена Френе

Селестен Френе (1896—1966) — виднейший французский педагог и мыслитель, сельский учитель из местечка Ване. Его преподавательская деятельность началась в 1920 г. Столкнувшись с консервативной практикой французской школы, ее схоластическими методами, отрывом обучения и воспитания от реальной жизни, он увлекся идеями «нового воспитания». Френе — один из выдающихся представителей идеи трудовой школы: «...при воспитании детей уже с самого раннего возраста следует применять методы педагогики труда, которая способна возратить людям смысл жизни, раскрывая ее истинные ценности».

Он был создателем и до конца жизни руководителем экспериментальной сельской начальной школы, где и реализовал свою альтернативную технологию. Педагогические эксперименты Френе получили известность. В 1927 г. во Франции возникло объединение учителей начальных школ, разделявших его идеи. Впоследствии он стал основателем и

лидером «Международной федерации сторонников новой школы» и ее французской секции.

Френе призывал пересмотреть отношение к условиям, в которых ведется традиционное обучение. «Ребенок привыкает не раздумывая подчиняться школьным правилам. Послушно исполняя приказы, он теряет свои личностные качества, что в корне противоречит целям, к которым мы стремимся»; «Если мы хотим формировать свободных людей, нельзя муштровывать их, как рабов»

Сторонников «нового воспитания» объединяли решительное неприятие традиционной педагогики и ее резкая критика, сводящаяся к следующему:

- непонимание значения детства как самого яркого и исключительно важного для развития личности периода жизни, оценка его лишь как подготовительного этапа к будущей «настоящей» жизни взрослого;
- игнорирование своеобразия и самобытности детской психики, подавление органических творческих импульсов ребенка;
- стандартизированно-догматическая концепция образования и культуры, шаблонные методы обучения и воспитания, авторитарная роль учителя.

Г. К. Селевко отмечает концептуальные положения и особенности школы Френе:

- обучение — процесс природосообразный, проходит естественно, в соответствии с развитием; учитываются особенности возраста и разнообразие способностей детей;

отношения между детьми и ценностные ориентации в их сознании являются приоритетом учебно-воспитательного процесса;

- большое внимание уделяется школьному самоуправлению;
- целенаправленно побуждается эмоциональная и интеллектуальная активность детей;
- используются новые материальные средства обучения и воспитания (типография, рукописные учебные пособия).

Особенности организации школы Френе:

- нет обучения, а есть разрешение проблем, пробы, экспериментирование, анализ, сравнение;
- нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы — дома, на улице, в школе;
- нет уроков от звонка до звонка;
- нет отметок, но отмечаются личные продвижения — через взаимооценивание детей и педагогов;
- нет ошибок — бывают недоразумения, разобрав которые вместе со всеми можно уже не допускать;
- нет программ, но есть индивидуальные и групповые планы;
- нет традиционного учителя, но учат сами формы организации общего дела, проектируемые педагогом совместно с детьми;
- педагог никого не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем;
- нет правил, но классом правят принятые самими детьми нормы общежития;
- нет назидательной дисциплины, но дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения;
- нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая общность.

В своем труде «Новая французская школа» Френе описывает общие принципы преобразования школы в новых условиях. Он формулирует истинную цель воспитания: максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить.

Школа должна быть ориентирована на ребенка — члена общества. Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, будут определять и физический, и умственный труд, которым он должен

заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также система приобретения знаний и навыков, формы обучения.

Обновленная педагогика, которая станет разумней, эффективней, гуманней, поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение.

Френе отмечает, что во главу угла ставится не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук. Главным является следующее:

- а) здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, присущее его природе желание постоянно двигаться вперед, к максимальной самореализации;
- б) благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок;
- в) оборудование и технические средства, обеспечивающие естественный, живой и всесторонний воспитательный процесс.

Френе утверждает, что школа будущего — школа труда. «Труд станет основополагающим принципом, движущей силой и философией народной школы, той деятельностью, которая обеспечит нашим ученикам усвоение всех необходимых знаний и навыков».

Школа, по его мнению, должна осуществлять свое истинное предназначение — помогать ребенку строить свою личность посредством созидательной деятельности.

«Мы создали систему предварительного технического обучения:

- мы прививаем ребенку такое важнейшее для каждой личности качество, как любовь к труду;
- мы развиваем в детях сноровку, остроту глаза, любознательность и тягу к практической деятельности — неперемennые условия прогресса;
- мы обнаруживаем и культивируем общественно полезные склонности детей, подготавливая их таким образом, к производительному труду».

Особенности методики школы Френе

Метод проектов. Группа выстраивает коллективные проекты, которые обсуждаются, принимаются, вывешиваются на стенах (это могут быть любые, даже самые фантастические планы). Педагог вмешивается только тогда, когда проекты нарушают свободу других. В процессе выполнения проекта каждый ученик может выступить по отношению к другому в качестве учителя. Класс — открытая для общения и участия других система: дети приглашают к себе, сами ходят к другим, переписываются, путешествуют. Поощряются кооперация и сотрудничество, но не конкуренция и соревнование.

Самоуправление. В школе создается так называемый «школьный кооператив», членами которого являются все учащиеся. Во главе кооператива стоит выборный совет, куда входят несколько учеников и учитель. Под контролем совета находится хозяйственная деятельность школы. Он руководит также работой по самообслуживанию, является дисциплинарной инстанцией, рассматривает случаи нарушения порядка в школе, заслушивает провинившихся учащихся, разбирает конфликты между ними, решает вопросы поощрения и наказания.

В совете кооператива обеспечивается полная свобода слова, решения принимаются путем голосования. Правда, учитель имеет право вето, но рекомендуется, чтобы он пользовался им как можно реже. В педагогических целях состав совета ежегодно обновляется. Френе указывал на недопустимость того, когда одни учащиеся привыкают быть всегда руководителями, а другие — простыми исполнителями. Каждую субботу проводится общее собрание кооператива, на котором главное внимание уделяется рассмотрению школьной стенной газеты. Каждый понедельник в школьном коридоре вывешивается большой лист плотной белой бумаги. Он разделен на четыре колонки: «Я критикую», «Я хвалю», «Я хотел бы», «Я сделал». Любой учащийся может сделать запись, но обязательно подписаться.

Председатель собрания зачитывает записи, а собрание требует объяснений от автора записи и от того, кого он критиковал. Школьное самоуправление в системе Френе играет очень большую роль. Оно социализирует детей, готовит их к будущей самостоятельной жизни.

Культ информации. Важно иметь знания, но еще важнее знать, где и как их добыть. Информация имеется в книгах, аудиовизуальных и компьютерных средствах, предпочтение отдается личному общению с владельцем информации.

Самовыражение личности ребенка также связано с информацией: дети пишут свободные тексты-сочинения, сами делают типографский набор, изготавливают клише, издаются книжки.

Письменная речь и навыки чтения формируются на основе детских свободных текстов, которые каждый ребенок пишет и публично читает. Класс выбирает «текст дня», фиксирует его, и все переписывают этот текст, при этом каждый может внести свои дополнения и «редакторскую» правку.

Планирование. Учебники в школе заменены особыми карточками, содержащими порцию информации, конкретное задание или контрольные вопросы. Ученик выбирает для себя определенный набор карточек (индивидуальную программу обучения). Френе создал прообраз программированного обучения — обучающую ленту, к которой прикреплялись последовательно карточки с информацией, с упражнением, вопросом или задачей и контрольным заданием. Каждый составляет с помощью учителя индивидуальный недельный план, в котором отражаются все виды его работы.

Культ здоровья. Забота о здоровье ребенка включает занятия, связанные с движением, физическим трудом, вегетарианский режим, методики натуральной медицины; высшая планка здесь — гармония отношений с природой.

Важнейшими элементами школьной работы по Френе являются:

- классное помещение как многообразно расчлененное рабочее и опытное пространство;
- индивидуальный, обсуждаемый в начале недели с учителем недельный рабочий план;
- рабочая библиотека с большим количеством информативных и стимулирующих дальнейшее исследование предметных журналов, частично в сочетании с аудиовизуальным материалом;
- картотека опытов с инструкциями к ним в естественнонаучной, технической и музыкальной областях;
- справочная картотека, расположенная в алфавитном порядке (доступная детям, легко дополняемая энциклопедия);
- рабочая картотека, структурирующая основной учебный материал по каждой теме и состоящая из карточек с информацией, задачами, решениями и тестами;
- акустические учебные программы, особенно часто используемые для изучения языков;
- школьная типография (некоторые группы Френе называют себя школьными печатниками);
- стенгазета: в нее заносятся (с именами, а не анонимно) критика, похвала, пожелания и результаты работы;
- классный совет как общественный выразитель отношений взаимной ответственности учащихся;
- переписка с другими школами;
- свобода слова в рамках языкового воспитания и как принцип обучения вообще.

При применении этих методик каждый учитель может действовать независимо от остальных преподавателей. Школ, работающих целиком по Френе, немного, но отдельные методики широко используются в обычных школах. Свои практические рекомендации С.Френе адресовал малокомплектной сельской начальной школе, но его идеи актуальны для всех

видов учебных заведений. В России организована Ассоциация педагогов Френе, распространяющая его идеи.

1. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения [Текст] / Л.Н. Толстой. – М., 1989. – 205-232 с.

2. Штейнер, Р. Вальдорфская школа [Текст]: пер. с нем. Д. Виноградова. / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1994. – 80 с.

3. Библиотека [Электронный ресурс].
[http://fip.kpmo.ru/res ru/0_publication_134_1.pdf](http://fip.kpmo.ru/res_ru/0_publication_134_1.pdf). – Дата обращения: 13.04.18.

12. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Это направление в педагогике получило свое научное обоснование во второй половине XIX в. Сторонники этого направления педагогической науки предлагали рассматривать личность и поведение ребенка как явления, обусловленные почти исключительно физиологическими и психическими процессами. Закономерности протекания этих процессов они осмысливали на основании данных различных экспериментов.

К приверженцам этого направления можно отнести В.М.Бехтерева, А.П.Нечаева, А.Ф.Лазурского, отчасти П.Ф.Лесгафта, П. Ф. Каптерева и др. Каждый из них внес свой вклад в развитие педагогической науки.

Владимир Михайлович Бехтерев (1857—1927) — выдающийся невропатолог и психиатр. Однако он уделял внимание обоснованию различных педагогических приемов, основываясь на изучении высшей нервной деятельности человека. Он считал, что воспитание играет значительно большую роль в формировании человеческой личности. Образование, по его мнению, есть количественное накопление определенной суммы знаний, «увеличение эрудиции».

В.М.Бехтерев полагал, что воспитание ребенка надо начинать с самого рождения. Он придерживался популярного в психологии второй половины XIX в. положения, согласно которому «правильное физическое развитие человека является залогом хорошей работы его головного мозга и нервной системы в целом» Чтобы мыслительные способности ребенка проявлялись быстрее, необходимо предоставлять ему возможности получать разнообразные впечатления.

Помимо мышления важно развивать также нравственные чувства. Бехтерев верил во всемогущество воспитания, призывал полностью отказаться от любых видов наказаний и принуждений.

Петр Францевич Лесгафт (1837—1909) разделял некоторые идеи экспериментальной педагогики, особенно в области физического воспитания.

«Жизнь должна быть деятельной как в физическом, так и в умственном отношении. Организм человека построен таким образом, что он требует постоянной деятельности; как только в каком-либо отношении деятельность уменьшается, так органы ослабевают и начинают подвергаться регрессивному изменению».

Он полагал, что развитие физических органов человека влияет на гармоничное развитие личности, в том числе интеллектуальное и волевое. Правильное психическое развитие человека, по его мнению, невозможно без физического развития, на которое следует обращать особое внимание. Пренебрежение физическим развитием отразится если не на развитии ума, то на развитии воли.

Важное место в педагогических трудах Лесгафта занимает его учение об «идеально нормальной личности», которую должна формировать вся система воспитания и образования. Наиболее яркое выражение оно находит в его книге «Семейное воспитание ребенка и его значение». Он приходит к мысли о том, что полное развитие всех природных задатков, способностей, формирование разумной, свободной человеческой личности возможны для каждого здорового человека, детство и юность которого проходят в нормальных человеческих условиях. К ним относятся:

1) атмосфера любви. Человек должен быть зачат, выношен и рожден в любви и все свое детство провести в атмосфере любви и взаимного уважения людей. Лишенный этого чувства, человек не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро. Однако он предупреждал, что слепая, неразумная материнская любовь делает человека безнравственным потребителем или честолюбивым карьеристом;

2) высоконравственный воспитатель, который учит ребенка размышлять, быть правдивым, соблюдать единство слова и дела. Лучше, если эту роль выполняет мать;

3) регулярный радостный общественно полезный труд в присутствии ребенка. Постоянно наблюдая за работой взрослых, ребенок начинает

имитировать это в игре, а затем и сам включается в процесс труда как помощник и, наконец, как самостоятельный исполнитель;

4) исключение так называемых прибавочных раздражителей из жизни ребенка: роскоши, нищеты, чрезмерных лакомств, беспорядочной еды, табака, алкоголя, азартных игр;

5) гармоничное развитие всех способностей ребенка. Слушание сказок, музыки, песен должно сменяться физическими упражнениями, играми, работой в саду; занятия сборными игрушками — чтением стихов; игра в шахматы — рисованием, лепкой. Ведь никто не знает, в какой области человеческой деятельности может проявиться особый талант, данный природой только этому ребенку. Значит, он должен соприкоснуться с максимумом занятий, чтобы со временем определить свое призвание. И «медвежью услугу» оказывают своему ребенку те родители, которые по своему произволу заранее программируют его жизненный путь;

6) принцип постепенности и последовательности. Воспитатель должен следить за тем, чтобы ребенок брался только за те дела, которые в данное время для него посильны. Иначе он потеряет интерес к занятиям, появится лень. По мере роста и развития ребенка занятия должны становиться все более трудными и сложными;

7) ограждение ребенка от контактов с безнравственными людьми.

Задача школы, утверждал Лесгафт, — содействовать развитию отвлеченного мышления, при посредстве которого человек приучается осуществлять свою деятельность не по указанному, не по имитации, а проявляя свою волю, действует самостоятельно и даже творчески.

Петр Федорович Каптерев (1849—1922), видный российский ученый-педагог, был достаточно близок к экспериментальной педагогике. Он призывал воспитывать у ребенка приверженность двум главным приоритетам — Добру и Красоте, а также формировать из него убежденного «борца» за культурные ценности.

В 1883 г. была опубликована его фундаментальная работа «Дидактические очерки. Теория образования», в которой впервые в отечественной педагогической науке была предложена целостная теория общего образования, базировавшаяся на новейших для своего времени данных различных наук, в первую очередь психологии.

В своей книге «Задачи семейного воспитания» Каптерев пишет, что крупнейшим недостатком семейного воспитания являются «малое изучение природы ребенка, малое к ней уважение, а потому полное подчинение дитяти какой-нибудь искусственной схеме, придуманной родителями по разным практическим соображениям». П. Ф. Каптерев выделяет три важных недостатка семейного воспитания.

Превращение детства в подготовительный период к следующему, школьному возрасту. Детство само по себе не уважается, оно не имеет никаких прав, ничего самостоятельного.

Это приводит к тому, что ребенка принуждают заниматься не тем, чем он хочет, а тем, что пригодится в школе, в дальнейшей взрослой жизни.

Развивают одну какую-либо сторону в воспитываемом и уделяют малое внимание всем другим. Семейный эгоизм и ограниченность кругозора. Нередко семья живет замкнуто, отчужденно от общественных организаций, принимает весьма слабое участие в общественной жизни.

Определенный интерес представляют идеи П. Ф. Каптерева в сфере трудового воспитания. Ручной труд он видел, прежде всего, как необходимое средство физического совершенствования человека, приобретения навыков к скоординированной работе всего тела, что более полезно для младших школьников. П.Ф.Каптерев считал, что ручной труд лишь в том случае приобретает педагогическую ценность, если он тесно связан с мыслительным процессом и способствует умственному развитию ребенка, а не является педагогической самоцелью.

Технология вероятностного образования

Представитель этой технологии — Александр Михайлович Лобок, учитель начальной школы, руководитель лаборатории начального образования, кандидат философских наук (г. Екатеринбург).

Цели технологии — сформировать авторскую позицию ребенка в культуре, помочь ему обрести способность заявить себя в мире культуры и вести диалог с культурой; развить потребности самореализации в различных сферах и формах культуры, прежде всего лингвистике и математике; сформировать письмо у младшего школьника как авторское самовыражение и индивидуальную языковую интуицию (литературные способности).

Концептуальные положения:

- во главу угла поставлен индивидуальный мыслеобраз, а не стандарты программ;
- суть образования есть насилие;
- ребенок ценен своим индивидуальным своеобразием;
- образование — это мир, стоящий между личностью ребенка и взрослого; это древнейшее порождение цивилизации есть насилие над личностно-индивидуальным бытием человека;
- ценность образования в том, что именно оно представляет собой поле, на котором вызревает в ситуации личностного протеста Я-концепция личности.

Принимая феномен образования как совершенно гениальное культурное изобретение и как неизбежное зло, необходимо научиться эффективно и с наименьшими потерями взаимодействовать с ним.

Начальная школа — это вход в образование, здесь возникают первые проблемы. Происходит радикальное изменение позиции ребенка: от своей логики взаимоотношений с миром, от своего Я перейти к логике иной, чуждой, лишенной свободы выбора, принять логику образования.

Подлинным основанием мышления служит не понятие, а образ, и именно образные «единицы» мышления являются основным предметом

описываемой технологии. Начальная школа — это то звено, в рамках которого закладываются, прежде всего, образно-интуитивные механизмы мышления, и лишь на следующем этапе, в среднем звене, наступает время формирования собственно понятийных структур. Тайна человеческой речи в том, что она не информационна, а поэтична.

Принцип вероятности

Под вероятностью понимается:

1) степень возможности осуществления события, которое может произойти или не произойти (вероятность достоверного события = 1, невозможного = 0);

2) фундаментальный принцип самой жизни, в которой каждое событие совершается с какой-то степенью неопределенности (вероятности).

Потенциальные возможности ребенка реализуются в нем так, что ни он сам, ни кто-либо другой не может предсказать результат. В учебном процессе (уроке) нельзя предсказать те моменты, в которых происходит «встреча» ребенка с культурой. Потенциальные возможности ребенка реализуются в нем так, что ни он сам, ни кто-либо другой не может предсказать результат. В учебном процессе (уроке) нельзя предсказать те моменты, в которых происходит «встреча» ребенка с культурой. Ребенок имеет право на личностно-индивидуальный подход в учебном процессе.

Вероятностный подход к учебному процессу означает:

1) искусство учителя не столько следовать пошаговой расписанности действий, сколько удерживать широкое культурное пространство в процессе диалога с различными детскими мнениями;

2) ориентацию на метод проб и ошибок, перебор случайных вариантов, метод угадывания (поиска) истины;

3) учет неисчерпаемой гаммы возможностей, которые представляют собой ученики.

Содержание образования не в том, чтобы транслировать знания, а во множественных проблематизациях, максимально провоцирующих ребенка на самостоятельное движение в пространстве культуры.

Основные шаги технологии

1. Провокация ребенка на высказывание, чтобы достичь его речевой активности.
2. Торможение речевого акта: учитель записывает высказывания ребенка.
3. Введение стиха: демонстрация тайной поэтики текста — интонационное чтение высказывания как стихотворения (возвышение устной речи до письменной и разбивка ее на паузы строк).
4. Упражнение: учитель — эхо (возникновение рефлексивного эффекта: ребенок сам почувствует, как построена речь).
5. Упражнение: учитель — машина для записи речи ученика. Внутреннее редактирование текста, который диктует ребенок.
6. Упражнение: ученик идентифицирует записанные учителем строки, слова в строке, начало, середину и конец слов, слогов.
7. Узнавание букв не как бессмысленной абстракции, а как необходимого рабочего инструмента.
8. Преодоление первого психологического барьера: спонтанное начало чтения.
9. Преодоление второго психологического барьера: спровоцированное начало письма.
10. Письмо сразу фразами и сразу свое. Поэтический образ как первая и основная форма авторского самовыражения младшего школьника в письменной речи оказывается фантастически эффективным средством мотивации к письменной речи как таковой.
11. Школа образа: сочинение стихов без рифмы; критерий — образность (многомерность, объемность, глубина). Свободное поэтическое самовыражение становится нормой для детей.

12. Используются богатства жизненной информационной среды ребенка, провоцируется потребность обогатить лингвистический багаж.

13. Чтение сразу стихов (сколь угодно сложных и взрослых, например «Евгений Онегин»).

В третьем классе у ребенка уже сформированы писательская и читательская интуиция и способность получать удовольствие от авторского письма и авторского чтения; можно начинать исследовательскую работу, касающуюся грамматического строения речи: ученик приступает к систематическому освоению различных орфографических и синтаксических моделей. Если в традиционной технологии эта работа является формально-бессмысленной, то теперь она выступает как средство расширения и усложнения пространства авторского самовыражения.

Логика усвоения математики может быть названа «понимающей математикой». Главная цель, начиная с первого класса, — формировать структуры математического мышления, а вовсе не вычислительные навыки. Посредством принципиально новых типов задач и графических построений у детей формируются глубинные математические образы — числа, величины, равенства, образы положительного и отрицательного, а также различных арифметических операций.

К середине третьего класса дети способны совершать сложные алгебраические преобразования, показывая высокий уровень математического понимания сути преобразований. И уже с опорой на алгебраические структуры происходит формирование чисто вычислительных навыков.

Обучение ведется с детьми разного уровня готовности к школе, при этом уроки не традиционные, а урок-событие, урок — акт культуры, урок — текст культуры.

На уроках происходят каламбуристические обыгрывания ситуаций, ученики обретают уверенность в себе, ошибки воспринимаются как нормы, отметки отсутствуют.

Практикуется культ черновика (все, что написано, сохраняется и дорабатывается), создается «сверхценное» отношение к черновику.

Ведется работа с родителями: диалог с ними, преодоление негативного отношения к ошибкам, изменение системы ценностей у родителей.

1. Васильева, З.И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России [Текст] / З.И. Васильева. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 319–351с.

2. Никандров, Н.Д. История педагогики [Текст]: учебник для послевузовского образования / Н.Д. Никандров. – М., 2007. – 261–267 с.

3. Педагогика [Электронный ресурс].
https://vuzlit.ru/1030621/tehnologiya_veroyatnostnogo_obrazovaniya_lobok. –

Дата обращения: 13.04.18.

13. ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Быстрое развитие науки, техники и технологий во многом изменяет структуру и расширяет спектр направлений профессиональной деятельности в современных условиях.

Личность школьника социально адаптируется более успешно, если выпускник подготовлен к освоению опыта преобразующей деятельности в одном или нескольких профессиональных направлений.

Каждый современный человек должен иметь представление о законах существования и развития реального мира как социально-природной целостности, о характере основных связей и отношений между ее элементами, определяя свое место в данной целостности на основе познания ее структуры и содержания на определенном уровне.

Учебный процесс должен создавать условия для отражения в сознании учащихся связей, взаимосвязей и отношений, объективно присущих социально-природному миру, интеграционных тенденций и процессов, характеризующих его состояние на данном этапе развития. Развитие интеграционных процессов в социально-природном мире и обуславливает разнообразие объективно существующих связей между учебными предметами как единой целостности.

Учебные предметы отражают области знаний человечества о реальном мире и способах его познания и преобразования, раскрывают возможные связи данной науки с другими науками и отраслями преобразующей деятельности, а также тенденции их развития. Взаимосвязи наук, науки и техники, науки и технологии, техники и технологии, науки и культуры должны отражаться в познавательном процессе.

Интеграция является одним из социально значимых направлений развития образовательной системы, которая раскрывает перед учащимися основы существования и развития природной и технико-технологической

среды. Интеграция науки, техники и технологии, является фактором развития и условием формирования в сознании учащегося научной картины мира.

Технологическое образование должно соответствовать уровню развития науки, техники, технологии и культуры, тенденциям усиления взаимосвязи наук, их интеграции с производственными процессами, отвечать новым социальным требованиям, предъявляемым к подготовке выпускника школы. Поэтому совершенствование технологического образования и повышения качества образовательного процесса необходимо в плане интеграции содержательных элементов.

Прочность усвоения знаний, умений и навыков, их действенность может быть только в том случае, если они составляют целостную систему в сознании учащихся, сведений о современном производстве по обеспечению широкой политехнической основы обучения и профессиональной мобильности школьников.

В связи с этим особое значение приобретает проблема интеграции содержания, которая делает актуальной постановку задачи исследования возможностей рационального построения образовательного процесса в технологическом образовании, средствами межпредметных связей.

Проблема интеграции имеет принципиально важное значение как для развития научных основ технологического образования школьников в целом, так и для реализации теоретических знаний в реальной практической деятельности. Проблема интеграции связана с проблемой структурирования содержания образования, узловыми вопросами которой являются вычленение структурных элементов содержания образования, определение системообразующих связей между ними, и реализацией их в образовательном процессе.

Предметное строение учебного процесса создает некоторую опасность изоляции в сознании ученика знаний одного предмета от знаний другого, навыков и умений, даваемых, одним учебным предмете, от специфических навыков и умений, формируемых при изучении другого. Усиление

интеграционных процессов на производстве, в экономике, науке и общественных отношениях приводит к повышению внимания к разным аспектам интеграции в учебном процессе и в частности в процессе изучения технологии. Как неоднократно отмечал П.Р. Атутов необходимость установления и развития межпредметных связей и реализации политехнического принципа в учебном процессе как реального отражения объективно существующих связей науки и производства, то есть науки, техники и технологии.

Познание реального мира невозможно без установления в сознании познающего субъекта связей и отношений между его элементами. В учебном процессе учебные предметы должны содержать связи и отношения, установленные наукой. Интеграция содержания и установление межпредметных связей в учебном процессе реализует связи и отношения объектов и процессов реального мира как целостной системы. Учебные предметы являются примером системной дифференциации, отражающей структуру элементов реального мира, как системы.

В каждом отдельном учебном предмете изучаются различные элементы этой системы, в их содержательном и в процессуальном аспектах.

В процессе изучения школьниками учебного предмета технология происходит формирование и развитие определенных качеств личности учащегося, которые могут реализоваться в дальнейшем в преобразовательной деятельности. Вместе с тем, учитывая современные подходы к разработке содержания учебного предмета технология, происходит развитие не только преобразовательной деятельности учащегося, а наполнение ее познавательным смыслом, ценностно-ориентировочным, коммуникативным и эстетическим содержательным наполнением.

Это происходит в процессе и результате усвоения учащимися систематизированных знаний по общим научным основам современных технологий, формирования умений и навыков, необходимых в различных видах преобразовательной деятельности. В результате этого происходит

развитие качеств личности, позволяющих ориентироваться в современном мире профессий. Кроме того, в процессе технологической подготовки происходит формирование у школьников политехнических основ для целенаправленной специализации с учетом интересов и склонностей ученика, максимального его развития в избранном направлении, раскрытия индивидуальности и творческих способностей.

Установление межпредметных связей в процессе технологической подготовки школьников, предполагает в первую очередь комплексный, интегративный подход к формированию у школьников технологической картины мира, как важнейшего элемента мировоззрения и развития.

Преобразовательная деятельность связана с особенностями современного типа организации труда, основанного на применении научных знаний в качестве средства деятельности, то есть теоретические знания являются основой практической, преобразовательной деятельности.

Современный этап развития общества характеризуется принципиально новым подходом к технологической деятельности. В настоящее время технологическая деятельность рассматривается как процесс, в котором приоритет отдается способу деятельности над его результатом. Выбор способа преобразовательной деятельности зависит от комплекса факторов: социальных, экологических, экономических, психологических, эргономических и других. Поэтому технологически грамотный человек должен комплексно подходить к выбору способа деятельности и оценке результатов своего труда.

Изучая в процессе технологической подготовки объекты труда, их двойственную - природную и социальную природу, учащимся необходимо систематизировать знания естественных, общественных и технических наук, то есть изучение объектов труда предполагает также междисциплинарный синтез знаний.

В свою очередь, комплексный, системный характер современных форм научно-технических знаний предполагает развитие у школьников системного

мышления как способа формирования знаний, направленных на целостное восприятие объекта.

В качестве средства реализации интеграции содержания выступают межпредметные связи. Г.И. Щукина отмечает, что межпредметные связи обеспечивают интеграцию знаний, синтетическое восприятие и осмысление мира. Н.С. Антонов пишет, что основным дидактическим инструментарием интеграции являются межпредметные связи.

Как показывает практика, использование межпредметных связей способствует целостности знаний. Систематическое и целенаправленное их использование помогает усвоению приобретаемых знаний, овладению учащимися способами их использования, пониманию единства науки и техники.

В исследованиях отмечается, что межпредметные связи позволяют вычленить составные компоненты содержания образования, предусмотреть соотношение и последовательность развития системообразующих идей, законов, понятий, общенаучных методов, которые используются в различных учебных предметах. При этом особое внимание должно уделяться пониманию целостности, формированию у школьников обобщенной системы знаний о реальном мире.

Межпредметные связи играют большую роль в формировании политехнических знаний. Обеспечение политехнической основы обучения одна из важнейших функций межпредметных связей. Связи между учебными предметами, выполняющие эту функцию, обусловлены единством политехнических компонентов, то есть знаний о научных основах производства. Усиление политехнической направленности технологического образования важное условие повышения его качества.

Межпредметные связи представляют собой отражение в содержании учебных предметов тех взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками, поэтому их следует рассматривать как эквивалент межнаучных.

Система межпредметных связей обеспечивает взаимодействие различных элементов. Они являются одним из основных принципов, позволяющих установить связь между идеями, понятиями, законами, фактами, умениями, навыками и разделами внутри отдельных учебных предметов.

Междисциплинарный синтез знаний учебных предметов позволяет раскрыть взаимосвязь различных факторов и аспектов деятельности в технологической подготовке, технических, экологических, экономических, социальных, ее результатов как необходимого условия развития системного стиля мышления учащихся, способности целостного восприятия технических объектов с учетом всех сторон их функционирования.

Реализация межпредметных связей при выборе учащимися в старшей школе профиля обучения может осуществляться на различных уровнях:

- межпредметные связи между профильными учебными предметами;
- межпредметные связи профильных учебных предметов с базовыми учебными предметами;
- межпредметные связи профильных учебных предметов с элективными учебными предметами.

Межпредметные связи между профильными учебными предметами носят наиболее глубокий характер. Например, межпредметные связи физики и технологии. Физика, изучаемая как профильный учебный предмет, является основой фундаментальных теоретических знаний, прикладное использование которых происходит в технологии.

Наиболее тесные межпредметные связи учебного предмета физики устанавливаются по следующим разделам: электричество и электромагнетизм, включающие темы - электростатика, постоянный электрический ток, электролиз, электрический ток в газах, магнитное поле, электромагнитная индукция, переменный ток, термоэлектронная эмиссия, электромагнитные колебания и волны.

Важно реализовать последовательные этапы практического воплощения учащимися определенных идей, замыслов на основе использования научных знаний. В этом плане актуальным является реализация межпредметных связей посредством выполнения лабораторных и практических работ прикладного характера, где практические умения, предусмотренные программой базового курса, формируются на прикладном материале.

Второй уровень - это межпредметные связи технологии с базовыми учебными предметами, их можно охарактеризовать как поддерживающие или усиливающие профильное обучение. Например, такие межпредметные связи необходимо установить с математикой, информатикой и ИКТ и образовательной областью естествознание в рамках учебного предмета химия. Межпредметные связи технологии с математикой, например, в области расчетных задач прикладного характера, то есть решения задач, связанных с технологическими расчетами.

Установление межпредметных связей технологии с информатикой и ИКТ может носить двоякий характер, объект изучения компьютер выступает и как средство и как один из объектов изучения электротехнических приборов и оборудования, включая периферийные устройства.

Межпредметные связи учебного предмета химии с учебным предметом технологией необходимы в области изучения следующих тем по химии: электролитическая диссоциация, ионные равновесия в растворах, электрохимические процессы, химические источники тока, электролиз. Здесь также важны лабораторные и практические работы прикладного характера, демонстрирующие применение теорий и законов в различных технологических процессах.

Третий уровень установления межпредметных связей - это межпредметные связи технологии и элективных учебных предметов. Функциональная значимость этих межпредметных связей заключается в

поддержании интереса учащихся к конкретному профилю и развитию кругозора и творческого потенциала школьника.

Установление межпредметных связей в процессе изучения технологии позволяет учащимся сознательно и творчески выбирать оптимальные способы преобразовательной практической деятельности из многих альтернативных подходов с учетом ее последствий для природы, общества и самого человека, развивать системное комплексное мышление.

Основой интеграции содержания являются структурные элементы знаний, то есть объекты изучения, методы, теории и законы. На основе этого выделяются межпредметные связи основанные:

- на изучении одного и того же объекта в разных учебных предметах;
- на применении одного и того же научного метода в разных учебных предметах для изучения разных объектов;
- на использовании одной и той же теории (закона) для изучения разных объектов в различных учебных предметах.

Интеграция содержания это целостность, в которую анализируемый объект входит как элемент и часть системы. В данном случае преимущественное значение имеют знания, которые определяют место конкретного объекта изучения в системе технологического образования.

Взаимосвязь компонентов образования представляет собой сложное явление, объединяющее знания, умения и навыки о природе, обществе, мышлении и производстве. Целостность сложной системы образования обеспечивается проникновением мировоззренческих идей, уровнем развития производственных отношений, функциональным взаимодействием всех компонентов образования в производственном, трудовом процессе.

Установление межпредметных связей между теоретическими понятиями и законами помогает не только научить учащихся использовать теоретические знания в практической деятельности, но и глубже проникнуть в суть выполняемых операций, более осознанно их выполнять, выбирать

наиболее рациональные приемы и способы их осуществления. А это, в свою очередь, развивает мыслительные возможности, умение абстрагировать и обобщать наблюдаемые явления, т.е. способствует умственному развитию.

Как отмечают французские социологи результатом интеграционных тенденций стала высокая степень адаптивности и профессиональной мобильности выпускников школ; умение работать в бригаде, коллективе; поливалентность, инициатива, творческая и новаторская направленность. Для формирования этих качеств необходимо соединить знания и умения, получаемые учащимися при изучении различных дисциплин, использовать новые методы и формы организации обучения.

Технологическая подготовка учащихся должна строиться на системном анализе интеграционных знаний современной науки, адаптированных к требованиям технологической среды. В связи с быстрым развитием научно-технического прогресса перед технологией стоит задача подготовки нового поколения, способного включиться в качественно новый этап развития современного общества, связанного с технологизацией и информатизацией общества.

Учебный предмет технология предоставляет учащимся возможность овладеть интегрированными знаниями и умениями, как средством преобразования окружающей действительности и применить их в практической деятельности. Технология как учебный предмет, построенный на основе проектной познавательно-трудовой деятельности, на качественно новом уровне реализовывает технологическую, а также прикладную экономическую, экологическую подготовку учащихся и их профессиональную ориентацию.

Изучение технологии в общеобразовательной школе, как системообразующей интегрированной дисциплины, способствует развитию личности школьника и выбору дальнейшей его профессиональной деятельности. Обеспечивается преемственность перехода учащимися от

общего к профессиональному (в том числе среднему и высшему) образованию.

1. Бабина, С.Н. Формирование инженерной и технологической культуры учащихся [Текст] / С.Н. Бабина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 168 с.

2. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988.

3. Файловый архив студентов «StudFiles» [Электронный ресурс]. <https://studfiles.net/preview/1843443/page:2/>. – Дата обращения: 28.04.18.