**Статья :»Дидактика»**

1.

Теорию обучения (дидактику) традиционно рассматривают как относительно самостоятельную часть педагогической науки. Современная дидактика призвана реализовать идеи гуманной педагогики, направленной на формирование свободной, творческой, социально активной, полезной и успешной личности. Знание теории обучения необходимо каждому педагогу, поскольку задачи образования, воспитания и развития учащихся в педагогической деятельности наиболее эффективно решаются с опорой на научные знания.

Дидактика (от греч. didaktikos – «поучающий, обучающий») – теория обучения.

Ещё Древней Греции учитель, преподающий в школе, назывался дидаскáлом. Термин «дидактика» появился в XVII веке. Он был введён В. Ратке в значении «искусство обучения». Я.А. Коменский в своей книге «Великая дидактика» определил дидактику как «универсальное искусство учить всех всему», включая в круг изучаемых дидактикой вопросов как обучение, так и воспитание. Однако по мере развития педагогической науки дидактика постепенно сосредоточила своё внимание исключительно на учебном процессе.

Основываясь на наиболее признанных в педагогической науке определениях (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, И.П. Подласый, В.И. Загвязинский), современную дидактику можно определить как относительно самостоятельный раздел педагогики, науку, которая занимается изучением теоретических и методических основ обучения, даёт научное обоснование целям, содержанию, методам, средствам, организации обучения и образования.

Предметом современной дидактики является взаимосвязь и взаимодействие преподавания (обучающе-воспитывающей деятельности учителя) и учения (учебно-познавательной деятельности учащихся).

Основные группы задач современной дидактики:

1) описывать и объяснять процесс обучения и условия его протекания;

2) совершенствовать процесс обучения, разрабатывать новые, более эффективные системы обучения и образовательные технологии.

В наши дни дидактика охватывает различные направления исследований учебного процесса:

- исследует сущность и закономерности обучения, общие принципы организации учебного процесса;

- изучает и разрабатывает пути активизации познавательной деятельности учащихся;

- определяет педагогические основы содержания образования;

- разрабатывает систему методов, приёмов и правил обучения, определяет условия их эффективного применения;

- разрабатывает и совершенствует формы, виды, системы, модели обучения;

- совершенствует организацию процессов преподавания и учения в различных типах образовательных учреждений.

Наверх

**2.**

Обучение – это процесс совместной целенаправленной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности.

Обучение – процесс, протекание которого подчиняется определённой логике, а значит, поддаётся изучению, управлению и прогнозированию. Процесс обучения иначе называют учебным или дидактическим процессом.

Социальная направленность обучения проявляется в том, что обучение выступает одним из оптимальных способов социальной адаптации человека, т.е. подготовки человека к жизни в обществе.

Сущность обучения можно выразить через следующие признаки современного дидактического процесса:

- двусторонний характер процесса (преподавание – учение);

- совместная деятельность учителя и ученика;

- руководящая роль учителя;

- специальная планомерная организация всего процесса;

- соответствие учебного процесса закономерностям возрастного развития учащихся;

- воспитание и развитие учащихся в процессе обучения.

Движущие силы процесса обучения основаны на его противоречиях. Процесс обучения, ввиду его сложности и многогранности, очень противоречив. Движение, т.е. протекание учебного процесса, достигается за счёт постоянного разрешения возникающих противоречий.

Противоречия процесса обучения проявляются между возникающими в ходе обучения познавательными и практическими задачами, которые требуют от учащихся решения, и имеющимся у учеников уровнем знаний, умений и навыков, умственного развития и ценностных отношений. Каждый раз, сталкиваясь с задачей, для решения которой требуется освоение новых знаний и опыта, ученик с помощью педагога вынужден преодолевать эти противоречия .

Противоречие становится движущей силой обучения, если…

а) оно осознаётся учеником как требующее разрешения;

б) разрешение противоречия является посильным для ученика данного уровня развития;

в) данное противоречие является закономерным звеном в системе противоречий, требующих постепенного разрешения.

Логика учебного процесса отражает путь познания, которым идёт ученик в процессе обучения. Логика учебного процесса зависит от возраста и уровня подготовленности учащихся, от особенностей изучаемого материала, от целей и задач учебного процесса. Например, в начальной школе преобладает традиционная логика обучения: восприятие конкретных предметов и явлений → образование представлений → обобщение отдельных представлений → формирование общих понятий. В средних и старших классах почти одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений могут вводиться научные понятия, объясняться принципы.

Структура учебного процесса – это построение процесса обучения, единство, взаимосвязь и взаимодействие его отдельных компонентов (И. Ф. Харламов):

- целевого (поставленные цели и задачи образования, воспитания и развития учащихся);

- мотивационно-потребностного (мотивы преподавания и учения, потребность в передаче и восприятии знаний и опыта);

- содержательного (содержание образования);

- деятельностно-операционного (образовательные технологии);

- эмоционально-волевого (познавательные интересы и ответственность в учебном процессе);

- контрольно-регулировочного (контроль протекания учебного процесса, его коррекция);

- оценочно-результативного (объективная оценка результатов обучения на основе сопоставления полученного результата с целевым компонентом).

3.

Вопрос о том, чему учить – один из важнейших в дидактике. В разные исторические эпохи на него пытались ответить выдающиеся мыслители, общественный деятели и педагоги. В результате к началу XIX в. сформировалось две общенаучных теории, отражающих два основных взгляда на сущность этого вопроса: теории дидактического энциклопедизма (теории материального содержания образования) и дидактического формализма (теория формального содержания образования).

Суть дидактического энциклопедизма состоит в том, что у ребёнка надо сформировать систему научных знаний, и чем шире в ней охвачены различные науки, чем глубже знания, тем лучше. Среди знаменитых приверженцев этой точки зрения античный философ Сократ, английский мыслитель XVI-XVII вв. Фрэнсис Бэкон и основоположник научной педагогики Ян Амос Коменский.

В дидактическом формализме главной ценностью являются не знания сами по себе, а способы действия, умения использовать знания на практике и самостоятельно их находить. В античную эпоху эту идею сформулировал Гераклит ("Многознание уму не научает"). Этой теории придерживались такие выдающиеся педагоги прошлого, как Джон Локк, Иоганн Генрих Песталоцци, Иоганн Гербарт.

Обе теории имеют свои сильные и слабые стороны: дидактический энциклопедизм хорошо формирует теоретические знания, но недостаточно обеспечивает связь обучения с жизнью, а дидактический формализм вооружает практическими умениями, но ограничивает развитие теоретического мышления. Поэтому существует и третья точка зрения, которую во 2-й половине XIX в. выразил русский педагог К.Д. Ушинский: необходимо объединить достижения обеих теорий, находя «золотую середину» в соотношении формируемых у личности знаний и опыта деятельности.

В конце XIX - начале XX в. создаётся теория дидактического прагматизма (дидактического утилитаризма), у истоков которой стоят Джон Дьюи и Георг Кершенштейнер. Согласно этой теории, содержание образования должно формироваться на междисциплинарной основе, отвечать требованию практической пользы, а также интересам и наклонностям ребёнка. Сторонники этой теории стремятся максимально разнообразить содержание образования, однако не требуют его освоения всеми учениками. Разнообразие нужно для того, чтобы ребёнок (или его родители, лица, их заменяющие) мог выбирать то, что будет наиболее способствовать его самореализации в жизни. Учёт индивидуальных особенностей - важное достоинство данной теории. Однако у неё есть и недостатки:

- при массовом обучении обеспечить её реализацию гораздо сложней, чем реализацию предыдущих теорий;

- разнообразие возможного содержания образования осложняет ребёнку или его семье правильный выбор, что зачастую приводит к снижению качества результатов обучения.

В XX в. появляются новые теории формирования содержания образования. Так, польский учёный-педагог Винценты Оконь разработал теорию функционального материализма. По его мнению, содержание образования по любой учебной дисциплине должно формироваться на основе определённой ведущей идеи, отражающей специфику данной дисциплины, особенности её функций в целостной системе формирования у ребёнка научного мировоззрения. Например, в биологии такой идеей будет идея эволюции, в истории - историческая обусловленность социокультурных явлений и т.д. Таким образом, каждый учебный предмет приобретает единый стержень, позволяющий объединить требования общества и индивидуальные образовательные потребности учащихся.

Ещё одна из сравнительно новых теорий (середина XX в.) - теория операциональной структуризации содержания образования. В данной теории внимание обращено не столько на само содержание образования, сколько на способы его структуризации: единство его частей и связей между этими частями. Структура содержания образования - очень важный аспект, поскольку от неё зависит, в каком виде ученик усвоит систему знаний и опыта, входящих в содержание образования, насколько эта система будет ему удобна для последующего практического использования.

Итак, на вопрос «Чему учить?» отвечает содержание образования.

Содержание образования – педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения, усвоение которой должно обеспечить формирование всесторонне развитой личности, готовой к сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Иначе говоря, содержание образования – это то, что должен освоить ученик в результате обучения.

Содержание образования не оставалось неизменным на протяжении веков, оно продолжает меняться и теперь. Содержание образования отражает общественный идеал: существующие в обществе представления о том, каким должен быть образованный человек. Содержание образования находится в зависимости от социально-экономических и социально-культурных условий, от уровня развития системы образования, от степени его контроля государством и т.д.

На содержание образования влияют две основные группы факторов:

1) цель образования, выражающая потребности общества (кратко общественные потребности можно сформулировать как формирование нужной, полезной обществу личности);

2) особенности человека как участника образовательного процесса, закономерности его психофизического развития .

Источник содержания образования – опыт человечества, закреплённый в материальной и духовной культуре. Однако накопленный людьми опыт столь огромен, что невозможно передать его новому поколению в полном объёме. И этого не требуется, ведь многие специальные знания никогда не пригодятся в жизни большинству людей, они будут нужны лишь профессионалам. Но как выбрать из огромного наследия человеческой культуры именно то, что потребуется всем или абсолютному большинству выпускников общеобразовательной школы – то, что станет основой для дальнейшего успешного образования и развития личности? В этом и заключается главная проблема отбора содержания образования.

В.В. Краевский обосновал следующие принципы отбора содержания образования:

- соответствие содержания образования требованиям общества, науки, культуры и личности;

- единство содержательной и процессуальной сторон образования (т.е. содержание образования должно отбираться с учётом особенностей педагогического процесса);

- структурное единство содержания образования на разных уровнях его формирования: научной теории, учебного плана, учебного материала, педагогической деятельности, личности ученика и т.д.;

- гуманитаризация – направленность на человека, на творчество и усвоение общечеловеческой культуры (этот принцип подразумевает прикладное значение полученных знаний и опыта для людей);

- фундаментализация – создание «фундамента» саморазвивающейся личности (объединение наук и искусств, перенос знаний и умений в другие науки и искусства, формирование общеучебных умений, навыков самообразования).

В разработке основных компонентов содержания образования в период с 1990-х по настоящее время прослеживается два основных подхода: знаниевый и компетентностный.

Согласно **знаниевому подходу**, основой содержания образования являются знания, формируемые в учебном процессе, а в структуре содержания образования выделяются следующие компоненты:

* знания – теоретические сведения, отражающие систематизированный и обобщённый опыт, накопленный человечеством;
* умения и навыки применения знаний на практике по готовым алгоритмам в стандартных ситуациях (умения – владение осмысливаемым действием, выполняемым под контролем сознания; навыки – действия, доведённые до автоматизма);
* опыт творческой деятельности – способность личности применять усвоенные знания, умения и навыки (ЗУНы) в новых для себя ситуациях, алгоритм действий в которых заранее не известен;
* опыт отношений к различным сторонам окружающего мира, к самому себе, формируемый в результате осмысления и эмоционального переживания приобретаемых личностью знаний и опыта.

При **компетентностном подходе** основой содержания образования являются **компетенции** – умения и способности личности успешно решать те или иные задачи в учебной деятельности, в личностной и социальной сфере. Компетенции, формируемые в учебном процессе, многочисленны, они относятся к видам человеческой деятельности, к разным сферам социального взаимодействия.

В настоящее время в основу конструирования содержания общего образования положена следующая структура компетенций:

* личностные компетенции;
* метапредметные компетенции;
* предметные компетенции.

Содержание этих блоков компетенций раскрыто в Федеральных государственных образовательных стандартах  общего образования.

  В начале XXI в. преобладающим становится именно компетентностный подход к конструированию содержания образования на всех его ступенях.

Конструирование содержания образования для учащихся разных ступеней обучения основано на идее возрастосообразности педагогического процесса.

Ступень начальной школы соответствует младшему школьному возрасту. В этом возрасте на первый план выходит регламентация поведения школьников. Учитель воздействует на детей путём своего включения в сферу их жизнедеятельности. Фактором успешного включения выступает авторитет учителя: ученик младших классов усваивает новую для него позицию школьника, и учитель для него является образцом. В системе мотивации учения в начальных классах первое место занимают чуство долга перед учителем, стремление выполнить его требования. На данном этапе учитель осуществляет диалогическое общение преимущественно в форме прямых субъективных требований (указание, запрещение), косвенных требований (совет), а также посредством системы объективных требований (нормы и правила).

Ступень основной школы (5-9 классы) соответствует подростковому возрасту. Особенности этого возраста связаны с появлением нового уровня самосознания, который психологи условно назвали «чувством взрослости», которое выражается в стремлении быть и считаться взрослым. Это абсолютно другая позиция по отношению к окружающему миру и самому себе. Если представления младшего школьника о себе подстраивались под мнения взрослых о нем, и отношения строились на подчинении ребёнка взрослому, то для учащихся подросткового возраста такие отношения неприемлемы. В работе с учащимися-подростками наиболее эффективно педагогическое воздействие посредством информирования и стимулирования. В системе взаимоотношений подростка и окружающих особое место занимают сверстники как более или менее равные партнеры по общению. Предметом активного эмоционального отношения подростков становятся события коллективной жизни.

Ступень полной (средней) школы соответствует старшему школьному возрасту. В старших классах несколько смягчаются (но не исчезают полностью) противоречия, свойственные подростковому возрасту, и в большинстве случаев устанавливаются взаимопонимание и ровные отношения с окружающими, с учителями и родителями. На первый план выходит осознание своей фактической жизненной позиции, собственных возможностей, а также замыслов и стремлений. Старший школьник отличается нетерпимостью к нравоучениям, поэтому учителю необходимо сочетать информирование с инструктированием, которое выступает уже не как прямое требование, а как санкционирование (одобрение решения, принятого учеником).

Государственный образовательный стандарт – система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднёв).

Правовые основы государственной стандартизации образования содержатся в Конституции РФ, согласно которой Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты (ст. 43.5), а также в Законе РФ «Об образовании» (принят в 1992 г., утрачивает силу 01.09.2013) и новом Федеральном Законе «Об образовании в РФ» (2012 г.), который вступает в действие 01.09.2013.

Основные причины государственной стандартизации содержания образования:

· необходимо обеспечить единый минимальный уровень образования, получаемого в разных типах образовательных учреждений России;

· необходимо учесть тенденции развития образования в мире (в масштабах целой страны рациональней это делать централизованно.

Государственный образовательный стандарт выполняет ряд важных функций, среди которых выделяются:

· функция социального регулирования – обеспечение эквивалентности образования во всех образовательных учреждениях одного уровня (например, минимальный уровень образования для выпускника основной школы одинаков, независимо от того, учился он в селе или городе, в обычной школе или в гимназии);

· функция гуманизации образования связана с утверждением с помощью стандартов его личностно-развивающей сущности: образовательный стандарт регламентирует только минимальный образовательный уровень, то образование, которое выше этого уровня, может дифференцироваться в зависимости от особенностей, потребностей, способностей личности учащихся;

· функция управления заключается в том, что стандартизация содержания образования позволяет упорядочить образовательные системы, использовать единые критерии качества образования, унифицировать оценки и т.д..;

· функция повышения качества образования осуществляется в масштабе целой страны благодаря возможности устанавливать нижнюю границу уровня образования и постоянной модернизации образовательного стандарта с целью повышения минимального образовательного уровня.

В основе новых Федеральных государственных стандартов общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

· воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

· переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

· ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

· признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

· учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

· обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

· разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;

· гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Согласно требованиям к результатам освоения основных образовательных программ на всех ступенях общего образования выделяются три основных блока (компонента) содержания образования: личностный, метапредметный и предметный.

**4.**

Метод обучения (от греч. methodos – «путь, способ достижения цели») – система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение учебного материала.

Метод – понятие многомерное и многоаспектное. Каждый метод обучения обладает множеством свойств и признаков, вследствие чего существует достаточно много принципов их дифференциации. Поэтому в педагогической науке нет единого подхода к выделению методов обучения

Разными авторами выделяются следующие методы обучения: рассказ, объяснение, беседа, лекция, дискуссия, работа с книгой, демонстрация, иллюстрация, видеометод, упражнение, лабораторный метод, практический метод,, контрольная работа, опрос (разновидности: устный и письменный, индивидуальный, фронтальный, уплотнённый), метод программированного контроля, тестовый контроль, реферат, дидактическая игра и др. Этот список далеко не полон.

В процессе обучения учитель использует различные методы: рассказ, работу с книгой, упражнение, демонстрацию, лабораторный метод и др. При этом важно помнить, что ни один метод не является универсальным, т. е. отдельно взятый метод не даст необходимых результатов в полном объёме. Хороших результатов в обучении можно добиться только при использовании целого ряда методов, дополняющих друг друга.

Эффективность методов обучения в той или иной педагогической ситуации зависит от конкретных целей и задач обучения. Важнейшей составляющей педагогической компетентности является умение учителя правильно выбирать и применять методы обучения.

Выбор методов обучения обусловлен рядом факторов, среди которых:

· цели образования, воспитания и развития учащихся;

· особенности содержания изучаемого материала;

· особенности методики преподавания конкретного учебного предмета;

· время, отводимое на изучение того или иного материала;

· уровень подготовленности учащихся, их возрастные особенности;

· уровень педагогического мастерства учителя;

· материально-технические условия обучения.

Методы обучения в практике работы реализуются с помощью приёмов и средства обучения, т.е. метод в его конкретном воплощении представляет собой совокупность определённых приёмов и средств.

Приёмы обучения (дидактические приёмы) обычно определяют как элементы методов, единичные действия в составе общего метода обучения. Приём – это ещё не метод, а его составная часть, однако практическая реализация метода достигается именно с помощью приёмов. Так, в методе работы с книгой можно выделить следующие приёмы: 1) чтение вслух; 2) составление плана текста; 3) заполнение таблицы по прочитанному материалу; 4) составление логической схемы прочитанного; 5) конспектирование; 6) подбор цитат и т.д.

Приём обучения можно рассматривать как отдельный шаг в практическом применении метода. Последовательность этих шагов в процессе реализации метода и приводит к цели обучения.

Один и тот же метод в различных ситуациях может осуществляться с помощью разных приёмов. Например, работа с книгой в одном случае может включать чтение вслух и составление плана текста, в другом случае – составление логической схемы и подбор цитат, в третьем случае – конспектирование.

Один и тот же приём может входить в разные методы. Так, составление логической схемы может являться частью объяснительно-иллюстративного метода (например, учитель, объясняя новый материал, чертит схему на доске), а может применяться и как часть исследовательского метода (например, ученики составляют схему, отражающую самостоятельно изучаемый ими материала).

Методы обучения вырабатываются в опыте многих педагогов и совершенствуются десятилетиями. Многие из современных методов появились много веков назад. Например, рассказ и упражнение были известны уже в школах Древнего мира, а в Древней Греции Сократ усовершенствовал метод беседы и стал применять его для развития мышления и активизации познавательного интереса учеников. В отличие от методов, приёмы могут создаваться в опыте отдельно взятого учителя, определяя уникальность его индивидуального педагогического стиля.

Методов сравнительно немного, приёмов же бесчисленное множество, поэтому приёмы очень сложно классифицировать и практически невозможно составить полный, исчерпывающий список всех дидактических приёмов.

Классификация методов обучения затруднена многоаспектностью понятия «метод обучения», неоднозначностью трактовок различных методов, различием в подходах к пониманию процесса обучения. Сегодня существует достаточно много классификаций методов обучения, однако ни одна из имеющихся классификаций не является общепризнанной. Наиболее распространены классификации по источнику обучения (Е.И. Перовский, Д.О. Лордкипанидзе), по характеру познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), а также полинарная (по нескольким признакам) классификация Ю.К. Бабанского.

В классификации методов по источнику обучения выделяются три группы методов обучения:

1) словесные (источником обучения является слово, речь): рассказ, беседа, лекция, работа с книгой;

2) наглядные (источник обучения – наглядные средства, демонстрируемые педагогом): демонстрации опытов, натуральных объектов, образцов деятельности и т. д.;

3) практические (источник обучения – практическая деятельность): практические и лабораторные работы, выполнение упражнений, решение задач, моделирование объектов.

Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся включает следующие методы:

1) объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный); суть этого метода заключается в том, что учитель объясняет, организует восприятие учебного материала различными способами, а учащиеся воспринимают, осмысливают, запоминают;

2) репродуктивный: учитель объясняет, а ученики осмысливают, запоминают, воспроизводят, многократно повторяют учебные материал;

3) метод проблемного изложения: учитель объясняет учебный материал как решение проблемы: сам ставит проблему и решает её; учащиеся следят за действиями и ходом мысли учителя, получают образец рассуждений для самостоятельного решения проблем;

4) частично-поисковый (эвристический): учитель объясняет и организует поиск новых знаний, ученики самостоятельно рассуждают, решают познавательные задачи под руководством учителя;

5) исследовательский: учитель формулирует проблему (иногда вместе с учащимися), в процессе решения проблемы помогает лишь в затруднительных случаях или наблюдает за деятельностью учащихся, фиксируя их успехи и неудачи; учащиеся самостоятельно решают проблему.

Нетрудно заметить, что методы располагаются в порядке возрастания самостоятельности и активности учащихся: при использовании первых двух методов знания преподносятся ученику в готовом виде. Два последних предполагают, что знания добываются учеником самостоятельно. Метод проблемного изложения в этом смысле можно рассматривать как переходный, подготавливающий учеников к самостоятельным познавательным действиям.

В классификации Ю.К. Бабанского методы обучения подразделяются на…

1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- по источнику обучения: словесные, наглядные, практические;

- по логике обучения: индуктивные (обучение строится от частных фактов к выявлению общих правил и закономерностей) и дедуктивные (от общих законов и правил – к распознаванию и объяснению частных случаев этих законов и правил);

- по мышлению: репродуктивные (воспроизводящие, основанные на запоминании учебного материала) и проблемно-поисковые (связанные с добыванием знаний самим учеником);

- по управлению: методы работы под руководством учителя и методы самостоятельной работы учащихся;

2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- методы стимулирования и мотивации интереса к учению;

- методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

3) методы контроля и самоконтроля:

- методы устного контроля и самоконтроля: фронтальный или индивидуальный опрос, рассказ ученика, чтение текста, объяснение схемы и т.д.;

- методы письменного контроля и самоконтроля: контрольная работа, реферат, изложение, сочинение, диктант и др.;

- лабораторно-практический (практические и лабораторные работы) и машинный (с помощью специальной техники, например, выполнение теста на компьютере) контроль и самоконтроль.

Наверх

Средства обучения

Практическое применение методов и приёмов обучения возможно только при наличии необходимых средств. Так, для работы с книгой необходима книга, для лабораторного метода – соответствующее лабораторное оборудование и т. д.

Средства обучения – это предметная поддержка учебного процесса: материальные и материализованные объекты, используемые в качестве инструментов деятельности педагога, а также в качестве носителей информации в учебном процессе. К материальным средствам обучения относятся учебники, наглядные пособия (иллюстрации, муляжи, чучела животных, коллекции минералов и др.), дидактический материал, технические средства обучения (ТСО), прочее оборудование, применяемое при обучении. Материализованные средства – это речь, мимика и жесты, а также различная деятельность (трудовая, познавательная, коммуникативная и др.)

Материальные средства обучения иначе называют дидактическими средствами. Дидактические средства чаще всего классифицируются по чувственной модальности (в зависимости от того, через какие органы чувств и способы подачи информации происходит их влияние на учебный процесс). По этому признаку дидактические средства можно подразделить на визуальные, аудиальные, аудиовизуальные, тренажёры и универсальные.

Материальные средства обучения иначе называют дидактическими средствами. Дидактические средства чаще всего классифицируются по чувственной модальности (в зависимости от того, через какие органы чувств и способы подачи информации происходит их влияние на учебный процесс). По этому признаку дидактические средства можно подразделить на визуальные, аудиальные, аудиовизуальные, тренажёры и универсальные.

К визуальным дидактическим средствам относятся следующие средства передачи зрительной информации:

- печатные текстовые средства: учебники и учебные пособия, печатные рабочие тетради, словари, справочники;

- простые визуальные средства: натуральные объекты, модели, макеты, муляжи, репродукции, таблицы, схемы, диаграммы, карты и т.д.;

- технические (механические) визуальные средства: микроскоп, телескоп, различные виды проекторов, видеоплэер, интерактивная доска, а также используемые с ними носители информации (оптические диски, слайды, диапозитивы и т.д.) и мультимедийные электронные средства (например, слайд-презентации);

Аудиальные средства – это средства передачи звуковой информации: записывающая и воспроизводящая звук аппаратура, разные виды проигрывателей (магнитофон, CD-плэер и т.д.), радиоприёмник.

Аудиовизуальные средства соединяют в себе возможности передачи звуковой и зрительной информации. К ним относятся кино-, теле- и видео- и веб-камеры, транслирующая и воспроизводящая аппаратура (телевизор, киноаппарат, видео- и DVD-плэеры и др.), мультимедийные электронные средства (видеоуроки и используемые в учебном процессе видеоролики).

Тренажёры – дидактические средства, создающие условия для наиболее эффективной отработки практических действий, формирования умений и навыков. Как правило, тренажёры ориентированы на конкретный учебный предмет, на усвоение отдельных умений. Современные тренажёры – это технические средства, которые стали массово применяться в школах России сравнительно недавно. К этой группе дидактических средств относится, например, лингафонное оборудование, компьютерные программы-тренажёры. Однако в учебном процессе давно используются и простые (нетехнические) тренажёры, среди которых наибольшее распространение получили разнообразные карточки или тетради с упражнениями.

Универсальными дидактическими средствами являются компьютер и сетевые информационные системы (локальные компьютерные сети и глобальная сеть Интернет). Благодаря возможности подключения различного оборудования и разнообразию устанавливаемых программ сегодня компьютер можно использовать как визуальное, аудиальное или аудиовизуальное средство, а также в качестве тренажёра. Компактные размеры современных компьютеров (ноутбук, нетбук, планшетный компьютер), их надёжность и совместимость с другими техническими средствами делают компьютер удобным и эффективным средством обучения. Использование в учебном процессе сети Интернет практически снимает территориальные ограничения доступа к информации, позволяя использовать ресурсы крупнейших электронных библиотек и образовательных порталов, на качественно новом уровне организовать дистанционное обучение.

Наряду с описанных выше подходом к классификации дидактических средств в учебной практике традиционно выделяются…

- технические средства обучения (ТСО);

- учебно-наглядные средства (к ним относятся нетекстовые визуальные средства: натуральные объекты, их изображения, макеты, муляжи, модели и др.);

- раздаточный материал – компактные дидактические средства, предназначенные для индивидуального использования учеником (например: коллекции минералов, гербариев; комплект деталей для выполнения чертежа или технического рисунка; карточки с индивидуальными заданиями);

- дидактический материал – карточки с заданиями для индивидуальной работы, сборники упражнений и т.д.;

- учебно-лабораторное оборудование – оборудование учебных лабораторий для изучения естественных наук (физики, химии, биологии);

- учебно-производственное оборудование – оборудование учебных мастерских, которое отличается от обычного производственного тем, что оно изготовляется специально для учебных целей, оно более компактно, безопасно и не предназначено для осуществления массового производства.

Функции средств обучения обусловлены их дидактическими свойствами. В учебном процессе средства обучения выполняют четыре основных функции:

· компенсаторную (средства обучения облегчают процесс обучения, помогают достичь цели с наименьшими затратами сил и времени);

· адаптивную (средства обучения помогают учителю приспособить содержание образования к возрастным и индивидуальным возможностям детей, создать благоприятные условия для обучения: помогают организовывать необходимые демонстрации, самостоятельную работу учащихся, дифференцировать учебные задания и т.д.);

· информативную (средства обучения либо являются непосредственным источником информации (учебник, учебный видеофильм и т. д.), либо способствуют передаче информации (классная доска, проекционная аппаратура, лабораторное оборудование и т. д.);

· интегративную (использование средств обучения позволяет рассматривать изучаемые предметы и явления многосторонне, выявлять и наблюдать разнообразные свойства изучаемого, глубже проникать в его суть, например, при изучении какого-либо закона физики применение учебно-лабораторного оборудования позволяет наблюдать действие этого закона, понять его значение и т.д.).

**5.**

Диагностика в педагогическом процессе понимается, как и привычный нам термин "контроль в учебном процессе", в смысле прояснения всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точного определения результатов последнего. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом, достижение оптимальных результатов, определенных целями обучения. В последнее время в педагогической литературе категорию "диагностирование обученности" рассматривают как последствия достигнутых результатов обучаемости. Целями дидактического диагностирования являются своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с продуктивностью последнего.

Как видно, в диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний и умений обучаемых. Последняя, преимущественно, лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Контролирование, оценивание знаний, умений обучаемых включаются в диагностирование как необходимые составные части. Это очень древние компоненты педагогической технологии. Возникнув на заре цивилизации, контролирование и оценивание являются непременными спутниками высшей школы, сопровождают ее развитие. Тем не менее но сей день идут жаркие споры о смысле оценивания, его технологии. Как и сотни лет назад, педагоги спорят, что должна показывать оценка, должна ли она быть индикатором качества - категорическим определением успеваемости обучаемого или же, наоборот, должна существовать как показатель преимущества и недостатков той или иной системы (методики) обучения.

В нынешней теории педагогики еще нет установившегося подхода к определению понятий "оценка", "контроль", "проверка", "учет" и других, с ними связанных. Нередко они смешиваются, взаимозамещаются, употребляются то в одинаковом, то в различном значении.

Общим родовым понятием выступает "контроль", означающий выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых. Выявление и измерение называют проверкой. Поэтому проверка - составной компонент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между преподавателем и обучающимися, получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности обучающегося, но и объема учебного труда последнего. Кроме проверки, контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки. В ведомостях успеваемости, базах (банках) данных и т.д. оценки фиксируются в виде отметок (условных обозначений, кодовых сигналов, "зарубок", памятных знаков и т.п.).

Основой для оценивания успеваемости обучающегося являются итоги (результаты) контроля. Учитываются при этом как качественные, так и количественные показатели работы обучающихся. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах или процентах, а качественные в оценочных суждениях типа "хорошо", "удовлетворительно" и т.п. Каждому оценочному суждению приписывается определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению "отлично" - балл 5). Очень важно при этом понимать, что оценка - это не число, получаемое в результате измерений и вычислений, а приписанное оценочному суждению значение. Количественные манипуляции с оценочными суждениями (баллами) недопустимы. Чтобы избежать соблазна использовать оценки как числа, во многих странах мира они имеют буквенное обозначение, например А, В, С и т.д.

Количественное значение уровня обученности получается тогда, когда оценку понимают (и определяют) как соотношение между фактически усвоенными знаниями, умениями и общим объемом этих знаний, умений, предложенным для усвоения. Показатель усвоения (продуктивности обучения) вычисляется из соотношения:

О = (Ф/П) \* 100% ,

где О - оценка успеваемости (обученности, продуктивности), Ф - фактический объем усвоенных знаний, умений; П - полный объем знаний, умений, предложенных для усвоения. Как видно, показатель усвоения (оценка) здесь колеблется между 100% - полное усвоение информации и 0% - полное отсутствие такового.

Для определения оценки по этому критерию необходимо научиться измерять объемы усвоенной и предложенной информации. Эта задача решена на уровне удобной практической технологии.

По С.И. Архангельскому, педагогическая оценка - это последовательность действий преподавателя, включающая в себя постановку цели, разработку контрольного задания (вопроса), организацию, проведение и анализ результатов деятельности, реализация которых в учебном процессе приводит к заключению, обуславливающему цели проверки и ее конечный вывод - отметку в зачетной книжке студента. Следовательно, отметка - это заключение о результатах (успехах) обучения и воспитания студента, сделанное на основании оценочной деятельности преподавателя и выраженное в принятой системе градации (ранговой или функциональной).

Оценка призвана отражать в единстве его количественную и качественную стороны. Под качественной оценкой следует понимать такие действия преподавателя, которые направлены на выявление и опознание существенных характеристик объекта, их анализ. Количественная же оценка в этой процедуре выступает как бы вторым действием. Она имеет дело с теми же качественными характеристиками, но уже наделяет их традиционными свойствами: дает им меру, формирует принцип дискретности (способ членения), определяет нормы и эталоны, присваивает цену деления шкалы "измерения" и др.

Рассматривая педагогическую оценку как результат сравнения, сопоставления и обобщения в единстве качественных и количественных сторон изучаемого объекта, нельзя противопоставлять одну ее грань другой. Речь может идти лишь о целесообразности дополнения и углубления каждой отдельно взятой характеристики более тонкими традициями. И в этой части количественная оценка по отношению к качественной всегда выступает вторичной и является производной от первой.

В сущности, качественная и количественная оценки формируют некоторый образ - копию исследуемого объекта, что чаще всего достигается не прямым путем, а опосредственно. Опосредованность - неотъемлемая часть любой оценки, так как процесс получения выводов связан с абстрагированием интересующих нас признаков и обобщением той информации, которая отвечает целям и задачам проверки.

*Объектом*педагогической оценки в учебном процессе является деятельность студентов, *предметом -*результаты этой деятельности, выраженные в различных качественных характеристиках. Наиболее представительными из них выступают обученность и воспитанность. Как косвенный критерий может выступать развитость способностей студентов.

*Обученность -*одно из существенных качеств студента, отражающее его способность оперировать знаниями и умениями при решении теоретических и практических задач, которые приобретаются им в действиях над конкретным учебным материалом. И чем больше пройдет через его сознание и практику разнообразного по содержанию и форме учебного материала в изменяющихся ситуациях деятельности, тем эта способность будет богаче умениями, прочнее обобщением и тем мобильнее она будет проявляться в его деятельности.

Обученность (в узком смысле слова) - это способность студента применять усвоенные знания для выполнения конкретного учебного задания и достигать определенного темпа деятельности.

*Воспитанность -*это показатель сформированных отношений студентов к окружающему их миру (к людям, событиям, вещам и т.д.), которые реализуются в их социальной деятельности, в умственных и практических действиях при решении общественных задач.

В качестве оценки воспитанности может выступать готовность приложения этих отношений к реальной действительности в полном соответствии с социальными нормами общества. В последнем заключается качественная сторона воспитанности. Отсюда следует, что школа воспитанности имеет как положительные, так и отрицательные значения, граница между которыми, точка отсчета - "нуль".

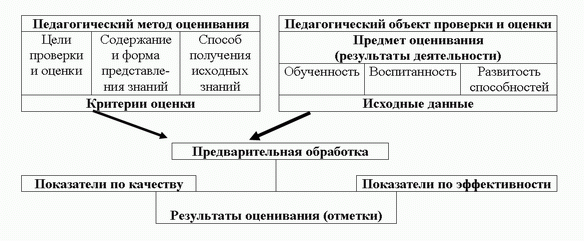
Педагогическая оценка обладает рядом фундаментальных свойств: объективностью, всесторонностью, качественной и количественной определенностью (детерминированностью), точностью, надежностью, современностью, результативностью и др.

Все разнообразие качественных и количественных критериев в педагогике принято делить на два подмножества, соответственно отражающих воспитательные и дидактические функции преподавателя. В первое подмножество, как правило, включают три группы критериев: для оценки эффективности средств и методов индивидуального воспитательного воздействия в текущем учебном процессе, для оценки системы организации и методик количественного (общественного) воспитательного воздействия в ходе учебного процесса и, наконец, для оценки результатов воспитания студентов на завершающих этапах обучения. Ко второму относятся дидактические критерии, имеющие прямое отношение к учебному материалу, заданиям, пособиям и учебникам; критерии оценки деятельности студентов по овладению учебными программами с отражением результатов формирования знаний, умений и навыков и развития их способностей и, наконец, критерии, связанные с оценкой конечных результатов обучения, деятельности преподавателя, оптимизацией средств и методов учебной работы. Изложенная выше информация изображена на рис. 1.

Приведенная из работы Архангельского С.И. структурная схема оценки качества оцениваемого объекта не претендует на исчерпывающий вариант оценки педагогического процесса. Разработка новых (содержательных) критериев является первоочередной задачей оценки качества подготовки обучающихся и методики преподавания. Эта задача сложна, требует много усилий, но решение ее поднимает эффективность учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

В заключение можно сказать, что методы контроля зависят от того:

1. какая обучающая процедура контролируется;
2. что контролируется - ход процедуры или ее результат;
3. какие задания для проверки хода и результатов обучающей процедуры используются;
4. какие ответы студентов используются при выполнении контрольных заданий;
5. какова частота и периодичность контроля.



**Рис. 1.**Структурно-функциональная схема критериальной оценки

По первому из указанных оснований выделяются методы контроля объяснения и уяснения содержания учебного материала, по второму - методы пооперационного контроля и контроля по результату, по третьему - контроль с помощью заданий на воспроизведение знаний (пересказ содержания порции как письменно, так и устно), постановки вопросов по содержанию и предъявления задач, решаемых с применением знаний. По четвертому основанию методы контроля подразделяются на контроль с помощью конструируемых ответов. Наконец, по пятому основанию различаются систематический и эпизодический, частый и нечастый контроль, промежуточный и конечный (рубежный, итоговый). Итак, *основная задача контроля объяснения и уяснения содержания материала - проверить уровень достигаемых целей.*

Как вариант решения проблемы контроля за результатами обучения приводится (в следующем параграфе) описание не совсем привычной для традиционной педагогической технологии рейтинговой системы контроля качества усвоения учебного материала.

**6.**

**Формы организации обучения** - это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учеников, осуществляемой в определенном порядке. Классифицируются по:

1. Количеству учащихся - массовые, групповые и индивидуальные.
2. Месту учебы - школьные и внешкольные.
3. Продолжительности - классический урок 45 минут, пара 90 минут.

История развития школы знает разные **формы организации обучения**:

* индивидуально-групповые (репетиторство, гувернерство);
* дифференцированного обучения по способностям - Мангеймская система Зиккенгера;
* Белл-ланкастерская (Англия, Индия), где разновозрастные группы и старшие учат младших;
* Бригадное обучение (советская школа в 20-е годы);
* американский «план Трампа» - 40% времени в больших группах, 20% в малых, 40% самостоятельная работа.

Школе понадобились тысячелетия, чтобы великий Ян Амос Коменский сделал открытие: детей лучше учить в классе, когда они работают сообща. Появилась классно-урочная система (17 век). Ее особенности:

* постоянный состав учащихся одного уровня подготовки и возраста - класс;
* каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом;
* учебный процесс осуществляется в виде уроков, каждый из которых посвящен одному предмету;
* постоянное чередование уроков;
* руководящая роль учителя.

**Преимущества** классно-урочной системы: строгая оргструктура, экономична, создает предпосылки для взаимообучения, коллективная деятельность, соревновательность, возможности для воспитания и развития. **Недостатки**: ориентация на среднего ученика, отсутствие индивидуальной учебно-воспитательной работы (второгодники), навязывает жесткий ритм и искусственную организацию работы (по Н.К. Куписевичу).

Культурологический феномен, созданный педагогической мыслью - **урок** - это законченный в смысловом, организационном и временном отношении этап учебного процесса. Именно уроки составляют в школе основу целостного педагогического процесса. Дадим характеристику уроку. **Современный урок** - это:

1. Открытие истины, поиск истины и ее осмысление. Это организованное духовное общение, содержанием которого является научное знание, а результатом - интеллект каждого субъекта, духовное обогащение. Истина не вкладывается в ученика как в мешок, истина постигается, наполняется личностным смыслом. Приемы: недописанный тезис, трансляция «я» учителя, мотивация.
2. Часть жизни ребенка и проживание ее должно совершаться на уровне высокой общечеловеческой культуры. Формирование поведенческих привычек - приветствие, взаимное внимание, доброжелательность, этикет. Воспитание - это вхождение ребенка в современную культуру совместно с учителем и с его помощью.
3. Свободный урок, порожденный стремлением гуманизировать действительность, признать человека как наивысшую ценность, предоставить свободу для индивидуального развития. Ученик всегда выступает в роли цели и никогда - в роли средства. Личностный подход.
4. Создание ситуации успеха, субъективное переживание человеком личных достижений. Приемы: авансирование, оценка детали, снятие страха, доброжелательность, не сравнивать с другим.
5. Полоролевое воспитание.
6. Организация групповой деятельности.
7. Гармоничный урок, соответствие содержательной стороны урока и его внешней формы, чувство меры. Благоприятная психологическая атмосфера урока. Приемы: корректировка педагогических ситуаций, игры, приемы саморегуляции, привнесение ценностей - утвердить истину, проявить добро, обозначить красоту.

Общие требования к уроку в соответствие с функциями обучения конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях к уроку.

**Дидактические** требования к уроку:

* четкое определение образовательных целей и задач;
* учет принципов обучения;
* оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей;
* опора на достигнутый уровень;
* сочетание видов, методов и форм обучения;
* сочетание коллективной и индивидуальной самостоятельной деятельности;
* установление межпредметных связей;
* тщательная диагностика, прогнозирование и планирование каждого урока.

**Воспитательные** требования к уроку:

* постановка и реализация воспитательных целей на основе воспитательных возможностей учебного материала;
* формирование жизненно необходимых качеств - внимательности, честности, коммуникативности, самостоятельности, усидчивости, ответственности, воспитание на общечеловеческих ценностях;
* внимание к личности ученика.

**Развивающие** требования к уроку:

* формирование и развитие положительных мотивов, интересов, творческой инициативы и активности учащихся;
* занятия на «опережающем» уровне;
* проектирование «зоны ближайшего развития»;
* прогнозирование «скачков» в развитии;
* оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен в развитии.

Классификация уроков:

* по содержанию;
* способу проведения;
* дидактическим целям.

Главные типы уроков:

* урок изучения новых знаний;
* урок формирования новых умений;
* урок обобщения и систематизации;
* урок контроля и коррекции;
* урок практического применения знаний и умений;
* комбинированный урок.

Структура **комбинированного урока** берет начало от Я.А. Коменского и Г. Гербарта - 4-х звенная. Ее этапы: организационный момент и повторение изученного, изучение нового, закрепление и систематизация, задание на дом. Комбинированный урок гибкий, решает широкий круг задач, составляет 80% от общего числа уроков. Однако имеет недостаток, такой как нехватка времени на все этапы.

Подготовка урока - разработка комплекса мер организации учебного процесса, которые в данных условиях обеспечивают наивысший конечный результат. Содержит 3 этапа:

1. Диагностика.
2. Прогнозирование.
3. Планирование.

Составляется план-конспект урока:

1. Дата проведения и номер по тематическому плану.
2. Название темы и класса, где он проводится.
3. Цели и задачи образования, воспитания и развития.
4. Тип и структура урока с этапами и временем на каждый этап.
5. Содержание учебного материала. Уровень его раскрытия.
6. Реализация принципов обучения на уроке.
7. Методы и приемы работы на каждом этапе, их эффективность и целесообразность.
8. Способы взаимодействия учителя и учащихся, сотрудничество.
9. Учебное оборудование, реквизит.
10. Задание на дом.
11. Результаты урока: достижение целей и задач, выводы.

Вышеперечисленное (пункты 2-11 плана-конспекта урока) является также схемой анализа урока по М.К. Кирилловой, Е.Г. Федорцу.

Формы организационной работы на уроке **по В.В. Дьяченко**: индивидуальная, парная (учитель-ученик), коллективная (пары сменного состава), групповая, которая может быть фронтальной и бригадной. Вспомогательные, внеурочные формы обучения - экскурсии, факультативы, домашняя самостоятельная работа, консультации. Применяются в совокупности все формы обучения - и урочные, и внеурочные для достижения результата обучения.

Совершенствование урока проходит по следующим направлениям:

* целеполагание и мотивация, увязывание целей с актуальными потребностями и возможностями;
* содержание обучения;
* структура;
* методы и приемы обучения;
* отношения учитель-ученик, их гуманизация, позиция ученика;
* работа на результат - педагогические технологии.

Задача оптимизации состоит в выборе целесообразных и эффективных форм обучения, направленных на реализацию цели обучения.