

В.Н. Пустовойтов

Актуальные проблемы дидактики

Курс лекций

Брянск 2003

ББК 74.202

П-89

Печатается по решению кафедры гуманитарных дисциплин
филиала Брянского государственного университета
имени академика И.Г.Петровского в г.Новозыбкове

Рецензенты:

А.А.Прядехо, доктор педагогических наук, профессор, заведующий
кафедрой педагогики Брянского государственного университета.

А.С.Ткаченко, доктор педагогических наук, профессор, заведующий
кафедрой психологии Брянского государственного университета.

Пустовойтов В.Н. Актуальные проблемы дидактики. Курс лекций. –
Брянск: Издательство БГУ, 2003. – 62 с.

В учебном пособии рассматриваются проблемы обучения, наиболее часто
встречающиеся в практике работы общеобразовательной школы.

Данное пособие будет полезно как студентам вузов, так и практическим
работникам системы образования.

ББК 74.202

Содержание

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	4
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ	10
ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.....	15
НЕУДАЧИ В УЧЕБЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	22
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	27
ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	33
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ.....	39
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА.....	47
ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИЙ. ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	56

Развитие познавательной самостоятельности учащихся

Актуальность вопроса

Актуальность развития познавательной самостоятельности учащихся обусловлена несколькими факторами. Среди них:

1. Требования выполнения социального заказа общества.

Цель воспитания, отражающая уровень развития общества, его демократические характеристики, экономические возможности – воспитание разносторонне развитой, активной, творческой личности. Активность и творчество предполагают самоактуализацию, самообразование.

В настоящее время ставится вопрос о необходимости пересмотра требований к эффективности образовательных технологий. В педагогической литературе указывается на необходимость оценивания используемых в обучении методов, форм и средств с точки зрения двух равноценных результатов: 1) вооруженность выпускников общеобразовательной школы хорошо организованными и систематизированными знаниями об основах научной картины мира; 2) развитие умений и навыков самообразовательной познавательной деятельности.

2. Высокие темпы развития науки.

Знания быстро устаревают, что вызывает необходимость их постоянного обновления. “... Современный человек нуждается в гораздо большем объеме знаний, чем люди, жившие 100 и даже 50 лет тому назад; полученные им знания сравнительно быстро устаревают, поэтому необходимо перманентное образование, т.е. специалист должен быть подготовлен к самостоятельному получению все новых и новых знаний” (Н.Ф.Талызина).

3. Изменение социально-экономической ситуации.

Быстро меняющееся положение на рынке труда, возможная перспектива роста числа безработных, новые требования к трудоустройству требуют от человека более разносторонних знаний, приобщения к смежным профессиям. Перед современной школой стоит задача подготовки старшеклассников к жизни в обществе с рыночными отношениями.

Каждый выпускник общеобразовательной школы должен осознавать *личную необходимость* не только приобретения профессиональных навыков, но и постоянного повышения их уровня.

Понятие познавательной самостоятельности в педагогике

В понимании сути познавательной самостоятельности прослеживается несколько подходов: одни авторы рассматривают данную категорию, отдавая предпочтение деятельности стороне, другие – психологическим аспектам.

И.Я.Лернер под познавательной самостоятельностью понимает “сформированное у учащихся стремление и умение познавать в процессе целенаправ-

ленного творческого поиска”. Тем самым, автор придерживается больше деятельностного, нежели личностного подхода, и решает проблему развития познавательной самостоятельности, в основном, в рамках методического направления посредством применения в обучении проблемных задач.

Н.А.Половникова под познавательной самостоятельностью понимает такое качество личности, как “готовность (способность и стремление) своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность”. Автор опирается больше на личностные качества и отдает предпочтение психолого-дидактическому подходу в решении проблемы развития познавательной самостоятельности.

Т.И.Шамова рассматривает познавательную самостоятельность как одно из основных интегративных качеств личности, проявляющееся в стремлении и умении без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи.

Таким образом, познавательная самостоятельность – это качество личности, включающее в себя единую систему направленности, способностей и умений индивидуума своими силами вести познавательную деятельность, в частности, самостоятельно овладевать общеучебными и специальными знаниями, умениями и навыками с целью решения задач, значимых для индивидуума как члена общества.

В структуре познавательной самостоятельности выделяют три наиболее существенных, взаимосвязанных и взаимозависимых компонента: мотивационный, волевой и содержательно-операционный.

Уровень сформированности познавательной самостоятельности у современных школьников

Бесспорно, что уровень самостоятельной познавательной деятельности современных школьников достаточно низок. В качестве примера приведем полученные нами данные о состоянии развития компонентов познавательной самостоятельности старшеклассников.

Уровень	Компонент познавательной самостоятельности		
	Мотивационный	Волевой	Содержательно-операционный
Низкий (репродуктивный)	≈49%	≈16%	≈59%
Средний (частично-поисковый)	≈40%	≈47%	≈27%
Высокий (исследовательский)	≈11%	≈37%	≈14%

Среди основных причин невысокого уровня познавательной самостоятельности школьников можно назвать:

– индифферентное отношение учащихся к учению, основанное на низкой мотивация учения (23% старшеклассников в качестве ведущих мотивов самостоятельной познавательной деятельности имеют внешние мотивы: 18,4% учащихся – социальные мотивы и 4,6% школьников – мотивы достижения. 38,5%

учащихся доминирующими мотивами самостоятельной познавательной деятельности назвали нестойкий интерес, вызванный занимательностью содержания; примерно у 38,5% старшеклассников самостоятельная познавательная деятельность вызвана мотивами самосовершенствования; только 16,7% учащихся имеют мотивацию, связанную с будущим);

– преимущественное использование учителями фронтальных форм и репродуктивных методов работы с классом, способствующих пассивному восприятию учебного материала учащимся; ориентация в преподавании на передачу знаний, а не способов их получения; объектный подход к учащимся (около 65% уроков имеют ярко выраженную объяснительно-иллюстративную направленность, примерно на 30% уроков организуется частично-поисковая работа учащихся и только на 5% уроков учителями практикуются исследовательские методы работы учащихся);

– отсутствие методики формирования обобщенных знаний об окружающей действительности, недостаточное внимание, уделяемое учителями формированию опыта ведения самостоятельной познавательной деятельности (В Программах по математике за 1996, 2000 годы отмечается, что “практическая полезность математики обусловлена тем, что ее предметом являются фундаментальные структуры реального мира...”, “для жизни в современном обществе важным является формирование математического стиля мышления, проявляющегося в определенных умственных навыках”. Однако, цели обучения предмета не предусматривают развитие познавательной самостоятельности старшеклассников, прикладному значению математики уделено мало внимания, цель специального обучения способам мышления и специфическим действиям обработки информации не упоминается вообще, она как бы предполагается всей направленностью курса.

В учебниках математики количество тем, где обозначена прикладная направленность изучаемого или упоминается необходимость научения старшеклассников способам обработки информации, составляет в среднем около 28% от общей численности тем, рассматриваемых в курсе; задания прикладной направленности единичны);

– ограниченность используемых старшеклассниками методов мышления, неумение учащихся рассуждать, недостаточное владение ими методами аналитического мышления, неумение выделить главное в материале, наметить план решения проблемы (большинство заданий учебников направлено на “закрепление” уже изученных (разобранных) задач, зачастую теория и практика оторваны друг от друга. Анализ задач в учебниках по алгебре, как правило, опущен. В лучшем случае авторы учебных пособий демонстрируют способ решения определенного типа задач, но не учат его находить. Во всех учебниках мало внимания уделено анализу и поиску решения предлагаемых задач.

Из 153-х выпускников 1999 года подобрать необходимые источники, выделить главное в содержании и переработать информацию могли лишь 17% учащихся, осмысленно использовали содержание книг около 15%. В определении цели и предмета изучения темы реферата (уже написанного!), в выделении знаний и умений, необходимых для проведения данного вида работы, затруднялись примерно 65% старшеклассников);

- формализм полученных знаний, проявлением которого является отрыв заученных школьниками правил, положений, законов от умения пользоваться ими для объяснения явлений, происходящих в природе и окружающем мире; неумение применять теоретические знания к решению практических задач;

- завышенный объем и уровень сложности содержания обучения, преувеличение уровня учебных возможностей школьников; завышенная наукоемкость, непонимание терминологии учащимися (по данным Н.С.Вислобоковой, 70%-80% слов, представляемых ученикам, не осознается в должной мере, и почти половина совершенно не воспринимается.)

Пути и средства развития познавательной самостоятельности учащихся

Процесс развития познавательной самостоятельности учащихся не связывается с какими-либо одиночными специальными приемами, а определяется всей направленностью обучения.

Познавательная самостоятельность, как качество личности, характеризуется комплексом специфических психологических образований (познавательная потребность достаточно высокого уровня, настойчивость в достижении поставленных познавательных задач, целеустремленность и др.) и практической готовностью индивидуума к ведению самостоятельной познавательной деятельности (определенный уровень знаний и операционных умений, наличие опыта самостоятельной познавательной деятельности и др.). Как следствие, можно условно выделить два направления влияния на познавательную самостоятельность: развитие мотивационно-волевых качеств учащегося и развитие содержательно-операционного компонента.

Основной задачей в развитии познавательной самостоятельности школьников является замена нестойких внешних мотивов самостоятельной познавательной деятельности зрелой внутренней мотивацией, внешнего контроля и оценки – самоконтролем и самооценкой.

Пути развития мотивационно-волевой сферы:

- изменение содержания учебного материала (материал должен быть внутренне принят учащимся, вызвать интерес, его изучение должно быть продолжено учащимся самостоятельно; поощрение использования дополнительного материала);

- создание в классе, школе среди учащихся стойкого отношения к учению как к фактору, имеющему важнейшее значение в жизни;

– удовлетворение потребности учащегося в успехе (например, наращивание уровня сложности предлагаемых заданий с учетом их обязательного выполнения учащимся);

– постановка учащегося в ситуацию неудачи (например, сравнение полученных учащимся результатов с эталонными);

– совместная познавательная деятельность учащихся;

– изменение методов и форм работы учащегося (например, “управление через постановку целей” – учащиеся самостоятельно разрабатывают стратегию своей деятельности);

– передача функций контроля учащемуся;

– эмоциональная поддержка школьника.

Школьников надо целенаправленно учить как общим, так и специфическим операциям ведения самостоятельной познавательной деятельности.

Специфические операции определяются последовательностью применения учащимся умений и навыков при самостоятельном познании:

– умение выделить задачу (проблему) в окружающей школьника действительности, решение которой соответствует направленности личности;

– умение выделить необходимую область знаний для достижения поставленной задачи;

– умение определиться с источниками приобретения знаний (книги, общение, средства Internet и др.);

– умение работать с источниками информации (отбор необходимого материала, анализ полученного на достоверность и т.п.);

– умение провести анализ и обобщение полученных новых знаний применительно в решаемой задаче, умения самоконтроля;

– умение применить полученные знания, умения и навыки для решения поставленной задачи.

Дидактические условия формирования самостоятельности в познавательной деятельности:

– расширение области приложения формируемых знаний, действий и отношений на уровне реализации межпредметных связей;

– переход от указаний учителя на необходимость использования определенных знаний и действий в решении учебной задачи к самостоятельному поиску подобных знаний и действий;

– использование такой организации работы, при которой учащиеся переходят от формирования отдельных операций выполняемых действий к формированию всего действия;

– переход учащихся от овладения действиями в готовом виде к самостоятельному открытию отдельных действий и их систем;

– переход учащихся от осознания необходимости овладения данным конкретным умением к осознанию важности овладения целостной структурой учебной деятельности;

– переход от задач репродуктивного характера к задачам творческим, требующим использования знаний и действий межпредметного характера.

Таким образом, для развития познавательной самостоятельности школьников можно использовать комплекс педагогических приемов:

- мотивационная составляющая получает развитие в ходе самостоятельной работы над заданиями практической направленности;
- влияние на волевые качества учащихся можно организовать через сверстников – использовать групповую форму работы на уроке;
- развитие содержательно-операционного компонента возможно через использование задач, способствующих формированию умений самостоятельной работы.

Вопросы и задания для самоконтроля

Какие факторы делают актуальной проблему развития познавательной самостоятельности учащихся?

Почему правомерно говорить о познавательной самостоятельности как о качестве личности?

Насколько равномерно развиты компоненты познавательной самостоятельности у современных школьников? Почему?

Используя обозначенный комплекс средств развития познавательной самостоятельности учащихся, разработайте урок по выбранной Вами теме.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

1. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

2. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М.: Научно-исслед. институт общего и политехнического образования АПН РСФСР, 1965. – 48 с.

3. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

4. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

6. Пустовойтов В.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов на уроках математики и информатики: Монография / Под ред. А.Н.Пряехо. – Брянск: Изд. БГУ, 2002. – 120 с.

Индивидуализация и дифференциация обучения

Актуальность действенной индивидуализации обучения

Актуальность рассмотрения темы обусловлена:

1. Положениями Конституции РФ, требованиями Закона "Об образовании". *Каждый* гражданин России имеет право на получение образования. Реализация данного права на практике предполагает учет объективных психоиндивидуальных различий.

2. Социо-культурным положением в стране.

Требование времени – каждый выпускник школы должен быть адаптирован к социально-экономическим условиям (повышенные требования к специалистам, конкуренция, безработица и т.п.). Неадаптация ведет к социальной напряженности и, в конечном итоге, к аморальным формам поведения, агрессии.

Термин “каждый” предполагает применение индивидуальных методов обучения и воспитания.

3. Состоянием обученности.

Официально 13% выпускников школы функционально неграмотны, неофициально – более 20% малограмотны. Много зависит от уровня преподавания и контроля. В школах (особенно сельских), к сожалению, работают и малограмотные педагоги. Есть проблемы и в высшей школе.

4. Необходимостью умения учителем применять средства индивидуализации на уроке.

Требования индивидуализации предъявляются ко всем урокам. Во всех схемах анализа урока присутствует графа “степень индивидуализации” или “организация индивидуальной работы на уроке”.

5. Возможностью разнообразить уроки.

Помимо положительного влияния на учащихся, индивидуализация позволяет самому учителю использовать различные формы работы учащихся на уроке. Это, несомненно, вызывает у учащихся интерес к предмету, а следовательно, способствует лучшему усвоению материала.

Психолого-педагогические основы индивидуализации обучения

Индивидуальный подход в обучении предполагает, в первую очередь, учет особенностей каждого учащегося. При этом необходимо учитывать, что особенности в большей степени проявляются с возрастом – в младшем возрасте различия между людьми заметны в меньшей степени.

Различия школьников:

- по физическим качествам (выносливость, развитость, постоянные или временные дефекты органов чувств и др.);
- по психическим качествам (тип мышления, характер поведения, интересы и склонности, мотивация, природная одаренность, способности, сила воли и др.);

– по социальным факторам (положение в классе, домашние условия и др.).

Существует две группы детей, нуждающихся в индивидуальной работе в большей степени и, соответственно, требующих особых приемов педагогического влияния:

1. Дети одаренные:
 - а) расширение содержания;
 - б) ускорение темпов обучения;
 - в) изменение характера материала или типа заведения;
2. Дети “слабые” (8 типов):
 - а) формирование положительного отношения к учению;
 - б) формирование и развитие умений и навыков учебной деятельности;
 - в) активизация внимания, мышления;
 - г) разработка системы заданий.

Понятия “индивидуализация” и “дифференциация” часто смешивают. Это характерно как для отечественной, так и для зарубежной педагогики.

США: под индивидуализацией чаще всего понимается формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся. Индивидуальное обучение рассматривается как *стратегия* обучения и проявляется в следующих вариантах (классификация Н.Э.Гроунлунд):

1. В групповом или полностью независимом (единичном) обучении;
2. В выборе учебного материала, в темпе учения, целях и методах обучения, требуемом уровне обученности;
3. В индивидуализированном обучении по всем или по части предметов, в отдельных частях учебного материала;
4. В административных стратегиях – формировании различных групп учащихся по разным признакам.

В немецкой педагогике индивидуализация рассматривается как частный случай дифференциации, как внутренняя дифференциация – дифференциация внутри учебной группы.

Во Франции под индивидуализацией понимается совершенствование самостоятельной работы учащихся над заданиями, подобранными с учетом особенностей каждого ученика.

В отечественной педагогике индивидуализация определяется как “... организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению”¹.

Индивидуализация – учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются.

¹ Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. Т.2. – С. 201.

Дифференциация – учет индивидуальных особенностей в той форме, когда учащиеся группируются по какому-либо признаку для отдельного обучения (И.Унт).

Специфические цели индивидуализации обучения:

– обучающая цель: средствами индивидуализации совершенствовать, углублять и расширять ЗУН учащихся, исходя их интересов и специальных способностей;

– развивающая – формирование и развитие логического мышления, креативности и умений познавательной деятельности при опоре на зону ближайшего развития и саморазвития каждого учащегося;

– воспитывающая – повышение и качественное улучшение познавательной мотивации учебной деятельности (в т.ч. и самообразования), развитие познавательных потребностей и интересов, формирование мировоззрения, позволяющего наиболее мягко адаптироваться к современной жизни.

Многообразие и специфичность целей индивидуализации, названных факторов различия обуславливает трудности и относительность реализации индивидуализации на практике:

1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно равными особенностями (группа сильных, группа слабых и т.д., проявляется несовершенство методов и форм организации обучения, перенаполнение классов);

2) учитываются лишь известные особенности, важные с точки зрения учения (например, учитывая умственные способности, мало внимания обращаем на музыкальные, креативные, в очень малой степени учитываем свойства характера, темперамент);

3) часто учитываются лишь некоторые свойства, важные для данного ученика (например, талантливость в некоторой области, состояние здоровья);

4) индивидуальность реализуется эпизодически, а не во всех видах деятельности.

Таким образом, при индивидуализации учебной работы необходимо в первую очередь учитывать:

– уровень умственного развития учащегося:

а) обучаемость – “способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения”, предпосылки к обучению (способы определения: обучающий эксперимент, метод тестирования (ШТУР, уровень интеллигентности IQ А.Бине), уровень креативности (Гилфолл), зона ближайшего развития (Л.С.Выготский);

б) обученность (ЗУН) – основа обучения, приобретенные знания;

– скорость усвоения (не столько скорость запоминания, сколько скорость обобщения. По данным З.И.Калмыковой, для научения решать известные типы

задач требуется решить от 2-х до 88 задач. Показатель статичен для каждого, мало изменчив во времени и развитии, влияет на уровень самостоятельности);

- общие умственные способности и умения (комплекс общеучебных способностей: способность запоминать материал, способность проведения логических операций, креативные способности);

- специальные способности и одаренность детей (вопрос определения общих и специальных способностей решен условно. Что считать специальными, а что общими способностями? Например, умение пользоваться компьютером?);

- уровень учебной мотивации;

- состояние здоровья учащегося.

Формы индивидуализации и дифференциации обучения

Виды индивидуализации:

- 1) дифференциация – группирование учащихся на основе отдельных особенностей (например, создание однородных классов);

- 2) внутриклассная (внутригрупповая) индивидуализация учебной работы;

- 3) прохождение учебного курса в индивидуальном темпе (акселерация – ускоренно, ретардация – замедленно).

Типы дифференциации:

- 1) внутренняя – учет индивидуальных особенностей учащихся внутри одного класса, по степени продвижения в обучении (сильные, слабые, средние) и по индивидуально-психологическим качествам;

- 2) внешняя – разделение учащихся по возрасту, успеваемости, интересам (специализированные школы, профильные классы, факультативы, создание специальных учебных учреждений).

Формы дифференциации, принятые в России:

1. Классы, созданные на основании дефектов в общем умственном и физическом развитии:

- классы компенсирующего обучения (создаются во 2, 4, 5-м классах для детей “группы риска” – имеющих хронические соматические заболевания, психически неуравновешенных, трудновоспитуемых и др. Предусмотрен перевод учащихся из таких классов, однако на практике он затруднен);

- классы выравнивания для детей с задержкой психического развития (цель обучения – усвоение программы-минимум);

- классы переростков (“вечерние школы”).

Гомогенные классы по исследованиям зарубежных и отечественных ученых не приносят ни пользы, ни вреда. В развитых странах мира ежегодно число таких классов сокращается.

2. Ретардация:

- обучение во вспомогательных школах;

- обучение аномальных детей;

– второгодничество (по статистике у 16,6% второгодников успеваемость не повышается, большие проблемы в воспитании).

В мировой практике второгодничество не приветствуется из-за малой эффективности. Чаще детей переводят в следующий класс с большой гетерогенизацией.

3. Акселерация:

- раннее поступление в школу;
- перескакивание через класс;
- формирование классов и школ с ускоренным темпом обучения;
- акселерация по отдельным предметам;
- предварительное изучение какого-либо курса вуза.

4. Внутрикласная дифференциация:

- индивидуализация во фронтальной работе (беседа от простого к сложному (В.И.Гладских), свободное изложение мыслей по программной теме);
- индивидуальная самостоятельная работа;
- групповая работа.

5. Организация постоянных или временных относительно гомогенных групп по какому-либо признаку:

- факультативные занятия;
- альтернативные предметы, классы с углубленным изучением отдельных предметов;
- цикло-поточная система (предполагается изучение предмета на базовом, общем или продвинутом уровне);
- школы с углубленным изучением предмета.

Существует другая классификация организации гомогенных групп:

А. По способностям (свойства личности, имеющие существенное значение для выполнения определенной деятельности):

- а) по общим способностям (разноуровневые классы, классы, сформированные на базе классов коррекции);
- б) по частным способностям – деление на гуманитариев, естественно-математические, технические и т.п. классы);

Б. По неспособностям – классы компенсирующего обучения (цель, содержание, формы, методы, средства);

В. По проектируемой профессии (в педагогической литературе отмечается, что профинтерес проявляется к 14-15 годам, на практике – до 70% одиннадцатиклассников не определились с профессией!);

Г. По интересам (например, физико-математические школы при МГУ);

6. Открытое обучение – свободное обучение (А.Маслоу). При организации открытого обучения необходимо учитывать, что в 15-16 лет, по исследованиям ученых, уровень сознания учащихся достаточно низок.

Вопросы и задания для самоконтроля

Почему правомерно поднимать вопрос “действенной индивидуализации обучения”?

Какие факторы определяют необходимость индивидуализировать учебно-воспитательный процесс?

Обоснуйте, какое из понятий более общее: “индивидуализация” или “дифференциация”?

Приведите примеры различных видов индивидуализации.

Перечислите формы дифференциации, применяемые в отечественной школе.

Используя различные педагогические приемы индивидуализации, разработайте урок по выбранной Вами теме.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

Актуальные проблемы педагогики. Курс лекций / Под ред. А.Н.Прядехо, П.Ф.Петрушкина, Н.А.Асташевой. – Брянск: Изд. БГПУ, 1998. – 256 с.

Солопова А.В. Что дает уровневая дифференциация. – М., 1992 – 105 с.

Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс

Бесспорно, что для нездорового человека процесс обучения малоэффективен. Никакие благие цели образования, проводимого под лозунгом "Знания за счет здоровья", не имеют оправдания.

Попытки подчинить учебные приоритеты медицинским посредством уменьшения учебных нагрузок неизбежно приводят к неадекватности педагогических результатов социальному запросу общества. Это хорошо просматривается на примере школ зоны радионуклидного поражения – выпускники таких школ оказываются невостребованными обществом и явно попадают в категорию социально нездоровых людей.

На состояние здоровья детей большое влияние оказывает изменение содержания и форм организации учебной деятельности. Решение проблемы предполагает целостную перестройку педагогического процесса.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс – требование времени

По оценкам медиков:

- * в школу приходят 40-50%, заканчивают школу 10% здоровых детей;
- * более 40% школьников не знакомы с понятием “здоровый образ жизни”;
- * около 70% из них употребляют алкогольные напитки;

- * около 85% не занимаются спортом;
- * около 70% не имеют никакого представления о половой гигиене, о генеративной функции организма.

С 1993 году заболеваемость детей сифилисом увеличилась в 2,3 раза, гонореей – на 45%, резко увеличилось число аборт среди девочек 14-16 лет, около 80% девочек нуждаются в помощи и консультации гинеколога (А.А. Семенов, В.П. Соломин).

По данным ВОЗ:

- более 3% детей рождаются умственно неполноценными и около 10% страдают пограничными формами интеллектуальной недостаточности;
- около 13% детей отстают в своем интеллектуальном развитии от среднего уровня;
- около 25% испытывают различные затруднения, не могут в полном объеме усвоить школьную программу;
- по различным оценкам, в России только 35-45% детей способны усвоить программу общеобразовательной школы по всем предметам;
- среди неуспевающих до 95% отстают по болезням.

Заболеваемость старшеклассников профильных классов связана со многими факторами. Среди них:

- повышенная нагрузка;
- увеличение продолжительности времени выполнения домашних заданий, уменьшение времени пребывания на воздухе;
- снижение иммунологической реактивности;
- повышение инфекционных заболеваний (химико-биологический класс – в 1,53 раза, математический – в 1,39, языковой – в 1,16 раз по сравнению с контрольным);
- увеличенное количество случаев нарушения остроты зрения.

Среди причин неврозов у учащихся первое место занимают:

- перегрузки: в 8-м классе (14-15 лет, пубертатный период) учебным планом предусмотрено 36 часов в неделю аудиторных занятий плюс около 15 часов (2,5х6) домашняя работа (для сравнения: по ТК РФ продолжительность рабочей недели взрослого не более 40ч/нед.), в 10-11 классе – 7-8 уроков в день почти норма!);
- нервные переживания (часто виноваты учителя: неверно записан в дневнике номер задания на дом – нет его на такой странице!, не объяснено задание!);
- перенапряжение (в конце четверти в день 3-4 контрольные работы);
- предстрессовое состояние (многие учащихся испытывают страх при выходе к доске);
- необъективное оценивание знаний.

Системный подход к сохранению здоровья школьников

Здоровье – “состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений”.²

Здоровье представляет собой не только биологическую, но и социальную категорию, т.е. здоровье – состояние телесного, душевного и социального благополучия.

Здоровье – совокупность соотношений природе, обществу и самому себе.

Здоровье – не только сиюминутное состояние, но и возможность быть здоровым в будущем (при изменении условий существования).

Факторы, обуславливающие формирование здоровья (и/или нездоровья):

- окружающая среда (природная, социальная, культурная и т.д.);
- генотип человека (в широком смысле слова понимаемый как совокупность наследуемых особенностей индивидуума);
- внутренний мир человека (культура, дух).

Критерии здоровья:

- адекватность – способность к эффективному ответу на средовые воздействия;
- адаптивность – эффективное существование и развитие в изменяющихся условиях среды, определяемое соответствием целей и результатов развивающейся системы.

Принципы здоровьесберегающей педагогики:

- принцип гуманизма: сочувствие детям, понимание их нужд и потребностей;
- принцип индивидуально-личностного отношения: видеть в ребенке не только учащегося, но и личность.

Здоровье является интегральным состоянием. Следовательно, решение проблемы сохранения здоровья учащихся требует системного подхода. Забота о поддержании здоровья учащихся должна быть привнесена во все компоненты обучения:

- в содержании – убрать перегрузку (требуется вмешательство на федеральном уровне), сделать содержание интересным, доступным каждому;
- в методах – применение продуктивных методов обучения способствует изменению содержания на личностно значимое;
- в формах – общение со сверстниками, реализуемое в групповой деятельности, способствует поддержанию социального здоровья;
- в средствах – соблюдение санитарных норм, предъявляемых к учебникам, к урокам (работа на компьютере – 20 минут).

² Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Изд-во “БРЭ”, 1993.

Один из подходов решения проблемы отражен в концепции “Школа здоровья”, разработанной авторским коллективом в составе И.В.Кузнецовой, П.И.Колыханова, И.Е.Крылова и др.

Методологические основы “Школы здоровья”

В 1998 году в целях координации деятельности «Школ здоровья», централизованной поставки оборудования, обучения специалистов, организации телекоммуникаций создана некоммерческая организация – Фонд «Школа здоровья».

В настоящее время функционирует сеть ассоциированных школ, которая позволяет координировать усилия и применять наиболее эффективные методы, как с помощью авторов проекта, так и рожденные внутри школ здоровья. Создан и функционирует сайт www.shkolazdorovya.ru.

Цель создания “Школ здоровья” – внедрение технологий обеспечения и развития здоровья детей в учебный процесс и в связи с ним; сохранение здоровья учащихся в ходе учебного процесса и в связи с ним.

Центральное положение концепции: здоровье есть критерий образования. Школа – источник здоровья.

Деятельность школы не подменяет деятельности медицинских учреждений, а работает в той части, где она может эффективно не только выявлять или предупреждать отклонения в здоровье, но и позволяет развивать здоровье адекватно возможностям каждого ребенка.

Объект работы – здоровый ребенок.

Основная задача – развитие различных составляющих здоровья учащихся (не выявление и лечение патологий). В этом заключается валеологический (не нозологический) подход.

Направления внедрения здоровьесберегающих технологий в школе:

- педагогическое;
- физиолого-валеологическое;
- психологическое.

Работа требует согласованных действий. Основой целостной деятельности “Школ здоровья” является протокол согласованных действий педагога, психолога и медика.

Деятельность в рамках протокола согласованных действий предполагает:

- взаимообучение – формирование тезауруса, общего языка, на котором говорят специалисты, определение степени дозволенности проникновения в смежную область, степени доступности информации друг для друга;
- консилиум (медико-психолого-педагогический консилиум) – координация работы специалистов;
- функционал специалистов – жестко определяет работу специалистов.

Направления работы “Школы здоровья”

Медицинское (физиолого-валеологического) направление.

1. Трехэтапный скрининг: школьная медсестра – врач-педиатр – врач-специалист.

2. Применение методик, диагностирующих уровень адаптации ребенка к окружающей среде: методики оценки вегетативного статуса и вегетативного обеспечения методами кардиоинтервалографии, велоэргометрии, кардиореспираторными тестами.

Состояние перенапряжения и дезадаптация – это состояние предболезни.

3. Реабилитационная и развивающая работа: формирование здоровья школьников немедикаментозными методами и реабилитация детей с наиболее часто встречающимися «школьными» заболеваниями без отрыва от учебного процесса.

4. Проведение профилактических мероприятий: очистка воды, широко-масштабная фитофилактика и фитотерапия, лечебная и развивающая физическая культура, специализированные программы по офтальмологии, стоматологии, астеноневротическим реакциям.

Психологическое направление.

1. Развивающая работа со всеми школьниками: взаимодействие с учителями, с семьями учащихся, с учащимися, курс школьной психологии, групповые тренинги, создание групп личностного роста.

2. Психологическая помощь детям:

1-й этап: выделение групп риска с помощью ежегодного скрининга, охватывающего все критические возрастные группы, и обследование детей по запросу педагогов и родителей;

2-й этап: диагностика психологической проблемы в выявленных группах риска и у отдельных учащихся с последующим решением этой проблемы в школе или вне ее.

Педагогическое направление.

Требуются достаточно серьезные изменения во всей системе обучения и воспитания. Привнесение отдельных медицинских или “экологизированных” задач в существующие программы учебных предметов, а также внедрение в школу новых, специализированных учебных предметов не решает проблему.

1. Изменение вариативной части учебного плана с учетом индивидуальных особенностей детей. Содержание курсов должно предусматривать:

- активную и широкую пропаганду здорового образа жизни;
- формирование представлений о способах оздоровления организма;
- обучение конкретным приемам и методам оздоровления;
- медицинский всеобуч;
- основы профилактики заболеваний.

В учебных учреждениях, входящих в ассоциацию “Школа здоровья”, введен курс “Валеология”, разработана и реализуется программа “Здоровье”, рассчитанная на изучение в 1-11 классах. Данная программа достаточно интересна по содержанию, насыщена и актуальна, содержит следующие разделы:

- Самопознание. Формируются знания о собственном теле (формирование биологического здоровья).
- Я и другие. Изучаются правила межличностного общения (формирование социального здоровья).
- Гигиенические правила и предупреждение инфекционных заболеваний.
- Питание и здоровье.
- Основы личной безопасности и профилактика травматизма.
- Культура потребления медицинских услуг.
- Предупреждение употребления психоактивных веществ.

2. Разграничение изучения разделов содержания общего образования.

Содержательно изучаются три основные предметные области: естественная (характеризующая взаимодействие человека и природы, включая техносферу), гуманитарная (изучающая отношения человека с себе подобными) и рефлексивная (отражающая методы познания человеком самого себя, своего мышления и функциональных возможностей организма).

Определяющей является рефлексивная область. Научив ребенка методам познания себя и мира вокруг себя, мы выпускаем в мир человека, защищенного от любых поворотов действительности, формируем и развиваем способность анализировать обстановку и принимать решения.

3. Применение учителями различных содержательно-методических подходов, включая достаточно нетрадиционные, учитывающие особенности каждого учащегося, прежде всего, доминирующий у него тип мышления. Например, использование инвариантных методик обучения, разработанных под руководством Н.Ф.Талызиной (основаны на принципах формирования умственных действий П.Я.Гальперина), в частности, методики формирования общих приемов решения задач на основе инварианта.

4. Организация процесса обучения в соответствии с предпочитаемым школьником способом обработки информации. Предполагается использование дифференцированных заданий на уроках и в домашней работе, работа с альтернативными учебными пособиями.

5. Интенсивное художественно-эстетическое развитие учащихся, обеспечивающее активизацию правого полушария и развитие креативности.

6. Создание реальных социально-гигиенических и социально-психологических условий в школе, способствующих укреплению здоровья.

Создание оптимальных санитарно-гигиенических условий: соблюдение теплового режима (18-20⁰С), поддержание чистоты, соблюдение нормативов освещенности, контроль качества воды, пищи, соблюдение гигиенических норм

учащимися, организация здорового и витаминизированного питания, проведение мер предупреждения распространения инфекционных заболеваний.

Условия для сохранения здоровья на уроке: формирование правильной осанки, правильное размещение учащихся при посадке (требования к мебели, учет состояния здоровья, смена местоположения по четвертям и пр.), физкультминутка, поддержка рабочей обстановки (человек утомляется больше от бездеятельности, чем от деятельности).

Формирование социально-психологического климата в школьном коллективе предусматривает: перспективность, оптимистичность, мажорность, уверенность в успехе, защищенность учащихся, здоровая состязательность, дух сотрудничества, оптимальные целесообразные отношения в системе “учитель-ученик”.

Требуется изменение подходов к урокам физической культуры: увеличение количества “игровых уроков”, увеличение объема физической нагрузки за счет плотности, моторности, динамичности уроков, нацеленность на конкретные результаты физического развития *каждого* отдельного учащегося, увеличение доли времени на закаливание, улучшение осанки, широкая мотивация повышения своей физической культуры.

Большое внимание уделяется формированию здорового образа жизни через внеклассные формы работы: “Дни здоровья”, школьные соревнования, формирование и развитие спортивных традиций, организацию спортивных игр на переменах и т.п.

Внедрение проекта “Школа здоровья” дает положительную динамику состояния здоровья: уменьшается число простудных и вирусных заболеваний, заболеваний желудочно-кишечного тракта, астено-невротических реакций. По некоторым данным, наблюдается снижение простудных заболеваний на 25%, снижение обострений хронической патологии – на 8-16%.

Вопросы и задания для самоконтроля

Раскройте понятие “здоровье”.

Какие “педагогические” факторы способствуют “нездоровью” учащихся?

В чем сущность функционирования “Школы здоровья”? Раскройте основные направления ее работы.

Используя различные педагогические приемы, способствующие поддержанию здоровья школьников, разработайте урок по выбранной Вами теме.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

1. Коваль Ю.М. Модель школы // Классный руководитель. – 2000. – №2. – С. 44-47.
2. Кузнецова И.В., Колыханов П.И. Школа здоровья и развития ребенка. – www.shkolazdorovya.ru

3. Дзюбан В.В. Педагогические проблемы защиты здоровья школьников // Актуальные проблемы обучения и воспитания: Тез. докл. V научно-практич. конференции преподавателей общеобразовательных, профессиональных учреждений, аспирантов, студентов / Под общ. ред. С.Ф.Петрушкина. – Брянск: БГПУ, 1998. – С.17-18.

4. Золотова И.В. Состояние здоровья школьников профилированных классов // Актуальные проблемы обучения и воспитания: Тез. докл. V научно-практич. конференции преподавателей общеобразовательных, профессиональных учреждений, аспирантов, студентов / Под общ. ред. С.Ф.Петрушкина. – Брянск: БГПУ, 1998. – С.22-23.

Неудачи в учебе как дидактическая проблема

Традиционно под неудачами в учении понимается неуспеваемость, тем самым происходит “сужение понятия”. Неудачи учения – это и неуспеваемость, и коммуникационная неуспешность, и внутренний дискомфорт.

Неудачи учащихся в процессе обучения – это ситуации, характеризующиеся явными различиями между воспитательными, дидактическими требованиями школы и достижениями учащихся. При таком подходе неуспеваемость – это отражение неуспешности, ее проявление. Преодоление неуспеваемости – это устранение причин неуспешности.

Следствием неудач в учении является второгодничество, которое нежелательно по экономическим, социальным, психологическим и педагогическим причинам как для государства, так и для личности. По статистике примерно для 17% учащихся повторное обучение неэффективно (на практике – значительно больше).

Классификация школьных неудач. Неуспеваемость

В классификации школьных неудач, данной польским педагогом Ч.Куписевичем (рис. 1), различные виды неудач характеризуются следующим образом.

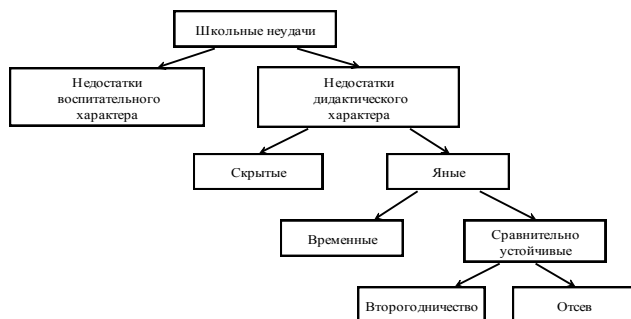


Рис. 1

Скрытые неудачи – недостатки в усвоении материала, не выявленные вовремя. Скрытые неудачи переходят в явные (например, при проведении контрольной работы), в неуспеваемость.

Временные неудачи – неудовлетворительная отметка по предмету за четверть. Устойчивые – постоянное отставание по предмету (предметам).

Единого определения неуспеваемости не существует. Часто его дают через характерные признаки:

- формальное усвоение знаний;
- противоречия между возможностями ученика и требованиями учителя;
- отсутствие сформированных рациональных способов умственной деятельности;
- неумение ученика управлять собственными психическими процессами (“плохая память, внимание”);
- нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями.

Таким образом, это комплексное явление, достаточно часто рассматриваемое как отклонение от “нормы”. Причем, в качестве нормы могут быть взяты воспроизведение знаний, их применение в знакомой ситуации, усвоение действий, выполняемых по образцу.

Виды неуспеваемости (Ю.З.Гильбух):

- общая неуспеваемость – стойкое, относительно длительное отставание ученика по основным предметам программы;
- специфическая – отставание ученика по отдельному предмету;
- отклонение от индивидуального оптимума учебной деятельности.

Причины неуспеваемости

Причины неуспеваемости можно условно разделить на две группы:

- 1) зависящие от учащегося (отсутствие интереса, плохое поведение, лень и др.),
- 2) не зависящие от учащегося (неудовлетворительные отношения в семье, болезнь, недостатки воспитательной работы школы и др.).

В литературе выделяют следующие группы причин неуспеваемости:

а) социально-экономические причины: материальная необеспеченность семьи, перемещения родителей, смена школы, отношения в семье, алкоголизм, наркотики, отрицательное влияние окружения, педагогическая безграмотность родителей, понижение престижа образования;

б) психологические причины: недостаток родительской любви и заботы, недостаток похвалы, отношения (микроклимат) в классе, недостаточный учет черт характера школьников (например, флегматики более способны в технических науках, но менее способны в науках абстрактного плана), несформированность мотивов учебной деятельности и недисциплинированность, нарушения в эмоциональной сфере, непрофессиональная работа учителя.

В таблице приведены данные опроса учащихся и учителей по оценке наиболее часто возникающего эмоционального состояния на уроке:

Эмоциональное состояние	Учащиеся	Учителя
Скука	52,1%	2,7%
Сомнение	24,4%	21,0%
Радость	22,5%	36,3%
Неуверенность в себе	21,4%	2,7%
Страх неудачи	20,4%	1,0%
Уверенность в себе	18,3%	28,7%

По нашим данным, 40-50% старшеклассников испытывают страх при вызове к доске.

в) биолого-клинические причины: “врожденные задатки” (наследственные особенности) выявляются в начальной школе, слабое интеллектуальное развитие, низкий уровень способностей, недостаточный учет индивидуальных особенностей (А.Зиккингер предлагал сменить принцип “всем одно и то же” на “каждому то, что соответствует его развитию”), слабый тип высшей нервной деятельности, общая ослабленность организма, продолжительные болезни, нарушения зрения, слуха и артикуляции, микропоражения коры головного мозга и др.;

г) дидактические причины – главенствуют среди всех (очень сложная система: “виноваты” содержание, методы, формы, средства обучения, система дидактических принципов, виды активизации, используемые учителем и др.).

Дидактические причины можно разделить на “зависящие от учителя” и “условно независящие от учителя”:

- неукомплектованность школ преподавательскими кадрами и большая нагрузка учителей;
- на каждом уроке учитель должен работать со всем классом, как следствие, индивидуальные особенности плохо учитываются (для преодоления этого недостатка необходимо использовать активные методы и формы работы, индивидуализировать внеклассные мероприятия);
- существует жесткая, униформная система обучения (на изучение темы отводится 3-5 часов?!, как следствие – затруднена индивидуализация, нет учета интересов каждого учащегося);
- несовершенство учебников;
- ориентация в преподавании на память (использование вербальных методов), стереотипность учебно-воспитательных методов, перегрузка учащихся, практицизм, переходящий в прагматизм, натаскивание, ориентация на зубрежку;
- неумение учителей ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатами;
- отсутствие единства требований школы и семьи;
- невоспитанность, нерадивость, т.н. “педагогическая запущенность”;
- отсутствие навыков учебного труда, неорганизованность;
- пробелы в знаниях;

– отсутствие интереса к учению и др.

Причины второгодничества	Благополучные семьи	Неблагополучные семьи
Плохое состояние здоровья	43.1	56.9
Пропуски занятий в школе	54.7	45.3
Низкий уровень развития	38.2	61.8
Значительные трудности в изучении школьных предметов	29.4	70.6
Плохое отношение к учебе	15.4	84.6
Плохое поведение	17.9	82.1

Незначительная неуспешность увеличивается со временем, нарастает отставание в учебе.

Эффект успеваемости во многом зависит от учителя (В.Оконь):

- * с одними и теми же учениками один учитель добивается неплохих результатов, другой – менее успешен;
- * стиль преподавания оказывает большее воздействие, чем содержание;
- * несмотря на худшие материально-бытовые условия, некоторые учителя добиваются лучших результатов.

Дидактические причины обычно выступают совместно с другими причинами. Все причины взаимно обуславливают друг друга.

Причины неудач постоянно изменяются, требуют проведения комплексных исследований, которые зачастую противоречивы (например, В.Оконь считает, что наполняемость класса в 40 человек способствует успешности учения, Р.Галь говорит о том, что такая наполняемость не позволяет индивидуально работать с классом).

Пути преодоления неудач в учении

Среди путей преодоления школьных неудач можно выделить следующие:

I. Диагностика неудач (педагогическая диагностика):

- проверка заключения учителя о наличии отставания в учении и определение характера этого отставания;
- определение поведенческих особенностей ученика;
- выявление уровня мотивации учебной деятельности;
- выяснение уровня сформированности общеучебных умений и навыков;
- вычленение нарушений в эмоционально-волевой сфере;
- определение уровня развития познавательных способностей;
- применение психологических тестов;
- систематический и строгий контроль обучения;
- своевременное выявление пробелов в знаниях;
- проведение педагогических консилиумов-советов учителей предметников и психолога (предложены Ю.К. Бабанским).

II. Педагогическая помощь (педагогическая терапия):

- непосредственная (единовременные мероприятия, носящие локальный характер);
- опосредованная (устранение причин, порождающих отставание, общее улучшение условий);
- организация дополнительных занятий, индивидуализация на уроке.

III. Педагогическая профилактика:

- применение новых методов и форм обучения, новых педагогических технологий, в т.ч. активизация работы учащихся на уроке групповыми формами работы, проблемное и программированное обучение, компьютеризация учебного процесса, психологизация обучения;
- формирование и развитие познавательных интересов, развитие учебной мотивации, использование средств, стимулирующих интерес и самовыражение учащихся;
- формирование умений учиться и преодолевать внешние и внутренние трудности;
- развитие волевых качеств;
- развитие дисциплинированности при доброжелательном и постоянном внешнем подкреплении учебных успехов;
- воспитательное воздействие – неудачи в учебе чаще всего связаны с плохим воспитанием, поэтому очень важна индивидуально спланированная воспитательная работа с ребенком.

Взаимосвязь педагогических неудач и средств по их предупреждению приведена на рисунке 2. Эта общая схема преодоления школьных неудач находит отражение в практике работы школы.

В частности, В.Ф.Шаталов называет следующие условия преодоления неуспеваемости:

- ежедневный контроль;
- самоконтроль;
- развитие привычки к труду;
- помощь родителей;
- обилие отметок;
- наличие права исправить отметку;
- активная помощь товарищей и др.

Наибольшая эффективность в преодолении школьных неудач достигается только в случае комплексного подхода к решению проблемы.



Рис. 2

Вопросы и задания для самоконтроля

Обоснуйте соотношение понятий “школьные неудачи”, “неудачи в учении” и “неуспеваемость”.

Перечислите виды неуспеваемости.

Назовите основные причины неуспеваемости.

Предложите педагогические приемы, способствующие преодолению неудач в учении на различных этапах урока.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

1. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польского О.В.Довженко. – М.: Высшая школа, 1986. – С.282-307.
2. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – С.341-343.
3. Подласый И.П. Как подготовить эффективный урок: Кн. для учителя на укр. яз. – К.: Рад. шк., 1989. – 204 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

Межпредметные связи как средство формирования мотивации и мировоззрения учащихся

В последнее время особо актуальной становится задача формирования целостного взгляда на окружающий мир и место человека в нем, начиная с младшего школьного возраста.

Предметная система обучения предполагает автономное рассмотрение отдельных сторон действительности и ориентирует учащихся на частное усвоение

знаний в той или иной области, слабо связанных между собой. Одним из путей решения данной проблемы является реализация межпредметных связей в учебно-воспитательном процессе.

Понятие межпредметных связей

Проблема межпредметных связей не нова для педагогики. Задачу их использования в учебном процессе в разные периоды выдвигали Я.А.Коменский, Д.Локк, И.Герbart, А.Дистервег, К.Д.Ушинский и др. Разработкой данной проблемы в свое время занимались Г.И.Беленький, И.Д.Зверев, Д.М.Кирюшкин, П.Г.Кулагин, Н.А.Лошкарева, В.Н.Максимова, Т.Ф.Федорец, В.Н.Федорова и др.

Среди путей и средств решения данной проблемы особый интерес представляют комплексные программы 20-х гг. XX в.: метод проектов, бригадное обучение и др. Например, в вводной записке к учебным программам школы I-й ступени в 20-х годах прошлого столетия отмечалось: “Отличительная черта новой программы – стремление провести комплексный метод. Этот метод состоит в том, что изучаются не изолированные учебные предметы, но выдвигаются так называемые центральные темы... Так, например, выдвигается тема “Наступление зимы”; при разработке этой темы ученики изучают природу и человеческую жизнь ранней зимой – наблюдают, записывают, читают, рисуют и лепят, производят математические вычисления... Предлагаемые программы дают опорные центральные темы и демонстрируют, как можно при разработке их связывать даваемые из различных областей знания воедино – связывать воедино так называемое трудоведение, обществоведение, природоведение, навыки языка, искусства, математические”.

Комплексные программы имели достоинства (взаимосвязь учебных предметов и разных областей знаний) и недостатки (снижение значения теоретических знаний, идеализация опыта ребенка, искусственные, надуманные связи между предметами по их формальному сходству).

Позднее комплексные программы были заменены программами, предусматривающими самостоятельность учебных предметов.

В настоящее время реализация межпредметных связей обусловлена:

1. Необходимостью формирования у учащихся миропонимания, целостного восприятия мира, формирования умения жить в определенном социуме, внутри природы.

Содержание образования определяется совокупностью учебных дисциплин, каждая из которых:

- формирует обобщенные умения, обеспечивающие перенос знаний из одного предмета в другой через решение задач межпредметного содержания;
- позволяет проводить интегрированные и комплексные занятия;
- дает возможность использования особых педагогических технологий (например, модульное обучение).

Таким образом, само деление на предметы предполагает реализацию межпредметных связей.

2. Способами обособления научных дисциплин.

Выделяют две группы дисциплин:

- дисциплины конкретно-предметной ориентации, которые создают систему знаний о явлениях различной природы;
- дисциплины программно-методической ориентации, содержанием которых являются подходы, методы, способы получения знания об изучаемых явлениях.

Взаимопроникновение дисциплин обеспечивает необходимость межпредметных связей.

3. Основным содержанием научных знаний, которое включает:

- систему организованных знаний (эмпирические факты, понятия, законы, принципы, гипотезы, теории);
- систему методов познания различной абстракции (от конкретно предметных до методологически обобщенных).

Наличие двух составляющих содержания знаний делает возможным образование различных комплексов дисциплин:

- предметно-предметные – это дисциплины конкретно-предметной ориентации, имеющие своим содержанием основы определенной науки и ее предметно-предметные отображения;
- программно-предметные – совокупность дисциплин конкретно-предметной и программно-методологической ориентации;
- объектно-предметные – одна дисциплина изучает свойства объекта, другая его отражение;
- объектно-инструментальные – одна из дисциплин изучает свойства объекта, другая – выступает инструментарием процесса познания.

В современной педагогической литературе имеется более 30 определений категории “межпредметные связи”, существуют различные подходы к их обособлению и классификации. Например Г.Ф.Федорец дает такое определение: “Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве”.

Цель установления межпредметных связей – формирование у учащихся целостного взгляда на окружающий мир и место человека в нем.

Современный дидактический принцип реализации межпредметных связей в обучении предполагает разрешение противоречия между разрозненными по

предметам усвоения знаниями учащихся и необходимостью их синтеза, комплексного применения на практике.

Функции межпредметных связей:

- образовательная – формирование системных знаний на основе развития ведущих научных идей и понятий;
- развивающая – развитие системного и диалектического мышления, самостоятельной познавательной активности и интересов;
- воспитывающая – формирование диалектико-материалистических взглядов, политехнических знаний и умений;
- организационная – координация в работе учителей разных предметов, выработка единых требований.

Виды межпредметных связей:

- содержательно-информационные – по видам знаний (научные, философские, фактические, понятийные и пр.);
- операционно-деятельностные – по видам умений (познавательные, практические, ценностно-ориентационные);
- организационно-методические – по способам реализации межпредметных связей в учебном процессе.

В практике работы школы широкое применение нашла также классификация межпредметных связей по отношению к учебным дисциплинам (рис. 3).

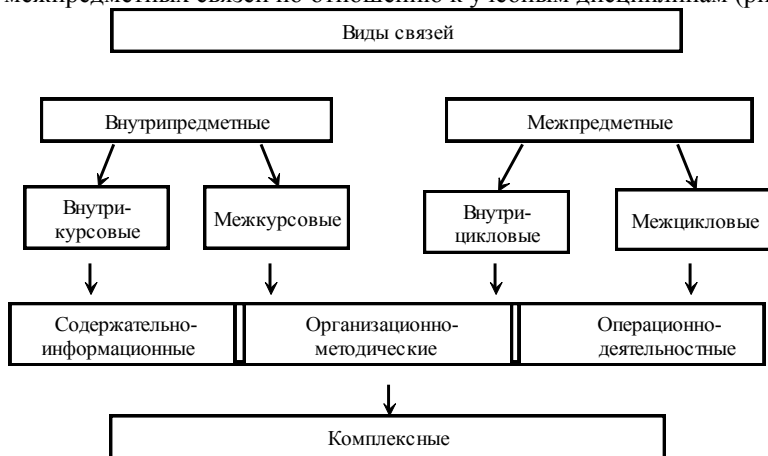


Рис.3

Межпредметные связи в образовании играют важную роль:

- обеспечивают формирование целостной картины мира, определяя взаимосвязь между различными формами движения материи;

- формируют систему аксиологических знаний, отражающих интеграцию различных форм общественного сознания в современном обществе (науки, философии, морали, искусства, религии);
- осуществляют координацию учебного материала, реализующую принцип преемственности и развития;
- задают межпредметный уровень усвоения знаний, обеспечивающий широкий перенос знаний;
- обеспечивают обобщенный характер сформированности для смежных предметов познавательных, практических и оценочных умений;
- предполагают единое определение общенаучных понятий, координацию процесса их формирования;
- способствуют формированию на основе обобщенных знаний морально-ценностной ориентации личности.

Относительно какого-либо предмета “необходимые” межпредметные связи разделяют на:

- межпредметные связи “как цель” (предшествующие). Они играют более важную роль для конкретного предмета. Без их реализации изучение рассматриваемого учебного материала считается невозможным. Например, на уроках информатики межпредметные связи могут быть реализованы с математикой, физикой, лингвистикой (русским языком), логикой, философией, историей, биологией, анатомией;
- межпредметные связи “как результат” (перспективные). Реализация таких межпредметных связей необходима для обеспечения другого предмета. Эти связи должны инициироваться другими предметами, способствуя более глубокому изучению рассматриваемого предмета.

Интеграция в обучении позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их взаимосвязанному, комплексному изучению.

Реализация межпредметных связей на уроке

Анализ ответов учителей на вопрос “Каково значение межпредметных связей в учебном процессе?” показал, что большинство педагогов осознает необходимость использования межпредметных связей в процессе обучения. При этом приводятся следующие аргументы: “возможность изучения материала по разным предметам как единого целого”, “широкая возможность для развития речи учащихся, для расширения кругозора школьников”, “развивается умственная деятельность”, “появляется желание учиться”, “формируются положительные нравственные качества”.

Значимость рассматриваемого вопроса подтверждает взаимосвязь познавательного интереса учащихся на уроке (ПИ) и межпредметных связей (МПС).

Динамика рассматриваемых категорий в зависимости от времени урока представлена на рисунке 4.

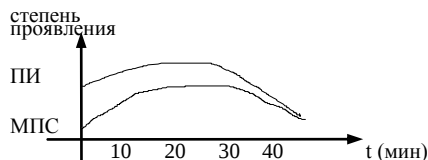


Рис. 4

В программах среднего и старшего звеньев по различным учебным предметам существует раздел “межпредметные связи”. Но реализация межпредметности требует внесения изменений в содержание, методы и формы обучения.

При конструировании содержания учебного предмета реализация межпредметных связей предполагает:

- выявление общих элементов содержания различных учебных предметов для определения “возможных” (сопутствующих) межпредметных связей;
- выявление элементов содержания, требующих предварительного изучения в другом предмете, для определения “необходимых” (предшествующих и перспективных) межпредметных связей.

Формированию целостной картины мира у учащихся способствует применение в курсах дисциплин “нехарактерных” методов. Например, алгоритмы вычисления функций (рассматриваются в курсе информатики) могут быть востребованы математикой; формализация и моделирование имеют место в курсе физики, биологии, химии; разделы, посвященные роли ЭВМ в современном обществе, связаны с вопросами, изучаемыми в курсах истории, обществоведения.

Степень реализации межпредметных связей на уроке:

- используется принцип межпредметных связей в комплексном подходе к решению задач;
- “фрагментарные” (примеры, понятия, общие факты – “фрагменты” урока);
- “узловые” – учебный материал не может быть дан без использования материала других дисциплин;
- “синтезированный урок” – специально организованный повторительно-обобщающий урок объединенных знаний из разных учебных предметов (например, урок физика-литература).

Вопросы и задания для самоконтроля

Чем вызвано повышенное внимание к межпредметным связям?

Какими факторами обусловлена межпредметность в современной школе?

Раскройте на конкретных примерах функции и виды межпредметных связей в обучении.

Разработайте фрагменты уроков (уроки) с различной степенью реализации межпредметных связей.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
2. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Федорова В.Н., Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.

Половозрастные особенности школьников

Образ жизни человека связан со многими факторами, среди которых: биология и развитие человека, природные и экологические условия, социально-экономические условия, особенности поведения человека, физическая активность человека, питание и привычки, репродуктивное поведение, употребление медикаментов, отдых и использование свободного времени, этнические особенности и др. Все эти факторы определяют поведение школьника, следовательно должны учитываться учителем.

Особое место среди названных факторов занимает учет половозрастных особенностей школьников в учебно-воспитательном процессе. Это один из аспектов индивидуализации обучения. В рассматриваемой проблеме выделяются два взаимосвязанных аспекта: возрастные и половые особенности учащихся. Возрастные особенности учащихся, в целом, учитываются учителями на практике. Проблема учета половых особенностей школьников и в теории, и на практике ставится в значительно меньшей степени. Вопросы раздельного обучения мальчиков и девочек рассматривает гендерная педагогика.

Отметим, что проблема учета половых особенностей школьников очень деликатная. Попытка активизации полового воспитания в отечественной школе в середине 90-х гг. XX в вызвала резко негативную реакцию со стороны родителей, учителей, церкви.

Половой деморфизм

Половые особенности поведения людей изучает сексология – междисциплинарная наука, рассматривающая правовые, социологические, психологические, биологические и медицинские аспекты полового деморфизма в связи с жизнедеятельностью человека.

Половой деморфизм – факт существования человеческой популяции в двух формах: мужчины и женщины.

Существует несколько теорий возникновения полов. По одной из них (“Теория пола”, 1965 г.), взаимодействуя с внешней средой, человек несет на себе две функции:

- 1) консервативную – сохранить, передать усвоенный опыт прошлых поколений;
- 2) оперативную – приспособление к внешним условиям.

Поскольку названные функции во многом противоположны, в ходе эволюции возникло разделение видов на мужские (оперативная функция) и женские (консерватизм) особи.

Рассматриваемая теория различия мужчин и женщин объясняет многими причинами. На мужчинах природа «опробывает» схемы поведения, различные реакции и т.п. Срабатывает филогенетическое правило полового деморфизма. Например, допустим, есть стадо обезьян без хвостов. Вначале хвост появляется у мужчин. Затем переходит к женщинам.

Мужчины более уязвимы, поскольку у женщин количество фенотипов больше, чем у мужчин. Женщины избегают отрицательного воздействия среды нормореакцией, им легче уйти в зону комфортности, мужчины “идут в лоб”.

До определенного времени (примерно по 4-й месяц) пол зародыша не дифференцирован – он женский. Рождение девочки – пассивный процесс. Чтобы появился мальчик, необходимы усилия природы – идут изменения базового образования, как следствие получается неустойчивая, изменчивая конструкция (“принцип дополнительности Адама”).

Неустойчивость проявляется в биологическом, социальном и внутреннем плане. Мужчины более вспыльчивы, активны, смелы, конкурентоспособны. Социально сам процесс взросления у мальчиков более конфликтен: с одной стороны – требования “Ты должен быть активным, смелым и т.п.”, с другой стороны – жесткие рамки. Как следствие, у мальчиков наблюдаются значительные особенности взросления, в частности, в 6 лет проявляется конфликт негативации своего пола – нежелание быть мальчиком. Для девочек этот конфликт не характерен.

Таким образом, мужчины более проблематичны, в т.ч. и в учении. Особенно явно проблемы встают в пубертатный период.

Учет половозрастных особенностей школьников в учебно-воспитательном процессе

Подходов к выделению возрастных периодов несколько. Приведем периодизацию И.Ю.Кулагиной.

Младшие школьники (6-11 лет)

Анатомо-физиологические особенности:

- * пропорциональное увеличение роста и веса;
- * интенсивное физическое развитие;

* увеличение веса мозга.

Психические особенности:

* усиление процессов торможения, при преобладании возбудимости (поэтому нужны физкультпаузы до 6-7 класса включительно);

* появление и развитие внутренней жизни ребенка (отличной от внешней);

* слабая волевая регуляция;

* неустойчивость эмоциональной сферы (проявления: частый плач, вызванный неудачами, капризность – во многом определяются уровнем дошкольного и семейного воспитания);

* развитие мотивационной сферы – преобладают внешние мотивы учения: познавательный интерес (любопытность), мотивация достижений (получение хороших отметок, похвалы), мотивация избегания неудач, престижная мотивация (характерна только для детей с завышенной самооценкой);

* переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, появление логических операций;

* развитие памяти по двум направлениям: произвольное, целенаправленное запоминание (не только интересного материала) и осмысление (усвоение рациональных способов запоминания);

* развитие внимания (младшие школьники сосредоточенно могут заниматься каким-либо делом 10-20 мин., подростки – 40-45 мин., старшеклассники – 45-50 мин.);

* смещение цели игры с процесса на результат.

Названные особенности возраста определяют требования к ведению урока: доброжелательный тон, введение физкультминуток в урок, использование на уроках игровых моментов, направленных на отработку наиболее общих способов действий, выработка умений проводить контроль и анализ своей деятельности.

Подростки (11-15 лет)

Для подростков характерно:

* интенсивное, неравномерное физическое развитие (“взрослых” размеров сначала достигает голова, кисти рук и ступни ног, конечности – удлиняются руки и ноги. Рост скелета (4-7 см в год) опережает рост мускулатуры. Как следствие – непропорциональность тела и связанные с ней внутренние переживания, заболевания сердечно-сосудистой системы);

* проявление “взрослости” (наиболее просто усваиваются “внешние” атрибуты взрослости: курение, употребление спиртных напитков, сквернословие, бродяжничество, созерцательно-развлекательные формы проведения досуга);

* пубертатный период – период усиления интереса к теме “сексуальной нормы”, установление своей сексуальной полноценности. При этом результаты “примеривания” к эталонам взрослого полового поведения оказываются преимущественно не в пользу подростка. Как следствие, возможны либо тревож-

ность, замкнутость, пессимистичность настроения, либо различные проявления сексуальной агрессии. Для подросткового возраста характерна бисексуальность, однако половая идентификация более высокого уровня, чем у младших школьников;

- * влечение в группы сверстников и, одновременно, некоторое отвержение взрослых (в т.ч. и родителей, как следствие часты семейные коллизии);

- * эмоциональная и “личностная нестабильность” – поиск Я; повышенная эгоистичность и самопожертвование уживаются одновременно;

Подростковый возраст – этап формальных операций (по Пиаже 12-13 лет). Для этого возраста в интеллектуальном плане характерно:

- * развитие логического мышления (“У всех марсиан желтые ноги. У этого существа ноги желтые. Он – марсианин?” Младшие школьники не отвечают на вопрос. Подростки дают правильный ответ: “Надо знать, все ли существа с желтыми ногами – марсиане”);

- * развитие операций обобщения, аналогии, классификации;

- * развитие комбинаторики – классификация неоднородных объектов;

- * развитие пропорциональных операций – оперирование с абстрактными понятиями, системный поиск (учащиеся среднего звена самостоятельно могут выдвигать гипотезы и проверять их);

- * развитие способностей к интроспекции – оценивании себя глазами других, способность создавать идеал (подросток в своем представлении никогда с идеалом не совпадает, как следствие – внутренний конфликт).

В подростковом возрасте особенно остро стоит проблема учета индивидуальности. Психические и физиологические особенности этого возрастного периода требуют тонкого подбора и изменения методов, форм и средств обучения.

Каждый организм созревает последовательно (по Таннеру, 5 стадий). При этом сроки начала созревания у каждого индивидуальны – паспортный возраст может сильно отличаться от биологического. У девочек половое созревание начинается на 2 года раньше. Задержка в развитии при отставании от статистической нормы может достигать 3-4 года (на 2 стадии полового созревания). За одной партой могут сидеть девочка с опережением на 4 года и мальчик с задержкой в развитии на 4 года!?

Как следствие, в классе:

- * разная мотивация учения;

- * разная мотивация межличностных отношений;

- * различные возможности памяти, внимания и пр.

Факторы, влияющие на половое созревание:

- * генетические;

- * алкоголь, наркотики;

- * питание;

- * социально-экономические;

- * климатические;
- * этнические;
- * психологические (атмосфера в семье; дети, находящиеся в больнице продолжительное время, демонстрируют ускоренное половое развитие);
- * феномен акселерации (Раннее созревание по сравнению с началом XX-го века на 4 года. Считается, что акселерация вызвана в первую очередь социокультурными изменениями (их влияние не безгранично). Школьная практика свидетельствует, что проблемы, возникающие в середине 80-х гг. прошлого века с учащимися 9 классов, сегодня имеют место с шести-семиклассниками).

Возвращаясь к половым особенностям, необходимо отметить, что “устройство” мозга у мужчин и женщин различно. И в подростковом возрасте это становится все более заметно.

У мальчиков левое ("логическое") полушарие развивается медленнее правого ("образно-эмоционального"), как следствие – до определенного возраста у них преобладает образно-чувственная сфера. Мальчики более чувственны, глубже, чем девочки, внутренне переживают различные ситуации при внешней эмоциональной устойчивости (показательно, что суицидальное поведение вследствие неуспеваемости характерно только для мальчиков, и, вместе с тем, аффективные расстройства у женщин встречаются чаще).

Для мальчиков (мужчин) характерны: активность, дух соревнования, развитое зрительно-пространственное воображение (представление предметов и их расположенности в пространстве), математические способности. До 12-13 лет для мальчиков свойственна значительная ригидность – склонность к стереотипам (“Должно быть так, а не иначе. Все так делают”). С взрослением падение ригидности у девочек идет медленнее, чем у мальчиков. Мальчики более склонны к решению задач, требующих новизны, поиска, их необходимо "подтолкнуть" к выводу правила, закономерности, а не сообщать готовый вывод. Для мальчиков наиболее приемлемыми методами обучения являются: метод "от противного", от общего к частному, "сначала – результат, затем – как он получен". Для мальчиков требуется более образное, наглядное изложение. Над новой проблемой начинает работать мужчина, но довести решение до конца лучше поручить женщине. Повторные (однотипные) задания мальчикам противопоказаны.

У женщин закрепление функций за полушариями более симметрично. Как следствие, для девочек (женщин) характерны: развитый эстетический вкус, тонкая координация, развитая психомоторика (красивый почерк), развитая монологическая речь, обостренная потребность в безопасности, послушание, способность к решению задач, требующих усидчивости. Девочки лучше усваивают учебный материал, когда известен алгоритм, приведена схема решения; хорошо работают по типовым опорным алгоритмам.

Старшеклассники (15-17 лет)

Анатомо-физиологические особенности:

- * завершается физическое развитие и половое созревание;
- * нивелируется несоответствие между развитием органов;
- * продолжается функциональное развитие мозга.

Психологические особенности (И.С.Кон, Н.С.Лейтес, А.К.Маркова, Д.И.Фельдштейн и др.):

- открытие своего внутреннего мира;
- чувство одиночества (сильно углубившееся у современных старшеклассников), порождающее острую потребность в общении.

“Трудно переоценить в этом возрасте роль сверстников и особую нужду в их сочувствии и поддержке” (И.С.Кон)

- часто интересы членов референтной группы становятся собственными потребностями старшеклассника;

- в отношениях со сверстниками при сохранении большой роли коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей;

- окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности;

- высокого уровня развития достигают волевые качества: самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержка;

- главным измерением времени в сознании становится будущее, мотивы самообразовательной деятельности связываются с перспективами выбора профессии;

- значительное развитие по сравнению с подростковым возрастом получает теоретическая мысль, тяга к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за частными фактами;

- становится вполне возможной самостоятельная творческая деятельность в определенных областях, приобретающая для учащегося особую значимость. Развитие творческих способностей предполагает не просто усвоение информации, а проявление “интеллектуальной инициативы в создании чего-то нового”;

- возникает потребность в совершенствовании своей учебной деятельности, которая проявляется в стремлении к самообразованию.

Д.И.Фельдштейн отмечает, что для современных старшеклассников характерно:

- существенное уменьшение доли романтического в представлении своего будущего и увеличение прагматического аспекта;

- неудовлетворенная потребность в 38,5% случаев в социально-ориентированной форме общения, т.е. для старших школьников не созданы сегодня действенные условия их признания как социально-значимых лиц.

Рассмотренные особенности старшего школьного возраста позволяют сформулировать следующие рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса:

- * в содержании ориентироваться на практическую направленность изучаемого;
- * давать больше самостоятельности в изучении материала (в т.ч. и при первоначальном знакомстве с изучаемым);
- * практиковать групповые формы работы;
- * использовать преимущественно продуктивные методы работы.

Вопросы и задания для самоконтроля

Перечислите основные причины физиолого-психологических особенностей мужчин и женщин.

Каковы особенности ведения учебно-воспитательного процесса в начальной школе, в среднем звене, в старших классах? Чем они обусловлены?

Разработайте урок, учитывающий половозрастные особенности подростков.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – М.: Изд-во. УРАО, 1997. – 176 с.
2. Ткаченко С.А. Особенности физического и психического развития подростков. – М.: Российский фонд правовых реформ, 1997.
3. Ефремова В. Методики для мальчиков и методики для девочек // Брянская учительская газета. – 2003. – №38-39. – С. 18.

Формирование мотивации учения

“Успешность процесса решения задачи определяется не только ее объективным содержанием ... она прежде всего зависит от мотива, побуждающего ребенка действовать, иначе говоря, от того смысла, который для него имеет данная деятельность” (А.Н.Леонтьев).

Мотивы являются основой познавательной деятельности и влияют на отношение человека к задаче. Я.Л.Коломинским описан пример, когда у дошкольников с помощью колец Ландольта (окружности разного диаметра с разрывом) исследовалась острота зрения. Сначала измерили, с какого расстояния дети способны определить разрыв в кольце при обычных условиях опыта. Затем ребенку предлагали игру в “охоту”. Ему говорили, что он охотник. Узнать о положении дикого зверя можно по положению разрыва в кольце: с какой стороны окошко, там и зверь. Так как звери пугливы, надо постараться увидеть разрыв в кольце с возможно большего расстояния.

Оказалось, что психологические факторы существенно повысили остроту зрения у всех детей почти на 30%. Особенно отличились те, кто быстро и активно вошел в роль охотника.

И.П.Подласым установлено, что мотивы обучения, наряду с пониманием цели и интересом к обучению, оказывают наибольшее влияние на результат обучения. Автор оценивает степень влияния с коэффициентом 0,92 (максимальное значение – 1).

Мотивация учения. Ее природа и классификации

В общей психологии мотивация понимается неоднозначно:

- * как один конкретный мотив;
- * как система мотивов;
- * как особая сфера, включающая в себя “потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии”.

Мотив – 1. Побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. 2. Предмет, материальный или идеальный, побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности, ради коего она и осуществляется. 3. Осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности”.

Мотивы – это психические явления, ставшие побуждениями к выполнению того или иного действия, поступка. Мотив – любое побуждение к действию, поступку или деятельности.

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность.

Учебный мотив – это “направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней”.

Общий механизм возникновения мотивов: реализация потребностей в ходе поисковой активности и, тем самым, превращение ее объектов в мотивы. Признаком мотива – множество действий, которые собираются вокруг одного предмета.

В вопросе классификации учебной мотивации просматривается несколько подходов. По источнику побуждения выделяются (В.Г.Асеев, Л.И.Божович, Дж.Олпорт, Л.М.Фридман и др.):

- * внутренняя, личностная мотивация – связана с “потребностью самосовершенствования человека, с реализацией его духовных ценностей и идеалов, непосредственно направлена на развитие его личности, способностей, на моральный и интеллектуальный рост”: интерес к содержанию изучаемого материала, стремление познать глубже и шире учебный материал, стремление преодолеть трудности учения и получить чувство удовлетворения и радости от достигнутого и др.;

* внешняя, ситуационная мотивация – “не затрагивает глубинных основ личности человека, не рассчитана на его самосовершенствование”: стремление получить поощрение или избежать неприятностей, желание завоевать престиж среди сверстников, понимание необходимости выполнения своего долга ученика и др.

Полимотивированность учебной деятельности не исключает наличия одновременно и внешней, и внутренней мотивов учения, оказывающих друг на друга определенное влияние. При этом проявляется “понижающий эффект внешней мотивации”. Американский психолог Эдвард Дикай (Deci) установил, что усиление внешней мотивации, связанной с материальными ценностями, ослабляет внутреннюю мотивацию деятельности, а похвала и общественное одобрение повышают внутреннюю привлекательность деятельности.

Существуют и другие классификации мотивов.

М.В.Матюхина выделяет:

- * мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (связанные с содержанием и с самим процессом учения);
- * мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности (широкие социальные мотивы, узколичностные мотивы, отрицательные мотивы).

В.К.Буряк в основу классификации кладет отношение мотива к цели и называет:

- * мотивы, в основе которых лежат широкие общественные цели, ведущие к общественной значимости деятельности;
- * мотивы, имеющие своим источником стремление к личному успеху;
- * мотивы, проистекающие из познавательных потребностей.

А.К.Маркова выделяет следующие группы мотивов:

- * понимание учеником учения как необходимой подготовки к труду;
- * познавательная потребность, стремление узнать что-то новое;
- * привычка к систематическим знаниям, стремление к самовоспитанию;
- * мотивы личного успеха.

В более поздних работах А.К.Маркова разделяет учебные мотивы на познавательные и социальные.

Р.С.Немов говорит о:

- * релевантных мотивах – связаны с наличием у учащегося непосредственного интереса к самим приобретаемым знаниям, умениям и навыкам;
- * иррелевантных мотивах – основаны на иных побуждениях, вынуждающих человека приобретать соответствующие знания, умения и навыки.

Б.И.Додонов выделяет:

- * прямой конечный результат деятельности;
- * мотивация вознаграждения;
- * подневольное поведение (избегать неприятностей подчинением силе);
- * привлекательность самого процесса деятельности.

В.А.Сластенин и Л.С.Подымова называют:

- * непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности;
- * перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности;
- * интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания.

Разноплановость и многосторонность в вопросе классификации мотивов учения свидетельствуют о сложности и высокой значимости феномена.

Одной из главных особенностей учебной деятельности является ее полимотивированность и иерархичность.

Мотивы, побуждающие к деятельности, неравнозначны: выделяется главный – ведущий мотив и второстепенные – мотивы-стимулы. Кроме того, мотивы осознаются не всегда, т.е. выделяются осознаваемые и неосознаваемые мотивы.

Все мотивы деятельности образуют определенную иерархию, не проявляются изолированно друг от друга, а взаимодействуют между собой, некоторые из мотивов могут выступать в отрицательной форме.

Л.И.Божович и ее сотрудниками было установлено, что в учебной деятельности доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности, ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностями учащегося занять определенную позицию в системе общественных отношений.

Познавательная потребность как основа учения

Потребность познания относится разными авторами к идеальным или социальным потребностям. В литературе встречается указание на необходимость отграничения от познавательной потребности сходных с ней в проявлениях потребностей в социальных успехах, в достижении, в “умственных манипуляциях”.

Обычно по степени интенсивности (силы) познавательную потребность разделяют на три уровня (В.С.Юркевич):

- 1) низкий – потребность во впечатлениях, индивид реагирует прежде всего на новизну стимула;
- 2) средний – потребность в знаниях (любопытность), носит стихийно-эмоциональный характер и чаще всего не имеет социально-значимого продукта деятельности;
- 3) высокий – целенаправленная познавательная деятельность.

Проведенные исследования показали, что уровень интенсивности познавательной потребности современных школьников составляет в среднем 2,43 (показатель менее 2,5 говорит о низком уровне), при этом 49% учащихся демонстрируют низкий уровень силы познавательной потребности, 40% – средний и 11% – высокий.

Познавательная потребность проявляется в двух формах:

- усвоение готовых знаний (усвоение готовых знаний, их интеграция, систематизация и потребность в накоплении знаний);
- исследование действительности с целью получения нового знания (анализ впечатлений, интерес к проблемным ситуациям, стремление к целенаправленной творческой деятельности).

Характерными особенностями познавательной потребности являются:

- временной фактор занятия познавательной деятельностью;
- стремление проникнуть в суть рассматриваемых вопросов;
- проявление волевых усилий при проведении самостоятельной познавательной деятельности;
- положительный эмоциональный фон при проведении самостоятельного познания.

Познавательный интерес как один из основных мотивов учения

Из всего многообразия внутренних мотивов познавательной деятельности для организации педагогического воздействия целесообразно выбрать познавательный интерес. По словам Г.И.Щукиной, познавательный интерес “имеет ряд преимуществ перед другими мотивами”:

- он в сравнении с другими мотивами более точно выражает мотивацию учения, ясно понимается;
- он более доступен для наблюдения, его легче обнаружить, вызвать;
- он не обособлен от других мотивов, которыми одновременно руководствуется школьник.

Мотивации учения и познавательный интерес тесно взаимосвязаны:

- интерес – один из мотивов учения;
- интерес – компонент учебной мотивации;
- интерес – проявление познавательных мотивов;
- в повседневной жизни и в профессиональном педагогическом общении термин “интерес” часто используется как синоним учебной мотивации.

“Интерес – это тенденция личности, заключающаяся в направленности или сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете. ... Интерес – мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности” (С.Л.Рубинштейн).

Познавательный интерес – это “интегральное образование личности ... интерес выступает как непосредственный внутренний побудитель познавательной деятельности” (Г.И.Щукина).

Признаки интереса (А.Н.Прядехо):

- объективно-субъективный характер (interes – нахожусь между), т.е. посредством интереса устанавливается связь субъекта с объективным миром. Все,

что составляет предмет интереса, почерпнуто человеком из объективной действительности;

- эмоциональная окрашенность интереса;
- положительное влияние интереса на интеллектуальную и практическую активность личности, на успешное протекание познавательной и трудовой деятельности;
- положительное влияние интереса на волевые усилия личности;
- осознанность интереса, степень осознанности характеризует силу его проявления и устойчивость;
- избирательный характер интереса.

Уровни развития интереса (Б.Г.Ананьев, Г.И.Щукина и др.):

- 1) любопытство;
- 2) любознательность;
- 3) познавательный интерес;
- 4) теоретический интерес.

Проведенные нами исследования (Т.А.Пушкина, методика “тройных сравнений”) показали, что высокий уровень познавательного интереса присущ примерно 22% учащихся.

Значимость социальных мотивов в учении

Большое место в мотивации учения современных школьников занимают социальные мотивы. Примерно у 18,5% учащихся в основе учения лежат социальные мотивы и у 4,5% – мотивы достижений.

Разными авторами высказываются различные точки зрения на выделение групп среди социальных мотивов. Например, А.К.Маркова выделяет:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);
- узкие социальные (позиционные) мотивы (стремление получить одобрение окружающих, занять определенную позицию в отношениях с окружающими);
- мотивы социального сотрудничества (ориентированы на различные способы взаимодействия с другим человеком).

Как отмечалось, для познавательной деятельности значимыми могут являться широкие социальные мотивы. К широким социальным мотивам М.В.Матюхина относит:

- мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т.п.;
- мотивы самоопределения: осознание значимости получаемых знаний, умений и навыков для будущей жизнедеятельности, желание подготовиться к будущей профессиональной деятельности и т.п.;
- мотивы самосовершенствования: получить развитие в результате учения.

Положив в основу осознанность учащимся значимости обучения как важного условия личного благополучия, можно обозначить следующие уровни развития широких социальных мотивов:

1. Низкий уровень. Осознание необходимости самостоятельной познавательной деятельности нечеткое. Существует лишь общее знание (представление) необходимости образования. Признаком данного уровня можно считать самостоятельное познание без определенных представлений, целей, от случая к случаю.

2. Средний уровень характеризуется осознанностью значимости отдельных наук, явлений и пр. для личного благополучия в недалекой перспективе. Самостоятельной познавательной деятельности уделяется старшеклассником достаточно много внимания, но данный вид деятельности не носит системный характер.

3. Высокий уровень. Осознание необходимости самостоятельной познавательной деятельности как основы личного благополучия в дальнейшей жизни. Выражается в систематических практических действиях, направленных на реализацию намеченного.

Пути и средства развития мотивации учения

С.Л.Рубинштейн отмечал, что для возбуждения интереса, нужно создать предварительно мотив, а затем уже работать с содержанием. Пути развития мотивационно-волевой сферы рассматривались выше при изложении темы “Развитие познавательной самостоятельности учащихся”. Внесем несколько дополнений в сказанное.

Повышению мотивации познавательной деятельности способствуют:

- связь содержания материала с практикой (для старшеклассников – с будущей профессиональной деятельностью);
- активная форма работы учащегося по усвоению изучаемого (по словам П.Ф.Каптерева: “... Саморазвитию служат не столько книги, сколько собственные наблюдения, производимые в самых различных областях жизни и природы”);
- эмоциональная поддержка ученика, стремление к тому, чтобы он получал удовлетворение от сделанного;
- применение групповых форм работы учащихся на уроке – при такой организации обучения меняется смысл познавательной деятельности школьников, появляются дополнительные мотивы учения (например, “не подвести свою группу”), значительно увеличивается активность учащихся (возрастает число вариантов решения задач, исчезает боязнь неправильного ответа).

Лонгитюдные исследования влияния труда на личность, проведенные американскими психологами К.Миллер, М.Кон и К.Скулер, показали, что более сложная и самостоятельная работа способствует формированию более гибкого,

творческого стиля мышления и развитию общей, выходящей за рамки учебной деятельности, потребности в самостоятельности.

Одним из действенных путей развития мотивации учения является использование в учебной деятельности активных методов работы учащихся. Среди них можно выделить проблемный, эвристический и исследовательский методы, которые выполняют следующие функции:

- формируют черты творческой деятельности;
- являются условием формирования интереса, потребности в такого рода деятельности (потребности и мотивы, проявляющиеся в интересе, не возникают вне деятельности);
- обеспечивают применение полученных знаний;
- позволяют в процессе поиска знаний овладевать новыми для учащегося методами познания.

Таким образом, среди условий формирования интереса к обучению можно назвать:

- * возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность (использование активных методов обучения) – перед учащимися должна ставиться учебная задача, решение которой требует от них экспериментирования с усваиваемым материалом;
- * создание проблемной ситуации (создаваемые трудности должны быть посильны учащемуся);
- * разумное разнообразие содержания и приемов учебной работы;
- * эмоциональная окраска подачи материала;
- * наличие внутренней потребности и мотивации усвоения материала.

Вопросы и задания для самоконтроля

Раскройте значимость мотивации в учебно-воспитательном процессе. Какова природа мотивов? Дайте классификацию мотивов познавательной деятельности.

Какова роль познавательных потребностей и интереса в процессе учения.

Раскройте значимость социальных мотивов в учении.

Используя теоретически обозначенные пути развития мотивации учения, разработайте урок по выбранной Вами теме, способствующий развитию мотивации учения школьников.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

Коломинский Я.Л. Человек среди людей. — М.: “Молодая гвардия”, 1973.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Организация обратной связи. Педагогическая диагностика

Рефлексия в обучении играет важную роль: в результате обратной связи учащийся видит свои недостатки, получает оценку своей деятельности; учитель, в свою очередь, диагностирует и контролирует учебный процесс, корректирует свою деятельность.

Сложившийся на практике подход к организации обратной связи имеет ряд существенных недостатков: противоречия, изначально заложенные в систему оценивания, недостаточная разработанность критериев и односторонность в определении качества деятельности учащихся и учителя, субъективный подход к оцениванию деятельности учащихся и др.

По мнению учащихся, сегодня отметка оценивает:

38% – знания;

30% – отношение учителя к ученику;

26% – средний уровень успеваемости;

21% – способности ученика;

11% – используется как инструмент давления на ученика.

Любая неудовлетворительная отметка становится для ученика поводом для страха, в том числе – перед реакцией родителей. В отдельных случаях плохая оценка становится поводом для детского суицида.

Понятие и сущность обратной связи

Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних фактов и состояний.

Обратная связь – получение информации о состоянии учебной деятельности, о ходе процесса усвоения материала каждым учеником, о развитии личностных качеств учащихся, информация в направлении “ученик → учитель” (схема “учитель → ученик” описывает прямую связь).

Правоммерно выделить следующие виды обратной связи:

- визуальную – наблюдение;
- акустическую – получение информации слуховыми анализаторами;
- перцептивную – чувственная;
- эмотивную – эмоциональная;
- предчувствие – как подсознательный анализ информации.

Обратную связь необходимо рассматривать и как контроль, и как чувственное восприятие, и как помощь.

Функции обратной связи на уроке:

- пооперационный контроль;
- установление правильности конечного результата;
- анализ и осознание необходимости коррекции деятельности;
- оценка деятельности.

Большое значение в реализации обратной связи имеет пооперационный контроль – возможность осуществлять контроль за ходом усвоения на каждом этапе, контролировать содержание формируемых действий. Исследования показали, что эффективность усвоения при таком виде контроля значительно выше, чем при контроле по конечному результату.

Обратная связь пооперационного контроля должна нести следующую информацию:

- 1) выполняет ли обучаемый то действие, которое намечено;
- 2) правильно ли он его выполняет;
- 3) соответствует ли форма действия данному этапу усвоения;
- 4) формируется ли действие с должной мерой обобщения, освоения (автоматизированность, быстрота выполнения).

Требования к организации обратной связи (теория поэтапного усвоения материала Н.Ф.Талызиной):

- на начальных этапах усвоения инициатором обратной связи выступает учитель, проводя пооперационный контроль;
- в начале материального (материализованного) и внешнеречевого этапов внешний контроль за каждым выполняемым заданием, этапом должен быть систематическим;
- в конце этих этапов, а также на последующих этапах преобладает внутренний контроль (самоконтроль), внешний контроль должен быть эпизодическим – по требованию обучаемого или при наличии у него систематических ошибок.

Педагогическая диагностика

Понятие "*педагогическая диагностика*" предложено К.Ингекампом в 1968 году по аналогии с медицинской и психологической диагностикой. Однако, как утверждает сам автор, педагогическая диагностика насчитывает столько лет, сколько вся педагогическая деятельность.

Диагностика – это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, определение его результатов.

В диагностику вкладывается более глубокий смысл, чем традиционная проверка знаний и умений обучаемых. Диагностирование рассматривает результаты обучения в связи с путями и способами их достижения, включает в себя контроль, проверку знаний, оценивание, накопление статистических дан-

ных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития.

Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса.

Функции диагностики:

- * образовательная – задача проверки, учета и контроля не только выявить уровень знаний, умений и навыков, но и способствовать научению, дальнейшему продвижению;
- * стимулирующая – контроль должен способствовать активизации моральных и волевых усилий школьника;
- * аналитико-корректирующая – функция касается как ученика, так и учителя, предполагает самоанализ деятельности;
- * воспитывающая и развивающая – формирование адекватной самооценки;
- * контрольная – фиксирование уровня достижений.

Способы диагностирования:

- наблюдение за повседневной работой учащихся;
- проверка выполнения домашнего задания;
- наблюдение за выполнением заданий в классе;
- контрольные и самостоятельные работы;
- экскурсии в целях проверки знаний;
- творческие работы;
- тестирование.

Важнейшее назначение педагогической диагностики – определение степени обученности, обучаемости и достижений.

Диагностика обученности включает в себя контроль знаний, умений и навыков, анализ его результатов, прогнозирование дальнейшей работы.

Немаловажной проблемой дидактики является задача разработки критериев уровней обученности. Требование всесторонности диагностики предполагает отслеживание результатов как минимум в трех сферах: когнитивной (владение знаниями и способами их применения), психологической (личностное развитие) и социальной (социальная адаптация).

Сегодня существует несколько подходов к разработке критериев обученности. Приведем, на наш взгляд, наиболее эффективный с точки зрения комплексности, в основу критериев которого положена степень владения учащимся “целостным образом” некоторого объекта, явления (Е.Д.Божович) и степень владения методами и способами ведения познавательной деятельности (Н.А.Половникова):

- * низкий (репродуктивный) уровень – учащийся владеет отдельными существенными признаками объектов (явлений), выделяет преимущественно их внешние (поверхностные) свойства, владеет алгоритмическими действиями, умеет выполнять задания по аналогии, по заранее представленному плану: спи-

сывание готового материала, пересказ, выполнение заданий по образцу с последующим обобщением, анализ события по определенному правилу, алгоритму, воспроизведение двух подобных правил, алгоритмов, нахождение подобия с опорой на рисунок (таблицу, схему, модель), описание пар подобных предметов (явлений, фактов, событий, процессов);

* средний (частично-поисковый) уровень – знания учащегося характеризуются единством, взаимосвязью существенных признаков объектов (явлений), обеспечивающих целостность образа, целостность представления о мире, учащийся владеет основными методами познавательной деятельности (умственные и материализованные действия), умеет отобрать и применить нужный метод решения поставленной проблемы с опорой на наглядность (таблицы, схемы, иллюстрации), перенос в практических действиях общих признаков известного на новое, объясняет причины различия в подобных событиях, явлениях, фактах, процессах, учащийся умеет строить собственный план действий на основе известного;

* высокий (исследовательский) уровень – наличие у учащегося в образе познаваемого объекта (явления) “субъективного содержания, в котором как бы зафиксирован эмоциональный опыт субъекта”, оценка учащимся социальной значимости объектов (явлений), умение отобрать наиболее рациональный метод решения задачи, элементы творческого подхода к выполнению задания, создание новых оригинальных методов познавательной деятельности и способов обработки информации.

Часто для выявления степени обученности используют тестирование.

Тест обученности – это совокупность заданий, ориентированных на определение уровня усвоения определенных аспектов содержания обучения.

Тест состоит из задания на деятельность данного уровня и эталона.

Выделяют тесты нескольких уровней:

– тесты первого уровня усвоения знания (узнавание) – проверяют умение учащихся узнавать правильность использования ранее усвоенной информации при повторном ее предъявлении – тесты на опознание, на различение, на классификацию;

– тесты второго уровня усвоения знания – тесты восприятия без подсказки, по памяти при решении типовых задач – тесты-подстановки, конструктивные тесты, тесты “типовая задача” (типовой является задача, которую можно решить путем прямого переноса знаний);

– тесты третьего уровня – направлены на выявление продуктивного знания;

– тесты четвертого уровня – не имеют обычно эталона, задания носят творческий характер.

Требования к тестам:

– относительная краткосрочность – не должны требовать для своего выполнения больших временных затрат;

– однозначность – не допускается произвольное толкования тестового задания;

– правильность – исключается возможность формулирования многозначных ответов;

– информационность – несут достаточную информацию;

– удобство обработки;

– стандартность – пригодность для широкого практического использования.

Наименее разработанным остается пока вопрос о диагностике обучаемости – способности учащегося овладеть заданным содержанием обучения. Важнейшими показателями обучаемости являются:

1) потенциальные возможности обучаемого – включают в себя индивидуальные характеристики обучаемого (среди них – восприимчивость, готовность к умственному труду, способность учиться, успешность познавательной деятельности и др.);

2) фонд действенных знаний (тезаурус) – законы, правила, алгоритмы, которые учащийся может использовать в своей деятельности;

3) темп продвижения в обучении – обычно отслеживают:

– темп усвоения знаний, умений (T_y): $T_y = T_f / T_z * 100\%$, где T_f – фактически затраченное время на полное усвоение эталонного понятия или выполнение эталонного теста конкретным обучаемым, T_z – среднестатистическое время выполнения эталонного задания;

– темп продвижения в обучении (T_p): $T_p = T_y / T_z * 100\%$, где T_y – время полного усвоения раздела (части курса, всего курса) конкретным учеником, T_z – эталонное время усвоения того же объема, установленного экспертным путем;

– темп прироста результатов, характеризующий динамику роста ($T_{пр}$): $T_{пр} = T_p / T_d * 100\%$, где T_p – последующее зафиксированное значение показателя обученности, T_d – зафиксированное значение достигнутого (до этого) показателя;

4) обобщенность мышления – способность к переносу усвоенных знаний в новые условия.

Контроль как способ организации обратной связи

Контроль ЗУН – составная часть обучения. Он предусматривает проверку знаний, умений, навыков, развития познавательной деятельности школьников.

Контроль успеваемости – компонент учебного процесса, обеспечивающий внешнюю (контроль учителя) и внутреннюю (самоконтроль учащихся) обратную связь.

Проверка – процесс установления успехов и трудностей в развитии, в овладении знаниями, степени достижения целей обучения.

Контроль – операция сопоставления достигнутого результата с эталонными требованиями.

Принципы организации контроля:

- гуманизация и демократизация форм контроля;
- адекватность – соответствие содержания тому, что проверяется;
- соответствие получения результатов контроля норме.

Норма – уровень ЗУНов, обеспечивающих удовлетворительную (нормативную, определенную стандартами) деятельность.

Функции контроля:

- диагностическая – контроль позволяет выявить состояние ЗУН у каждого учащегося, у всего класса, определить эффективность методики обучения, наметить пути дальнейшей работы;
- образовательная – расширение и углубление ЗУН учащихся, повторение, закрепление;
- развивающая – контроль стимулирует, развивает внимание, мышление, память, волю и пр.;
- воспитывающая – контроль формирует добросовестность, чувство ответственности, систематичность в работе.

Требования к контролю:

- индивидуальный характер контроля;
- регулярность и систематичность;
- всесторонность – объем, глубина, осмысленность, системность, действенность, прочность, теория, практика;
- разнообразие форм;
- объективность;
- дифференцированность – учет специфики предмета, степень сложности материала, творчество при выполнении;
- действенность – оказание помощи;
- гласность, обоснованность – комментирование;
- единство требований.

Существуют разные подходы к классификации видов контроля. Приведем некоторые из них:

* по характеру получения информации: устный (опрос у доски, беседа), письменный (диктант, реферат, контрольная работа), методы практического контроля (опыты, лабораторные работы), методы графического контроля (выполнение графиков, таблиц, схем), методы программированного контроля, тестирование, наблюдение, экскурсия для проверки знаний и др.;

* по месту контроля в процессе обучения (различные виды выделяют П.И.Пидкасистый, Н.Ф.Талызина, В.М.Симонов): предварительный – выявление самостоятельно приобретенных ЗУН, текущий – повседневная оценка, те-

матический – по системе уроков по данной теме, периодический – несколько тем, итоговый – по всему курсу, например в форме экзаменов;

* по средствам: машинный, безмашинный;

* по отношению к учащемуся: внешний – со стороны учителя к учащемуся, взаимоконтроль – со стороны учащихся к учащемуся, самоконтроль.

Контроль может осуществляться в трех формах:

– внешней – материальной, материализованной, перцептивной;

– внутренней – проприоцептивной, умственный;

– параллельно.

Отметка как отражение результата контролирования

Оценка – это констатация степени усвоения посредством оценочного суждения.

Отметка – это результат оценки, выраженный в баллах, фиксируемый в документах.

Функции оценок – оценка должна стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника, основываясь на доверии к нему и уважении его личности.

Назначение школьных отметок:

1. оценивание успехов учащихся в изучении предметов (“Оценивать знание, а не незнание.” В.А.Сухомлинский);

2. стимулирование учебной деятельности.

Развитие системы отметок в России:

– до октября 1917 г. – шестибальная;

– в мае 1918 г. – отмена оценок;

– в 1932 г. – введена двухбалльная: “удовлетворительно” и “неудовлетворительно”;

– позднее вводится трехбалльная: “весьма удовлетворительно”, “удовлетворительно” и “неудовлетворительно”;

– в 1935 г. – пятибалльная словесная система: “очень хорошо”, “хорошо”, “посредственно”, “плохо”, “очень плохо”;

– в 1944 г. – инструкция по применению цифровых отметок: 5, 4, 3, 2, 1;

– в конце 90-х гг. XX в. отменена “1”;

– сегодня пятибалльная система фактически заменена трехбалльной: 3, 4,

5. На практике также используются отметки: 3-, 3+, 4-, 4+, 5-, 5+.

Нормы выставления отметок по предмету представлены в программах. На практике применяются следующие критерии:

“5” – владеет в полной мере: ученик усвоил весь обязательный материал, глубоко его понимает и умеет применять, правильно выражает знания в устной и письменной речи;

“4” – владеет достаточно хорошо: учащийся допускает единичные ошибки в знании основного материала, но при указании на них учителя сам их исправляет;

“3” – владеет недостаточно: учащийся знает основные положения материала, но допускает неточности, не может привести примеры. Недостатки в подготовке не мешают учащемуся овладеть последующим материалом;

“2” – не владеет: учащийся не может выделить главное, искажает смысл, допускает ошибки, не позволяющие овладеть новым материалом.

Многими авторами отмечается, что в таком “когнитивном” виде критерии мало отражают личностное развитие учащегося, тем самым не способствуя реализации главной задачи успешной учебы – не формировать потребность “выучить от сих до сих”, а развивать “пытливый ум”. Приведем альтернативный вариант критериев уровней обучения (Е.Д.Божович, И.С.Якиманская):

1. Владение учащимися не только знаниями, но и метазнаниями, т.е. знаниями о знаниях – приемах и средствах усвоения учебного материала, “открытие” нового знания, переработки информации, данной в разных знаковых формах.

Данные показатели позволяют контролировать осведомленность учащегося о тех приемах и средствах, которые обеспечивают познавательную деятельность, уровень владения этими приемами и средствами на конкретном предметном материале, а следовательно, и усвоения самого материала.

2. Самостоятельно выработанные учащимся способы учебной работы, в которых представлены усвоенные в обучении приемы работы с материалом и результаты накопления школьником собственного опыта.

3. Умение учащегося строить целостный образ изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание в разных знаковых формах.

Этот критерий и соответствующие ему конкретные показатели позволяют контролировать содержание и качество образных компонентов изучения материала и различных знаковых средств, используемых учащимся в познавательной деятельности.

4. Личностно-смысловое отношение учащихся к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности.

Острой на сегодняшний день является проблема необъективности школьных отметок. Среди причин этого явления можно выделить две:

- 1) оценивает живой человек со своими проблемами, взглядами, целями, со своим характером и со своей психологией;
- 2) оценки влияют на престиж учителя, школы.

Недостатки школьных оценок:

* не оценивается навык логического мышления – оцениваются знания, а фактически – степень механического запоминания;

* часто оценивают не успеваемость, а являются системой поощрения и наказания;

- * недостаточна градация – используем 3+, 4- – в настоящее время в России идет эксперимент по внедрению других систем оценок;
 - * субъективность – часто школьная отметка – это символ определенной власти педагога над учеником, символ его подавления, манипулирования, отношения учителя к ученику;
 - * отметка подавляет индивидуальность: ученик выраженно интересуется одним предметом, но отметка заставляет учить все;
 - * часто отметки определяют статус ученика в классе, оценивается личность, а не знания: отметки выставляются на виду у значимых людей – одноклассников, тем самым фактически, ставя “5”, мы поднимаем ученика над всеми, ставя “2” за забытую тетрадь – оцениваем человеческие качества, отметки по физкультуре у полных детей – “они не умеют двигаться!”;
 - * школьная отметка часто имеет социальный аспект – у детских психологов есть понятие “наркомания отличника” – зависимость учащегося (и родителей!) от отметок, все действия такой семьи направлены на получение высшего балла.
- Недостаточная разработанность системы оценок порождает опасность:
- * отдаления детей от школы;
 - * развития низкого уровня логического мышления (вырастет не разносторонне образованная личность, а обыкновенный зубрила);
 - * формирования личности, стремящейся получить одобрение любым способом (порой не совсем порядочным);
 - * убить в человеке лидерские качества.

Вопросы и задания для самоконтроля

Раскройте понятие “обратная связь”. Каковы функции обратной связи?

В чем сущность педагогической диагностики? Дайте характеристику способам диагностирования.

Какова роль контроля в процессе обучения? Охарактеризуйте различные виды контроля.

Каковы функциональные отличия оценки и отметки? Назовите основные проблемы, связанные с оцениванием.

Разработайте контрольные задания по выбранной Вами теме, позволяющие оценить уровень усвоения некоторого учебного материала.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

1. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе: В помощь начинающему учителю. – М.: Просвещение, 1985. – С.125-127.
2. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – С.136-164.
3. Петрушкин С.Ф., Сидорина М.С. Педагогика: Курс лекций для студентов педагогических вузов и слушателей курсов повышения квалификации работни-

ков образования по разделу “Педагогические теории, системы, технологии”. – Брянск: БИПКРО, 1996. – 159 с.

4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1.: Процесс обучения.

Внедрение инноваций

Проблема выбора педагогических технологий

“... Обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, и неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя” (В.П.Беспалько).

Понятие инновации в учебно-воспитательном процессе

Учебно-воспитательный процесс характеризуется единством консерватизма и стремления к новому. Только сочетание этих двух качеств позволяет образованию выполнять задачи, возложенные на него обществом.

В научной литературе различают понятия “новшество”, “нововведение” и “инновация”.

Новшество – элемент педагогической действительности, который в данном виде, качестве ранее не использовался.

Нововведение – своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые программы, пособия, средства обучения, типы учебных заведений и т.д.).

Инновация – распространение новшеств в педагогической практике, процесс совершенствования образовательных систем на основе нововведений.

Выделяют инновации:

- в преподавании (технология разноуровневого обучения, личностно-ориентированные технологии и др.);
- в воспитании (технология КТД);
- в управлении;
- в коренном изменении средств обучения (внедрение Internet-технологий);
- в изменении статуса (лицей, колледжи и др.);
- и другие.

Виды инноваций:

- по содержанию (авторские – В.Ф.Шаталов, внедренческие, ретровнедренческие – возрождение лучших традиций школы);
- индивидуальные и коллективные;
- подсказаны из-вне (например, в другой школе);
- системные (вся школа, несколько школ);

- локальные (одна параллель);
- частные (в пределах одного класса, одного предмета, одной темы).

Основные затруднения внедрения инноваций в практику работы школ:

- отсутствие действенной информационной службы, обеспечивающей адаптацию научных достижений к условиям массовой школы;
- преобладание в разработках содержательного компонента.

Процессуальный компонент разработан недостаточно – компенсационные меры, как правило, не предусматриваются, теоретический замысел не доводится до уровня технологии.

При внедрении инноваций всегда требуется определенная осторожность: любой метод должен быть отслежен по результатам, если метод мало проверен – должны быть определены экспериментальные и контрольные классы; научный мониторинг предполагает использование тестов;

- несистемный характер инновационных разработок: большинство инновационных разработок рассчитано только на определенную возрастную группу – например, методики, использующиеся в начальной школе, не поддерживаются в среднем и старшем звене;
- консерватизм педагогической системы (успешно преодолевается во многих образовательных учреждениях при достаточной мотивации ее сотрудников);
- недостаточная подготовка учителей.

Инновации в настоящее время чаще всего реализуются через различные технологии обучения.

Проблема выбора технологии обучения

Педагогическая система и педагогическая технология

Педагогическая система – упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство, подчиненное целям воспитания и обучения.

Компоненты педагогической системы:

- цель – “важнейший компонент любой педагогической системы, обуславливающий сам факт ее создания”;
- учебная информация, “которая должна стать предметом усвоения теми или иными людьми”;
- средства педагогической коммуникации, “с помощью которых организуется деятельность учащихся по усвоению учебной информации в зависимости от целей педагогической системы”;
- учащиеся – “определенный контингент людей, испытывающих потребность в определенной подготовке, образовании или воспитании”;
- педагоги, “соответствующие целям системы, владеющие определенной

информацией, средствами коммуникации, вооруженные психологическими знаниями об объекте педагогического воздействия”;

– результат – знания, умения, навыки, сформированные у учащегося к окончанию срока функционирования системы, т.е. к моменту выпуска. Результат, или уровень успешности системы, является критерием эффективности ее деятельности.

“Педагогическая технология – 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” (ЮНЕСКО, 1986).

Характеристика современной трактовки понятия педагогической технологии:

– технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора (технологии процесса передачи знаний, умений и навыков и технологии развивающей педагогики);

– технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

– функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения;

– поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем и, с другой, гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;

– органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Причины возникновения и практического использования педагогических технологий:

– необходимость внедрения в педагогику системно-деятельностного подхода, систематизации классного обучения;

– потребности активизации учебно-познавательной деятельности школьника, замены малоэффективного вербального способа передачи знаний и воспитания (по данным психологов, ученик усваивает не более 36% информации “со слов”);

– возможности экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия учеников и учителя, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и снижающие негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

Развитие личности и технология обучения

Различают технологии:

1. трансформирования знаний, умений и навыков (когнитивные технологии);
2. развивающего обучения.

Особенности *технологии трансформирования знаний, умений и навыков*:

- на учителя возлагается полнота ответственности за воспроизводящую деятельность обучаемого;
- на учащегося возлагается требование строгого выполнения исполнительской функции.

Процедуры дидактической технологии этого вида (широко используемой в школах бизнеса³):

- * преподаватель объясняет суть задания, его цели, последовательность выполнения операций и конечный результат;
- * показывает выполнение каждой операции и активизирует внимание обучаемого;
- * повторно объясняет каждую операцию, выясняет у обучаемого, что он понял и что не уяснил;
- * повторно показывает выполнение каждой операции, сопровождая ее громким объяснением;
- * просит обучаемого выполнить каждую операцию, громко объясняя, что при этом надо делать;
- * предлагает обучаемому выполнить каждую операцию, повторяя указания педагога как это надо делать;
- * предлагает обучаемому молча выполнить все операции;
- * дает оценку действиям обучаемого и вносит коррективы, если необходимо;
- * обучаемый выполняет операции до тех пор, пока он не будет делать ошибки;
- * поздравляет обучаемого с освоением данной работы.

Данный вид технологий используют для прочного усвоения ЗУН, например общеучебных.

Особенности *развивающей обучающей технологии*:

- * вариативность, учитывающая уровни потребностей, интересов, склонностей, способностей и возможностей личности;
- * мотивированное управление школьником собственной самостоятельной учебно-познавательной деятельностью;
- * обеспечение эмоционально-ценностного отношения к содержанию и процессу образования;
- * формирование гуманистической направленности личности, ее потребностно-мотивационной сферы;

³ Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. – М., 1992.

- * формирование творческого отношения к деятельности;
- * формирует общеучебные умения и навыки;
- * способствует овладению средствами и способами мышления;
- * развивает воображение, внимание, память, волю;
- * формирует эмоциональную культуру и культуру общения.

Примеры развивающих технологий: технология коллективного взаимообучения, технология полного усвоения, разноуровневые технологии и др.

Технологии развивающего обучения более перспективны, поскольку развивается как содержательно-процессуальный компонент обучения, так и мотивационно-волевой и оценочный.

В основу технологии развивающего обучения может быть положена теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина).

Теория поэтапного формирования умственных действий

Достоинство методики поэтапного формирования умственных действий – создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

Этапы формирования умственных действий:

Первый этап: создание необходимой мотивации учащегося, предварительного ознакомления с целью действия; только когда цель задания совпадает с мотивом, можно считать действия деятельностью.

Второй этап: создание схемы ориентационной основы деятельности (действия). Учащиеся предварительно знакомятся с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентационных, исполнительных и контрольных функций. Уровень обобщенности действий, а значит и возможности переноса их в другие условия, зависит от полноты ориентировочной основы этих действий.

Типы учения:

1) дается неполная система ориентиров в готовом виде, по образцу (хотя в этом случае возможности для формирований обобщенного, теоретического мышления значительно усечены, однако в ряде ситуаций этот тип учения оказывается наиболее эффективным для оперативного исполнения, например, шнуровки ботинок, овладения элементами техники чтения и т.п.);

2) дается полная ориентировочная основа действия в готовом виде;

3) ориентационная основа действия представляется в обобщенном виде.

Третий этап: выполнение действия во внешней форме — материальной или материализованной (то есть с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т. п.). Эти действия включают как ориентационные, так и исполнительные и контрольные функции. На этом этапе от учащихся требуется проговаривание вслух о совершаемых операциях и их особенностях.

Четвертый этап: внешней речи. Здесь действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря речевому (устному или письменному) оформлению и отрыву от материализованных средств.

Пятый этап: внутренней речи. Здесь действие приобретает умственную форму.

Шестой этап: выполнение действий в умственном плане, интериоризация действия.

Проблема выбора метода обучения

Как известно, единой универсальной классификации методов обучения не существует. В основу различных классификаций положены: источник знаний, этапы обучения, характер познавательной деятельности учащихся и др.

Для учителя вопрос выбора методов проведения учебных занятий – каждодневный, практический.

На выбор метода обучения влияют:

- общая цель воспитания (разностороннее развитие активной личности с учетом ее особенностей);
- принципы обучения, реализуемые на уроке (научности, практичности, сознательности, активности и т.д.);
- специфика учебного предмета;
- содержание учебного материала;
- учебные возможности школьников (возрастные, индивидуальные, уровень обученности и обучаемости и т.д.);
- индивидуальные особенности самого учителя;
- особенности взаимоотношений между учителем и учащимися;
- особенности материальной базы учебного заведения;
- и другие.

Главное требование – используемый метод позволяет достичь поставленных целей и задач урока. При этом необходимо помнить, что ни один метод не является универсальным, каждый имеет свои достоинства и недостатки.

На практике хорошо зарекомендовал себя “многомерный подход” к выбору методов обучения, обобщенный Ю.К.Бабанским в алгоритме выбора оптимального метода обучения:

- 1) определить, может ли ученик самостоятельно изучить материал, его часть;
- 2) определить соотношение репродуктивных и продуктивных методов обучения (предпочтение необходимо отдавать продуктивным методам);
- 3) определить соотношение индуктивной и дедуктивной логики аналитического и синтетического путей познания (при наличии необходимых условий предпочтительнее использовать дедуктивные и синтетические методы);

- 4) определить способы сочетания словесных, наглядных и практических методов;
- 5) определить методы стимулирования учебной деятельности;
- 6) определить “точки” контроля и самоконтроля на уроке;
- 7) продумать запасные варианты на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Вопросы и задания для самоконтроля

Что такое “инновация”? Какие стороны учебно-воспитательного процесса затрагивают инновации? Каковы проблемы внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс?

Перечислите и охарактеризуйте компоненты педагогической системы. Раскройте понятие “технология обучения”. Назовите отличительные особенности когнитивных и развивающих технологий обучения.

Дайте характеристику этапов технологии поэтапного формирования умственных действий.

Назовите проблемы выбора методов обучения и пути их решения.

Разработайте урок по выбранной Вами теме, используя технологию поэтапного формирования умственных действий.

Рекомендуемая для самостоятельной работы литература

Актуальные проблемы педагогики. Курс лекций / Под ред. А.Н.Прядехо, П.Ф.Петрушкина, Н.А.Асташевой. – Брянск: Изд. БГПУ, 1998. – С.14-16.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989

Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособ. для студ. высш. уч. завед. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – С.12-19, 68-129.

Прокопенко В.И. Сырникова Г.Н. Основы школьной дидактики. Учебное пособие. – Брянск: Изд-во БГПУ, 1999. – 73 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

[illegible]

Виктор Николаевич Пустовойтов
Актуальные проблемы дидактики
Курс лекций

ЛР №020070 от 25.04.97

Подписано в печать 29.10.2003. Формат 60х84 1/16.

Печать офсетная. Бумага газетная.

Усл. п. л. 3,75. Тираж 200 экз. Заказ №914

Издательство Брянского государственного университета
имени академика И.Г.Петровского
241036, Брянск, Бежицкая, 14

Отпечатано в подразделении оперативной полиграфии БГУ