

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

О.С. Гребенюк

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

**Калининград
1996**

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

О.С. Гребенюк

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Курс лекций

Калининград
1996

О.С. Гребенюк, Общая педагогика: Курс лекций / Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. - 107 с. - ISBN 5-88874-004-7.

Пособие состоит из трех частей: в первой рассматриваются вопросы педагогических систем и технологий, во второй представлены сущностные характеристики современной дидактической системы проблемно-развивающего обучения, в третьей раскрыты актуальные вопросы педагогической конфликтологии и технология управления конфликтными ситуациями.

Предназначено для студентов университетов и педагогических институтов; аспирантов, учителей и руководителей школ и профтехучилищ.

Табл. 4 . Библиогр.: 39 назв.

Печатается по решению редакционно-издательского Совета Калининградского государственного университета.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Г.А. Бокарева,
доктор педагогических наук, профессор М.И.Рожков.

ОЛЕГ СЕМЕНОВИЧ ГРЕБЕНЮК

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Курс лекций

Св. тем. план 1996 г. Лицензия №020345 от 27.12.1991 г.
Редактор Л.Г. Ванцева. Технический редактор Л.Т. Владимирова.
Корректор Н.Н.Мартынюк.

Оригинал-макет подготовлен И.А. Хрустальевым
Подписано в печать 25.01.96 г. Формат 60x90 1/16.
Бум. для множит. аппаратов. Усл. печ. л. 6,7.
Уч.-изд. л. 7,0. Тираж 250 экз. Заказ .

Калининградский государственный университет,
236041, Калининград обл., ул. А.Невского, 14.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный курс лекций посвящен рассмотрению педагогических систем, технологий, проблемам развития индивидуальности человека в процессе обучения и общения. Какова основная идея пособия?

В существующих пособиях по педагогике многие вопросы современной теории и практики образования не получили достаточного освещения или рассматриваются с традиционных, в чем-то устаревших позиций. В то же время в педагогике интенсивно нарабатывается новое научное знание, а в практике особенно активно развивается творчество учителей, реализуются интересные подходы к организации педагогического процесса, затрагиваются новые психологические аспекты общения учителя и учащихся.

Будущий учитель должен ориентироваться не только в академических знаниях педагогики и психологии, но и в новейших педагогических технологиях, инновационных процессах.

В связи с этим автор поставил своей задачей, не повторяя известные ведущие учебные пособия по педагогике, дать представление о научных идеях и результатах, полученных в последнее время и не нашедших должного отражения в учебной литературе.

Данное пособие является второй частью курса лекций, читаемых автором в Калининградском университете (первая часть - "Педагогика индивидуальности" - вышла в 1995 году).

При подготовке пособия автор использовал как свои, так и многочисленные исследования зарубежных и отечественных ученых. Форма пособия не требует строгого цитирования, но тем не менее все труды, на которые мы опирались, указаны в списках использованной литературы, данных к каждому разделу.

Лекции 11-13 написаны Н.В. Самсоновой под редакцией автора.

Часть первая. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Лекция 1. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ

Системой, как известно, называется упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство. Системность присуща многим педагогическим объектам: учебно-воспитательному процессу школы, процессам обучения отдельным предметам, частям этих процессов, отдельным урокам, группе уроков и т.д.

Процесс, реализующий цели обучения, называется процессом обучения, или дидактической системой. Теоретические основы дидактических систем разрабатывает область педагогики, называемая *дидактикой*. Этот термин происходит от греческого слова дидактикос, что означает “обучающий”. Предметом дидактики являются системы обучения, или дидактические системы. Дидактической называют упорядоченную систему целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Эта система функционирует во взаимной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой происходит усвоение знаний и способов действий и развитие индивидуальных способностей учащихся.

Сколько может быть дидактических систем, или типов, процесса обучения? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим прежде всего такую характеристику процесса обучения, как целостность. *Целостность* определяется философами как скоординированность всех элементов системы, ее завершенность, результативность, как совершенство всех ее компонентов и системы в целом, как качественная ее определенность, взаимообусловленность всех свойств, взаимосвязанность, особый тип взаимодействия.

Целостность процесса обучения также представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития и функционирования. Любой педагогический процесс, если он дает положительный результат, является по своей природе целостным: и процесс, протекающий во время урока, системы уроков, и процесс обучения отдельному предмету, циклу предметов, и т.д. Философы к целостным относят системы, достигшие в своем развитии зрелости, завершенности, соответствующие определенному идеалу. С этой точки зрения педагогический процесс является целостным тогда, когда он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание). Всегда ли реальный процесс обучения является целостным?

Известно, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер, если - формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения, если ставится цель развития индивидуальности школьника и его личностных качеств, то процесс является подлинно развивающим, то есть целостным процессом *проблемно-развивающего обучения*.

Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития от догматического, затем объяснительно-иллюстративного до проблемно-развивающего типа. При этом уровень целостности становился выше, и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения.

Сущность целостности проблемно-развивающего типа обучения - в подчиненности всех его частей и функций основной задаче: формированию целостного человека - гармоничному развитию индивидуальности и социализации личности. Чтобы практически решить эту задачу, необходим целостный подход к организации обучения. В чем он заключается?

Во-первых, на уровне педколлектива в том, чтобы *каждый* педагог работал на общую цель - не содействовал, а именно обеспечивал достижение общей цели. Во-вторых, в комплексном решении задач обучения, развития и воспитания на каждом уроке, в системе уроков так, чтобы каждая часть (урок) работала на целое (процесс). В-третьих, в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. В-четвертых, должна быть не просто совместная деятельность, а *взаимная* активная деятельность педагога и учащихся (педагогическое взаимодействие). Взаимодействие - установление следующих связей между элементами педагогической системы: информационных связей (обмен информацией), организационно-деятельностных связей (методы совместной деятельности), коммуникативных связей (общение), связей управления и самоуправления. Таким образом, целостность процесса проблемно-развивающего обучения характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в развитии, образовании и социализации учащихся. Целостность педагогического процесса не является свойством, постоянно ему присущим; она относительна и вызревает при успешной реализации всех его функций (обучения, развития, социализации).

Наиважнейшей функцией процесса обучения следует признать стимулирование развития основных сфер человека и его личностных качеств. Эта функция является *интегративной*.

Целостность процесса должна проявляться в единстве его сторон. Стороны этого процесса таковы: содержательная (что развивать и воспитывать, чему учить), операционно-процессуальная (как развивать, обучать и воспитывать), мотивационная (как осуществлять мотивационное обеспечение педагогического процесса), организационная (какие предусмотреть формы организации деятельности учащихся).

В отличие от нецелостного, целостный процесс обладает свойствами, присущими только ему. Первым целостным свойством является функциональное единство всех циклов дисциплин, *адекватное* структуре формируемых психологических и личностных качеств человека (поэтому в школе необходимо вводить предметы по выбору учащихся). Вторым целостным свойством процесса является его проблемный характер, способствующий развитию основных сфер школьника. Третье свойство заключается в том, что чем выше уровень интеграции учения с производительным трудом учащихся, тем эффективнее формирует процесс отдельные сферы и качества как индивида, так и человека в целом, то

есть закладывает основания для социализации личности. Четвертое свойство связано с неразрывностью формирования отдельных сфер и качеств личности между собой и с формированием индивидуальности и личности в их единстве.

Рассматривая строение педагогического процесса, В.С. Ильин доказал, что целостный процесс должен иметь следующую структуру: анализ исходного состояния процесса - выбор и формулирование цели - отбор и применение педагогических средств - учет внутренних и внешних условий - анализ процесса и его результатов. Отсюда следует, что для проектирования и организации целостного процесса учителю необходимо овладеть следующими умениями:

- *диагностическими* - уметь определять исходное и текущее состояния развития отдельных учащихся и класса в целом (применять педагогическую диагностику для выявления уровня развитости, обученности и воспитанности учащихся, внутриколлективных отношений);

- *педагогическим целеполаганием* - уметь ставить цели и решать педагогические задачи (иметь представление о номенклатуре педагогических целей, владеть способами их выдвижения и формулирования, знать правила постановки и соблюдать требования, предъявляемые к ним);

- *отбирать и применять средства педагогического воздействия* (знать развивающие возможности педагогических средств, уметь реализовать их побуждающую, развивающую и обучающую функции, уметь выбрать и применить оптимальные в конкретных условиях методы, приемы и формы обучения);

- *программировать и структурировать взаимодействие с учащимися* таким образом, чтобы оно гарантировало достижение поставленных целей (знать и уметь реализовать структуру урока, уметь структурировать свою деятельность в соответствии со структурой учебной деятельности учащихся, владеть способами мотивационного обеспечения учебного процесса);

- *педагогической наблюдательностью* - уметь видеть и анализировать условия, при которых протекает процесс: результативность труда (качественные изменения в развитии учащихся и самого учителя), эффективность труда (соответствие результатов поставленным целям), оптимальность труда (достижение наилучшего в данных условиях результата или достижение его при малых затратах времени и сил учащихся и учителя).

Кроме дидактической системы проблемно-развивающего обучения существуют (или существовали) и другие системы: догматическое обучение, объяснительно-иллюстративное, программированное, бинарное, концентрированное и др. Существуют и авторские системы обучения, носящие имена их создателей, - это системы Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, С. Френе, М. Монтессори, Ш. А. Амонашвили, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова. Одни из них уходят в историю, другие еще только разрабатываются. В данном пособии рассматривается дидактическая система проблемно-развивающего обучения, вобравшая в себя многие идеи и достоинства названных систем.

Лекция 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ

Что такое педагогическая технология? На этот вопрос имеется множество, порой не совпадающих друг с другом, ответов. Это говорит о том, что теория и практика педагогических технологий еще только разрабатывается и является в педагогике новым объектом изучения. Согласно словарю С.И. Ожегова, технология - это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч.: *techné* - искусство, мастерство, умение; *logos* - слово, учение) - совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Отсюда *педагогическая технология* - это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

Во многих международных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно обнаружить такое ее понимание: “Педагогическая технология - это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов” (Цит. по кн.: 4, с. 17). Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать “систематизацией образования” (Там же).

М.И. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: “Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, *гарантирующий* достижение поставленной цели” (5, с. 5).

В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся - этим определяются, собственно, и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова “жестко запрограммированный” вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. “Запрограммированный” и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях. Недавно говорят: учитель, освоивший педагогическую технологию, - это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникно-

вения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса “обслуживает” конкретная технология, и т.д..

При определении статуса педагогической технологии полезно соотнести ее с той научной концепцией, которая лежит в ее основе, указать номенклатуру целей, достигаемых с ее помощью, и определить ее сущностные признаки. Признаками педагогической технологии являются: цели (во имя чего необходимо учителю ее применять); наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся. В связи с этим неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях школы.

Раскроем содержание каждого признака и свойства.

Целевой признак указывает на то, чего можно достичь, применяя конкретную технологию, в развитии индивидуальности, в воспитании личности, в обучении школьника. Обеспеченность технологии диагностическими средствами помогает учителю отслеживать процесс и результаты педагогических воздействий. Средства анализа и самоанализа позволяют учителю оценить свои действия и деятельность учащихся по саморазвитию и самовоспитанию, оценить их результативность. Цели, средства педагогической диагностики и анализ результативности помогают оценить технологию со стороны ее эффективности и целесообразности. Например, среди учителей начальной школы были популярны так называемые нестандартные уроки - аукционы. Смысл их заключается в следующем: учитель в целях активизации деятельности учащихся предлагает им ряд заданий; кто выполнит их быстрее, тот получит награду. Здесь есть все разобранные нами признаки технологии - цель, диагностика и результат. Только вот какой результат? Эффективна ли такая технология? Если такие уроки могут стимулировать развитие стремления не к знаниям, а к получению материальной награды, вызывать жадность у детей, можно ли их назвать педагогически эффективными и целесообразными?

Следующая существенная группа признаков педтехнологии - *закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся и отбор и применение на их основе педагогических средств*. Зачастую учитель учитывает различные требования, методические рекомендации, инструкции и пр. и не всегда замечает того, что хотят его подопечные, каковы их интересы, потребности. В таких случаях ни одна технология не поможет учителю добиться своих целей. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т.д.) должна соотноситься, соответствовать деятельно-

сти школьника (его целям, возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т.д.). Только на такой основе учитель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Структурирование взаимодействия учителя и учащихся и применение педагогических средств выражают ключевые характеристики педагогической технологии - гарантированное достижение целей.

Наличие указанных признаков определяет свойства педтехнологии. Технология должна быть *целостной* - это означает, что она должна отвечать всем выделенным признакам. Только в этом случае технология будет совершенной, завершенной и эффективной. Многие авторские технологии, разработанные учителями, часто не обладают свойством целостности: акцентируется внимание на каком-либо достоинстве, находке в опыте учителя и не берутся во внимание остальные признаки технологии. Например, в начале своей деятельности В.Ф. Шаталов предложил такое эффективное средство, как опорные конспекты (сигналы). Но многие практики поторопились назвать это средство технологией, попытались заимствовать опыт Шаталова, но не у всех получались такие же результаты, как у автора. В дальнейшем и сам Шаталов, и его последователи дополнили опорные конспекты другими компонентами, свойственными педагогическим технологиям, и разработали одну из совершенных педтехнологий. Этот факт говорит о том, что не всякую находку можно отнести к технологии. Главное заключается в том, что гарантированное достижение цели дает только целостная технология.

Другим важным свойством педтехнологии является ее *оптимальность*. Термин оптимальный (от лат. слова *optimus* - наилучший) означает “наиболее соответствующий определенным условиям и задачам”. Ю.К. Бабанский выделил несколько критериев оптимальности педагогического процесса. Применяя эти критерии, можно утверждать, что педтехнология будет оптимальной, если:

- ее применение способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;
- ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся, то есть дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенные стандартом образования и уставом школы.

Важно обратить внимание и на такие свойства технологии, как ее результативность и применимость. Результат применения технологии - это изменения в развитии, обученности и воспитанности учащегося, происшедшие под доминирующим влиянием данной технологии за определенное время. Очевидно, что две технологии могут быть сравнимы по их результативности и другим свойствам.

Не всякая технология может быть применена каждым учителем, много зависит от его опыта работы, педагогического мастерства, методической и материальной обеспеченности педагогического процесса и др. Поэтому при описании или изучении конкретной технологии необходимо обратить внимание на ее воспроизводимость в определенных условиях школы.

Таким образом, педагогическая технология - это не дидактика, не теория воспитания, это и не методика обучения или воспитания. Специфика педагоги-

ческой технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен *гарантировать* достижение поставленных целей. Второе отличие технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия учителя и учащихся, что не находит отражения ни в дидактике, ни в теории воспитания, ни в методиках преподавания.

Много ли может быть технологий? В принципе, технологий может быть много, так как они могут различаться по разным основаниям - в зависимости от базовой концепции, от целей, применяемых средств и пр. При этом каждой научной концепции может соответствовать несколько технологий, ее реализующих. Кроме того, разрабатываются новые концепции и соответствующие им технологии: компьютерного, блочно-модульного, концентрированного обучения и пр.

Любая научная концепция для того, чтобы она “работала” в педагогическом процессе, нуждается в соответствующей ей технологии. Причем каждой из них может соответствовать несколько технологий. Отсюда следует, что педагогических технологий может быть значительно больше, чем научных концепций. Они разрабатываются как учеными, так и учителями. Поэтому в практике существует достаточное их количество, другое дело, что не все их можно назвать технологиями, так как не всегда они обладают признаками и свойствами педагогических технологий.

Автором представлены следующие концепции и технологии: педагогика индивидуальности и технология ее формирования (2), система проблемного обучения и его технология (часть 2 данного пособия), концепция мотивационного обеспечения учебного процесса и ее технология (2, ч. 3), педагогическая конфликтология и технология управления конфликтными ситуациями (часть 3 данного пособия). В педагогике, кроме того, существуют авторские педагогические технологии И.П. Иванова, Л.А. и Б.П. Никитиных, В.Ф. Шаталова, Р. и Д. Байярдов и др. Многие технологии еще только разрабатываются.

В последние годы все большее значение приобретает новая область знания - педагогическая инноватика. Это сфера науки, изучающая новые технологии, процессы развития школы, новую практику образования. Слово “инновация” происходит от латинского *inovatis* (*in* - в, *novus* - новый) и в переводе означает “обновление, новинку, изменение”. *Педагогическая инновация* - это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения школьников.

Инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно назвать имманентной характеристикой образования, вытекающей из его основного смысла, сущности и значения. Ведь новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном плане. То, что ново для одной школы, одного учителя, может быть пройденным этапом для других. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Не имеет значения, являются ли в настоящее время идея, концепция, технология объективно новыми или нет, можно определить время, когда они были объективно новыми (например, новой в свое время была классно-урочная система Коменского). Рождаясь в конкретное время, про-

грессивно решая задачи определенного этапа, новшество быстро может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Поэтому учителю нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность. К основным функциям инновационной деятельности учителя относятся прогрессивные (так называемые бездефектные) изменения педагогического процесса и его компонентов: изменение в целях (например, новой целью является развитие индивидуальности школьника - см.: 2), изменение в содержании образования (см. новые стандарты образования), новые средства обучения (компьютерное обучение), новые идеи воспитания (Ю.П. Азаров, Д. Байярд, Б. Спок), новые способы и приемы обучения (В.Ф. Шаталов), развития (В.В. Давыдов, Л.В. Занков), воспитания младших школьников (Ш.А. Амонашвили) и т.д.

В основание классификации инноваций можно положить определенные критерии, на основе которых она будет проводиться. Первый критерий связан с областью, в которой осуществляются новшества. Вторым общим критерием можно считать способ возникновения новаторского процесса, третьим - широту и глубину новаторских мероприятий, а четвертым - основу, на которой проявляются, возникают новшества. По первому критерию, то есть в зависимости от того, в какой области, в каком секторе образования проводятся нововведения (что обновляется), можно выделить следующие инновации: 1) в содержании образования, 2) в технологии, 3) в организации, 4) в системе и управлении, 5) в образовательной экологии.

В зависимости от способа осуществления нововведений (второй критерий) их можно разделить на: а) систематические, плановые, заранее задуманные; б) стихийные, спонтанные, случайные. В зависимости от широты и глубины новаторских мероприятий можно говорить о: а) массовых, крупных, глобальных, стратегических, систематических, радикальных, фундаментальных, существенных, глубоких и др.; б) частичных, малых, мелких и т.п. Новшества в образовательной экологии относятся к архитектуре школьных объектов, их комплексов, местоположению и социальному окружению.

Лекция 3. КОНЦЕПЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

В процессе обучения можно выделить как минимум содержательную (чему учить), процессуальную (как обучать), мотивационную (как активизировать деятельность учащихся) и организационную (как структурировать деятельность преподавателя и учащихся) стороны. Каждой из этих сторон соответствует ряд концепций. Так, первой стороне соответствуют концепции содержательного обобщения, генерализации учебного материала, интеграции учебных предметов, укрупнения дидактических единиц и др. Процессуальной стороне - концепции программированного, проблемного, интерактивного обучения и др. Мотивационной - концепции мотивационного обеспечения учебного процесса, формирования познавательных интересов и пр. Организационной - идеи гуманистической

педагогике, концепции педагогики сотрудничества, “погружения” в учебный предмет (М.П. Щетинин), концентрированного обучения и др. Все эти концепции в свою очередь обеспечиваются технологиями. Например, концепции проблемного обучения соответствуют такие его технологии: проблемно-диалоговое обучение; проблемно-задачное; проблемно-алгоритмическое; проблемно-контекстное; проблемно-модельное; проблемно-модульное; проблемно-компьютерное обучение.

Все концепции и технологии невозможно описать в одном пособии, поэтому рассмотрим по одной технологии в соответствии с каждой из сторон процесса обучения.

Концепция и технология укрупнения дидактических единиц разработана профессором П.М. Эрдниевым. Вот краткое ее изложение. Укрупненная дидактическая единица - это “клеточка” учебного процесса, состоящая из логически различных элементов, обладающих в то же время информационной общностью. Укрупненная дидактическая единица (УДЕ) обладает качествами системности и целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти.

Понятие укрупнения единицы усвоения достаточно общо, оно вбирает следующие взаимосвязанные конкретные подходы к обучению:

1) совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций, функций, теорем и т.п., в частности, взаимно обратных задач;

2) обеспечение единства процессов составления и решения задач, уравнений, неравенств и т.п.;

3) рассмотрение во взаимопереходах определенных и неопределенных заданий, в частности, деформированных упражнений;

4) обращение структуры упражнения, что создает условия для противопоставления исходного и преобразованного заданий;

5) выявление сложной природы знания (математического, физического и т.п.), достижение системности знаний;

6) реализация принципа дополненности в системе упражнений (понимание достигается на основе сочетания образного и логического в мышлении, между его сознательным и подсознательным компонентами, на основе сочетания операций вычленения и сличения, анализа и синтеза, поочередного обращения к разным полушариям головного мозга).

Концепция УДЕ широко применяется в педагогической практике от начальной до высшей школы по всем предметам. Причем при изучении каждого учебного предмета выстраивается своя технология на основе представленных выше основных положений. Например, в начальной школе, чтобы дети хорошо запомнили таблицу умножения, надо ее предлагать вместе с соответствующими случаями деления ($3 \times 5 = 15$, $15 : 5 = 3$ и т.д.). Прямая задача лучше постигается в паре с обратной, ибо при этом она схватывается учеником не изолированно, а как элемент системы мыслей. Аналогично перестроен процесс обучения сложению, вычитанию, умножению и делению: от отдельного изучения к укрупнен-

ному изложению того же материала в двух темах (“Сложение и вычитание”, “Умножение и деление”).

Основу технологии УДЕ составляет так называемое *многокомпонентное задание*, образующееся из нескольких логически разнородных, но психологически состыкованных в некую целостность частей, например:

- а) решение обычной “готовой” задачи;
- б) составление обратной задачи и ее решение;
- в) составление аналогичной задачи по данной формуле или уравнению и ее решение;
- г) составление задачи по некоторым элементам, общим с исходной задачей;
- д) решение или составление задачи, обобщенной по тем или иным параметрам исходной задачи.

Разумеется, вначале в укрупненное упражнение могут войти лишь некоторые из указанных вариаций. Главное же заключается в том, чтобы все составные части по возможности были выполнены в указанной последовательности на одном занятии. Акцент на необходимость *пространственного и временного совмещения* элементов укрупненного знания имеет психологическую причину: согласно современным научным данным, всякая информация, воспринятая человеком, циркулирует в так называемой оперативной памяти в течение 15-20 мин, после чего “уходит” на хранение в долговременную память. Фаза оперативной памяти наиболее оптимальна для всевозможных перекодировок информации, для преобразования знаний.

Поэтому так важны технологические детали, чтобы прямая и обратная задачи записывались и решались в двух параллельных колонках, чтобы доказательства взаимобратных задач, теорем проводились на одном уроке, чтобы вычленение признаков тут же сопровождалось их сличением, чтобы словесное мышление сочеталось с символическим и т.д. Укрупнение знаний должно происходить прежде всего на уроке.

Зачем нужна такая технология? Каковы должны быть цели ее применения? Она нужна для того, чтобы человек за меньшее, чем прежде, время овладел большим объемом основательных и действенных знаний. Для этого технология УДЕ использует скрытые резервы мышления, существенно повышающие результативность процесса обучения.

Концепция и технология интерактивного обучения основаны на явлении интеракции (от англ. *interaction* - взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого школьника и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. М.В. Клариным, Ю.С. Тюнниковым и др. изучены образовательные возможности игры, применяемой в процессе обучения: игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, уче-

том индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств школьника.

Под технологией интерактивного обучения (ТИО) мы понимаем систему способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

В структуре процесса обучения с применением ТИО можно выделить следующие этапы:

1. *Ориентация.* Этап подготовки участников игры и экспертов. Учитель предлагает режим работы, разрабатывает вместе со школьниками главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры и выдает пакеты материалов.

2. *Подготовка к проведению.* Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Учитель излагает сценарий, останавливается на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков (составляется табло игры). Учащиеся собирают дополнительную информацию, консультируются с учителем, обсуждают между собой содержание и процесс игры.

3. *Проведение игры.* Этот этап включает собственно процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели игры. Учитель, начав игру, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задачи заключаются в том, чтобы следить за игровыми действиями, результатами, подсчетом очков, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе.

4. *Обсуждение игры.* Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Учитель проводит обсуждение, в ходе которого выступают эксперты, участники обмениваются мнениями, защищают свои позиции и решения, делают выводы, делятся впечатлениями, рассказывают о возникавших по ходу игры трудностях, идеях, приходивших в голову.

Применение ТИО позволяет учителю соединить деятельность каждого школьника (возникает целая система взаимодействий: учитель - учащийся, учитель - класс, учащийся - класс, учащийся - учащийся, группа - группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

Мотивационная сторона процесса обучения обслуживается **концепцией и технологией мотивационного обеспечения учебного процесса**. Эти вопросы мы подробно рассмотрели в предыдущем пособии (см. соответствующую главу “Педагогика индивидуальности”) (2).

Организационная сторона может быть представлена рядом концепций и технологий. Мы кратко рассмотрим основные положения **концепции и технологии концентрированного обучения**, цель которого заключается в ликвидации многопредметности учебного дня, калейдоскопичности ощущений и впечатлений при формировании знаний, раздробленности процесса познания и создания такого процесса обучения, когда вместо шести предметов на шести уроках в течение учебного дня (и четырнадцати предметов в течение учебной недели) изучается от одного до трех предметов. Идея концентрированного обучения не нова, ее впервые высказал Я.А. Коменский; потом эту идею поддерживали многие ученые (И.Ф. Герbart, К.Д. Ушинский, В.В. Розанов, П.П. Блонский); ее реализовали на практике отдельные педагоги (Г. Тоблер, Б.Ф. Райский, М.П. Щетинин), она была распространена в ряде стран (США, Швеция, Германия и др., в России эта идея нашла применение в высшей школе).

В 80-е годы вновь обратились к реализации концепции концентрированного обучения и стали разрабатывать на ее основе соответствующие технологии (интегрированный учебный день, бинарное обучение, концентрированное обучение отдельным предметам, концентрированное изучение циклов учебных дисциплин).

Технология концентрированного обучения - это такая организация учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредоточивается на изучении одного-двух предметов за счет сокращения числа одновременно изучаемых дисциплин, концентрации изучения учебного материала на определенных (достаточно длительных - до нескольких недель) повторяющихся отрезках времени. В зависимости от единицы укрупнения (учебный предмет, учебный день, учебная неделя) может быть несколько разновидностей таких технологий (Г.Г. Ибрагимов).

Существует технология концентрированного изучения одного предмета. Продолжительность погружения в предмет определяется при этом особенностями содержания и логики его усвоения учащимися, общим числом отводимых на его изучение часов. В этом случае общее годовое количество часов делится примерно поровну на четыре части. Далее по 4-6 уроков в день изучается только этот предмет в течение времени, отводимого учебным планом на изучение этой части. Получается, что в течение учебного года происходит четыре погружения в один предмет.

Другая разновидность технологии предполагает укрупнение второй организационной единицы - учебного дня. Количество учебных предметов в течение недели не меняется и соответствует учебному плану, но их изучение концентрируется во времени: в течение учебного дня изучается два-три предмета.

Третья разновидность предполагает укрупнение учебной недели. Количество предметов, запланированных на год, не меняется и соответствует учебному плану, но меняется структура учебной недели: в течение учебной недели изучается не более двух-трех дисциплин.

Многими учеными указываются несомненные достоинства технологии концентрированного обучения:

- устранение многопредметности и разбросанности расписания снимает нервное напряжение учащихся и учителей, благотворно сказывается на физическом состоянии и здоровье детей;

- укрупнение организационных форм процесса обучения способствует целостности (по крайней мере, снимает раздробленность) в развитии мотивационной сферы (нет постоянной смены мотивов учения), интеллектуальной (концентрируется внимание на относительно завершённом блоке учебного материала, успешно формируются способы умственных действий, плодотворно развиваются познавательные и учебные умения, системно и основательно усваиваются знания) и других сфер;

- концентрация обучения даёт значительную экономию учебного времени.

Заканчивая краткий обзор современных технологий обучения, обратим внимание на тот факт, что в целостном процессе обучения учителю необходимо применять сразу несколько технологий, обслуживающих различные его стороны. Но в реальной практике это положение не всегда реализуется. Дело в том, что зачастую учитель стремится прежде всего овладеть и применить в практике какую-либо одну технологию или отдельные внешне привлекательные её элементы. В этом случае нарушается принцип целостности: процесс обучения требует всестороннего его обеспечения различными технологиями, сами же технологии дают педагогический эффект только будучи целостными.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите основные признаки и свойства педтехнологии.
2. Назовите известные вам технологии и укажите их достоинства и недостатки.
3. Какие факторы влияют на практическое применение новшеств ?
4. Составьте список известных вам новшеств.
5. Попробуйте предложить свои идеи развития школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. - М., 1991.
2. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. - Калининград, 1995.
3. Гузев В.В. Лекции по педагогической технологии. - М., 1992.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М., 1994.
5. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. - Казань, 1993.
6. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Советская педагогика. - 1990. - №7.
7. Морозов В.М., Пидкасистый П.И. Подготовка учителей к инновационной деятельности // Советская педагогика. - 1991. - №10.
8. Тюнников и др. Игра и учение: Теория, практика и перспективы игрового обучения. В 2 ч. - М., 1992.

9. Хомерики О.Г., Поташник М.М. Развитие школы как инновационный процесс. - М., 1994.
10. Шамова Т.И., Малинин А.Н., Тюлю Г.М. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития. - М., 1993.
11. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М., 1992.
12. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. - М., 1986.

Часть вторая. ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОБЛЕМНО - РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Лекция 4. СУЩНОСТЬ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития, при этом уровень целостности становился выше, и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения. Теория проблемно-развивающего обучения представлена в трудах М.И. Махмутова и ряда других авторов (Ю.К. Бабанский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Дж. Брунер, В. Оконь, Т. Новацкий, Х. Век и др.). Что же представляет собой сущность проблемного обучения?

Цель проблемного обучения - усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, *процесса* получения этих результатов (овладение способами познания), она включает еще и формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер школьника, развитие его индивидуальных способностей, то есть в проблемно-развивающем обучении акцент делается на общем развитии школьника, а не на трансляции *готовых* выводов науки учащимся.

Проблемно-развивающее обучение - это современный уровень развития дидактики и педагогической практики. Оно является эффективным средством общего развития учащихся. “Проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и “открытия” новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение упражнений. Но организация учебного процесса базируется на *принципе проблемности*, а систематическое решение учебных проблем - характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей, проблемное обучение является подлинно *развивающим* обучением” (Махмутов М.И. 1975. С. 255).

Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов обучения построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия учителя и учащихся ориентирован на развитие индивидуальности школьника и социализацию его личности.

Основными понятиями проблемного обучения являются “проблемная ситуация” и “учебная проблема”.

Проблемная ситуация - это, по определению А.М. Матюшкина, “особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия. Психологическая структура проблемной ситуации включает: а) познавательную потребность, побуждающую

человека к интеллектуальной деятельности, б) неизвестное достигаемое знание или способ действия, в) интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт” (Матюшкин А.М. 1972. С. 193).

Проблемная ситуация порождается учебной или практической ситуацией, которая содержит две группы элементов: данные (известные) и неданные, новые (неизвестные) элементы. Проблемная ситуация - означает состояние интеллектуального затруднения, при котором человек испытывает потребность выйти из возникшего затруднения, разрешить его. Проблемная ситуация - это ситуация, ставящая человека в условия, требующие от него необходимости делать выбор, принимать решения: “начало мышления - в проблемной ситуации” (С.Л. Рубинштейн). Поэтому проблемная ситуация является одним из главных средств активизации учебной деятельности учащихся. Проблемная ситуация возникает чаще всего тогда, когда имеется несколько вариантов решения при ограниченной информации, исходных данных. Например, при изучении физики учитель создает проблемную ситуацию с помощью ряда вопросов: почему некоторые предметы тонут, а другие плавают? Учащиеся пытаются найти ответ (“не тонут легкие предметы”). Учитель снова ставит вопросы: почему легкие очки тонут, а тяжелый корабль - нет? от чего зависит плавание тел? и т.д. Этот пример показывает, что учитель старается обнажить перед учащимися противоречие между известными им фактами, наблюдениями и необходимостью их объяснения.

Как создаются проблемные ситуации? Общее правило: выявляются противоречия в информации, способах действий, определяются причинно-следственные связи. Назовем ряд противоречий: есть факт и необходимость его объяснить; противоречие между житейским представлением и научным толкованием фактов; противоречия, связанные с необходимостью применения знаний в конкретных условиях; противоречия, связанные с ограниченностью исходных данных.

Приведем основные способы создания проблемных ситуаций: сообщение информации (опорные знания); сопоставление фактов (с одной стороны,... с другой,...); анализируются факты, явления, ставятся вопросы, предъявляются задания и т.д. Покажем приемы и способы создания проблемных ситуаций (ПС) при изучении информатики. Заранее оговоримся, что все нижеперечисленные примеры относятся к работе учащегося на персональном компьютере IBM PC.

1. ПС чаще всего возникают тогда, когда учащийся сталкивается с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Рассмотрим ситуацию. При освоении программного продукта Norton Commander учащийся часто не задумывается о необходимых условиях использования этой программы. В частности, это касается того момента, что файлы `nsmain.exe` и `nc.exe` должны находиться в одной директории. Достаточно, например, изменить местоположение файла `nsmain.exe` - и при загрузке операционной системы (если в файле `autoexec.bat` предусмотрен запуск Norton Commander) учащийся сталкивается с определенной проблемой (с новой практической ситуацией).

2. ПС возникают в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным способом решения задачи и практической его реализацией. Пример создания ПС этим способом: копирование файлов на дискету, на которой не хватает для этого места.

3. ПС возникает при затруднении учащегося в обосновании (и осознании) выполняемых им действий. Такие ПС возникают и существуют на занятиях по информатике постоянно, особенно на первых этапах обучения. Пример: создание учащимся виртуального диска в оперативной памяти.

4. ПС возникает при условии, когда учащийся не знает способа решения поставленной задачи. Пример создания ПС этим способом: учащийся знает, как распаковать файл, запакованный программой arj.exe, и сталкивается с ситуацией, когда файл оказывается запакованным с помощью другой программы (например, pkzip.exe). В этом случае учащийся самой проблемной ситуацией побуждается к переносу известных ему способов действий в новые условия.

Конечно, перечень примеров, раскрывающих способы создания проблемных ситуаций на уроке информатики, отнюдь не исчерпывается вышеперечисленными.

Проблема - (в пер. с греч. - “задача”) - теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами и пр.) и требованием найти неизвестное. Проблемы делятся на естественные и специальные, преднамеренно создаваемые (научные и учебные), производственные, общественные, воспитательного характера. Проблема (задача) - явление *объективное*, для ученика она существует с самого начала в *материальной форме* (в звуках или знаках) и превращается в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания учеником в виде учебной проблемы.

Учебная проблема - явление *субъективное* и существует в *сознании* ученика в *идеальной* форме, в мысли, так же, как любое суждение, пока оно не будет выражено в звуках языка или знаках письма. Основными элементами учебной проблемы являются “известное” и “неизвестное” для ученика (Махмутов М.И. 1975. С. 124). Психологическая суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учебной деятельности школьника. Она несет в себе *новые для ученика* знание и способы усвоения этого знания и определяет структуру мыслительного процесса. Учебная проблема формулируется в виде задачи, задания, вопросов. При каких условиях задача или вопрос являются учебной проблемой? При наличии противоречий между знанием и незнанием; когда содержание указывает направление поиска; при наличии достаточных опорных знаний для решения проблемы.

Реализация проблемно-развивающего обучения осуществляется на основе применения учителем ряда принципов дидактики (проблемности, мотивации, межпредметных связей, доступности и др.). О них - ниже.

Как и всякую другую дидактическую систему, систему проблемно - развивающего обучения составляют цели, содержание, формы, методы и средства обучения.

Лекция 5. ЦЕЛИ ПРОЦЕССА ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

При разработке, постановке и формулировании целей учитель руководствуется учебными программами, в которых обозначены знания и умения, необходимые для усвоения учащимися, концепциями отечественного образования и конкретной школы, в которых приведена номенклатура целей развития, обучения, воспитания и сохранения физического и психического здоровья школьников.

Педагогическая реальность такова, что каждый учитель может осуществлять свою деятельность на двух уровнях: 1) совместном, коллективном; 2) индивидуальном. Как член коллектива, он решает общие задачи, добивается общих целей; работая же в с конкретными учащимися, он осуществляет свою индивидуальную деятельность и ставит, исходя из общих задач, частные цели. Поэтому педагогический коллектив должен прежде всего вырабатывать общие цели. Эти цели чаще всего отражаются в концепции конкретной школы и принимаются всем коллективом. Общие цели являются одним из главных факторов, определяющих взаимную деятельность педагогов между собой, их достижение способствует целостности процесса. В практической индивидуальной деятельности каждого учителя они трансформируются в частные цели - цели урока. Разрабатывая и формулируя их, педагог руководствуется определенными положениями. Рассмотрим их.

Современная дидактика расчленяет цель каждого урока на три подцели: обучения, развития и воспитания.

Цели обучения предполагают, что учитель будет добиваться усвоения учащимися знаний и изменений в сфере способов деятельности. В процессе проблемно-развивающего обучения учитель формирует знания, научает способам деятельности - специальным (предметным) умениям и навыкам (например, производить фонетический анализ слов, писать слова по определенным правилам, производить различные математические операции, владеть тем или иным инструментом и т.п.) и общеучебными умениями и навыками (интеллектуальным умениям - например, вычленять признаки, сравнивать их, устанавливать причинно-следственные связи, обобщать; организационным умениям - планировать и организовывать свою учебную деятельность и т.п.) Овладение школьниками способами деятельности - важнейший результат обучения, так как свидетельствует об их общем развитии.

Знание о целях проблемно-развивающего обучения будет неполным, если ограничиться только теми знаниями и способами деятельности, которым преднамеренно учил учитель. Необходимо, как советуют психологи (М.В. Зверева, Л.В. Занков и др.), пойти дальше и запланировать в целях обучения создание новых для ребенка, не встречавшихся ему ранее ситуаций. В этих ситуациях учителю необходимо создавать для учащихся условия, в которых бы они обнаруживали новые, заведомо не изучавшиеся знания, решали бы новые, не знакомые им задачи, обнаруживали бы способы деятельности, которым их не обуча-

ли. Иначе говоря, процесс проблемно-развивающего обучения уже в целях обучения прогнозирует развитие учащихся, причем оно не сводится только к усвоению знаний, способов деятельности, но приводит и к развитию - как появлению нового, не задававшегося прямо обучением. Это одно из важных свойств проблемного обучения: способствовать новообразованиям в психике ребенка, выходящим за рамки того, что ему преподавалось, и возникающим у него в результате самостоятельной переработки внешних воздействий. Поэтому цель обучения необходимо конкретизировать как минимум по трем уровням: 1) уровень усвоения знаний; 2) уровень овладения способами деятельности и применения их в сходной ситуации (по образцу); 3) уровень проявления и применения способностей в новой, неизвестной ситуации.

Выбор уровня целей обучения связан прежде всего с трудностями усвоения школьниками учебного материала. Простых элементов знания, с которыми учащиеся достаточно просто познакомить, очень мало - в основном это знания более трудные, требующие для своего усвоения применения их в различных ситуациях. Поэтому не всегда на одном уроке оказывается возможным организовать усвоение материала до необходимого уровня. Так бывает, когда либо учебный материал очень сложен, либо уровень подготовленности учащихся недостаточен. В этом случае учитель может построить работу таким образом, что на первом уроке по данной теме учащиеся просто воспримут, познакомятся с изучаемым явлением, а на следующем уроке цель может видоизмениться: добиться усвоения изучаемого вопроса на уровне применения знаний по образцу, в сходной ситуации. Цель следующего урока может ориентировать деятельность преподавателя и учащихся на более высокий уровень развития.

В общем виде можно предложить следующую номенклатуру формулировок целей обучения, пользуясь которой учитель конкретизирует цели урока, учитывая особенности класса.

Сформировать новое понятие на уровне...(указывается уровень усвоения); обеспечить усвоение учащимися закона (признаков, свойств и т. д.); обучить новому способу действия (указывается способ действия); устранить пробелы в знаниях (перечисляется, какие конкретно); обобщить и систематизировать знания (называется раздел, тема); сформировать у учащихся представление о...; сформировать умение видеть связи между понятиями...; обучить учащихся выполнению задания по образцу; обучить переносу знаний в новую ситуацию; добиться усвоения учащимися мировоззренческой идеи...; добиться от учащихся самостоятельного вывода...; оценить наличие у учащихся умений решать задачи определенного типа (уровня) и т.д.

Конкретизация названных выше целей обучения необходима и возможна. Прежде всего, следует учитывать требования учебной программы и стандарта образования, учитывать содержание и объем знаний и умений, которые должны усвоить учащиеся на данном уроке. Необходимо также учитывать наличный уровень знаний и умений учащихся, их отношение к учению, мотивы учения. Иначе говоря, цели обучения конкретного урока должны быть сопоставлены с объективными возможностями учебного предмета, обеспеченностью педагоги-

ческого процесса (дидактические средства, технические и наглядные средства обучения, межпредметные связи и пр.) и реальным уровнем развития мотивации учащихся и их обученности. Заметим также, что не обязательно ставить на каждом уроке разные цели обучения: возможно достижение какой-то одной цели в течение нескольких уроков.

Используя разработанную Д. Толлингером *таксономию* (последовательность) учебных задач, приведем примерную последовательность целей обучения, реализующих идею развития учащихся.

Цели обучения, предполагающие воспроизведение знаний: вопросы на узнавание; задачи на воспроизведение фактов, понятий, данных; примеры на воспроизведение определений, правил; задания на воспроизведение текста (стихов и пр.)

Цели обучения, предполагающие воспроизведение простых мыслительных действий (вычленение и сличение, описание и систематизация фактов): задания на определение фактов (измерение, расчеты); вопросы на перечисление и описание фактов; задания на перечисление и описание процессов и приемов деятельности; задачи на анализ и синтез; задачи на сравнение и различение; задачи на упорядочение (классификацию); задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, функция, способ и пр.); задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение; решение простых заданий, предполагающих манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле; задачи на доказательство.

Цели обучения, ориентирующие на формирование сложных мыслительных операций (аргументация, объяснение): трансформацию (перевод, выражение знаков в словах); интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.); задачи на индукцию; задачи на дедукцию; задания на аргументацию (доказательство верности).

Цели обучения, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст): написание сочинений, рефератов (конспекты, тезисы, резюме); подготовка доклада, отчета; самостоятельные письменные работы, проекты и пр.

Цели обучения, направленные на развитие продуктивного мышления (решение проблем): применение знаний на практике; решение проблемных ситуаций; целеполагание и постановка вопросов; задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных; задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

Рассмотренная последовательность целей может быть продуктивно использована учителем для типологии целей и задач, она является средством целенаправленного прогнозирования процесса проблемно-развивающего обучения.

Номенклатура **целей развития** частично совпадает с перечнем общих целей, так как большинство элементов, составляющих различные сферы, может развиваться и совершенствоваться одновременно почти на каждом уроке. Отли-

чие же *частных целей* (целей урока) от общих заключается в их большей детализации.

Приведем их примерную номенклатуру: формировать навыки познавательного мышления; формировать навыки творческого мышления; формировать навыки саногенного мышления и поведения; формировать качества ума (сообразительность, гибкость, критичность, самостоятельность, экономичность); развивать познавательные процессы (внимание, воображение, память, восприятие); развивать мыслительные навыки (вычленение, сличение, анализ, синтез, конкретизация, систематизация); формировать познавательные умения (умения задавать вопросы, формулировать проблему, выдвигать гипотезы, доказывать, делать выводы, применять знания); формировать умения и навыки учебного труда (возможные цели урока: добиться сформированности умения работать с книгой, найти нужный материал в справочнике, составить план параграфа, найти в тексте главную мысль, составить конспект, ответить на поставленные вопросы); развивать умения применять знания на практике (обучить навыкам: строить замысел работы, планировать свою деятельность, пользоваться приборами и инструментами, контролировать и оценивать результаты своих действий, проводить измерения, вычисления) и т.д.

Выше приведен лишь небольшой перечень формулировок частных целей развития. Он касается только одной - интеллектуальной - сферы. Для других сфер читатель должен разработать цели по аналогии. Выбор целей развития, как и целей воспитания, зависит прежде всего от степени сформированности у учащихся тех или иных качеств. Постановка конкретных целей необходима при планировании как отдельного урока, так и на более длительные промежутки времени. При выборе целей развития педагогу необходимо учитывать особенности развития психических качеств учащихся каждого класса. Вполне возможно, что при изучении одного и того же учебного материала в разных классах могут быть поставлены разные цели развития. Например, одна из целей урока физики по теме “Деформация. Виды деформаций” в одном классе может заключаться в выработке навыка пользования при решении задач справочной литературой, а в другом, более развитом в выработке умения самостоятельно составлять тексты задач и решать их.

В целом постановка частных целей развития производится на основе содержания учебного материала, возможностей урока, условий применения приемов и методов обучения, а также в значительной степени - исходя из актуальности, необходимости развития в данный период тех умений и навыков, индивидуальных способностей, которые недостаточно сформированы у учащихся и развитие которых намечено в общих целях, поставленных педагогическим коллективом.

Цели воспитания предполагают формирование у школьников свойств личности и черт характера. В психологии установлено, что сформировать какое-либо качество личности, черту характера в течение одного урока не представляется возможным. Воспитание личностных свойств требует длительного времени.

Поэтому правильной будет ставить цели воспитания не отдельных уроков, а отдельных частей учебно-воспитательной работы (полугодия, года). Урок же - как наименьшая часть процесса обучения - обладает возможностями возбуждения актуальных состояний формируемых качеств личности, их стимулирования и подкрепления в сходных ситуациях. Например, одной из целей воспитания учащихся на уроках является формирование положительного отношения к учению, к изучению предмета. Добиться этой цели по отношению ко многим учащимся на одном-двух уроках практически невозможно. Как правило, работа в этом направлении проводится систематически как в течение одного отдельного урока, так и в течение всего изучения определенного курса. В зависимости от того, каково отношение учащихся к данному предмету, используются разнообразные педагогические средства и формы воздействия: возможности учебного материала (например, занимательные факты, демонстрация явлений и пр.), методы и приемы обучения, соответствующие уровню подготовленности учащихся, оказание им помощи, индивидуальные задания и т.д. Важно отметить, что воспитание любого качества, любой черты характера должно проходить через следующие стадии: *возбуждение - побуждение* (подкрепление) - *генерализация* (С.Л. Рубинштейн). Поэтому и формулировки целей воспитания на конкретных уроках могут приобретать соответствующее выражение: вызвать заинтересованность в ..., пробудить любознательность, возбудить готовность решать задачи самостоятельно, побуждать учащихся к активности, закрепить уверенность в ... и т.п.

Цели воспитания предполагают формирование определенных отношений школьников к Родине (государству, обществу, природе; месту, где родился; месту, где живешь), к другим странам, к окружающим людям, к себе, к знаниям, к труду, к профессии. В общем виде можно предложить следующую *номенклатуру частных целей воспитания*: воспитывать чувство гордости к своему народу, к его истории и культуре; формировать бережное отношение к природе - народному достоянию; формировать привычки оказывать помощь товарищам в учении, труде, повседневных делах, например, побуждать учащихся оказывать помощь, внимание поддержку друг другу при выполнении лабораторной, практической работы; развивать требовательность к себе и товарищам, например, формировать добросовестное отношение к выполняемому заданию, развивать привычку быть добропорядочным в различных ситуациях; воспитывать положительное отношение к знаниям, например, раскрыть смысл изучения нового способа действий для дальнейшей учебной или производственной деятельности; воспитывать привычки своевременного выполнения любой нужной работы, воспитывать ответственность за свои действия и поступки; развивать культуру речи и письма, организации своего рабочего места и др.

Чтобы достичь на уроке целей воспитания, учителю необходимо ориентироваться в эталонных целях, задаваемых обществом, и концепцией школы, трансформировать эти цели в промежуточные (на месяц, полгода, год) и затем в цели урока. При этом важно обратить внимание на психологические закономер-

ности формирования качеств личности, в соответствии с которыми следует вести целенаправленную работу по воспитанию школьников.

Заканчивая рассмотрение целей процесса обучения отметим, что при их выборе и достижении необходимо учитывать следующие требования:

- формулировки целей должны быть конкретными; например, вместо цели “познакомить учащихся со свойствами пластмасс” лучше сформулировать такую цель: добиться понимания учащимися физических и химических свойств пластмасс;

- цели должны быть реально достижимыми при данных условиях; очевидно неправильно намечать такие цели отдельного урока или внеклассного мероприятия, как: “сформировать мировоззрение”, “воспитать ответственное отношение к учению”, “развивать ту или иную сферу”; такие цели достигаются, и то не всегда, в течение длительного времени;

- цели должны быть реальными; учителю необходимо постоянно соотносить цели, свои возможности и уровни развития и воспитанности учащихся;

- необходимо учитывать и то, что выбор целей должен быть своевременным; для этого важно знать особенности развития сфер школьника, его личностных качеств в определенные возрастные периоды;

- полезно принять во внимание и тот факт, что человек одновременно не может стремиться к двум целям, как не может одновременно идти по разным направлениям, по разным дорогам. Педагогические воздействия носят целостный характер: невозможно сначала обучать, потом развивать, далее воспитывать. Точно так же индивидуальность и личность школьника не формируются по частям, так как они целостны. Поэтому учитель ставит всегда одну комплексную цель, предполагающую достижение в единстве целей обучения, воспитания и развития. Отсюда следует очень важное требование к постановке этих целей - все они должны быть согласованы между собой, непротиворечивы.

Одновременная постановка не согласованных между собой целей чревата для учителя ошибками в деятельности. В этом случае часто происходит подмена цели истинной целью ложной. В.И. Слущкий выделяет ряд ложных педагогических целей. Например, многие учителя активно и целеустремленно добиваются контакта, взаимопонимания с классом; но, добившись его, прекращают воспитательную работу, считая, что достигли цели и теперь им остается только наслаждаться достигнутым. Здесь цель истинная - счастье ребенка - подменяется целью ложной - своим удобством. К ложным целям можно отнести стремление сделать детей послушными орудиями в руках взрослых; развлечение детей; стремление вызвать интерес детей, чтобы как-то “продержаться” на уроке, а не для того, чтобы его формировать, и др. Вообще отличительная черта любой ложной цели, отмечает Слущкий, та, что ее можно довольно быстро достичь, тогда как цель истинная (долг перед детьми) остается всегда, каких бы успехов ни достиг педагог.

Это не значит, конечно, что воспитание - процесс бесконечный, но в том, что касается именно детей, законченность имеют только отдельные воспитатель-

ные действия, например, решение каких-то конкретных педагогических задач; процесс же воспитания в целом здесь действительно бесконечен.

Лекция 6. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание образования - один из компонентов учебно-воспитательного процесса. Под содержанием образования часто понимают систему знаний, умений и навыков. Но не только они составляют образование. *Содержание образования включает общее развитие и социальный опыт, накопленный человечеством.* Образованный человек - это человек знающий, развитый и воспитанный. Каким должно быть содержание образования? Чему надо учить школьников? Что развивать и воспитывать? История школы и педагогики показывает, что при решении этих вопросов допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения, воспитания и развития. Так, большинство современных школ направляет свои усилия на то, чтобы предоставить учащимся для одновременного изучения как можно больше предметов, а это увеличивает объем информации, вызывает перегрузку учащихся и не способствует их общему развитию. Многие школы нового типа, ориентируясь на тот или иной вуз, вводят содержание образования пропедевтического характера, отражающее специфику вуза, но в то же время не отвечающее интересам части учащихся. Часто за счет углубления изучения различных предметов предполагается подготовить “исследователя-энциклопедиста”, “широкообразованного естествознателя”, “гуманитария-краеведа”. Поэтому содержание образования то отстает от современного состояния науки, то оказывается перегруженным, то искажает характер формирования школьника.

Все это требует обстоятельной разработки научно-педагогических основ содержания образования. В истории педагогики наиболее известны теории формального и материального образования.

Сторонники теории *формального образования* (XVII-XX вв. - Локк, Песталоцци, Кант, Герbart) считали, что источником знаний является разум, поэтому лучшим средством развития мышления учащихся является изучение языков, особенно древних - латинского и греческого, а также математики. Отсюда так называемое “классическое” образование.

Сторонники теории *материального образования* (XVIII-XX вв. - Спенсер, Гексли и др.) считали, что источником знаний является опыт, поэтому необходима подготовка людей, обладающих основательной естественнонаучной и практической подготовкой. Критерием отбора содержания образования служит степень его утилитарной пригодности для жизни и практической деятельности учащихся в будущем. Отсюда так называемое “реальное” образование.

В связи с этим существовали и существуют классические и реальные гимназии, лицеи, школы и училища. Это говорит о том, что принципы этих теорий до сих пор находят свое применение. И в то же время эти теории постоянно подвергаются критике за свою односторонность (К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов, Ю.К. Бабанский, И.Ф. Харламов). Односторонность названных подходов заклю-

чается в том, что ими абсолютизируются отдельные аспекты образования. Нельзя отрывать мышление от знаний, но в то же время знания не должны быть доминирующей целью школы: целью является сам ребенок, а знания должны стать средством его развития. Школа должна не только обогащать знаниями, но и развивать индивидуальные способности детей.

Широкое распространение в зарубежной педагогике, особенно американской, получили прагматические (прагма - действие, практика) идеи по вопросам содержания образования (Джон Дьюи, У. Килпатрик): необходимо положить в основу школьного образования развитие практического опыта детей, вооружить их прикладными умениями и навыками в различных видах деятельности. Эта концепция не получила поддержки, так как несмотря на явную ее привлекательность для развития самостоятельности детей, она не способствует должному уровню научного образования.

В педагогике существует принцип: связь школы с жизнью общества. Но должен быть принцип связи школы с жизнью *ребенка*. Абсолютизация первого принципа привела к так называемому социоцентрическому - ущербному - виду мышления (во главу угла ставятся только интересы государства, общества). Критерии отбора содержания образования должны включать не только потребности общества, но и потребности индивида. Содержание образования рассматривается как педагогическая модель обращенного к школе социального заказа. Но необходимо учитывать и потребности человека в образовании для его существования. Нужно учитывать обе позиции. Рассмотрим их.

Во-первых, осуществляемое в процессе обучения содержание образования призвано обеспечить *передачу и освоение подрастающим поколением социального опыта старших поколений, содержания социальной культуры* для дальнейшего развития усвоенного опыта. Установлена (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) неправомерность ограничения социального опыта суммой знаний, подлежащих усвоению. Этот опыт включает в себя четыре элемента, каждый из которых представляет специфический вид содержания образования:

- знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности;
- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, требующих самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных;
- опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру.

Во-вторых, осуществляемое в процессе обучения содержание образования призвано *обеспечить индивидуальный способ существования человека*: способствовать развитию у него всех основных сфер и должно включать:

- систему педагогических средств, направленных на развитие интеллектуальной и других сфер;

- систему педагогических средств, способствующих адаптации молодого человека, его свободе (автономности) и интеграции с обществом, то есть способствующих процессу социализации личности.

Каждый учебный предмет должен вносить свой вклад в овладение всеми названными элементами.

Формирование содержания общего среднего образования в соответствии с высказанными выше теоретическими соображениями должно удовлетворять следующим требованиям:

- соответствие социальному заказу общества;
- соответствие потребностям учащихся;
- соответствие критериям отбора содержания образования (научная и практическая значимость, соответствие содержания возрастным возможностям школьников, соответствие объема содержания имеющемуся времени, соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе).

В соответствии с Законом Российской Федерации “Об образовании” (ст. 7) в нашей стране вводятся *образовательные стандарты* (начальной, средней, высшей школы). Стандарт образования является федеральным нормативным документом, в обязательном порядке определяющим:

- минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников школы.

Необходимость создания стандарта подсказана изменениями, которые происходят в настоящее время в обществе и в сфере образования. Наличие четко определенных стандартов позволяет каждому учителю, ученику и родителю оценить уровень образованности ребенка, независимо от того, в каком типе школы он обучался.

Стандарт образования призван обеспечить учащимся равные возможности для получения образования, стимулировать достижение каждым из них более высокого результата и на этой основе индивидуализировать обучение. Являясь государственной нормой образованности, стандарт отражает общественные цели и учитывает потребности гражданина в образовании.

Стандарт предостерегает от ошибок, которые могут допустить школы, получившие в настоящее время право на автономность. В чем эти ошибки?

Известно, что в вузы поступает около трети выпускников школы. Учитывая только этот факт, во многих зарубежных школах вводилась система предметов по выбору; можно было снизить требования к “невузовским” учащимся. Результат получился угрожающим: снижение общего развития учащихся и уровня их общеобразовательной подготовки. Вторая ошибка заключается в том, что, усиливая гуманитарный аспект содержания образования, школы в то же время меньше уделяют внимания основам наук. В результате произошло снижение физико-математической подготовки учащихся.

Чтобы избежать названных и других ошибок при отборе содержания образования, стандартом образования предусмотрено:

- выделение ядра образования, обязательного для всех школ;

- усиление значимости гуманитарных аспектов содержания образования;
- сохранение внимания к естественно-математическому циклу предметов;
- усиление внимания к развитию школьников;
- ориентация содержания образования на общечеловеческие ценности.

Все вышеприведенные акценты образовательного стандарта определяют ориентацию планируемых результатов не только на предметные знания и умения, но и на такие важные для характеристики выпускника школы параметры, как общее развитие, сформированность учебной деятельности, коммуникативные умения, культура поведения, усвоение этических норм и др. В связи с этим в стандарты введены требования, показывающие уровень воспитанности выпускника каждой ступени школы.

Выполнение школьниками требований стандартов свидетельствует о достижении ими необходимых знаний, умений, навыков, о достижении определенного уровня развития основных сфер и сформированности ценностных ориентаций, обеспечивающих:

- адаптацию к окружающей природной и социальной среде;
- овладение разными видами деятельности;
- сформированность личностного отношения к окружающему миру и усвоение этических норм;
- определенный уровень общей эрудиции.

Таким образом, содержание образования, определяемое стандартом, позволяет формировать не только предметные знания и умения, но и качества, определяющие развитие индивидуальности и социализацию личности школьника.

Представление стандарта школьного образования содержится в базисном учебном плане, который обязателен для использования всеми общеобразовательными учреждениями России. В 1993 году приказом Министерства образования РФ рекомендован для использования Базисный учебный план общеобразовательных учреждений, часть которого приводится ниже.

Таблица 1

Базисный учебный план общеобразовательных учреждений России
(V-XI классы)

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах						
	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
1	2	3	4	5	6	7	8
Русский язык как государственный	3	3	3	3	3	-	-
Языки и литература	8	8	6	5	5	4	4
Искусство	2	2	2	2	-	-	-
Общественные дисциплины	2	2	2	3	4	4	4
Естественные дисциплины	2	3	6	8	8	4	4
1	2	3	4	5	6	7	8
Математика	5	5	5	4	5	3	3

Физкультура	2	2	2	2	2	3	3
Технология	2	2	2	3	3	2	2
ВСЕГО:	26	27	28	30	30	20	20
Обязательные занятия, занятия по выбору	3	3	4	2	3	12	12
Обязательная нагрузка учащегося	29	30	32	32	33	32	32
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	3	3	3	3	3	6	6
ИТОГО:	32	33	35	35	36	38	38

В структуре учебного плана выделяются:

а) *инвариантная часть* (ядро), обеспечивающая приобщение и к общекультурным, и к национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;

б) *вариативная часть*, обеспечивающая также индивидуальный характер развития школьников, учитывающая их индивидуальные и личностные особенности.

Инвариантная и вариативная части не являются полностью независимыми. Они пересекаются. В результате в учебном плане любого общеобразовательного учреждения выделяются *три основных вида учебных занятий*:

- обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования;

- обязательные занятия по выбору учащихся;

- факультативные занятия.

Общая структура учебного плана отражает существенные стороны личности, особенности ее формирования и детерминируется разделением образования на фундаментальное (общенаучное и общекультурное) и технологическое; теоретическое и практическое; инвариантную и вариативную его составляющие. План включает представление содержания образования как целого, то есть не сводится к описанию отдельных учебных предметов, а включает функционально полный набор образовательных областей. Построение стандарта по образовательным областям, а не по конкретным учебным предметам открывает возможности для создания разнообразных учебных планов с альтернативным набором предметов, а также обеспечивает внутри- и межпредметные связи. Например, знания о человеке (в начальной школе) могут быть предметом изучения на уроках родного языка, окружающего мира, природоведения или специального курса “Человек”.

В практике общего среднего образования используется несколько видов учебных планов. Базисный план служит основой для разработки региональных и рабочих учебных планов школы. Региональный учебный план разрабатывается региональными органами управления образования и носит рекомендательный характер. Учебный план школы (общеобразовательного учреждения) разрабатывается на основе базисного и регионального учебных планов на длительный период и отражает особенности конкретной школы.

В учебных планах выделяется *федеральный, национально-региональный и школьный компоненты*.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя ту часть содержания образования, в которой выделяются учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения.

Национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры.

Школьный компонент (обязательные занятия по выбору, факультативные занятия) отражает специфику конкретного образовательного учреждения, позволяет ему самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебные планы, что в соответствии со ст. 32 Закона “Об образовании” является исключительной прерогативой образовательного учреждения.

Как видим, современные учебные планы школы разрабатываются на местах, и их разработчикам полезно знать следующие их характеристики:

- *гибкость*: предполагает включение в учебный план нескольких самостоятельных, относительно независимых курсов учебных дисциплин;

- *интеграция*: предполагает интегрирование смежных предметов (физика, астрономия, история их открытий; математика и информатика и т.д.);

- *дифференциация*: включает различные варианты блоков учебного плана, варьирование состава предметов и времени на их изучение, введение свободно выбираемых предметов, факультативов;

- *унификация*: содержание и объем отдельных учебных предметов разрабатывается в зависимости от функционального их назначения для определенных профилей;

- *гуманизация*: ориентация на знания не как на самоцель, а как на условие для развития ребенка. Предполагает разные уровни усвоения отдельных предметов.

Учащийся в любой школе может получить образование, соответствующее одному из следующих уровней:

- *базовый* уровень - это образование, соответствующее минимальному стандарту общего среднего образования, осуществляемого по государственным программам;

- *повышенный* уровень - это образование, превышающее минимальный стандарт среднего образования и соответствующее уровню требований, обеспечивающих поступление в вуз;

- *промежуточный* уровень - это образование повышенного уровня по предметам профилирующего направления и базового уровня - по остальным предметам.

Минимальный образовательный стандарт определяет запас знаний и умений, обеспечивающий выпускникам школы возможность вести достойную и успешную жизнь в обществе.

В образовательный стандарт входит перечень сведений и умений по каждому учебному предмету, обязательный для усвоения учащимися. Этот перечень периодически пересматривается и при необходимости изменяется. Учитель не имеет права требовать, чтобы учащийся овладевал знаниями и умениями за пределами образовательного стандарта, если учащийся не избрал его предмет в рамках альтернативной образовательной программы.

На основе минимального образовательного стандарта разрабатываются *альтернативные программы* по профильным направлениям. Альтернативные программы представляют собой набор средств обучения и требований, выполнение которых необходимо для продолжения образования по этим направлениям в вузе.

Минимальное общее среднее образование не гарантирует продолжения образования в вузе, но является обязательным для овладения рабочими профессиями и достаточным для включения в трудовую жизнь. *Максимальное общее среднее образование* гарантирует возможность продолжения образования в вузе по одному из выбранных профилей обучения. Требования к уровню подготовленности школьников, успешно завершивших максимальное общее образование, определяются уровнем требований к абитуриентам соответствующих вузов.

Выпускник школы должен иметь необходимый уровень развития всех основных сфер человека.

Единая основа учебных планов всех ступеней общеобразовательной школы представляет собой осуществление принципа преемственности, в силу которого основные изучаемые единицы содержания получают в дальнейшем свое развитие и обогащение.

В *основной школе*, по окончании которой учащиеся впервые получают право выбора профессии, им предоставляется возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности и областях знания. На этой ступени получает развитие дифференциация обучения, которая, однако, не затрагивает базового ядра учебных курсов, единого для всех школ страны. Таким образом, основная школа еще не является профильно дифференцированной.

Базисный план *полной* средней школы включает в себя тот же набор образовательных отраслей, что и базисный план основной школы. Однако старшая ступень строится по принципу профильной дифференциации. Обязательные занятия по выбору достигают максимального объема.

На уровне школьного образования дифференциация образовательных учреждений на *общеобразовательные школы и школы нового типа* (лицей и гимназии) может происходить на ступенях начального, основного и полного среднего образования. При этом обязательным для всех учреждений является реализация базисных государственных учебных программ.

Обычная общеобразовательная школа предоставляет учащимся возможность для развития своих способностей и освоения минимальной - не ниже государственного стандарта - совокупности знаний и навыков, обеспечивающих выпускникам успешную жизнь в обществе.

Гимназия предоставляет учащимся возможности:

- получения универсальной образовательной подготовки на гуманитарной основе;
- обучения, способствующего разностороннему личностному и индивидуальному развитию;
- формирования навыков творческого интеллектуального труда, усвоения современных способов научного мышления;
- удовлетворения потребности в самообразовании и получении дополнительного образования;
- обеспечения возможностей усвоения лучших достижений отечественной и мировой культуры.

Лицей предоставляет наиболее способным и подготовленным учащимся оптимальные возможности:

- получения общего среднего образования в единстве с ранней профилизацией;
- углубленной подготовки по предметам различных циклов;
- развития творческого потенциала, навыков поисковой деятельности;
- свободного выбора будущей специализации.

Лицей выполняет функции подготовки специалистов средней квалификации по профилю лицея и обеспечения социальной защиты учащихся при их трудоустройстве и поступлении в высшую школу.

Лекция 7. ФОРМЫ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В современной педагогике различают общие формы обучения (коллективная, групповая, индивидуальная), формы организации учебно-воспитательного процесса (урок, кружки предметные, технического творчества, ученические научные общества, экскурсии и пр.). *Форма организации обучения* - это "исторически сложившаяся, устойчивая и логически завершенная организация педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность, саморазвитие, личностно-деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения" (Безрукова В.С. 1990. С.125).

Поскольку в школе 85-95% учебного времени учащиеся проводят на *уроке*, он считается *основной формой* организации учебного процесса. Классно-урочная система выдержала испытание жизнью в течение нескольких столетий и, несмотря на постоянную острую критику, сохраняется до настоящего времени почти во всем мире. Она имеет несомненные положительные качества, такие как простая организационная структура, экономичность, простота управления. Но одновременно у нее имеется немало негативных моментов: недостаточный учет индивидуальных различий, строгая организационная структура, создающая зачастую формальный подход к уроку.

Урок, по М.И. Махмутову, - это вариативная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, систематически применяемая (в определенные отрезки

времени) для коллективного и индивидуального решения задач обучения, развития и воспитания.

Как историческая категория урок хотя и медленно, но постоянно претерпевал определенные изменения. В чем особенности современного урока? Сравним его с так называемым традиционным уроком. К традиционным урокам мы относим уроки, существующие в школе с 50-х годов и по настоящее время. Сущность таких уроков достаточно подробно раскрыта в учебных пособиях по педагогике. Приведем конспективное изложение характеристики урока, данное в пособии Т.А. Ильиной. Рассмотрим *основные структурные элементы*, различное сочетание которых характеризует и различные разновидности урока.

Первый элемент урока - *организационная часть*. Обычно в организационную часть входит приветствие, проверка готовности к уроку учащихся, оборудования, классного помещения, выявление отсутствующих, сообщение плана работы. Цель организационной части - создать рабочую обстановку на уроке.

Следующий элемент урока - *проверка письменного домашнего задания*, которая проводится разными методами в зависимости от поставленной цели.

Третий элемент урока - *устная проверка знаний* учащихся (или опрос), которая обычно проводится разными методами (индивидуальный, фронтальный или комбинированный опрос).

Четвертый элемент урока - *введение нового материала*, которое осуществляется или на основе сообщения учителя, или путем самостоятельной его проработки учащимися.

Пятый элемент урока - *задание на дом*. В эту часть урока входит объяснение сущности задания и, если нужно, методики его выполнения.

Шестой элемент урока - *закрепление нового материала*.

Седьмой элемент урока - его *окончание*, которое должно проходить организовано, так как урок заканчивается лишь по указанию учителя.

Одни уроки включают все элементы, другие - только некоторые, так как тот или иной элемент урока не используется. Различные сочетания элементов, а также особенности учебного предмета и специфика образовательного учреждения создают много разновидностей, типов и видов урока. Традиционные уроки могут быть и проблемными. В чем заключаются достоинства и недостатки традиционного урока? Такой урок позволяет многократно повторить учебный материал, а это способствует его запоминанию и развитию памяти, что в немалой степени помогает формированию знаний на уровне их усвоения. В этом и достоинство, и ограниченность урока: он формирует знания, но не обуславливает общее развитие учащихся. Ни один из указанных элементов структуры, обеспечивая усвоение знаний, не гарантирует развития учащихся, поскольку элементы традиционной структуры не отражают процесса их самостоятельной учебной деятельности.

С другой стороны, такой урок отражает лишь внешние признаки учебного процесса (организовать, спросить, объяснить, закрепить и т.д.) и не отражает внутреннюю его сторону (закономерности развития интеллектуальной, мотивационной и других сфер, закономерности учебного познания, структуру учебной

деятельности, закономерности проблемно-развивающего обучения). С этой стороны традиционный урок не выполняет регулятивных функций, не может служить для учителя руководством к действию. Эти недостатки пытается преодолеть *теория современного урока* - урока, который является неотъемлемым компонентом системы проблемно-развивающего обучения. Рассмотрим его сущность, используя в основном исследования М.И. Махмутова.

Структура урока

На вопрос: “Чем вы руководствуетесь при подготовке урока и его организации?” - учителя обычно отвечают: “Структурой урока”. Это значит, отмечает М.И. Махмутов, что структура урока понимается и принимается как полезное организационное знание, как предписание, как нормативная теория. Под структурой урока понимается дидактически обусловленная внутренняя взаимосвязь основных компонентов урока, их целенаправленная упорядоченность и взаимодействие.

Структура традиционного урока довольно проста, в ней всего четыре основных элемента: опрос, объяснение, закрепление и домашнее задание. Однако такие уроки не решают задачи развития. Различают несколько структур современного урока: дидактическую (основную) структуру и логико-психологическую, мотивационную и методическую подструктуры. *Дидактическая структура* состоит из трех этапов:

1. Актуализация опорных (прежних) знаний и способов действий (что означает не только воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и их применение, часто в новой ситуации, и стимулирование познавательной активности учащихся, и контроль учителя).

2. Формирование новых понятий и способов действий (в значении более конкретном, чем “изучение нового материала”).

3. Применение знаний, формирование умений и навыков (включающее и специальное повторение и закрепление).

Актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение усвоенного выступают как этапы процесса учения и как три обобщенные дидактические задачи урока, которые в разной степени решаются на каждом уроке, независимо от его типа и вида. Поэтому дидактическая структура урока является общим предписанием, общим алгоритмом организации современного урока. Она является регулятивом деятельности прежде всего *учителя*.

Учебная же деятельность учащегося регулируется *логико-психологической структурой* урока. Психологи утверждают, что процесс усвоения всегда начинается с *восприятия* и *осознания* факта, явления, события, правила и пр. Затем мыслительные операции вычленения, сличения, сопоставления, аналогии, анализа, синтеза приводят к *пониманию* и осмыслению сущности нового знания. Далее идет *обобщение* отдельных фактов, признаков, данных наблюдений, что приводит к *систематизации* изученного. Этим процесс усвоения как бы завершается: новое знание включается в систему ранее усвоенных знаний. Вполне понятно,

что эти элементы на уроке ненаблюдаемы; они видны “логическому глазу”. Такую структуру урока М.И. Махмутов назвал *внутренней логико-психологической подструктурой* урока:

1. Воспроизведение и восприятие известного знания.
2. Осознание и понимание учащимися знаний в известной ситуации.
3. Восприятие новых знаний и способов действий.
4. Осознание и осмысление учащимися элементов нового.
5. Обобщение элементов знания и способов действий.
6. Применение знаний и новых способов действий в ситуациях по образцу и в измененных условиях .

Функциональная взаимосвязь этих элементов и их последовательность жестко детерминированы общей логикой усвоения; они безотносительны к *видам* умственной деятельности учащихся - репродуктивной и творческой.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре *этапов поисковой деятельности*, естественно, что они также представляют *часть внутренней подструктуры проблемного урока*:

1. Создание проблемной ситуации и постановка проблемы.
2. Выдвижение предположений, гипотез и их обоснование.
3. Доказательство гипотез.
4. Проверка правильности решения проблемы.
5. Формулирование выводов.
6. Применение знаний в незнакомой (нестандартной) ситуации.

Эта подструктура урока способствует формированию продуктивного усвоения знаний и развитию интеллектуальной и других сфер школьника.

На современном уроке необходимо учитывать интересы и потребности учащихся, развивать мотивационную, эмоциональную, волевую сферы. Поэтому учителю необходимо структурировать свою деятельность в соответствии с мотивационной основой деятельности учащихся.

Мотивационная структура урока:

1. Организация и управление вниманием учащихся.
2. Разъяснение смысла деятельности.
3. Актуализация мотивационных состояний.
4. Совместная с учащимися постановка целей занятия.
5. Обеспечение ситуаций успеха в достижении цели.
6. Поддержание положительных эмоций и состояния уверенности у учащихся в своих действиях.
7. Оценивание действий, процесса и результатов обучения.

Мотивационная структура урока выступает как обобщенные вероятные педагогические задачи, которые необходимо решать учителю на каждом уроке. Эта структура является регулятивом деятельности *учителя* по управлению учебной деятельностью *учащегося*. Учебная деятельность рассмотрена нами в “Педагогике индивидуальности” (Калининград, 1995); здесь приведем только ее структуру. Учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка. Многие исследователи, принимая данную

структуру, стремятся детализировать выделенные компоненты, особенно систему учебных действий, обеспечивающих решение учебных задач. К ним относятся планирующие и исполнительские действия.

Планирующие, или ориентирующие, действия (ориентировочная основа действия - ООД) - это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность (Что надо найти? Что сначала? В какой последовательности действовать? Какие действия требуется выполнить?).

Назовем перечень исполнительских действий: действия уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной форме; действия уяснения содержания учебного материала из письменных сообщений; действия отработки учебного материала; действия самостоятельного построения знаний .

В состав контрольных действий входят: а) контроль усвоения, уяснения и б) контроль отработки. Они входят как элементы в исполнительские действия и предполагают: сравнение своих действий с их образцами; оценивание совпадения действий и их результатов с заданными условиями; внесение коррекции в действия при их отклонении от образца. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль.

Самооценка своих действий (рефлексия обучаемым своих действий). Она характеризуется осознанием учащимися всех компонентов учебной деятельности.

Таким образом, представленные выше структуры урока охватывают все внешние и внутренние его процессы, они выполняют регулятивные функции деятельности учителя и (опосредованно) деятельности учащихся. В результате того, что эти структуры в максимальной степени охватывают известные закономерности обучения, складывается общая единая структура урока проблемно-развивающего обучения. Возникает только одна, но очень важная проблема: как практически реализовать все эти структуры учителю?

На первый взгляд, эта проблема представляется трудноразрешимой из-за обилия закономерностей обучения и требований к организации урока. Но ведь и в жизни каждый человек сталкивается с необходимостью выполнения многочисленных законов государства, норм общества, правил общежития. В этом случае никто не обостряет проблему: как все это выполнить? Дело в том, в каждом конкретном случае человек сталкивается с необходимостью соблюдения *ограниченного* числа нормативных актов. Но это не освобождает каждого из нас от знания законов, по которым мы живем в государстве и обществе. Аналогично учитель обязан знать все закономерности обучения и развития учащихся, но он практически никогда не встретится с ситуацией, когда все закономерности необходимо реализовать одновременно - для этого у него просто не хватит времени урока. На каждом уроке решается ограниченное количество конкретных педагогических задач в соответствии с вполне определенными закономерностями обучения. Все практические действия учитель осуществляет в виде системы разнообразных приемов, которая в каждом конкретном случае раскрывается в *методической структуре урока*. Что она собой представляет? Если число компонентов выше-

рассмотренных структур постоянно, то число элементов методической структуры - величина переменная. По сути каждый конкретный урок, проведенный учителем, имеет свою неповторимую методическую структуру. Поэтому невозможно дать единую схему методической структуры урока - ее можно представить только в виде примера. Так, например, можно реализовать на уроке логико-психологическую структуру: воспроизведение - в *опросе, упражнениях*, восприятие - в *организации внимания, наблюдений, разъяснений*, понимание - *при решении учебных задач, анализе их условий*, обобщение - *при проведении беседы, обсуждении вопросов*, применение - *при организации самостоятельной работы*. Все выделенные действия и составляют методическую структуру в данном конкретном случае.

Таким образом, все вышеназванные структуры урока реализуются в практической деятельности учителя при помощи *методической* структуры. Она не имеет определенного трафарета. Методическая структура определяется учителем, он отбирает средства, приемы и способы преподавания. При этом он учитывает все структуры урока и стремится реализовать их с помощью методической структуры. Все элементы вышеприведенных структур выступают как практические задачи, которые необходимо решать учителю в той или иной степени при подготовке и проведении урока.

Рассмотрим теперь содержание дидактической структуры урока, наполнив его другими, по возможности, элементами остальных структур.

1. Актуализация прежних (опорных) знаний. Многие учителя полагают, что актуализация - это то же самое, что и опрос, “только термин новый”. Но, как отмечает М.И. Махмутов, это далеко не так. Значение самого слова “актуализация”, подчеркивает он, говорит о том, что надо сделать знания актуальными, нужными в данный момент, то есть “освежить” прежние знания и способы деятельности в памяти. Более того, актуализация означает и психологическую подготовку ученика: сосредоточение внимания, осознание значимости предстоящей деятельности, возбуждение интереса к уроку (нетрудно заметить, как вплетается в этап актуализации мотивационная структура). Практически этот этап осуществляется или в виде проведения проверочного диктанта (математического, физического и пр.), или в виде сочетания различных способов опроса (устный, письменный, фронтальный, индивидуальный и пр.), или в виде повторного разъяснения учителя, или с помощью опорных конспектов Шаталова - все эти моменты представляют методическую структуру. В то же время на этом этапе активизировались многие компоненты внутренней структуры урока: учащиеся воспроизводят известные им знания, осознают их, обобщают факты, связывают старые знания с новыми условиями, с новыми данными и т.д. Кроме того, в процессе актуализации или в результате ее часто создается проблемная ситуация и формулируется учебная проблема. Иначе говоря, на этапе актуализации применяются такие структуры, средства и приемы, какие способны подготовить ученика к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

2. Формирование новых понятий и способов действий. Важнейший элемент этого этапа - усвоение новых знаний и способов действий. Усвоение нового

начинается с восприятия, если новое не было предъявлено на этапе актуализации; происходит процесс осознания, осмысления значения нового знания или новых способов действий. Обобщение и систематизация приводят к собственно усвоению. Именно на этапе усвоения, подчеркивает Махмутов, используются основные приемы мыслительной деятельности учащихся и развиваются познавательные умения: вычленение, сличение, анализ, синтез, выявление противоречий, постановка вопросов, формулирование проблемы, выдвижение гипотез и пр. В это же время развиваются многие составляющие учебной деятельности (планирующие, исполнительские и др. действия). Здесь учитель структурирует свою деятельность, применяя приемы преподавания, побуждения, общения и аттракции в соответствии со структурой учебной деятельности учащегося и ее мотивационным обеспечением. Таким образом, сочетание внешних и внутренних элементов структуры урока представляет собой единство деятельности учителя и учебной деятельности учащегося.

3. Применение - формирование умений и навыков. Как уже отмечалось, развитие учащегося не сводится только к усвоению. За усвоением должна идти самостоятельная переработка информации и впечатлений, в результате которой формируются умения применять усвоенные способы действий. Но самое главное - на этом этапе целенаправленно создаются условия для появления у ученика способов деятельности, которым его не обучали, когда он самостоятельно открывает для себя новое. Это возможно в тех случаях, когда учителем даются задания на применение знаний в незнакомой ситуации, когда учитель организует эвристическую беседу, самостоятельную работу творческого характера. В этих случаях, как отмечают психологи (Л.В. Занков, М.В. Зверева), возникают новообразования за счет внутренних интегративных процессов, в результате внутренней переработки внешних воздействий. *Главное отличие современного урока от традиционного* - в том, что он не только способствует усвоению учеником знаний, но и создает условия для его общего развития.

Типология уроков

При систематизации уроков разные авторы берут за основу различные признаки урока (применяемые на уроке методы, способы организации деятельности, основные этапы урока, цели и пр.). М.И. Махмутов предлагает типологию уроков *по цели* организации занятий, детерминированной общепедагогической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся. На этом основании все уроки можно разделить на следующие типы:

- 1 тип - урок изучения нового материала;
- 2 тип - урок применения и совершенствования знаний, умений;
- 3 тип - урок обобщения и систематизации знаний;
- 4 тип - урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков;
- 5 тип - комбинированный урок;

По принципу *проблемности* уроки делятся на проблемные и непроблемные.

Различают уроки также и по их форме: урок-беседа, лабораторная работа, зачет, киноурок, компьютерное занятие и др. Их относят к видам урока.

Примерная схема поурочного планирования

Можно предложить такую схему планирования урока:

Тема урока: Цели урока: ... Тип и вид урока: ... Методы обучения: ... Оборудование:...

1 этап: *актуализация опорных знаний и способов действий*. Вычленяются опорные знания, выясняется связь с прошлыми уроками, выбирается тип самостоятельной работы (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый) и форма обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная), намечаются способы решения задач мотивационного обеспечения урока, продумываются формы контроля за ходом работы, отмечаются фамилии учащихся для оценивания их развития и успеваемости.

2 этап: *формирование новых понятий и способов действий*. Вычленяются новые понятия и способы их формирования, формулируются основная и второстепенные проблемы, выбираются тип и форма самостоятельной работы, отбирается содержание учебного материала, готовятся проблемные и непроблемные (информационные) вопросы, намечаются варианты способов решения учебных проблем, возможные подсказки их решения.

3 этап: *применение знаний, формирование умений*. Планируется тип и форма самостоятельной работы, готовится ее содержание (задания, упражнения, инструкции и пр.), намечаются конкретные умения и навыки для отработки (например, умение планировать, контролировать, решать типовые и другие задачи и т.д.), выбираются способы получения обратной связи (информации).

Домашнее задание:

1. Указывается, что нужно повторить к следующему уроку (фундамент для будущей актуализации).

2. Объясняется учащимся содержание их самостоятельной работы: объем, источники информации, форма отчета.

Правила подготовки и организации урока

Чем необходимо руководствоваться, чтобы успешно спланировать и провести современный урок? Для этого необходимо, наряду с выполнением общих требований к процессу в целом, руководствоваться и конкретными правилами организации урока: во-первых, определить цели урока (обучения, развития и воспитания); во-вторых, подготовить содержание учебного материала с учетом уровня обученности и возрастных особенностей учащихся, целей развития, обучения и воспитания; в-третьих, выбрать наиболее эффективное сочетание методов и приемов обучения; далее - определить структуру урока, отобрать и применить в комплексе приемы аттракции и приемы побуждения; наконец, спланировать и осуществить структурирование процессов преподавания и учения в соот-

ветствии со структурой учебной деятельности и мотивационным обеспечением учебного процесса.

Как практически выполнить названные правила? Рассмотрим методику планирования урока на конкретном материале подготовки занятия по теме “Электрический ток в газах”.

1. *Определение целей урока* производится прежде всего на основании требований учебной программы к знаниям и умениям и требований, предъявляемых обществом к развитию и воспитанности учащихся. Разработка целей производится с учетом реальных условий обучения. Следовательно, при постановке целей необходимо учесть, с одной стороны, нормативные требования, уровни обученности и мотивации учащихся, уровни их развития и воспитания, тип и традиции школы; с другой - реальные возможности данного урока: обучающие и развивающие возможности содержания, методов, форм и средств обучения, а также его воспитательный потенциал. Поэтому постановка целей урока - это не одномоментный акт, а процесс, которым начинается и заканчивается планирование. Анализ учебной программы показывает, что на планируемом уроке учащиеся должны усвоить понятия несамостоятельного и самостоятельного разрядов. Это дает основание предварительно поставить такую цель обучения: сформировать понятия несамостоятельного и самостоятельного разрядов в газах на уровне применения знаний в знакомой ситуации. Уточнение цели обучения и формулировка целей развития и воспитания возможны только после анализа содержания учебного материала (и, конечно, условий реального процесса обучения).

2. *Подготовка содержания учебного материала* проводится на основе его всестороннего анализа и корректируется впоследствии в соответствии с поставленными целями и методами обучения. Перейдем к анализу учебного материала.

Понятийный анализ необходим, как известно, для вычленения основных понятий и фактов с тем, чтобы правильно определить цели урока и выбрать методы обучения.

Понятийный анализ учебного материала данного урока, изложенного в учебном пособии по физике, показывает, что весь объем материала обязателен для изучения на данном уроке, за исключением подраздела “термоэлектронная эмиссия”, который можно изучить на следующем уроке. Этот материал содержит новые, впервые вводимые на уроке понятия: *электрический разряд в газе*, электрическая проводимость воздуха, газовый разряд, *ионизация газов*, *проводимость газов*, ионизация газов при нагревании, ионная проводимость, ионизатор, рекомбинация, *несамостоятельный разряд*, *самостоятельный разряд*, ионизация электронным ударом, эмиссия электронов (курсивом выделены основные и сложные понятия).

Кроме того, данный материал содержит повторяющиеся, ранее пройденные понятия: плоский конденсатор, диэлектрик, электрод, анод, катод, работа электрического поля, длина свободного пробега.

Для усвоения учебного материала необходимо новые понятия связать с ранее изученными *опорными* понятиями и фактами: условия существования элект-

трического тока, проводники и диэлектрики, работа электрического поля, кинетическая энергия.

Выделенные опорные понятия подлежат актуализации как на первом этапе урока, так и по его ходу (попутная актуализация). Новые понятия, которые предстоит усвоить учащимся, подлежат формированию и на втором, и на третьем этапах. Вызвано это тем, что на данном уроке необходимо формировать *пять* основных и *восемь* второстепенных новых понятий. Поэтому, экономя время и отводя большую его часть формированию новых понятий, необходимо органически слить этап формирования понятий с этапом применения знаний.

Понятийный анализ завершим выделением *способов раскрытия* сущности новых знаний: сообщение фактов, обращение к жизненным наблюдениям, анализ экспериментальных данных, аналогия, оперирование формулами.

Таким образом, понятийный анализ помогает ответить на вопросы: Что необходимо повторить учащимся? Что они должны *усвоить*? Какими способами учебной деятельности овладеть? И, в общем виде, на вопрос: как этого добиться?

Логический анализ учебного материала необходим для того, чтобы наметить определенную последовательность его изучения. В нашем случае в первую очередь повторяются опорные знания, затем выясняется природа тока в газах, далее - сущность разрядов в газах и, наконец, способы создания самостоятельного разряда.

Логический анализ позволяет определить противоречивые стороны информации: новый факт не соответствует ранее изученным (воздух - это проводник или диэлектрик?); материал противоречит ранее сложившимся представлениям (можно ли создать свободные заряды в газах?); противоречие, основанное на необходимости применить знания в конкретных условиях (можно ли создать в газе самостоятельный разряд?). Отсюда следует, что данный материал можно изучать на *проблемном* уроке.

Наконец, логический анализ ориентирует на определение физических понятий (фактов, условий, выводов), которые должны усвоить на данном уроке учащиеся: условия, при которых газ может стать проводником, определение самостоятельного и самостоятельного разрядов, условия возникновения самостоятельного разряда, практические способы их создания. Схематически логика проблемного изучения представлена в табл. 2.

Психологический анализ учебного материала необходим для определения его доступности для учащихся. С учетом предположительного среднего уровня обученности данный материал можно изучать на основе создания проблемных ситуаций и решения учебных проблем. Проблемные ситуации можно создать с помощью вопросов, на основе демонстрационного эксперимента и при обсуждении учебного кинофильма “Ток в газах”.

Таблица 2

Схема проблемного изучения учебного материала
урока по теме “Электрический ток в газах”

Этап урока	Проблемная ситуация	Формулировка проблемы	Решение проблемы
Актуализация знаний об электрических свойствах материалов	1. Вопросы: К чему отнести газ? Можно ли сделать газ проводником? Могут ли быть свободные заряды в газах?	При каких условиях газ становится проводником?	Газ-проводник - роль ионизатора
Формирование новых понятий и способов действий	2. Анализ физической природы тока (разряда) в газах. Независимый разряд. Можно ли создать самостоятельный разряд?	Каковы условия создания самостоятельного разряда?	Увеличение напряженности и длины свободного пробега Теоретический расчет. Практическая реализация Наблюдение самостоятельного разряда

Психологический анализ помогает обратить внимание учителя на мотивационную сторону обучения: обновление и углубление ранее известного (объяснение явлений природы: огни святого Эльма, молнии, полярные сияния), опора на жизненный опыт, (кто видел плазму? кто наблюдал разряд в газах?), создание проблемных ситуаций, применение демонстрационного эксперимента, просмотр кинофильма. Все это должно помочь создать необходимые на уроке мотивационные состояния учащихся (проявление внимания, заинтересованности, ответственного и серьезного отношения к своим действиям, стремление к познавательному общению и пр.).

Проведенный анализ (хотя еще и незаконченный) учебного материала и его сопоставление с учебными возможностями учащихся и требованиями, предъявляемыми к ним проблемными методами обучения, позволяют поставить следующую *цель развития*: продолжить развитие творческого мышления (умение обнаружить противоречия в фактах, видеть взаимную обусловленность явлений, умение обратить внимание на переход количественных изменений в качественные), совершенствовать познавательные умения: сравнивать, высказывать предположения, выделять существенное в наблюдаемом, выделять главную мысль и делать выводы.

Анализ воспитательной значимости содержания учебного материала. В учебных пособиях по физике не раскрыт воспитательный потенциал материала. Это не значит, что само содержание изучаемого материала не обладает воспитывающими возможностями. В чем они кроются?

Во-первых, можно рассказать о вкладе российских ученых в развитие науки на примере открытия электрической дуги (Петров), электросварки (Бенардос, Славянов), газоразрядных источников света (Вавилов), получения высокотемпературной плазмы (Арцимович, Леонтович). Такие факты, не отнимая много вре-

мени, позволяют раскрыть научную и практическую значимость изучаемого материала, оказать на учащихся воспитывающее воздействие примером самоотверженности названных ученых.

Во-вторых, содержание материала позволяет осуществить связь обучения с жизнью, рассказать о перспективах развития энергетики в нашей стране.

В-третьих, последовательность изучения материала дает возможность побудить учащихся к обучению следующими приемами побуждения: разъяснение целей деятельности, работа с источниками знания (кинофильм), связь с жизненным опытом, опора в рассуждениях на демонстрационный эксперимент.

Теперь уже можно сформулировать и *цель воспитания*: вызвать у учащихся стремление принимать активное участие в поиске нового знания, возбудить потребность в самостоятельной поисковой деятельности, сформировать положительное отношение к труду российских ученых.

Дидактический анализ. Вышеприведенный анализ учебного материала позволяет:

- уточнить цель обучения: так как кроме указанных в программе понятий необходимо сформировать представление о природе тока, способах создания разряда тока, об ионизации и рекомбинации газов и пр., то правильнее будет формулировка такой цели обучения: добиться усвоения учащимися знаний, раскрывающих физическую природу электрических разрядов в газах на уровне их применения в знакомой ситуации;

- уточнить объем учебного материала, состав опорных знаний и новых понятий. Для нашего урока все выделенные выше понятия должны быть в центре деятельности учителя. Вместе с тем необходимо обратить внимание на отработку способов действий: постановка целей опытов, выделение существенного в наблюдаемом явлении, выявление различий;

- наметить типы самостоятельных работ на каждом из этапов урока: на первом - репродуктивные (возможно логически-поисковые), на втором - поисковые фронтальные, на третьем - сочетание фронтальной и дифференцированной форм обучения;

- предусмотреть источники информации: сообщающая беседа с опорой на опыт учащихся, эвристическая беседа с опорой на физический эксперимент, повторное рассмотрение и анализ явлений с помощью кинофильма;

- продумать на уроке реализацию принципов обучения: проблемности, мотивации, наглядности, научности и доступности;

- установить связь данного урока с прошлыми уроками - провести сравнение электронного тока в металлах и жидкостях, а затем - в газах;

- подобрать необходимое оборудование.

Дидактическим анализом завершается подготовка содержания учебного материала к уроку.

3. Выбор наиболее эффективного сочетания методов и приемов обучения. Предшествующая работа показала, что учебный материал располагает определенными возможностями осуществления проблемного обучения. Учитывая это и поставленные цели урока, можно говорить об эвристическом методе обу-

чения. Но окончательно останавливать свой выбор на нем можно лишь тогда, когда учитель уверен, что необходимые для данного урока опорные знания и способы действий достаточно сформированы. При этом очень важно обратить внимание на уровни обученности и мотивации большинства учащихся.

4. Определение структуры урока. Приведенные выше соображения позволяют выбрать тип, подтип и вид урока, наметить сочетание дидактической структуры с внешней (методической) и внутренней (логико-психологической) подструктурами.

Рассматриваемый урок - первого типа (изучение нового материала), проблемный. Вид урока: беседа, киноурок.

Теперь можно наметить следующую последовательность дидактических и методических задач.

На этапе актуализации опорных знаний :

- ориентировка учащихся в предстоящей деятельности, постановка цели предстоящей деятельности и возбуждение интеллектуальной и познавательной потребностей (сочетание рассказа с беседой);

- актуализация опорных знаний, поддержание положительных мотивационных состояний (фронтальный опрос);

- создание первой проблемной ситуации (беседа в сочетании с демонстрационным экспериментом).

На этапе формирования новых понятий:

- решение учебной проблемы (эвристическая беседа, задание учащимся и его выполнение, демонстрация первой части кинофильма, обсуждение его и формулирование первого вывода);

- создание второй проблемной ситуации, формулирование и решение проблемы (эвристическая беседа, демонстрационный эксперимент, обсуждение наблюдаемых фактов, задания учащимся, демонстрация второй части фильма, обсуждение и выводы).

На этапе применения знаний (этот этап органически сливается со вторым):

- продолжается проверка гипотез, применяются знания в знакомых и измененных ситуациях;

- организуется деятельность учащихся по наблюдению явлений, просмотру фильма, сравнению увиденного и его объяснения;

- подводятся итоги;

- дается домашнее задание.

5. Определение способов усиления воспитательного и развивающего воздействия урока. Их надо искать в дополнительной информации (история открытий) и в самой организации учебной деятельности учащихся, в которой формируются социально значимые отношения между школьниками.

Приведенная выше подготовительная работа к планированию урока осуществляется в форме продумывания в процессе изучения учебного пособия, нормативных, методических и других материалов, в процессе обсуждения урока с коллегами. Такой этап работы предваряет планирование и собственно проведение

урока. После проведения урока важно его проанализировать прежде всего самому учителю.

Примерная схема анализа урока

При анализе и самоанализе урока можно предложить следующую схему.

1. Выполнение основных требований к уроку:
 - а) постановка и достижение основной цели урока;
 - б) соответствие урока дидактическим принципам;
 - в) эффективность урока и оптимальность работы учителя;
 - г) целесообразность выбранных методов и приемов обучения, развития и воспитания, применения ТСО.
2. Результативность работы преподавателя:
 - а) качество этапа актуализации: успешность применения приемов актуализации, достигнутый при этом уровень опорных знаний и умений, эффективность побуждений к учению;
 - б) качество этапа формирования новых понятий и способов действий: эффективность самостоятельной познавательной и практической деятельности учащихся, всесторонность и глубина объяснений учителя, степень сформированности основных понятий и способов действий;
 - в) качество этапа применения знаний и формирования умений и навыков: успешность выполнения учащимися самостоятельной работы, степень их подготовленности к выполнению домашнего задания.
3. Анализ урока в целом: дается обобщенная характеристика урока, деятельности учителя и действий и отношения к уроку учащихся, отмечаются замеченные недоработки и положительные стороны урока.

Аспектные виды анализа урока

Они предполагают анализ какого-либо аспекта деятельности учителя или учащихся, с этой целью проводится наблюдение и затем анализ урока в определенном аспекте. Приведем рекомендации к аспектному анализу урока.

1. Анализ урока с точки зрения учета закономерностей развития интеллектуальной сферы учащихся предполагает внимание к следующим вопросам:
 - а) в какой мере урок подготовлен с точки зрения развития у учеников составляющих интеллектуальной сферы?
 - б) соответствуют ли управляющие действия учителя по ходу урока закономерностям мыслительной деятельности учащихся?
 - в) формируются ли в ходе урока рефлексивные компоненты мыслительной деятельности?
 - г) в какой мере у учащихся формируются общие приемы мыслительной деятельности?
 - д) обучаются ли школьники в ходе урока приемам логической, смысловой обработки материала?

е) учатся ли школьники оценивать и анализировать работу своих товарищей, свою мыслительную деятельность?

ж) какие критерии понимания использует учитель для того, чтобы установить, как понят материал?

з) используется ли на уроке коллективная мыслительная деятельность?

и) в какой мере формируются элементы творческого мышления?

к) учитываются ли различия школьников по основным качествам интеллектуальной сферы (сообразительность, гибкость, самостоятельность, осознанность и пр.)

2. Анализ урока с точки зрения возможностей развития мотивационной сферы:

а) что предпринимает учитель в начале урока, чтобы вызвать у учащихся интерес к предстоящей работе?

б) успешным ли с мотивационной точки зрения было начало урока?

в) актуализировал ли учитель по ходу урока мотивационные состояния учащихся?

г) удавалось ли учителю переключать учащихся с одного вида деятельности на другой? Насколько его приемы были эффективны?

д) в какой мере педагог обучает учащихся приемам целеполагания?

е) какие приемы побуждения использовал учитель чаще всего?

ж) развитию каких потребностей учитель уделял внимание (интеллектуальная, познавательная, потребность в достижении, потребность в познавательном общении)?

з) удалось ли учителю достичь целей развития мотивационной сферы?

и) что необходимо предпринять для более успешного формирования мотивации?

к) учитывалось ли различие учащихся по основным качествам мотивационной сферы?

Системные свойства урока

Если обратиться к истории урока, то можно увидеть, что вначале на уроке формировали *только* знания, в дальнейшем он становится все более развивающим и воспитывающим. В результате было выделено три функции обучения: обучающая, развивающая и воспитывающая. Урок стал включать три цели: обучения, развития и воспитания. Можно выделить также стимулирующую, побуждающую и др. Но этими функциями не исчерпываются возможности урока. Главная функция урока должна состоять, по нашему мнению, в развитии индивидуальности и формировании личности школьника, отдельных их качеств в единстве. Поэтому основной функцией урока должна стать *интегративная* функция. Ее реализация заключается в формировании:

а) целостной системы знаний,

б) алгоритмов деятельности (учебной, познавательной, коммуникативной, профессиональной и др.),

в) системы основных сфер человека и индивидуальных качеств в их единстве,

г) системы интегративных свойств индивидуальности и личности в целом.

С этой функцией мы связываем *целостные* (системные) свойства урока.

Известно, что реальное основание индивидуальности и личности человека лежит в той системе деятельностей, которые им реализуются (А.Н. Леонтьев). Значит, чтобы сформировать целостную систему знаний, отвечающую требованиям предстоящей жизнедеятельности учащихся, необходимо урок все полнее связывать с производительным трудом, с запросами самих учащихся, с их будущей деятельностью, давать те знания, которые понадобятся не столько обществу, сколько конкретной личности. Поэтому чем полнее на уроке реализуется взаимосвязь общего и профессионального образования, связь обучения с производительным трудом учащихся, тем более эффективно этот урок обеспечивает формирование целостной системы знаний, действительно необходимой данным учащимся. Это первое свойство урока как целостности. Что нужно, чтобы урок обладал таким свойством?

На уроке, как известно, формируются не только знания, но и способы действий и алгоритмы деятельности. Следовательно, чем больше уделяется внимания формированию алгоритмов деятельности, тем все более урок предопределяет активное включение учащихся в разнообразные виды деятельности. Это второе целостное свойство урока. Нетрудно видеть, что первые два свойства способствуют развитию как индивидуальных качеств (сфер человека), так и развитию личности и отдельных ее сторон. Прежде всего это развитие интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, а также формирование профессиональной ориентации личности, ее взглядов, мировоззрения, познавательной активности и самостоятельности.

Но на уроке необходимо целенаправленно формировать индивидуальные и личностные качества школьника. Поэтому, чем более активизируются на уроке основные сферы человека и структурные компоненты личности, тем более целостным является урок. Это - третье целостное свойство урока.

Урок как целостность необходимо рассматривать во взаимосвязи со всей системой учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения. Это положение требует не только установления межпредметных связей, но *координации* действий *всех* педагогов, работающих с конкретным классом. Отсюда следует еще одно (четвертое) целостное свойство урока: уровень целостности урока тем выше, чем он больше будет “работать” на весь учебно-воспитательный процесс.

Чтобы каждый отдельный урок обладал интегративной функцией и целостными свойствами, необходимо, чтобы весь педагогический процесс функционировал как целостность. Таким образом, урок может быть значительно эффективнее, если он будет соответствовать высшему уровню своей целостности, а для этого ему необходимо обладать системными, целостными свойствами.

Нестандартные уроки

Учителями разработано много методических приемов, новшеств, новаторских подходов к проведению различных форм занятий. По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков:

1. Уроки в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина.

2. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментариев, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровения, урок “Дублер начинает действовать”.

4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, “живая газета”, устный журнал.

5. Уроки-фантазии: урок сказка, урок-сюрприз, урок XXI века, урок “Подарок от Хоттабыча”.

6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый совет, редакционный совет.

Особенности нестандартных уроков заключаются в стремлении учителей разнообразить жизнь школьника: вызвать интерес к познавательному общению, к уроку, к школе; удовлетворить потребность ребенка в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др. сфер. Проведение таких уроков свидетельствует и о попытках учителей выйти за пределы шаблона в построении методической структуры занятия. И в этом заключается их положительная сторона. Но из таких уроков невозможно построить весь процесс обучения: по самой своей сути они хороши как разрядка, как праздник для учащихся. Им необходимо найти место в работе каждого учителя, так как они обогащают его опыт в разнообразном построении методической структуры урока.

Лекция 8. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Слово “метода” в русском языке насчитывает тысячу лет. Методов обучения имеется несколько десятков (М.Н. Скаткин). И несмотря на долгую историю развития этого понятия, на многообразие самих методов, пока еще не сложилось единой, общепризнанной теории методов обучения. Что такое метод обучения? Какими методами пользуется учитель? Какой системой методов предпочтительнее овладеть учителю? На эти вопросы педагогика не дает однозначного ответа. В данном пособии мы рассмотрим точки зрения на эту проблему известных отечественных дидактов (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин).

Понятие метода обучения

Что же собой представляет метод обучения? В литературе существуют различные подходы к определению этого понятия:

- 1) это способ деятельности учителя и учащихся;
- 2) совокупность приемов работы;
- 3) путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию;
- 4) система действий учителя и учащихся и т.д.

Обучение как взаимодействие обучающего и обучающихся обусловлено как его целью - обеспечить усвоение младшим поколением накопленного обществом социального опыта, воплощенного в содержании образования, так и целями развития индивидуальности и социализации личности. Процесс обучения обусловлен также реальными учебными возможностями обучаемых к моменту обучения. Поэтому И.Я. Лернер дает следующее определение метода обучения: метод обучения как способ достижения цели обучения представляет собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта. В этом определении автор подчеркивает, что деятельность учителя в обучении, с одной стороны, обусловлена целью обучения, закономерностями усвоения и характером учебной деятельности учащихся, а с другой - сама обуславливает учебную деятельность учащихся, реализацию закономерностей усвоения и развития.

Сейчас, отмечает Ю.К. Бабанский, большинство дидактов рассматривает методы как способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение комплекса задач учебного процесса. Отличие этих определений метода обучения в том, что если в первом из них метод связывается с достижением цели *обучения*, то во втором цели применения метода понимаются шире - как комплекс задач учебного процесса. А в них предусмотрена реализация функций не только обучения, но и развития, а также воспитания, побуждения, организации и контроля.

Познакомим читателя и с третьим подходом к определению метода обучения. Философы отмечают, что в общественной и материальной действительности нет никаких методов и имеются лишь объективные законы (Тодор Павлов). То есть методы имеются в головах, в сознании, а отсюда - в сознательной деятельности человека. Метод - это правила действия. Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия (П.В. Копнин). Под методом я разумею точные и простые правила (Р. Декарт). Как видим, философы подчеркивают в методе прежде всего его внутреннюю сторону - правила действия, которые находятся не вне, а в сознании человека. В начале 30-х гг. XX века о методе обучения, наоборот, судили по внешним признакам, по тому, каким способом работает учитель. Если рассказывает, беседует, то и методы получают название "рассказ", "беседа". При таком понимании методы не определяют поведение педагога, не помогают ему ориентироваться в деятельности. Но, опираясь на фи-

лософов, можно утверждать: метод не само действие, не вид и не способ деятельности. Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как педагогическом термине, - это указание к педагогически целесообразному действию, предписание, как действовать.

В настоящее время в методах выделяют две стороны: внешнюю и внутреннюю (М.И. Махмутов). Внешняя отражает то, каким способом действует учитель, внутренняя - то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, в понятии метода должно быть отражено единство внутреннего и внешнего, связь теории и практики, связь деятельности педагога и учащегося. Какое же можно дать определение методу обучения в этом случае?

Метод обучения - это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся, применяемая для определенного круга задач обучения, развития и воспитания. Таким образом, в этом определении подчеркивается, что метод содержит в себе и правила действия, и сами способы действия.

Какого из приведенных определений метода обучения необходимо придерживаться? Каждый ученый дал свое понятие метода, акцентировав внимание на той или иной его стороне. Сравнение определений показывает, что они не противоречат одно другому, а дополняют друг друга. Поэтому полезно знать все приведенные определения метода обучения.

Классификация методов обучения

Поскольку методы обучения многочисленны и имеют множественную характеристику, то их можно классифицировать по нескольким основаниям.

1. По источникам передачи и характеру восприятия информации - система традиционных методов (Е.Я. Голант, И.Т. Огородников, С.И. Перовский): словесные методы (рассказ, беседа, лекция и пр.); наглядные (показ, демонстрация и пр.); практические (лабораторные работы, сочинения и пр.).

2. По характеру взаимной деятельности учителя и учащихся - система методов обучения И.Я. Лернера - М.Н. Скаткина: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический, метод, исследовательский метод.

3. По основным компонентам деятельности учителя - система методов Ю.К. Бабанского, включающая три большие группы методов обучения: а) методы организации и осуществления учебной деятельности (словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя); б) методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса - познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; методы формирования долга и ответственности в учении - разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований); в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лаборатор-

ные и практические работы, машинный и безмашинный программированный контроль, фронтальный и дифференцированный, текущий и итоговый).

4. По сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащегося - система методов М.И. Махмутова: включает систему методов проблемно-развивающего обучения (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный).

Различные точки зрения на проблему классификации методов отражают естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Но все более четко обозначается целостный подход к характеристике их сущности. Какой же классификации методов придерживаться учителю? Той, которая более понятна ему и удобна в его работе. Из современных классификаций методов рассмотрим методы проблемно-развивающего обучения, разработанные М.И. Махмутовым. По нашему мнению, эта система методов представляет модифицированную на более высоком уровне систему методов Лернера-Скаткина. С системой же методов обучения Ю.К. Бабанского ввиду популярности его работ читатель может ознакомиться и без нашего участия.

Система методов проблемно-развивающего обучения

В этой системе методы обучения группируются по нескольким основаниям: по уровню проблемности; по видам деятельности учителя (методы изложения преподавателя - монологическое, показательное, диалогическое; методы организации самостоятельной учебной деятельности учащихся - эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический); по характеру учебной деятельности учащихся (репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая); по основным дидактическим целям и функциям (организации, развития, образования, побуждения и контроля).

Такая классификация способствует осознанному усвоению теории методов; позволяет научно обоснованно выбрать метод и сознательно его применить в нужном месте и в нужный момент.

Рассмотрим подробнее содержание методов проблемного обучения. Рекомендуем следующий план рассмотрения каждого метода: признаки; определение; основные функции; правила; применение; отличие от других методов. При этом правила формулируются, исходя из инвариантной структуры основных задач обучения: 1) формирование новых знаний и способов действий, 2) побуждение учащихся к активной деятельности, 3) управление процессом учения, 4) оценивание процесса и результатов. Поэтому несмотря на то, что методов семь, правил всего четыре. По содержанию, конечно, правила каждого метода отличаются.

Монологический метод обучения

Признаки: наличие вербального изложения учителем учебного материала, описательное объяснение фактов и т.п., спорадическое возникновение проблем-

ных ситуаций. Доминирует исполнительская деятельность учащихся: наблюдение, слушание и запоминание, выполнение действий по образцу; контроль и оценка по качеству воспроизведения знаний.

Определение: монологический метод - это обусловленная принципами обучения система правил подготовки и изложения обучающим учебного материала с целью объяснения учащимся готовых выводов науки в форме рассказа или школьной лекции с применением аудиовизуальных средств и формирования у учащихся знаний и умений на уровне их восприятия и понимания.

Основные *функции*: а) передача учащимся готовых выводов науки в виде фактов, законов, принципов, правил и положений; б) организация повторения и закрепления пройденного материала, углубление знаний; в) совершенствование репродуктивного мышления.

Правила: 1) сообщить учащимся учебный материал, дать его описание или объяснение для запоминания или применения в упражнениях; 2) выбрать и применить приемы побуждающего воздействия; 3) показать образцы действий (показать на примерах, как выполнить то или иное действие); 4) контроль и оценку знаний и умений проводить по качеству воспроизведения усвоенного материала.

Применение: монологический метод применяется в форме рассказа, лекции с использованием таких приемов, как описание фактов, демонстрация явлений, напоминание, указание и др. Этот метод предполагает деятельность учащихся копирующего характера: наблюдать, слушать, запоминать, выполнять действия по образцу, работать с таблицами, приборами, решать типовые задачи и пр. На первый взгляд кажется, что использовать монологический метод довольно просто: рассказал, показал, прочитал, объяснил, повторил. Однако каждому учителю известно, как это трудно сделать. Трудно удержать активное внимание учащихся на учебном материале, поддержать их интерес к нередко неинтересным для них явлениям и фактам. Монологический метод, как уже отмечалось, предполагает в общем-то пассивную деятельность учащихся: они должны слушать, наблюдать, выполнять и т.д. Должны... Но не всегда они это осознают и потому могут и не слушать, и не наблюдать, и не выполнять. Поэтому при монологическом методе необходимо обращать особое внимание на приемы, усиливающие его возможности. Мы имеем в виду приемы побуждения к учению, например, при разборе ошибок, допущенных учащимися при выполнении задания, в ситуациях, когда преподаватель требует выполнять работу по образцу или слушать. Во всех этих случаях следует прежде всего подготовить учащихся к предстоящей деятельности, направить их мысль на восприятие цели деятельности, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. То есть необходимо реализовать все возможности мотивационного обеспечения учебного процесса (см. соответствующий раздел данного пособия).

Показательный метод обучения

Признаки: 1) показывается логика решения научной проблемы ученым или решение нравственных проблем писателем; 2) показывается образец доказатель-

ства, рассуждений, путь поиска истины; 3) показываются способы решения практической проблемы.

Определение: показательный метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки и объяснения учебного материала путем постановки проблемы и показа способов ее решения или путем показа учащимся образца логики научного исследования, формирование у них способов поисковой деятельности.

Функции: формирование у учащихся понятия о логике и способах решения научной или практической проблемы, формирование представлений о способах творческой деятельности.

Правила: 1) создать проблемную ситуацию и объяснить сущность основных понятий путем показа решения проблемы; 2-4 правила те же, что и у монологического метода.

Способы применения: в форме рассказа (лекции) с показом логики открытия, решения научной или практической проблемы, показом конструирования способа действий, сопровождаемым демонстрацией опытов, диа- и видеофильмов. Данный метод применяется в двух вариантах. В первом случае учитель подбирает факты из истории науки и показывает логику решения научной проблемы учеными. Приводя в своем рассказе исторические факты, обнажая противоречивость данных науки, учитель создает проблемную ситуацию, сам формулирует проблему и показывает, как она решена учеными, обращая внимание учащихся на логику познания, на логику движения мысли ученого к истине (в том числе на его ошибки, сомнения, успехи, описание опытов).

В другом случае учитель применяет показательный метод, чтобы продемонстрировать образец исследования при выводе какого-либо уравнения, доказательства, закономерности, при решении практической проблемы. Деятельность учителя в этом случае аналогична первому варианту. Деятельность учащихся носит репродуктивный характер, но возможности побуждения к учебной деятельности шире, чем при монологическом методе. Активизируют их деятельность такие приемы: постановка проблемных вопросов, которые вызывают удивление, создают познавательное затруднение, вызывают эмоциональное отношение; демонстрации, подтверждающие или опровергающие выдвинутые предположения, что позволяет удерживать внимание учащихся на изучаемых понятиях; связь с производственным опытом; оценочные обращения учителя, его уверенность в доступности учебного материала; стимулирование уверенности учащихся в своих возможностях.

Диалогический метод

Основные признаки: изложение учебного материала идет в форме сообщающей беседы, в которой используются в основном репродуктивные вопросы по известному учащимся материалу. Учитель может также создать проблемную ситуацию, поставить ряд проблемных вопросов, но в этом случае сущность новых понятий и способов действий объясняет учитель.

Определение: диалогический метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения сообщающей беседы с целью объяснения учебного материала учителем, усвоения его учащимися; побуждения учащихся к участию в постановке проблем и их решении; активизации их учебной деятельности.

Основные функции: раскрытие новых понятий и способов учебной деятельности с помощью репродуктивных вопросов и преднамеренно создаваемых проблемных ситуаций; активизация познавательного общения и побуждение учащихся к умственной или практической деятельности, формирование у них умений речевого общения и самостоятельной деятельности; обучение их способам коллективной мыслительной деятельности.

Правила: 1) в ходе сообщающей беседы создавать (по возможности) проблемные ситуации; 2) привлекать учащихся в формулировке проблемы, выдвижению предположений, обоснованию гипотезы и ее доказательству; 3) контроль и оценку производить по уровню активности участия учащихся в сообщающей беседе и решении учебных проблем.

Работа диалогическим методом осуществляется в форме беседы на уроках первого и третьего типа (изучения нового материала; обобщения и систематизации знаний). В беседе преподаватель привлекает учащихся к ответам на такие вопросы, которые обращены к имеющимся у них знаниям и умениям. Доля их самостоятельности в учебной деятельности определяется количеством вопросов репродуктивного характера. При постановке вопросов, требующих для ответа новой информации, новых знаний, новых подходов, преподаватель либо сам отвечает на них, либо организует изучение учащимися учебного пособия, видеофильма и пр. Этот метод очень динамичен, он может перейти и в эвристический, и при необходимости в монологический, может применяться практически на любом этапе урока.

Эвристический метод

Основные признаки: организация учителем изучения учебного материала в форме эвристической беседы; постановка проблемных вопросов; решение познавательных задач; учебные проблемы ставятся и решаются учащимися с помощью учителя.

Определение: эвристический метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы с решением познавательных задач.

Основные функции: самостоятельное усвоение знаний и способов действий; развитие творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых); развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений; обучение учащихся приемам активного познавательного общения; развитие мотивации учения, мотивации аффилиации, мотивации достижения.

Правила: 1) формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы и должно сочетаться с самостоятельной работой учащихся (участие в эвристической беседе - задавание учащимися встречных, проблемных вопросов, ответы на проблемные вопросы, решение познавательных задач); 2) учитель преднамеренно создает проблемные ситуации, учащиеся должны их анализировать и ставить проблемы, выдвигать и доказывать гипотезы, делать выводы; 3) оценка ставится в основном за умение применять ранее полученные знания, за умение выдвигать и обосновывать гипотезы, доказывать их, за овладение способами деятельности.

Применяется эвристический метод при изучении нового материала, имеющего противоречивый характер, или при совершенствовании ранее усвоенных знаний с целью обобщения полученных ранее впечатлений, стимулирования многоаспектного осмысления явлений, самостоятельного поиска учащимися новых способов деятельности, которым их ранее не обучали. В большой степени применение этого метода зависит от уровня обученности и развития учащихся, особенно от сформированности их познавательных умений. Эвристический метод применяется в форме эвристической беседы во время семинара, дискуссии, учебной конференции. Учитель сочетает частичное объяснение нового с постановкой проблемных заданий. Учащиеся выполняют самостоятельные работы поискового типа: анализируют проблемные ситуации, ставят проблемы и решают их, находят новые знания и способы действий.

Исследовательский метод

Основные признаки: преподаватель организует самостоятельную работу учащихся по изучению нового знания, предлагая им задания проблемного характера и разрабатывая совместно с ними цель работы. Проблемные ситуации, как правило, возникают в ходе выполнения учащимися заданий, имеющих обычно не только теоретический, но и практический (инструментальный) характер (поиск дополнительных фактов, сведений, систематизация и анализ информации и т.д.)

Определение: исследовательский метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и организации преподавателем самостоятельной работы учащихся по решению проблемных заданий с целью усвоения ими новых понятий и способов действий и развития у них интеллектуальной и других сфер.

Основные функции: формирование творческого мышления и других составляющих интеллектуальной сферы, самостоятельное усвоение учащимися новых знаний и способов действий, стимулирование появления у учащихся новых способов действий, которым их заранее не обучали; формирование мотивационной, эмоциональной, волевой сфер.

Правила: 1) учитель, исходя из возможности и целесообразности проблемного обучения, дает учащимся самостоятельную работу по решению учебной

проблемы; 2) созданием проблемной ситуации и постановкой задания по ее разрешению учитель побуждает учащихся к учебной деятельности поискового характера; 3) контроль и оценка проводятся по рациональному способу решения познавательных заданий, по умению ставить и решать учебные проблемы, излагать результаты и доказывать свои выводы.

Исследовательский метод (как более сложный) применяется реже эвристического на доступном учащимся материале, изучение которого чаще связано с выполнением практических или теоретических работ поискового характера. Этот метод применяется в форме организации и проведения лабораторных и практических работ, практикумов, при проведении общественных смотров знаний, при решении в течении нескольких уроков тематических межпредметных (интегративных) учебных проблем, при решении целостной проблемы творческими группами учащихся, при организации учебных игр.

Алгоритмический метод

Основные *признаки*: устное инструктирование учащихся; показ образца действия и алгоритма (совокупности правил и предписаний) его выполнения; наличие деятельности по образцу и алгоритму; возможны ситуации, когда алгоритмы разрабатывают сами учащиеся.

Определение: алгоритмический метод обучения - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил организации учителем процесса усвоения новых знаний и способов действий (включая усвоение алгоритмов) путем предписаний и показа алгоритмов выполнения заданий.

Основные *функции*: формирование у учащихся умений работать по определенным правилам и предписаниям; организация лабораторных и практических работ по инструкциям; формирование умения самостоятельно составлять новые алгоритмы деятельности.

Основные *правила*: 1) учащихся подробно инструктируют как выполнить задание; 2) им показывается образец практического выполнения задания; 3) при выполнении задания учащиеся пользуются предложенным учителем алгоритмом (или разрабатывают его сами); 4) контроль и оценка осуществляется в ходе и по результатам деятельности.

Применяя алгоритмический метод обучения, преподаватель имеет возможность показать учащимся готовые образцы действий, он дает предписания, учит их алгоритмам действий, учит самостоятельно составлять их, формирует умения и навыки практической исполнительской деятельности (самостоятельное ее планирование, коррекция, контроль, разработка алгоритмов). На основе этого метода формируются индивидуальные способности усвоения новых знаний и овладения умениями.

Реализуется данный метод в форме заданий, выполняемых по алгоритму или поиску нового алгоритма. В основе алгоритмического метода лежит передача алгоритма действия в форме инструктажа о целях, задачах, способах выполнения предстоящего задания (зачем, что и как делать). В зависимости от уровня

развития учащихся инструктаж может быть кратким, обобщенным или подробным, детальным, может проводиться в вопросно-ответной форме или с применением письменных предписаний, карточек, ТСО. Например, при выполнении лабораторно-практических работ можно предложить такой план деятельности: 1. Какова цель предстоящей работы? Что нужно сделать, какое новое знание усвоить, каким способом овладеть, какое умение выработать? 2. Что для этого необходимо сделать? Что нужно определить в работе? Какую закономерность необходимо проверить? Как она формулируется, как доказывается? и т.д.

Программированный метод

Основные признаки: машинное и безмашинное программирование учебного материала с постановкой вопросов и заданий учащимся для самостоятельного усвоения знаний и способов действий.

Определение: программированный метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил структурирования учебного материала и управления самостоятельной работой учащихся по его изучению с помощью программных педагогических средств (ППС).

Основные функции: управление с помощью ППС и ТСО учебной деятельностью; обучение навыкам самоконтроля; обучение навыкам работы с компьютером; составление обучающих и других программ для компьютера; развитие индивидуальных способностей.

Правила: 1) учебный материал структурируется с помощью ППС; 2) включение учащихся в учебную деятельность и побуждение к выполнению программированных заданий осуществляется за счет новизны форм работы и мотивационного обеспечения учебного процесса, заложенного при разработке ППС; 3) контроль и оценивание проводятся по результатам выполнения программированных заданий.

Программированный метод с внедрением персональных компьютеров занимает все больший удельный вес среди остальных методов обучения. За счет высоких технических и дидактических возможностей компьютеров (см. лекцию 9) этот метод находит применение при изучении многих учебных предметов и на всех этапах урока.

Выбор методов обучения

Вопросы выбора наиболее адекватного в данной учебной ситуации метода обучения, оптимального для данных условий его применения, составляют важнейшую сторону деятельности учителя. Поэтому педагогика и уделяет им особое внимание (см. работы А.Н. Алексюка, Ю.К. Бабанского, М.И. Махмутова, Н.М. Мочаловой, И.Я. Курамшина). Рассмотрим факторы, от которых зависит правильный выбор метода обучения. Исследования Ю.К. Бабанского, М.И. Махмутова и др. показали, что при выборе и сочетании методов обучения необходимо руководствоваться следующими критериями:

- 1) соответствие целям и задачам обучения и развития;
- 2) соответствие содержанию темы урока;
- 3) соответствие реальным учебным возможностям школьников: возрастным (физическим, психическим), уровню подготовленности (обученности, развитости, воспитанности), особенностям класса;
- 4) соответствие имеющимся условиям и отведенному для обучения времени;
- 5) соответствие возможностям самих учителей. Эти возможности определяются их предшествующим опытом, методической подготовленностью, уровнем психолого-педагогической подготовки.

Цель урока всегда соотносится с возможностями средств ее достижения, а к ним относятся содержание и методы обучения. Но при разном содержании методы могут быть разными, поэтому при выборе методов учитываются сразу все названные критерии. Для этого требуется комплексный анализ содержания учебного материала и выявление его доступности для усвоения учащимися. Поэтому особенности учебного материала (его трудность, сложность, противоречивость, соотношение опорных и новых понятий) соотносятся с возрастными особенностями школьников.

Лекция 9. КОМПЬЮТЕРНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

К средствам обучения относят наглядные пособия, технические средства обучения, дидактические материалы и т.п. В последнее время существенно изменились средства обучения. В связи с появлением персональных компьютеров возник новый вид процесса проблемного обучения - *проблемно-компьютерное обучение*. Появление нового элемента (компьютера) в педагогической системе во многом может изменить ее функции и позволяет достичь нового педагогического эффекта.

Как и при внедрении всякого другого средства обучения, возникает ряд проблем, связанных с психолого-педагогическими условиями применения компьютера в процессе обучения. В то же время компьютер дает такие возможности информационного обеспечения учебного процесса, которых до сих пор никогда не было. Возникает серьезная многоаспектная проблема выбора стратегии внедрения компьютера в обучение, которая позволила бы использовать все его преимущества и избежать потерь, влияющих на качество педагогического процесса и затрагивающих развитие основных сфер человека. Поэтому прежде чем приступить к проектированию учебного процесса с использованием ЭВМ, преподаватель должен знать методику обучения с применением компьютера. Следовательно, правомерно ставить вопрос о новой технологии обучения, которая давала бы преимущества, компенсирующие затраты на приобретение ЭВМ и на овладение навыками работы с ней. Для этого нужен поиск принципиально новых перспективных решений использования компьютера как эффективного средства обучения.

Анализ научного знания позволяет систематизировать и выделить следующие функции компьютера в обучении:

- технико-педагогические (обучающие и управляющие программы, диагностирующие, моделирующие, экспертные, диалоговые, консультирующие, расчетно-логические);

- дидактические (компьютер как тренажер, как репетитор, как ассистент, как устройство, моделирующее определенные ситуации; компьютер как средство интенсификации учебной деятельности, оптимизации деятельности преподавателя; компьютер как средство, выполняющее функции: оперативного обновления учебной информации, получения оперативной информации об индивидуальных особенностях обучающихся; компьютер как средство корректировки, контроля и оценки их деятельности, ее активизации и стимулирования).

Задача педагогики в этой связи состоит в том, чтобы определить и обеспечить те условия, при которых обозначенные функции действительно достигаются. На практике же эти условия или не выявлены, или не используются, поэтому и функции компьютера реализуются зачастую на примитивном (в педагогическом аспекте) уровне. Что это за условия?

Не претендуя на абсолютную полноту, назовем следующие:

- взаимосвязь применения компьютера и целей, содержания, форм и методов обучения;

- сочетание слова преподавателя и применения компьютера;

- дидактическая структура компьютерного занятия;

- мотивационное обеспечение компьютерного занятия;

- сочетание компьютера и других ТСО.

Вычленение названных условий необходимо для того, чтобы найти разумное, дидактически обоснованное соответствие между логикой работы ЭВМ и логикой развертывания учебной деятельности. В настоящее время вторая логика приносится в жертву первой, поэтому компьютеризация обучения не дает должного педагогического эффекта. Установка в школьном классе или вузовской аудитории ЭВМ есть не окончание компьютеризации, а начало компьютерного обучения. Рассмотрим подробнее его условия.

Взаимосвязь компьютера с основными компонентами педагогического процесса

Здесь важно вскрыть целесообразность применения компьютера и его сочетаемость с содержанием, формами и методами обучения. С какой целью применяют компьютер? На сегодняшнем этапе применения компьютерного обучения выделены следующие цели:

- по временному фактору: выигрыш во времени при контроле учащихся и их диагностировании, выигрыш в тиражировании и предъявлении контрольных и самостоятельных работ учащихся, обработка результатов и их оперативное доведение до каждого обучающегося и т.п.;

- по степени “охвата” учащихся в учебном процессе: возможность массового обучения на этапе актуализации опорных знаний и способов действий, на этапе отработки репродуктивных умений и навыков;

- по реализации индивидуального подхода к учащимся: каждый работает с компьютером с учетом своего темпа и возможностей;

- по степени “механизации” педагогических операций: интенсификация работы учащегося при подготовке лабораторных и практических работ, работа компьютера в режиме тренажера, репетитора, работа с компьютером над лекционным материалом, на лабораторно-практических занятиях.

В представленном перечне целей видно, что используется только одна сторона компьютерного обучения - программированное обучение, но только на более совершенной технике. Практика использования систем программирования подтверждает правомерность такого набора целей при решении задачи формирования практических умений и навыков. Но технологии программированного обучения, по существу, дублируют традиционные методы обучения: оптимизируя операционные и регуляторные компоненты управления деятельностью учащегося, они существенно обедняют и даже разрушают другие ее компоненты (интеллектуальный, мотивационный, эмоциональный). Поэтому использование целей программированного обучения необходимо, но недостаточно: оно достаточно лишь в узком спектре педагогических ситуаций, связанных с формированием навыков, но совершенно недостаточно в ситуациях развития основных сфер человека.

Мы не отвергаем приведенную выше номенклатуру целей, но ее необходимо существенно дополнить. В чем ее недостатки? Она предполагает значительное облегчение труда преподавателя, но не направлена на развитие учащегося как субъекта деятельности, ибо в этом случае остается вне поля анализа проблема организации учебной деятельности. С учетом этого основной стратегической линией психолого-педагогического обеспечения компьютерного обучения становится обоснование целостных систем учебной деятельности, сохраняющих и при использовании компьютера все возможности формирования и развития основных сфер человека. Иначе говоря, необходима номенклатура целей, *учитывающая новые педагогические концепции* личностно ориентированного обучения и индивидуально-деятельностный подход. Отсюда следует, что вышеприведенную номенклатуру целей необходимо дополнить следующим образом:

- развитие интеллектуальной сферы: развитие мышления (познавательного, творческого), памяти, внимания, качеств ума (сообразительность, гибкость, экономичность, самостоятельность), мыслительных навыков (вычленение, сличение, анализ и пр.), познавательных умений (видеть противоречие, проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы и пр.), умений учиться, формирование предметных знаний, умений, навыков;

- развитие мотивационной сферы: формирование потребностей - интеллектуальной, в знаниях, в познании природы, общества, человека, закономерностей мышления и познания; потребности в овладении способами познания и преобра-

звательной деятельности; воспитание мотивов учения (познавательные интересы, смысл изучения предмета и пр.), мотивов достижения и др.;

- развитие эмоциональной сферы: формирование необходимых навыков управления своими чувствами и эмоциональными состояниями, преодоление излишней тревожности, воспитание адекватной самооценки;

- развитие волевой сферы: формирование целеустремленности, умения преодолевать мышечные и нервные напряжения, развитие инициативы, уверенности в своих силах, развитие умений владеть собой, обучение знаниям - как действовать, как планировать деятельность, как ее осуществлять и вести контроль без посторонней помощи;

- формирование учебной деятельности в целом и основных ее компонентов: управление вниманием обучающихся, разъяснение им смысла предстоящей деятельности, актуализация необходимых потребностно-мотивационных состояний, стимулирование целеполагания, создание условий для успешного выполнения учащимися системы исполнительских действий, помощь и коррекция деятельности, оценивание процесса и результата учебной деятельности обучающихся.

Рассмотрим *сочетаемость* компьютера с содержанием, формами и методами обучения. Опыт отечественной высшей и средней школы, как и опыт зарубежной школы, показывает, что для применения компьютера в любом предмете практически нет ограничений. Но содержание компьютерного занятия должно обязательно включать данные о способах анализа условия задачи, о поисках способа ее решения, о способах контроля за правильностью решения. То есть в содержание необходимо включать данные о всех типах рефлексии - интеллектуальной, личностной и межличностной: учитывать, как учащиеся понимают логику компьютерного обучения, смысл требований и пр.

Применение компьютера должно учитывать сложившиеся формы обучения. Современные формы обучения независимо от типа школы имеют следующую инвариантную структуру:

- актуализация опорных знаний и способов действий;
- формирование новых понятий и способов действий;
- применение знаний, формирование умений.

Как сочетается с выделенными этапами компьютер? Много зависит от специфики учебного предмета: очень трудно формализовать знания по гуманитарным предметам (хотя это и временные трудности), трудно также с помощью компьютера развивать творческое мышление. Поэтому второй этап занятия (формирование новых понятий и способов действий) чаще проводится традиционными (вербальными) методами. Первый и третий этапы, как показывает опыт применения компьютеров в учебном процессе и наши исследования, вполне поддаются компьютеризации.

На этапе актуализации компьютер может восполнить недостающие у учащихся знания независимо от того, по какой причине они у него отсутствуют, поможет ему вспомнить необходимые опорные знания и способы действий. Учитель при этом может получить информацию об уровне актуализации знаний

всех учащихся. Все это создает определенные предпосылки успеха обучения на других этапах.

На этапе применения компьютерное обучение может полностью погрузить учащихся в самостоятельную деятельность.

Приведенная выше структура занятия носит название *дидактической* структуры. Наряду с ней существует *психологическая* структура занятия. Для компьютерного обучения нами предлагается следующая структура:

- управление вниманием учащихся на занятии: включение их в деятельность в начале урока, организация внимания при смене деятельности, поддержание непроизвольного и произвольного внимания на необходимое время;

- раскрытие смысла предстоящей деятельности: каждому учащемуся самому нужно осознать смысл предстоящей деятельности. Только тогда у него возникнет желание что-то делать, только тогда он включится в активную деятельность. Для этого учащийся должен получить информацию о предмете потребности, позволяющую ему ясно представить, какие знания ему надо усвоить, какими способами овладеть, что необходимо делать и почему это необходимо;

- актуализация мотивационных состояний: учащийся под влиянием педагогических воздействий осознает свои побуждения и действует, побуждаемый значимым в данной ситуации мотивом;

- совместное с учащимися целеполагание: формулирование проблемы, целей предстоящей деятельности;

- формирование системы учебных действий (планирующие, ориентировка в деятельности, исполнительские);

- формирование способов контроля за своими действиями;

- формирование самооценки, отношения к процессу и результату деятельности.

Как приведенную выше психологическую структуру компьютерного занятия реализовать практически? Рассмотрим инвариантный сценарий модели компьютерного занятия.

На первых двух этапах психологической структуры создается высокая личностная заинтересованность учащихся с помощью информации, вводимой на мониторе компьютера:

- информация о необходимости учения, значимости знаний;

- информация об актуальности и практической значимости обучающей программы, предъявляемой компьютером;

- информация, помогающая настроиться на работу, сосредоточить внимание;

- информация, настраивающая на самообразование и развитие познавательного интереса;

- информация, объясняющая важность и актуальность выбранной темы изучения;

- информация, объясняющая, что в обучающей программе имеются специальные средства, помогающие преодолению трудностей;

- одобрительная информация о правильном отношении обучаемого к образованию, к необходимости стремления к новым знаниям;
- одобрительная информация о правильном выборе профессии (специальности), о важности обучения рациональным способам учения;
- информация, объясняющая, что в обучающей программе имеются средства, способствующие развитию инициативы и волевых качеств.

На третьем этапе с помощью компьютера вводится:

- информация о том, где реально могут пригодиться получаемые знания;
- информация, подчеркивающая те вопросы, которые демонстрируют определенные приемы учебной деятельности;
- информация, объясняющая, как в случае затруднения обращаться за помощью, какой вид помощи выбрать;
- информация, требующая проявления максимума самостоятельности при выполнении заданий;
- информация, подчеркивающая, что рассматриваемая ситуация развивает умение ставить цели учебной деятельности;
- информация, объясняющая, что в случае затруднения будет выдаваться дополнительная информация, ставиться вопросы, помогающие решению рассматриваемых проблем;
- информация, подчеркивающая, что решение этих проблем способствует формированию определенных умений;
- информация, подчеркивающая, что действия, осуществляемые обучаемыми, формируют умения учебной и профессиональной деятельности;
- информация, объясняющая, что в случае затруднений будут выдаваться вспомогательные задания или алгоритмические предписания.

На четвертом этапе происходит сознательный выбор учащимися цели деятельности, выбор решения, как действовать. На этом этапе осуществляется создание индивидуальной установки на выполняемую деятельность. Возможности компьютера здесь ограничены, и лучше этот этап проводить в процессе живого общения между педагогом и обучаемыми.

На заключительных этапах психологической структуры компьютерного занятия вновь можно использовать компьютер и дать возможность учащимся выбрать вид помощи. В случае затруднений предложить дополнительные вопросы или информацию, учебные задачи, алгоритмические предписания. *Центральной задачей* преподавателя на этих этапах является моделирование с помощью компьютера индивидуальной деятельности обучаемых. Приведем сценарий дифференцированных вспомогательных обучающих воздействий.

Учащимся предъявляется задание; в случае затруднений обучающая программа предлагает:

- “выберите помощь”: 1) подсказка, 2) правильный ответ без объяснения, 3) правильный ответ с объяснением;
- “нужна ли помощь?”: 1) попробуйте ответить еще раз; 2) устраните ошибку; 3) правильный ответ с объяснением;

- помощь в доброжелательной форме с нарастающей степенью подсказки, приводящей в итоге к правильному ответу;
- указание на причину затруднений: типичная причина (№1), типичная причина (№2), другое;
- дополнительную информацию, заставляющую обучаемого задуматься над тем, к чему он должен стремиться, чтобы найти правильное решение;
- дополнительные вопросы типа “Что дано?” “Что нужно найти?”;
- вспомогательные учебные задачи, проблемные вопросы, которые помогут определить принцип решения основной задачи;
- выполнить алгоритмические предписания;
- мотивационные указания, дополнительные указания.

Таким образом, модель компьютерного занятия должна быть многогранной, или *полифункциональной*: формировать не только знания, но и развивать обучаемых, вовлекать их в сферу разносторонней психической деятельности. На этой основе происходит развитие интеллекта, мотивации, воли и пр. Поэтому модель компьютерного занятия должна быть также *процессуальной*. Процесс - это не только изменение, но и ряд генетически преемственных стадий развития, соответствующих этапам компьютерного обучения. Модель должна также отвечать критериям *противоречивости и проблемности, вариативности и гибкости*.

Как уже отмечалось, компьютерное занятие не предполагает стопроцентного использования своего времени на работу с компьютером. Поэтому необходимо рассмотреть проблему *сочетания* слова преподавателя и использования компьютера. Можно выделить несколько форм такого сочетания:

- 1) преподаватель руководит работой обучаемых с компьютером, знания об объекте изучения они извлекают сами;
- 2) знания об объекте изучения обучаемый получает от преподавателя, а компьютер служит подтверждением или конкретизацией вербальных сообщений;
- 3) на основании работы с компьютером, осуществленной учащимися, преподаватель решает совместно с ними учебную проблему;
- 4) опираясь на информацию, заложенную в компьютер, педагог сам решает проблему (и показывает ее решение) монологическим методом.

В зависимости от рассмотренных форм сочетания компьютерное занятие может быть проведено различными методами обучения:

- алгоритмическим и исследовательским методами при первой форме сочетания;
- монологическим и диалогическим методами - при второй форме;
- при третьей форме сочетания действий преподавателя и применения ЭВМ доминирующими методами будут диалогический и эвристический;
- четвертая форма сочетания предопределяет применение монологического метода обучения.

Эффективность проведения занятия с компьютерным сопровождением зависит от многих факторов. К ним, как известно, относятся: содержание учебного материала (его противоречивость, насыщенность математическим аппаратом

или гуманитарным содержанием, возможность его программирования, создания проблемных ситуаций и др.); форма проведения занятий (урок, лекция, практическое занятие, коллоквиум, консультация и др.); выбранная преподавателем форма сочетания компьютера с применяемыми им методами обучения; актуальный уровень развития у учащихся интеллектуальной, мотивационной и других сфер; наконец, уровень методического мастерства преподавателя и его умение отбирать и применять программные педагогические средства (ППС).

Таким образом, *модель компьютерного занятия* как дидактическая система включает номенклатуру целей обучения знаниям и умениям, целей развития основных сфер человека, целей формирования учебной деятельности; характеристику содержания учебного материала, критерии его отбора для создания программных педагогических средств, связи программного материала с остальным содержанием занятия; характеристику дидактической структуры занятия; мотивационное его обеспечение; указания на формы связи деятельности преподавателя и применения компьютера и связанное с ними сочетание методов обучения. Педагогическая эффективность компьютерного занятия зависит от ряда вышеназванных факторов и от того, насколько реализован замысел, представленный в его модели.

Лекция 10. ПРИНЦИПЫ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Принципам обучения посвящено достаточно много учебной литературы по педагогике, поэтому в данном пособии рассматриваются только те принципы, которые помогают учителю осуществлять процесс проблемно-развивающего обучения, и особенно те из них, которые не нашли отражения в других пособиях.

Что такое принцип?

Principium (лат.) - основа, первоначало. Это исходное положение, идея, основное требование, вытекающее из закономерностей. Принципы целостного педагогического процесса - это система исходных требований и правил, выполнение которых обеспечивает достижение основных целей школы. Принцип - это знание о педагогической деятельности, о том, как организовать учебно-воспитательный процесс (как правильно поставить взаимосвязанные цели обучения, воспитания и развития; какое содержание образования отобрать для этих целей, какие методы и формы обучения и воспитания выбрать).

Принцип - это предписание, как действовать для достижения поставленных целей. Он включает знание о закономерностях и противоречиях педагогического процесса, требования и правила их выполнения и условия реализации принципа. Поэтому и описание принципа должно соответствующим образом быть структурировано: закономерности - противоречия - требования - правила - условия.

Требование - это условие, выполнение которого обеспечивает реализацию принципа. Требование отвечает на вопрос, каким должен быть учебно-воспитательный процесс.

Правило отвечает на вопрос, как надо действовать, чтобы выполнить требование.

Что входит в систему принципов целостного педагогического процесса? В педагогической теории до недавнего времени принципы делились на принципы обучения и воспитания и рассматривались отдельно.

К принципам воспитания относятся, например: связь воспитания с жизнью; единство сознания и поведения; уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему; опора на положительное в человеке; учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; преемственность и систематичность педагогических воздействий и др.

К принципам обучения относятся: научность и доступность; связь обучения с жизнью; преемственность и систематичность обучения; наглядность обучения; сознательность и активность учащихся и др..

Сравнение названий и сути принципов обучения и воспитания показывает, что многие из них являются *общими*, то есть имеют отношение не только к воспитанию, но и к обучению. Это еще раз подтверждает, что закономерности, из которых вытекают общие принципы, характерны для *целостного* педагогического процесса. Перечислим их: комплексное решение задач развития, воспитания и обучения учащихся; доступность, учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; наглядность; оптимальное сочетание форм и методов обучения и воспитания; связь школы с жизнью общества и ребенка и др.

Развитие педагогики на определенных этапах сталкивается с необходимостью пересмотра изначально принятых принципов (даже если они были истинны и научны). Требуется либо их более глубокое понимание (как это было, например, с принципом наглядности), либо существенное дополнение другими (новыми) принципами, например, проблемности, мотивации и др. Принципы придают содержанию дидактики целостность: позволяют множество категорий и законов превратить в стройную систему, охватывающую все основные стороны и функции процесса обучения. Наиболее полно отражен достаточным числом принципов обучающий аспект. Но какие принципы регулируют деятельность учителя, направленную на развитие школьника - на развитие его интеллектуальной, мотивационной и других сфер? В традиционной дидактике эти принципы, по существу, отсутствуют. Поэтому рассмотрим относительно новые принципы - проблемности и мотивации; с содержанием остальных, ранее сформулированных принципов, читатель может ознакомиться по учебным пособиям Ю.К. Бабанского, Т.А. Ильиной, И.Ф. Харламова и др.

Принцип проблемности

Принцип проблемности все чаще начинает появляться в дидактических системах. Причина тому - постепенный поворот школы к последовательному

решению задачи общего развития ребенка. Этот принцип, как и любой другой, отражает закон некоторого явления. В практике обучения установлена конкретная зависимость: если учащихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются многие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (высокий уровень развития интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, инициативность, самостоятельность, критичность и др.). Данная зависимость носит закономерный характер - она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение учащихся в решение проблемы, в поиск нового знания. Именно это обеспечение необходимых условий для проявления данной закономерности представляет собой практическую важность. Педагогу необходимо знать, что следует предпринять до урока и во время его проведения, чтобы обеспечить развитие школьника. Ответ на вопрос о том, как организовать процесс обучения, как его осуществить, чтобы произошло не просто усвоение знаний, не просто умственное развитие, а развитие индивидуальности и личности, дает принцип проблемности.

Приведем *закономерности*, отражаемые принципом: развитие индивидуальности школьника зависит от характера его деятельности; проблема является начальным моментом мыслительной деятельности; мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение; проблемное обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому, что школьник *сам* их решает.

Принцип проблемности способствует разрешению следующих *противоречий*: между имеющимся уровнем обученности, воспитанности и развития учащихся и необходимым; между актуальным уровнем развития интеллектуальной (мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития.

Применить закономерности развития и разрешить имеющиеся противоречия учителю помогают *требования принципа проблемности*: 1) выявлять и учитывать уровни развития интеллектуальной сферы учащихся; 2) учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на развитие у учащихся творческих способностей, познавательных умений и других составляющих интеллектуальной сферы; 3) с учетом реальных учебных возможностей учащихся создавать проблемные ситуации, решать учебные и другие проблемы; 4) структурировать взаимодействие учителя и учащихся в соответствии с логикой проблемного обучения; 5) систематически осуществлять анализ результативности педагогических воздействий по развитию интеллектуальной сферы.

Данные требования отражают основные направления действий педагога, стремящегося к организации проблемно-развивающего обучения. *Правила принципа проблемности* раскрывают эти направления, называя конкретно, что следует сделать, чтобы выполнить требования: 1) систематически применять диагностические методики для изучения интеллектуальной сферы учащихся; 2) при подготовке и проведении урока конкретно ставить цели развития интеллектуальной сферы учащихся, пользуясь научно обоснованной номенклатурой целей;

3) разработка учебных проблем возможна на основе анализа учебного материала и выявления противоречивых фактов; формулировка учебных проблем производится в виде вопросов, задач, заданий; постановка учебных проблем в процессе обучения осуществляется чаще всего в результате проблемной ситуации; 4) создание и разрешение проблемных ситуаций осуществляется в соответствии с логикой проблемного обучения по схеме: выявление противоречия (создание проблемной ситуации) формулирование проблемы - выдвижение гипотез - поиск способов решения проблемы - решение проблемы - проверка правильности решения - формулирование выводов - применение знаний как по образцу, так и в незнакомых условиях; 5) анализ деятельности учителя и учащихся осуществлять с учетом достигнутого уровня знаний, развития и воспитанности учащихся.

Условия реализации принципа могут способствовать, во-первых, эффективности деятельности преподавателя и, во-вторых, успешности деятельности учащихся. Рассмотрим эти условия.

1. Реализация принципа проблемности будет эффективной, если преподаватель будет учитывать одновременно все его требования и применять в комплексе соответствующие им правила. Логика самого процесса проблемно-развивающего обучения подсказывает, что лучше реализовать целостный подход к его подготовке и организации, чем акцентировать внимание на какой-либо его функции. Немаловажным условием успешности работы преподавателя является использование им разработанных педагогикой диагностических методик, номенклатуры целей, приемов создания проблемных ситуаций, способов структурирования учебного материала, способов взаимодействия с учащимися, средств анализа и самоанализа процесса и результатов обучения. При организации проблемного обучения важно уметь определять и выбирать то соотношение действий педагога и учащихся, которое является оптимальным, наиболее подходящим для конкретных условий. Это умение основывается на знании сущности и возможностей методов проблемного обучения.

К сожалению, в практике еще нередко бывает, что процесс проблемного обучения на уроке идет с существенными «пробелами». Создана проблемная ситуация, поставлена учебная проблема, рассмотрены новые понятия, раскрыт смысл изучаемых явлений... Казалось бы, все в порядке, однако не всегда организация проблемного обучения приводит к развитию у учащихся составляющих интеллектуальной сферы. В чем причина? Дело в том, что процесс проблемного обучения отличается от любого другого тем, что протекает по особым этапам: создание проблемной ситуации - высказывание предположений в ответ на проблемный вопрос - постановка учебной проблемы - выбор способа ее решения - решение проблемы - проверка правильности решения. Здесь названы основные этапы, они логически связаны между собой, и стоит только опустить какой-либо из этапов, процесс проблемного обучения будет нарушен, окажется неполноценным именно с точки зрения реализации закономерностей развития школьников. Поэтому существенно важно *соблюдение следующих условий*: а) оказывать помощь учащимся на всех этапах учебно-воспитательного процесса; б) предусматривать вариативность учебных и других проблем и способов их решения; в) информировать учащихся о сути познавательных действий, о

в) информировать учащихся о сути познавательных действий, о репертуаре мыслительных операций; г) побуждать учащихся к осознанию своих действий на основе рефлексии.

Принцип мотивации

Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу ее развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном аспекте, является принцип мотивации. Он ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности.

Какие закономерности лежат в основе принципа мотивации? Принцип мотивации соответствует законам единства познания и оценочной деятельности (единство знания и отношения), активности субъекта в процессе отражения и изменения им объекта. Эти общие положения необходимо учитывать в педагогическом процессе: отношения учащегося к знаниям, учению, труду, другим ценностям формируются не только в процессе и на основе познания, но и вместе (в соответствии) с потребностями и целями человека и общества. Но для того, чтобы принцип мотивации выполнял регулятивную функцию, он должен отражать не только общие законы, но и внутренние закономерности процесса обучения.

Закономерности процесса обучения, отражаемые принципом мотивации:

- источником активности человека являются его потребности;
- в деятельности всегда есть ее мотивационное ядро: существует единство деятельности и мотивации;
- поведение и деятельность человека побуждаются, направляются и регулируются мотивацией;
- формирование мотивационной сферы школьника и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляется достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности.

Известно, что каждый принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий. Назовем основные *противоречия*, на разрешение которых нацеливает принцип мотивации:

- между потребностями и другими побуждениями человека и способами их удовлетворения;
- между имеющимся уровнем сформированности мотивационной сферы и требуемым;
- между актуальными и потенциальными состояниями мотивации.

Разрешение названных противоречий возможно при соблюдении определенных требований, правил и условий реализации данного принципа.

Цель деятельности педагога, направляемой данным принципом, заключается в развитии мотивационной сферы, в формировании у школьника системы фундаментальных потребностей и связанных с ними мотиваций - интеллектуальной потребностью, потребностями в познании, в достижении, в познавательном общении, потребностями в учении, в труде. Рассматриваемый принцип предполагает формирование у учащихся не отдельных мотивов (интересов), а гармоничной мотивационной сферы, характеризующейся взаимосвязанностью ее компонентов. В этом заключается *первое требование* принципа мотивации: *необходимо формировать гармоничную мотивационную сферу* - в школьном возрасте ее основу составляет мотивация учения и труда с ее неотъемлемыми компонентами (мотивация учения, мотивация труда, мотивация достижения, мотивация общения, мотивация конструктивного конфликтного поведения). Это означает, что развитие и формирование мотивации учения и труда необходимо рассматривать в качестве одной из основных задач процесса обучения.

Следующее требование принципа тесно связано с первым, вытекает из него. Целенаправленное формирование мотивации невозможно, если педагог не знает, насколько развито это свойство у каждого учащегося и всего класса в целом. Знание уровня развития мотивации позволяет учителю сориентироваться в педагогической ситуации и сделать правильный выбор цели ее развития. *Второе требование* принципа, следовательно, заключается в том, что *необходимо своевременное выявление сформированности мотивации учения и труда* - систематическое определение уровня ее развития у большинства учащихся.

Третье требование принципа состоит в целесообразном отборе и применении на уроках средств побуждающего и формирующего воздействия. Эти средства необходимо применять так, чтобы они способствовали развитию различных компонентов и сторон мотивации в их единстве. Поэтому они должны применяться в комплексе, включающем приемы побуждения, вызванные и стимулирующим влиянием содержания учебного материала, и побуждающей функцией методов обучения, и за счет сочетания различных видов деятельности.

Четвертое требование учитывает закономерности и условия эффективного функционирования мотивационной структуры учебной деятельности учащихся: *необходимо обеспечить динамику развития положительных потребностно-мотивационных состояний учащихся в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности.*

В пятом требовании принципа мотивации отражена необходимость анализа результатов деятельности педагога по формированию мотивационной сферы учащихся. Оно состоит в следующем: *необходимо своевременно выявлять результаты применения педагогических средств воздействия на мотивационную сферу учащихся* - анализировать свою деятельность и корректировать ее так, чтобы обеспечить гармоничное развитие данной сферы.

Чтобы выполнить эти требования, необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Систематически выяснять, какие потребности, цели, мотивы и другие побуждения преобладают у большинства учащихся. Постоянно на основе педа-

гогической диагностики анализировать причины и условия, влияющие на формирование мотивации.

2. Формировать у учащихся интеллектуальную потребность, потребности в познании, труде, познавательном общении, потребность в достижении и связанные с ними мотивации как компоненты целостной мотивационной сферы.

3. При определении целей уроков предусмотреть активизацию состояний заинтересованности, добросовестности, ответственности, инициативности, организованности, самостоятельности и т.п.

4. Соотносить цели развития мотивации с возможностями педагогических средств; применение любого педагогического средства должно быть целесообразным, своевременным и психологически оправданным.

5. Взаимодействие учителя и учащихся осуществлять в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности.

6. Анализировать свою деятельность, пользуясь специально разработанными методиками анализа и самоанализа педагогической деятельности.

Чтобы успешно применять принцип мотивации, как и любой другой принцип дидактики, необходимо не только знать его основные положения, но и, главное, уметь применять его в практической деятельности, а для этого необходимо соблюдать ряд условий его реализации:

- знать и применять диагностические методики для выявления уровня развития мотивации учащихся;

- при выборе целей пользоваться для этого специально разработанной номенклатурой целей;

- руководствоваться методическими рекомендациями по применению средств побуждающего воздействия и анализа педагогической деятельности;

- иметь представление о мотивационной основе учебной деятельности учащегося;

- учитель должен научиться решать следующие вероятные педагогические задачи: 1) управлять вниманием учащихся; 2) разъяснить смысл предстоящей деятельности; 3) актуализировать необходимые мотивационные состояния; 4) побуждать учащихся к выдвижению целей деятельности; 5) обеспечивать успешное выполнение учащимися стоящих перед ними задач; 6) обеспечивать учащихся оперативной информацией, поддерживающей у них уверенность в своих действиях; 7) оценивать процесс и результаты педагогической деятельности по развитию мотивационной сферы.

Принцип мотивации заключается в том, чтобы ориентировать педагогов на формирование целостной мотивационной сферы; должным образом структурировать педагогическую деятельность; побуждать учащихся к активной жизнедеятельности, стимулировать у них заинтересованное, добросовестное и ответственное отношение к труду, учению, к знаниям; своевременно выявлять сформированность мотивации учащихся, ее основных признаков.

Взаимосвязь принципов дидактики

Все принципы связаны между собой и не могут применяться независимо один от другого. Например, принципы проблемности, научности, систематичности и доступности направлены на развитие интеллектуальной сферы, выражают необходимость систематического изучения знаний и применения их для решения задач практического характера. Поскольку в процессе учения устанавливается единство познавательных и мотивационных моментов, то и в деятельности педагога необходимо учитывать этот факт. Систематичность знаний связана не только с систематическим их преподаванием, но и с систематическим их изучением. Уровень проблемности или доступности не поднять, если не сформировать у учащихся стремления к знаниям. Принцип мотивации соответствует названным принципам в том, что он способствует развитию реальных учебно-познавательных возможностей учащихся, обуславливает развитие мотивов осознания систематического изучения предмета, ответственного отношения к приобретению знаний и умений. Аналогично можно рассмотреть и доказать взаимосвязь других принципов.

* * *

В теории и практике применения системы проблемно-развивающего обучения в разных видах, системах и уровнях образования наметилось развитие отдельных ее положений и элементов. Специфика обучения в разных типах образовательных учреждений, требования профессионализации процесса обучения обусловили дифференциацию данной дидактической системы на ряд *подсистем*. К ним можно отнести:

- проблемно-диалоговое обучение;
- проблемно-задачное обучение;
- проблемно-алгоритмическое обучение;
- проблемно-контекстное обучение;
- проблемно-модульное обучение;
- проблемно-модельное обучение;
- проблемно- компьютерное обучение;
- проблемно-интерактивное обучение;
- эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности.

Добавим, что этих подсистем значительно больше: в каждой из них акцентируется какой-либо один из элементов или аспектов процесса. Все эти виды обучения в наибольшей мере вобрало в себя проблемно-развивающее обучение.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Попробуйте охарактеризовать современный процесс обучения.
2. На чем основана теория проблемно-развивающего обучения?
3. Какая связь существует между понятием индивидуальности и целями обучения?
4. Дайте характеристику целям обучения в начальных, средних и старших классах.

5. Какие факторы влияют на уровень образования, получаемого учащимися в школе?
6. Дайте современную трактовку сущности содержания общего среднего образования.
7. Назовите основные принципы формирования содержания образования.
8. Дайте характеристику государственных документов, в которых раскрывается содержание образования (учебный план, учебная программа, учебные пособия).
9. Охарактеризуйте государственный образовательный стандарт начального и общего среднего образования.
10. Посетите в школе 2-3 урока по предметам вашей будущей специальности, проведите наблюдение и составьте подробные протоколы. Проанализируйте уроки с точки зрения дидактической и методической структуры.
11. Используя материал, полученный при выполнении десятого задания, назовите выбранные учителем методы обучения, определите, какие из них были доминирующими.
12. Просмотрите видеозапись урока и определите, какие принципы обучения были реализованы.
13. Каковы возможности проблемно-компьютерного обучения?

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика /Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., 1988.
2. Педагогика школы /Под ред. Г.И.Щукиной. - М., 1977.
3. Ильина Т.А. Педагогика. - М., 1984.
4. Харламов И.Ф. Педагогика. - М., 1990.
5. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. - М., 1981.
6. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М., 1985.
7. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда. - М., 1985.
8. Ильин Е.Н. Рождение урока. - Калининград, 1989.
9. Изучение развития учащихся учителем /Под ред. М.В.Зверевой. - М., 1992.
10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972.
12. Махмутов М.И. Современный урок. - М., 1985.
13. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., 1975.
14. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. - М., 1986.
15. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М., 1990.
16. Познавательные процессы и способности в обучении /Под ред. В.Д.Шадрикова. - М., 1990.
17. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. - М., 1985.

Часть третья. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Лекция 11. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Проблема взаимоотношений субъектов педагогического процесса

Как известно, в настоящее время в школе учатся совершенно иные учащиеся, чем в 80-е годы. Это подтверждают данные социологических опросов (9), говорящие об отношении молодежи к труду, учению, к старшим. Около 70% школьников не любят труд, не имеют навыков бережливости, их мотивационная сфера резко поляризована: потребительская мотивация значительно превышает созидательную. Среди жизненных интересов и ценностей интерес к профессии старшие школьники ставят на четвертое место, учение в школе - на десятое. За последнее десятилетие (1985-1995 гг.) резко изменилось отношение молодежи к старшим: уважение к старшим переместилось с первых мест в конец списка жизненных ценностей. Большинство старшеклассников (78%) считают, что начавшиеся в России перемены либо ни к чему не привели, либо вызвали ухудшение дел и в стране, и в школе (Кто виноват? Ясно, что не школьники). Конфликты с учителями теперь (1995 г.) возникают в три-четыре раза чаще, чем пять лет назад. На вопрос: “Стали ли человечнее отношение учителей с детьми?” - ответили “Да” 18% опрошенных, а “Нет” - 52%. Психологи отмечают, что на каждом уроке возникает от 25 до 150 ситуативных положений психологической несовместимости педагогов и детей (10).

Вот как говорят дети об отношении к ним учителей:

“И.А. кидается в нас киянками и попал одному мальчику в глаз”; “Директриса запрещает ходить в одежде, которая мне нравится”; “Химичка ругает меня за то, что я дружу с ...”; “Почему, если тебе не удастся какой-нибудь предмет, учитель придирается ко всему. Например: “Было бы у тебя столько знаний, сколько одежды”. Или: “Ты бы не волосы красила, а решала примеры”; “Учительница информатики заставила стереть помаду”; “Учителя не дают высказывать свое личное мнение”; “Насчет оценок! Если я не согласна с отметкой, которую мне выставили за четверть, естественно, я начинаю отстаивать свое, то есть, например, мне поставили 3, а я уверена, что знаю на 4. Совершенно не выслушивают, не хотят и не желают углубляться в этот вопрос. Учитель в какой-то степени психолог, так надо же не забывать это”; “Физрук ударил Шурика”; “Трудовик с неба берет оценки”; “Учительница сказала, что тетрадь это лицо ученика, а раз в тетради есть пробелы, то значит и в голове то же самое”.

Всякий раз, когда заходит разговор с учителями о трудностях работы, они обязательно называют проблему взаимодействия с коллегами, родителями, школьниками. Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту для современной школы. В последние годы отношения между учениками и учителями стали значительно сложнее и напряженнее. Это происходит по многим причинам, в том числе из-за изменившегося

отношения младших к старшим. Опыт старших как бы теряет свою актуальность для новых поколений. Реальный механизм установления нормальных отношений с учащимися видится в снижении количества и накала конфликтов путем перевода их в педагогическую ситуацию. Отношения в педагогической деятельности между учителями и учениками проходят сложные изменения в каждый возрастной период. Это обусловлено сменой позиций и ролей ученика в отношении с родителями, другими школьниками, учителями. Непосредственно межличностные отношения влияют на характер отношений учителя и школьника при организации групповых форм занятий. При этих формах работы происходит смена неформальных лидеров, изменяются критерии популярности учеников, составы малых контактных групп, то есть происходит активная перестройка отношений, за чем не всегда может уследить учитель. Отношения учителя и учащегося преломляются через его отношения с другими учениками класса, определяют реакцию ученика на замечания, обращения к нему учителя.

Готовы ли учителя к работе в изменившихся условиях? Как показывают исследования (Ю.Н. Козырев, В.Б. Ольшанский), хуже всего учителя подготовлены к тому, чтобы работать с людьми. В наибольшей степени их беспокоит собственная неподготовленность к решению психологических задач, возникающих в общении со школьниками, их родителями, коллегами по работе, школьной администрацией (10, с.64). Психологи отмечают, что “лишь у одного учителя из десяти достаточно развиты такие профессионально важные качества, как пристальное и постоянное внимание к личности другого человека, глубокое ее понимание, уважение к ней, искренность в выражении своих чувств и переживаний в межличностном общении (11, с. 23). В связи с этими обстоятельствами учителю полезно овладеть технологией управления педагогическими конфликтными ситуациями.

Понятие конфликта в педагогике. Конфликтные ситуации

Взаимодействие учителя с учащимися происходит в различных ситуациях. Чаще всего эти ситуации моделирует и создает учитель и применяет их в педагогических целях для организации учебной деятельности, для научно обоснованного структурирования взаимной деятельности учителя и учащихся, для воздействия на школьников. Такие ситуации называются педагогическими. Нередко они могут носить конфликтный характер.

Конфликтная ситуация - это ситуация, в которой участники (оппоненты) отстаивают свои несовпадающие с другими цели, интересы и объект конфликта. Оппоненты (противники в споре) отличаются друг от друга позицией, “силой” или рангом. Ранг оппонента - это социальная характеристика человека. Например, оппонент первого ранга - человек, преследующий только собственные интересы и цели; оппонент второго ранга - человек, отстаивающий некую групповую цель и интересы и т.п. Человек более высокого (второго) ранга имеет и более развитые индивидуальные и личностные качества.

Объект - это элемент конфликта, вызывающий к жизни конфликтную ситуацию. Объект может быть эквивалентен призовому месту в спорте, денежной премии, праву на контроль, праву на человеческое достоинство. Если объект неделим, то он является одним из условий существования конфликтной ситуации. Если объект делим и способ деления признается справедливым всеми участниками, то и конфликтной ситуации может не быть, она не должна возникать. Объект может быть как материальным, так и духовным - как следствие желаний, интересов и т.п. Отношения между объектом и оппонентами можно сформулировать как доступность объекта для оппонента. Таким образом, конфликтная ситуация включает оппонентов, объект, цели и отношения между ними. Каждый из оппонентов характеризуется уровнем цели и интересов, доступностью для него объекта и рангом. Изменение одного из них приводит к изменению всех других, составляющих конфликтную ситуацию.

По нашим данным, две трети учащихся старших классов в объект конфликта вкладывают объективно существующее противоречие, проявляющееся в несоответствии взглядов учащихся и педагога на суть дисциплины (“Я только повернулся и попросил карандаш у друга, а она уже замечание в дневник пишет”), в неоптимально выработанных и несогласованных с учащимися критериях оценивания результата учебной работы (“В четверти выходило 4, а поставили 3”), в отсутствии у учителей преподавательских умений и навыков (“Учитель рассказывает неинтересно, на уроке скучно, хочется хоть с соседом поговорить”), педагогической этики и такта (“Чуть что не по ней, то сразу начинает кричать и ругаться”), в приверженности традиционной авторитарной педагогической философии (“Мое дело учить, а ваше - молчать и слушать”), которая вступает в противоречие с доминирующими потребностями возраста старших школьников - не только брать, но и отдавать, не только исполнять, но и вести и т.п., с социальными требованиями сегодняшнего дня - творческой активности, ответственности, самостоятельности индивида.

Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить ситуации деятельности, поведения и отношений.

Ситуации деятельности могут возникать по поводу выполнения школьником тех или иных заданий, успеваемости, учебной и неучебной деятельности. Конфликтные ситуации здесь могут возникнуть в случаях отказа учащегося выполнить задание. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудности в усвоении учебного материала, неудачное замечание учителя.

Ситуации поведения возникают, как правило, в связи с нарушениями школьниками правил поведения. Такие ситуации могут приобретать характер конфликтных в случаях, если учитель, не выяснив мотивов, сделает ошибочный вывод о поступках кого-либо из учащихся. Учитель не всегда знает обстоятельства детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступков, не всегда представляет отношения между детьми, поэтому ошибки при оценке поведения или завышенные требования вызывают конфронтацию его действиям со стороны учащихся.

Ситуации отношений возникают тогда, когда затрагивают эмоции и интересы учащихся и учителей в процессе общения или деятельности. Если педагогическая ситуация вызывает у ее участников негативные эмоции, порождающие неприязнь друг к другу, то такая ситуация также приобретает конфликтный характер. Она возникает в тех случаях, когда деловые отношения подменяются межличностными, когда неоправданно даются отрицательные оценки не поступку школьника, а его личностным качествам. Грань, разделяющая поведение человека и поведение должностного лица, очень тонка, почти незаметна. Поэтому конфликтная ситуация может перейти из сферы деловых отношений в сферу чисто личностную.

Возможно ли работать с учащимися без конфликтных ситуаций? Нет! Конфликтные ситуации имманентно присущи процессу обучения и общению учителя и учащихся. В то же время конфликтная ситуация - это сигнал, звонок, набат какого-то нарушения. Это возникшее, обнажившееся противоречие. Не замечать его нельзя.

Можно сделать вывод, что сама должность учителя предполагает возможность конфликтных ситуаций, где объектом могут выступать право учителя требовать от учащихся выполнения учебных заданий, выполнения правил поведения, право учащихся и учителя на чувство собственного достоинства, то есть возможность конфликтной ситуации заложена в его должностных функциях. Но, чтобы возник конфликт, одной конфликтной ситуации недостаточно: конфликтная ситуация может существовать задолго до того, как произойдет прямое столкновение оппонентов.

Конфликт - столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Обратимся к школьной практике.

На уроке учительница несколько раз делала замечания ученику, который не занимался. На замечания он не реагировал, продолжал мешать другим: достал резинку и начал стрелять бумажками в учеников. Как вы думаете - это конфликт? Он произошел или еще нет? Это еще не конфликт, но налицо конфликтная ситуация. Здесь есть субъекты конфликта (учитель и ученик) и объект конфликта (то, что вызвало конфликтную ситуацию, - учебная работа). Но раз ученик ее не выполняет, учитель настаивает на выполнении своих требований. Попробуем спрогнозировать дальнейшее развитие событий: если в этом случае школьник не меняет своего поведения, учитель будет вынужден применить меры педагогического воздействия. В свою очередь ученик на них будет каким-либо образом реагировать. Конфликтная ситуация в этом случае перерастет в конфликт.

Чтобы произошел конфликт, нужны *действия* со стороны оппонентов, направленные на достижение их целей. Такие действия называются инцидентом. Таким образом, конфликт - это конфликтная ситуация, сопровождаемая инцидентом. В определенном смысле конфликтная ситуация и конфликт ведут себя независимо. Читатель спросит, какое практическое значение для нас как педагогов может иметь знание структуры конфликта? Обратимся к практике.

Рассмотрим пример одной из конфликтных ситуаций, которая нередко в наших школах, это сорванный урок.

Урок шел как обычно. Учительница по черчению приступила к объяснению. Вдруг она услышала позади себя отчетливый скрип. По выражению лица она сразу определила, что это сделал С., и, не задумываясь, строго сказала, чтобы он прекратил скрипеть, иначе его удалят с урока. Она и не подозревала, что провал ее урока начался, так как она поддалась на провокацию (не смогла быстро проанализировать и оценить конфликтную ситуацию). Учительница продолжила свое объяснение, но скрип возобновился. Тогда учительница подошла к С., взяла с парты его дневник и записала замечание (переход к действиям - возник конфликт).

Так она совершила сразу две педагогические ошибки. Прежде всего, если бы она учла особенности С. (озорной, наглый, неумный, трусливый), то поняла бы, что достаточно было взять дневник и положить к себе на стол, тем самым вызвать у С. стимул хорошо работать на уроке, чтобы не записали замечание в дневник. Вторая ошибка - это потеря драгоценного для учителя времени на запись замечания и привлечение к конфликту внимания всего класса.

Поскольку замечание было записано, С. стал скрипеть еще громче, откровенно издеваясь над учителем. Еле сдерживаясь, она стала кричать, что удалит его с урока. Это была очередная ошибка молодой учительницы (она не выходила из конфликта, а еще более усугубляла его). Учительница в этом случае поставила себя в такое положение, когда ее авторитет публично, на глазах у детей, падает. Такие слова ("Удалю с урока!") может себе "позволить" учитель только в том случае, когда он твердо уверен в том, что ученик подчинится его требованию, когда он обладает большим авторитетом и достаточной властью.

С. не только не вышел из класса, а еще больше продолжал препираться, тогда учительница хлопнула журналом и села за стол. Но это никак не подействовало ни на С., ни на класс. Прозвенел звонок, и со слезами на глазах учительница вошла в учительскую, где все учителя сочувствовали ей, слушая ее рассказ о сорванном уроке.

Следующим в этом классе был урок географии. Преподавала этот предмет подруга молодой учительницы, которая острее других пережила ее рассказ. Будучи во взвинченном состоянии, она, забыв поздороваться с детьми, стала на высоких тонах делать замечание С. про то, как надо стоять за партой. С., как всегда, не смог смолчать, за что она начала его отчитывать и в конечном счете выгнала из класса. С., ничего не поняв, вышел. Класс также ничего не понял и солидаризировался с С., заняв негативную позицию по отношению к действиям учителя.

Следующий урок в этом классе был урок иностранного языка. Преподавала этот предмет классный руководитель. Вместо того, чтобы вести урок, она стала разбирать случай на уроке черчения.

С. не был трудным учеником, но в результате конфликта только с одним учителем у него были испорчены отношения с другими педагогами. После происшедшего С. возненавидел учительницу черчения.

Главная ошибка других учителей состоит в том, что из солидарности с коллегой они разрушили то, что долго создавалось и что должно быть основным правилом педагогического влияния на ребенка. Если эта волна учительской “солидарности” против С. вовремя не остановится, то весьма вероятно, что подросток быстро станет объективно трудным.

Анализ подобных фактов из школьной жизни показывает, что, во-первых, конфликтная ситуация может возникнуть и субъективно, то есть по воле одной из сторон, и объективно. Но не всегда причина конфликта - нежелательные поступки учащегося. В нашем примере причиной конфликта стали действия ... учительницы, точнее, ее педагогически неграмотные действия. Ученик С. действительно создал конфликтную ситуацию, но конфликта могло и не быть, не допусти учительница ряд ошибок.

Во-вторых, легче конфликт предупредить, чем разрешить. Задача учителя - предупредить возникновение конфликтной ситуации (где это возможно). Например, познакомиться с листом здоровья и сведениями о родителях по журналу класса. Если у ребенка заболевание эндокринной системы - ждите немотивированных поступков и эмоциональных взрывов.

В-третьих, возможно возникновение инцидента как со стороны ученика, так и со стороны учителя. Это касается прежде всего эмоциональной сферы (раздражение, гнев, обида). В таких случаях и ученику, и учителю могут помочь навыки саногенного мышления и поведения.

Наконец, если предупредить конфликт не удалось, то его придется разрешать. В педагогике неразрешенные конфликты особенно опасны как для педагогов, так и для учащихся. Разрешение конфликта - длительный процесс, но при правильном его развитии воспитательный успех вам обеспечен.

Конфликтные ситуации и конфликты могут быть созданы объективными обстоятельствами независимо от воли и желания людей (из-за транспорта школьник опоздал на урок), но могут возникать и по инициативе оппонентов (проявление, например, грубости), то есть могут быть объективными и субъективными или теми и другими одновременно.

Сторонами конфликт может восприниматься по-разному. От того, насколько правильно и полно воспринимают оппоненты природу конфликтной ситуации и инцидента, в очень большой степени зависит процесс развития конфликта и его разрешение.

Динамика конфликта

Социальная психологии в динамике конфликта различает четыре этапа: 1) возникновение объективных противоречий; 2) осознание конфликтной ситуации; 3) переход к конфликтным действиям; 4) разрешение конфликта. Рассмотрим подробнее каждый этап применительно к практике педагогов.

В основе любого конфликта (будь он деловой или эмоциональный) лежит противоречие. Противоречие - это двигатель прогресса, развития. Логично ли избегать его? Преодолевая разногласия, различия позиций или взглядов, мы

поднимаемся на качественно более высокий уровень развития индивидуальности.

Вся педагогическая мудрость проявляется во втором этапе динамики конфликта - осознании ситуации. Во-первых, если перед вами конфликт эмоциональный, где просто не существует объекта конфликта, а есть личностная неприязнь, не нужно оценивать ситуацию как конфликтную. Необходимо позаботиться о том, чтобы сработали механизмы психической защиты или стражи душевного здоровья: мудрость, понимание другого и свобода выбора переживаний (см.: 8). Во-вторых, если налицо объективное противоречие, где есть объект конфликта (именно тот, в котором вы увидели воспитательный потенциал), вы оцениваете ситуацию как конфликтную конструктивную и переходите к конфликтному поведению.

Под “конфликтным поведением” мы понимаем не агрессию или взаимное давление, а целенаправленное педагогическое воздействие педагога на воспитанника. Оно включает в себя продуманную систему акций как для учителя, так и учащегося. Эта система конфликтного поведения представляет собой разработанные и реализованные известные стили поведения в ситуации разногласия. Будет ли конфликт иметь конструктивное или деструктивное воздействие на школьника, зависит от правильно оцененного учителем противоречия (есть ли в конфликте делимый или неделимый объект конфликта) и от оптимально выбранного стиля поведения.

Таким образом, педагогический конфликт - это объективное противоречие, вызванное несоответствием имеющегося уровня личностного или индивидуального развития и реальных ситуаций учебно-воспитательного процесса, являющееся для его участников своеобразным воспитательным потенциалом, преодоление (разрешение) которого переводит учителя и учащегося на более высокий уровень личностного и индивидуального развития.

Лекция 12. СТИЛИ ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИЯХ РАЗНОГЛАСИЯ

Когда вы находитесь в конфликтной ситуации, для более эффективного решения проблемы необходимо выбрать определенный стиль поведения, учитывая при этом ваш собственный стиль, стиль других вовлеченных в конфликт людей, а также природу самого конфликта. Данный материал призван помочь вам в определении этих стилей и их наиболее эффективном использовании для того, чтобы, попадая в различные конфликтные ситуации, вы были вооружены соответствующей стратегией разрешения конфликта.

Всего стилей поведения в ситуациях разногласий, по мнению ученых (У. Томас, Р. Кильмен - см.: 12), пять: *сотрудничество* - оптимально почти всегда; *компромисс* - вполне приемлем в ряде случаев; *избегание* (уход) - рекомендован в случае неспровоцированных партнером “пожаров”; *приспособление* - возможно в тех случаях, когда оппонент действительно прав; *соперничество* (конкуренция) - наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах. Каждый человек может в какой-то степени использовать все

эти стили, но обычно он имеет приоритетные, закрепившиеся жизненными обстоятельствами стили. Основные стили поведения в конфликтной ситуации связаны с общим источником любого конфликта - несовпадением интересов двух и более сторон.

Ваш стиль поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой вы хотите удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально). Если ваша реакция пассивна, то вы будете стараться выйти из конфликта; если она активна, то вы предпримете попытки разрешить его. Такие оценки вы можете сделать для себя и для других участвующих в конфликте сторон.

Необходимо также проанализировать конфликтную ситуацию со стороны взаимодействия ее участников. Если вы предпочитаете совместные действия, то вы будете пытаться разрешить конфликт вместе с другим человеком или группой людей, которые в нем участвуют. Если же предпочитаете действовать индивидуально, то будете искать свой путь решения проблемы или путь уклонения от ее решения. Степень кооперативности в поведении также легко может быть оценена для вас и для других людей.

Если вы внимательно рассмотрите и примерите к себе различные стили, то вы можете узнать тот, к которому вы обычно прибегаете в конфликтных ситуациях; вы можете также определить и те стили, которыми обычно пользуются связанные с вами люди. Ниже кратко описан каждый из упомянутых стилей.

Стиль конкуренции (соперничества)

Человек, использующий стиль конкуренции, весьма активен и предпочитает идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Он не очень заинтересован в сотрудничестве с другими людьми, но зато способен на волевые решения. При этом стиле свойственно стремление в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других, вынуждение других людей принимать ваше решение проблемы.

Это может быть эффективным стилем в том случае, когда вы обладаете определенной властью; вы знаете, что ваше решение или подход в данной ситуации правильны, и вы имеете возможность настаивать на них. Однако его не рекомендуется использовать в личных отношениях, так как он может вызвать у людей чувство отчуждения.

Вот примеры тех случаев, когда следует использовать этот стиль: исход очень важен для вас, и вы делаете большую ставку на решение возникшей проблемы; вы обладаете достаточным авторитетом для принятия решения, и представляется очевидным, что предлагаемое вами решение - наилучшее; решение необходимо принять быстро, и у вас есть достаточно власти для этого; вы чувствуете, что у вас нет иного выбора и вам нечего терять; вы находитесь в критической ситуации, которая требует мгновенного реагирования; вы должны принять непопулярное решение, но сейчас вам необходимо действовать и у вас достаточно полномочий для выбора этого шага.

Вывод: когда вы используете этот подход, вы можете быть не очень популярны, но вы завоюете сторонников, если он даст положительный результат. Но если вашей основной целью является популярность и хорошие отношения со всеми, то этот стиль использовать нельзя. Он рекомендуется скорее в тех случаях, когда предложенное вами решение проблемы имеет для вас большое значение; вы чувствуете, что для его реализации вам необходимо действовать быстро; вы верите в победу, потому что обладаете для этого достаточной волей и властью.

Формы проявления стиля конкуренция: стремление доказать, что другой человек не прав; человек “дуется”, пока другая сторона не передумает; человек стремится перекричать другого; применение физического насилия; непринятие явного отказа; требование безоговорочного послушания; стремление перехитрить другого; обращение за помощью союзников для поддержки; требование, чтобы оппонент согласился с вами ради сохранения отношений.

Стиль уклонения (ухода)

Это второй из пяти основных подходов к конфликтной ситуации, реализуется тогда, когда вы не отстаиваете свои права, не сотрудничаете ни с кем для выработки решения проблемы или просто уклоняетесь от разрешения конфликта. Вы можете использовать этот стиль, когда затрагиваемая проблема не столь важна для вас, когда вы не хотите тратить время и силы на ее решение или когда вы чувствуете, что находитесь в безнадежном положении. Этот стиль рекомендуется также в тех случаях, когда вы чувствуете себя неправым и предчувствуете правоту другого человека; ваш оппонент обладает большей властью; вы вынуждены общаться со сложным человеком; нет серьезных оснований продолжать с ним контакты; вы не знаете, что предпринять, или принимать какое-то конкретное решение сейчас нет необходимости; для решения конкретной проблемы вы не располагаете достаточной информацией и т.д. Все это - серьезные основания для того, чтобы не отстаивать собственную позицию.

Итак, этот стиль реализуется тогда, когда вы не отстаиваете свои права, не сотрудничаете ни с кем для выработки решения проблемы или просто уклоняетесь от разрешения конфликта.

Типичные случаи, в которых рекомендуется применять стиль уклонения: исход не очень важен для вас, и вы считаете, что решение настолько тривиально, что не стоит тратить на него силы; напряженность слишком велика, и вы ощущаете необходимость ослабления накала; у вас трудный день, а решение этой проблемы может принести дополнительные неприятности; вы знаете, что не можете или даже не хотите решить конфликт в свою пользу; вы хотите выиграть время; очень сложная ситуация, и ее разрешение потребует от вас слишком многого; у вас мало власти для решения проблемы; попытка решить ситуацию сейчас опасна, так как вскрытие конфликта и его открытое обсуждение может только ухудшить ситуацию.

Вывод: стиль уклонения многие считают бегством от проблем, но это не так. В действительности уход может быть вполне подходящей и конструктивной реакцией на конфликтную ситуацию. Вполне вероятно, что, если вы постараетесь игнорировать ее, не выражая к ней свое отношение, уйти от решения проблем, сменить тему или перевести внимание на что-то другое, то конфликт разрешится сам собой. Если нет, то вы можете заняться им позже, когда будете больше готовы к этому.

Формы проявления стиля уклонения: молчание, демонстративное удаление, обиженный уход, затаенный гнев, депрессия, игнорирование обидчиков, едкие замечания по их поводу за их спиной, переход на чисто деловые отношения, индифферентное отношение, полный отказ от дружеских или деловых отношений с провинившейся стороной.

Стиль приспособления

Он означает, что вы, действуя совместно с другим человеком, не пытаетесь отстаивать собственные интересы. Этот стиль полезен в тех случаях, когда вы не можете одержать верх, поскольку другой человек обладает большей властью, ваш вклад не очень велик, и вы не делаете ставку на положительное для вас решение проблемы. Вы чувствуете, что, немного уступая, вы мало теряете. Или что в данных условиях надо несколько смягчить ситуацию.

Чем отличается приспособление от стиля уклонения от конфликта? Чем привлекателен может быть стиль приспособления? Он позволяет чувствовать себя комфортно по отношению к другому человеку, его желаниям.

Вот наиболее характерные ситуации, в которых рекомендуется стиль приспособления: вас не особо волнует случившееся; вы хотите сохранить мир и добрые отношения с другими людьми; вы чувствуете, что важнее сохранить с кем-то хорошие отношения, чем отстаивать свои интересы; вы понимаете, что итог намного важнее для другого человека, чем для вас; вы понимаете, что правда не на вашей стороне; у вас мало власти и шансов победить; вы думаете, что эта ситуация будет полезным уроком для человека, которому вы уступаете.

Вывод: уступая или соглашаясь, жертвуя своими интересами, вы можете смягчить конфликтную ситуацию и восстановить гармонию.

Стиль сотрудничества

Что означает этот стиль? Когда его следует применять? Какие вы видите препятствия для применения стиля? Следуя этому стилю, вы активно участвуете в разрешении конфликта и отстаиваете свои интересы, но стараетесь при этом сотрудничать с другим человеком. Этот стиль требует более продолжительной работы по сравнению с большинством других подходов к конфликту, поскольку вы сначала “выкладываете на стол” нужды, заботы и интересы обеих сторон, а затем обсуждаете их. Однако, если у вас есть время и решение проблемы имеет

достаточно важное для вас значение, то это хороший способ поиска обоюдого результата и удовлетворения интересов всех сторон.

Этот стиль особенно эффективен тогда, когда стороны имеют различные скрытые нужды. В таких случаях бывает затруднительным определение источника неудовлетворенности. Вначале может показаться, что оба хотят одного и того же или имеют противоположные цели на отдаленное будущее, что является непосредственным источником конфликта. Однако существует различие между внешними декларациями или позициями в споре и подспудными интересами или нуждами, которые служат истинными причинами конфликтной ситуации.

Иными словами, для успешного использования стиля сотрудничества необходимо затратить некоторое время на поиск скрытых интересов и нужд для разработки способа удовлетворения истинных желаний обеих сторон. Раз вы оба понимаете, в чем состоит причина конфликта, вы имеете возможность вместе искать новые альтернативы или выработать приемлемые компромиссы.

Итак, удовлетворение интересов обеих сторон. Внимание к скрытым нуждам и потребностям. Итог - устраняются и суть противоречия, и его причины; профилактика других конфликтов.

Такой подход рекомендуется использовать в описанных ниже ситуациях: решение проблемы очень важно для обеих сторон, и никто не хочет от него устраниваться; тесные, длительные и взаимозависимые отношения с другой стороной; вы располагаете достаточным временем, чтобы поработать над проблемой; вы и ваш партнер готовы и способны обсуждать суть своих и чужих интересов; обе стороны конфликтной ситуации обладают равной властью или хотят игнорировать разницу в положении для того, чтобы на равных искать решение проблемы.

Вывод: этот стиль - дружеский и мудрый подход к решению ситуации и удовлетворению интересов обеих сторон. Но он требует определенных условий: достаточное количество времени у обеих сторон; умение сторон объяснить свои желания, выразить свои нужды, умение выслушать друг друга и затем выработать альтернативы для решения проблемы.

Стиль компромисса

Что означает этот стиль? В каких случаях рекомендуется его применять? Вы немного уступаете в своих интересах, чтобы удовлетворить их в оставшемся, другая сторона делает то же самое. Иными словами, вы сходитесь на частичном удовлетворении своего желания и частичном выполнении желания другого человека. Вы делаете это, обмениваясь уступками и торгуясь для выработки компромиссного решения.

Такие действия могут в некоторой степени напоминать сотрудничество. Однако компромисс достигается на более поверхностном уровне по сравнению с сотрудничеством; вы уступаете в чем-то, другой человек также в чем-то уступает, и в результате вы можете прийти к общему решению. Вы не ищете скрытые

нужды и интересы, как в случае применения стиля сотрудничества. Вы рассматриваете только то, что говорите друг другу о своих желаниях.

Стиль компромисса наиболее эффективен в тех случаях, когда вы и другой человек претендуете на один и тот же объект, но знаете, что одновременно это невыполнимо. В результате удачного компромисса человек может выразить свое согласие следующим образом: “Я могу смириться с этим”. Ударение делается не на решении, которое удовлетворяет интересы обеих сторон, а на варианте, который можно выразить словами: “Мы не можем оба выполнить полностью свои желания, следовательно, необходимо прийти к решению, с которым каждый из нас мог бы смириться”. Возможны незначительные взаимные уступки: “Хорошо, мы проведем часть отпуска у моря, а часть - у моей мамы,-“ говорите вы. В таких ситуациях сотрудничество может оказаться даже невозможным, когда ни один из вас не имеет ни времени, ни сил, необходимых для него, или ваши интересы исключают друг друга. И тогда вам может помочь только компромисс.

Типичные случаи, при которых стиль компромисса наиболее эффективен: обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы; вы хотите получить решение быстро, потому что это более экономичный и эффективный путь; вас может устроить временное решение; вы можете воспользоваться кратковременной выгодой; другие подходы к решению проблемы оказались не эффективными; удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение, и вы можете несколько изменить поставленную цель; компромисс позволит вам сохранить взаимоотношения, и вы предпочитаете получить хоть что-то, чем все потерять.

Способы разрешения конфликта в стиле компромисса: следует начать с прояснения интересов и желаний обеих сторон; после этого необходимо очертить область совпадения интересов; затем вы должны выдвигать предложения, выслушивать предложения другой стороны; необходима готовность к уступкам и обмену услугами и т.п. Переговоры продолжаются, пока не будет выработана приемлемая формула взаимных уступок.

Вывод: компромисс - это удачное отступление или даже последняя возможность прийти к какому-то решению. Но вы можете выбрать этот подход с самого начала, если не обладаете достаточной властью, чтобы добиться желаемого, если сотрудничество невозможно, никто не хочет односторонних уступок.

Общий подход к управлению конфликтными ситуациями

Для решения обозначенных выше вероятных педагогических задач по выбору и применению стилей управления конфликтными ситуациями полезно руководствоваться следующими принципами. В педагогической конфликтной ситуации нужно всегда видеть противоречие, которое может привести к развитию школьника, отношений между ним и учителем. Если целью учителя является душевное здоровье воспитанника и его человеческое счастье, то ему нужно озаботиться тем, как ученик выйдет из ситуации, что усвоит из общения с учите-

лем. Находясь в конфликтной ситуации, учитель обязан помнить о необходимости выполнения профессиональных действий.

Для успешного разрешения конфликтных ситуаций необходимо учитывать следующие положения:

- учителю следует понять и принять неизбежность встречи с конфликтными ситуациями в своей работе;

- постараться вычленив наиболее вероятные конфликтные ситуации и научиться заранее способам их решения;

- осознать реальные причины таких ситуаций, увидеть трудности их разрешения и необходимость овладения способами их предупреждения;

- при разрешении конфликтов профессиональная ответственность за педагогически правильное разрешение ситуации лежит на учителе;

- участники конфликтов имеют различный ранг, чем и определяется их разное поведение в конфликте;

- разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте;

- различно понимание участниками событий и их причин, поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику - справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;

- присутствие других школьников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает коллективный характер. Выливается это в обсуждение личностных качеств ребенка всем коллективом, что, естественно, может травмировать ребенка. Поэтому не следует привлекать других детей к конфликту, не выносить все на обсуждение коллектива; профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место поставить интересы школьника; всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики; конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Лекция 13. ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СИТУАЦИЯМИ

Педагогические цели управления конфликтными ситуациями

Под управлением конфликтной ситуацией понимается: 1) предупреждение инцидента разрешением конфликтной ситуации; 2) перевод ее в педагогическую задачу; 3) моделирование познавательных конфликтных ситуаций в учебно-воспитательных целях .

Какие представления и отношения, качества и умения необходимо сформировать будущему педагогу в себе, чтобы, управляя ситуацией, положительно влиять как на участников конфликтной ситуации, так и на конфликт в целом? Какие педагогические цели он решает при этом?

Сознательное управление педагогом конфликтной ситуацией возможно лишь с позиции конструктивного отношения к конфликту. Оно характеризуется, с одной стороны, неприятием нереалистических (эмоциональных, беспредметных) конфликтов в общении между людьми, с другой, разумным и конструктивным отношением к реалистическим (предметным, деловым) конфликтам. Разрешение такого конфликта приводит к развитию явления, несовершенство которого вскрывает конфликтное противоречие, которое, как и любое другое противоречие, является источником развития. Конфликты несут в себе не только отрицательный, но и положительный эмоциональный заряд.

В них есть место не только для зависти, неудовлетворенности собой и другими людьми, страхов, неприязни и даже ненависти, но и для состояния, связанного с предвкушением борьбы, воодушевления, живого интереса к оппоненту, надежды на успех в своем деле, удовольствия от точно найденной и принятой соперником аргументации.

Очевидно, что управление конфликтной ситуацией предпринимается учителем не только ради самой ситуации или собственной безопасности. Каждая конфликтная ситуация, возникшая на уроке стихийно или смоделированная педагогом, должна стать мощным источником развития ее участников. Управление конфликтом - это последовательно проводимые педагогом воспитательные действия. Набор их достаточно богат: например, при возникновении беспредметных конфликтных ситуаций (учащиеся начинают паясничать, открыто провоцируя гнев учителя) уместна шутка, переключение внимания и т.п.; если же ситуация оценена как реальная (конфликтные ситуации по поводу учебной деятельности, необъективной оценки), то возможно применение невербальных и вербальных приемов, таких, как корректное замечание, повторное пояснение без противоборства и противопоставления школьника и учителя.

Выбор тех или иных способов и приемов управления конфликтной ситуацией - воспитательных действий - диктуется педагогическими целями.

В качестве основ, определяющих содержание педагогических целей, мы рассматриваем: определение цели как педагогической категории, учет сложившихся в педагогике подходов к разработке целей развития и воспитания, сущность формируемого качества, его признаки, состав, а также уровни его развития.

Конфликтогенность - это интегративное свойство индивидуальности, определяющее не только рассматриваемую в этой главе технологию управления конфликтной ситуацией, но шире - мотивацию конфликта, жизненную позицию индивидуального достижения, самореализацию через истинное человеколюбие и справедливость. Содержание этого интегративного свойства составляют конфликтогенные "зоны" основных сфер индивидуальности. В интеллектуальной сфере - это гибкость ума, нестандартность мышления, система знаний по философии, психологии, теории и практике конфликта. В эмоциональной - тревожность, адекватная самооценка, уверенность в себе, умение управлять конкретными конфликтными эмоциональными состояниями. В мотивационной - конструктивное отношение к конфликту как действенному средству разрешения про-

тиворечия; наличие в мотивации конфликта актуальных тенденций вступления в конфликт или его избежания (соответственно природе конфликта - предметной, реалистической или беспредметной, нереалистической).

Для проектирования целей совершенствования конфликтогенности полезно выделить уровни ее развития. *Низкий уровень* - деструктивный: школьник неверно воспринимает ситуацию рассогласования как конфликтную, в оценке конфликта наблюдается неправильное соотношение объективного и субъективного, налицо ложный конфликт; гибкость ума отсутствует; мотивации конфликта сопутствуют неуправляемые чувства гнева, ненависти, раздражения, злобы; тенденция вступления в конфликт актуализируется во всех случаях разногласия с оппонентом, при этом природа конфликта не принимается во внимание; конфликтное поведение реализуется в одном стиле соперничества, отсутствие умений и навыков управления конфликтной ситуацией делает этот выбор устойчивым. *Средний уровень* - непродуктивный: в анализе и оценке ситуации противоречия у школьников непоследовательно проявляется адекватное понимание конфликта; ситуативно (референтность оппонента) гибкость ума позволяет объективно воспринимать ситуацию как конфликтную или неконфликтную и находить оптимальные модели дальнейшего конфликтного поведения; эмоциональный фон - обида, нетерпение, чувство ущемления собственного достоинства; они предпочитают не вступать ни в какие конфликты, от споров уходят, из стилей поведения в конфликтной ситуации выбирают приспособление. *Высокий уровень* - продуктивный: школьник понимает причины и содержание ситуаций рассогласования, отличает предметные и не предметные конфликтные ситуации, может сформулировать объект конфликта; сознательно управляет конфликтом, использует оптимальный подход к выбору конфликтных стратегий; успешно контролирует отрицательные эмоции; с желанием проявляет в отношениях с окружающими коммуникативные и альтруистические эмоции; охотно отстаивает свои интересы в конструктивном споре, внимателен к эмоциональному благополучию оппонента.

Для развития и совершенствования конфликтогенности учащегося в педагогических целях необходимо предусмотреть:

- в интеллектуальной сфере: развитие таких качеств ума, как сообразительность, гибкость; формирование познавательных умений (увидеть противоречие интересов, сформулировать проблему, обозначить объект конфликта); развитие восприятия, внимания для адекватной оценки природы конфликтной ситуации; формирование навыков анализа конфликтных ситуаций; усвоение знаний по философии, психологии, теории и практике конфликта; овладение умениями саногенного мышления и преодоление привычек патогенного мышления;

- в мотивационной сфере: формирование системы общечеловеческих ценностей и нравственных мотивов поведения; воспитание позитивного отношения к деловым конфликтам и неприятия эмоциональных конфликтов; формирование конструктивной мотивации конфликта, мотивов достижения и общения; воспитание у учащихся стремления формулировать и отстаивать свою точку зрения;

- в эмоциональной сфере: обучение пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих; формирование у учащихся необходимых навыков управления и проявления конфликтных эмоциональных состояний (отрицательных, коммуникативных и альтруистических эмоций).

- в волевой сфере: развитие инициативы, настойчивости, умения преодолевать трудности; формирование умения вести себя в сложных жизненных ситуациях;

- в сфере саморегуляции: развитие у школьников способности совершать свободный выбор и нести за него ответственность; обучение умениям критически осмысливать свое поведение, соотносить его с целями и действиями других людей и быть уверенным в себе; развитие навыков регуляции своих психических состояний; формирование умений уменьшать у себя психическое напряжение; формирование навыков психической релаксации, навыков, помогающих снять внутреннюю депрессию, утомление и плохое настроение; развитие умений ролевой децентрации;

- в предметно-практической сфере: развитие способности выбирать адекватную стратегию в конфликтной деятельности и оптимальные стили поведения в ситуациях разногласия; создание каталога эффективных способов и приемов предупреждения и разрешения конфликтов (накопление банка вероятных педагогических задач по управлению конфликтными ситуациями).

Эти педагогические цели можно осуществлять как в процессе обучения, так и на факультативных занятиях.

Конфликтные ситуации на уроке - явление привычное, реальное. Ученики опаздывают, переговариваются, списывают, отвлекаются, ленятся. Этот список может дополнить каждый обычный школьник. Учителя хотят, чтобы ученики не опаздывали, не отвлекались, не списывали, не переговаривались, не ленились. А этот список может дополнить каждый педагог или студент. Сталкиваются стремления, желания, взгляды, позиции. Дальнейшее развитие такого столкновения возможно по традиционным и нетрадиционным схемам.

К традиционным схемам относятся: 1) конфликтная ситуация - инцидент - конфликт и 2) конфликтная ситуация - инцидент - конфликт - разрешение.

Организованные и проведенные по всем правилам технологии управления конфликтными ситуациями, они (схемы) применимы для реальных (предметных, деловых) конфликтов. В педагогической практике эти схемы возможны в моделируемых конфликтных ситуациях с учебно-воспитательными целями.

К разновидностям подобных ситуаций относятся познавательные конфликты в рамках дискуссионных методов обучения или тренинговые сюжетно-ролевые игры.

Нетрадиционная схема развития конфликтной ситуации предполагает управление ее течением и может быть представлена следующими *этапами*: 1) реальная ситуация - разрешение реальной ситуации; 2) реальная ситуация - перевод в педагогическую ситуацию - разрешение педагогической ситуации.

Изменение структуры конфликта с полным разрешением конфликтной ситуации целесообразно осуществлять в сравнительно менее значимых случаях.

Например, когда опоздание, невыполнение учебного задания, отказ отвечать наблюдаются как единичные, несвойственные ученику проявления физического или душевного дискомфорта. Если же нарушения дисциплины, конфликтные отношения со сверстниками и учителями становятся для школьника нормой, то эти проявления должны стать для педагога объектом изучения и одновременно педагогическим средством развития присущего ему уровня конфликтности. Формулирование педагогической задачи по переводу учащегося на более высокий уровень развития конфликтности составляет содержание этапа перевода реальной ситуации противоречия в педагогическую ситуацию. Разнообразная по форме, она должна иметь для ребенка значимый характер и продуктивное разрешение как с помощью педагога, так и самостоятельно. Технологии и средства управления педагогическими конфликтными ситуациями будут рассмотрены ниже.

Целенаправленно решать педагогические задачи по формированию у школьников продуктивной конфликтности можно *на факультативном курсе*. Приведем примерную программу факультативных занятий “Как стать сильнее конфликта”. Курс предназначен для учащихся старшего школьного возраста и рассчитан на 40 часов.

I. Теория конфликта (6 час).

Тема 1: Понятие конфликта. Структура конфликта. Динамика конфликта. Выявление типичных конфликтов участников группы.

Тема 2: Классификация конфликтов. Формирование позитивного отношения к реальным конфликтам. Анализ типичных конфликтных ситуаций участников группы. Тренинг гибкости ума.

Тема 3: Ознакомление с понятием “конфликтность”. Диагностика уровня конфликтности.

II. Культура эмоций и чувств (8 час).

Тема 1: Познание эмоций, сопровождающих конфликтное поведение. Обида, гнев, раздражение, страх. Овладение саногенным мышлением и преодоление привычек патогенного мышления. Тренинг осознания своих эмоциональных состояний.

Тема 2: Самооценка и уверенность в себе. Преодоление робости и застенчивости. Интеллектуальная гимнастика.

Тема 3: Способы саморегуляции: контроль поведения через регуляцию мышечного напряжения, темпа движений, речи, дыхания. Разрядка в деятельности (трудотерапия, юмор, имитационные игры).

Тема 4: Альтруистические и коммуникативные эмоции. Упражнения на проявление этих эмоций.

III. Тренинг общения (10 час).

Тема 1: Понятие общения. Ценности общения. Социальные установки общения: интерес к процессу общения, отношение к партнеру как к цели, а не средству общения, диалогичность, терпимость. Социально-психологический тренинг общения.

Тема 2: Техника общения с трудными людьми. Тренинг общения. Факторы, дезорганизирующие общение. Преодоление барьеров общения.

Тема 3: Культура поведения. Дискуссия “Воспитанный человек - что это значит?” Решение ситуативных и ролевых задач. Составление кодекса поведения для ученика.

Тема 4: Элементы делового общения. Приемы установления контакта. Отработка техники диалога: активное слушание, умение задавать вопросы.

Тема 5: Правила конструктивной критики. Техника конструктивного спора. Тренинг общения.

IV. Способы предупреждения и разрешения конфликтов (8 час).

Тема 1: Общие закономерности разрешения конфликтов. Ситуативно-аналитический тренинг.

Тема 2: Стили поведения в ситуациях разногласия. Выбор оптимального стиля действия в конфликтной ситуации. Тренинг предупреждения и разрешения типичных семейных конфликтов.

Тема 3: Конфликтные ситуации и конфликты с учителями. Ролевой тренинг.

Тема 4: Итоговое занятие. Создание собственной схемы экспертизы конфликтной ситуации и каталога эффективных (и неэффективных) способов и приемов разрешения различных по природе конфликтных ситуаций и конфликтов.

Индивидуальное консультирование (6 час). Резерв (2 час).

Достижение педагогических целей, решаемых педагогом в процессе управления реальными конфликтными и моделируемыми конфликтными ситуациями в условиях конкретного урока и факультативных занятий, необходимо для повышения профессиональной компетентности педагога. Приобретение навыков диагностики конфликтности учащегося, постановки его в значимую ситуацию успеха или нравственного выбора, определение оптимального стиля поведения в отношении школьников с разным уровнем конфликтности, отбор соответствующих методов обучения и воздействия на них, организации познавательного общения - все это способствует приобретению педагогического мастерства.

Далее рассмотрим технологию моделирования конфликтных ситуаций.

Диагностика уровня конфликтности у старшеклассников

Целостность, оптимальность, эффективность и результативность как основные признаки педагогической технологии обеспечиваются рядом условий. Одним из обязательных справедливо считается знание учителем возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Технология управления конфликтными ситуациями предусматривает диагностику конфликтности школьников. Диагностика исходного уровня этого интегративного свойства индивидуальности составляет одно из условий оптимальности рассматриваемого вида педтехнологии.

К средствам выявления исходного уровня развития конфликтности относятся: метод тестирования, метод наблюдения, метод диагностической беседы, анкетирование.

Методы тестирования включают тест “Незаконченные предложения” и тест Томаса.

Тест “Незаконченные предложения” выявляет уровень развития признаков конфликтности в основных сферах индивидуальности. Каждому данному на продолжение высказыванию соответствует тот или иной признак. Далее в таблице показано это соотношение.

Таблица 3

Соотношение незаконченных предложений
с признаками конфликтности

Незаконченное предложение	Диагностируемый в основных сферах признак
1. Я считаю, что конфликт - это...	Адекватное понимание конфликта (осознание реального противоречия)
2. Когда я вижу, что человек неправ, то...	Гибкость ума, внимание к условиям конфликта
3. На конфликт со взрослым меня толкают следующие чувства ...	Эмоциональный фон конфликта
4. Я пойду на открытое столкновение с человеком, потому что ...	Мотивы конфликтного поведения
5. В конфликтной ситуации я постараюсь избежать столкновения, так как...	Тенденция избегания конфликта
6. Я думаю, что жить без конфликтов можно и нужно, так как ...	Отношение к эмоциональным конфликтам
7. Я думаю, что прожить без конфликтов невозможно, так как...	Отношение к деловым конфликтам

Обработка. Высказывания учащихся интерпретируются по таблице типичных высказываний.

Таблица 4

Типичные высказывания учащихся к тесту “Незаконченные предложения”
на выявление уровня развития конфликтности

Предложения теста	Типичные высказывания по уровням развития (видам мотивации)		
	Низкий (деструктивная)	Средний (непродуктивная)	Высокий (конструктивная)
1	2	3	4
1. Я считаю, что конфликт - это...	Недовольство кем-то или чем-то, люди	Непонимание друг друга; ссора; несов-	Разногласия между людьми; столкнове-

1	ругаются, ссорятся	падение идей	ние разных мнений
1	2	3	4
2. Когда я вижу, что человек неправ, то ...	Я скажу все, что о нем думаю; я прямо говорю ему об этом	Пытаюсь объяснить, но если не получается, то просто замолкаю	Прежде, чем высказать свое мнение, объясню, в чем, по моему, он ошибается
3. На конфликт со взрослым меня толкают следующие чувства ...	Когда я злюсь; меня они бесят; когда меня задевают	Когда они меня чем-то обидели или оскорбили	Ущемленное чувство собственного достоинства
4. Я пойду на открытое столкновение с человеком, потому что ...	Человек тупо настаивает на своем; меня обвиняют в том, что я не делал; меня не понимают	Меня как-то унизили; не хотят меня понять	Человек представляет опасность для меня и окружающих
5. В конфликтной ситуации я постараюсь избежать столкновения, так как ...	Вряд ли я постараюсь это сделать; не буду стараться избегать	Не люблю ссориться и ругаться; боюсь оказаться в трудном положении	Не хочу портить себе настроение; партнер обидчив; есть дела поважнее
6. Я думаю, жить без конфликтов можно и нужно, так как ...	Это сохраняет нервную систему	Это сохраняет хорошее настроение	Любые проблемы можно решить мирным путем
7. Я думаю, что прожить без конфликтов нельзя, так как ...	Это разрядка отрицательных эмоций	Я так не думаю	Сколько людей, столько мнений; иногда надо и защищаться

С помощью *теста Томаса* (См.: Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: Владос, 1995. - С. 289 - 291) оказывается возможным определить предпочитаемый учащимся стиль поведения в ситуациях разногласий. Данные теста дополняют выявленный тестом “Незаконченные предложения” уровень развития конфликтности.

Наблюдение. Примерная программа наблюдения:

1. Настроение школьника на уроке (в основном хорошее, спокойное, равнодушное, угнетенное, тревожное, тягостное и т.п.).

2. Типичные ситуации, при которых учащийся испытывает неуверенность в себе, беспокойство (опрос, участие в дискуссионных и проблемных формах обучения, контрольная работа и т.п.).

3. Участие в конфликтных ситуациях (никогда ни с кем не конфликтует, является инициатором предметных конфликтов, создает беспочвенные конфликтные ситуации и т.п.).

4. Объект конфликта, в котором участвует школьник, (несправедливые действия учителя: заниженная оценка, несправедливое требование и т.п. ; непедагогические действия учителя: грубость, жестокость, оскорбление и т.п.; отсутствие педагогических умений: учитель непонятно объясняет, проводит неинтересный

урок, не дает высказать собственную точку зрения, навязывает свои идеи и оценки и т.п.; проявление неприязни к учителю и т.п.).

5. Эмоции, сопровождающие конфликтное поведение (нетерпение, гнев, злость, раздражение, обида, воодушевление от предвкушения борьбы, живой интерес к оппоненту, надежда на успех, удовольствие от точно найденной и принятой соперником аргументации).

6. Формы конфликтного поведения (молчание, демонстративный уход, за- таенный гнев, игнорирование обидчика, едкие замечания; продолжает действо- вать, как будто ничего не произошло; стремится доказать, что другой человек неправ; ссорится, применяет физическое насилие, призывает на помощь союзни- ков для поддержки, уступает, ищет справедливого исхода, предпочитает выяс- нять отношения с глазу на глаз, использует разные стратегии в зависимости от условий и т.п.).

7. Виды конфликтных ситуаций, в которых принимает участие школьник (ситуации по поводу внешнего вида, учебной деятельности, отношений; деловые или эмоциональные конфликты).

Диагностическая беседа. Примерные вопросы: 1. С каким настроением ты чаще всего идешь в школу? 2. Много ли у тебя друзей среди одноклассников? 3. Бывают ли у тебя конфликты с учителями? Как часто? 4. Как ты думаешь, кон- фликт и ссора - это одно и то же? Объясни свое мнение. 5. Если в момент спора ты понимаешь, что неправ, то как поступишь ? 6. Назови “учительские ошибки” и т.д.

Эти вопросы можно использовать и в анкетировании.

Способы управления педагогическими конфликтными ситуациями

Исследователи (Л. Коузер, 1959 и др.) все конфликты делят на реалистиче- ские (или предметные) и нереалистические (или беспредметные). *Реалистиче- ские* вызываются неудовлетворением определенных требований участников и несправедливым, по мнению одной или обеих сторон, распределением преиму- ществ между ними. Они направлены на борьбу с предполагаемым источником неудовлетворенности или несправедливости и имеют целью достижение опреде- ленного результата. *Нереалистические* конфликты, хотя и требуют взаимодей- ствия между двумя или более людьми, причиной своей имеют не противореча- щие друг другу устремления противников, а потребность освободиться от на-пряжения, по крайней мере, у одного из них.

В реалистических конфликтах могут быть выделены конструктивная и де- структивная фазы, а нереалистические конфликты состоят из одной фазы - дест-руктивной. Конструктивная фаза конфликта характеризуется осознанием оппо- нентами цели, объекта конфликта, средств достижения цели, правильной оцен- кой собственного состояния, возможностей и способностью на объективную оценку состояния и реакций оппонента.

Выделяются основные группы признаков *конструктивной фазы* конфлик- та:

1) стиль ведения разговора - повышенный эмоциональный тон речи, упреки, оправдания, высказывания, отражающие интересы конфликтующих, игнорирование реакции партнера и слабость обратной связи;

2) неречевые характеристики поведения - уход от разговора, прекращение совместной деятельности, ее некачественное выполнение; попытки сгладить отрицательные результаты или последствия деятельности; напряженный самоконтроль поведения; замешательство и т.д. Вместе с тем совместная деятельность, беседа остаются в рамках делового обсуждения, разногласия не приобретают необратимого характера, оппоненты контролируют себя.

Деструктивная фаза конфликта начинается тогда, когда взаимная неудовлетворенность оппонентов друг другом, способом решения проблем превышают некий критический порог и совместная деятельность становится неуправляемой. Эта фаза может быть разбита на две стадии. Психологически первая стадия деструктивной фазы характеризуется: стремлением завысить свои возможности и занижить возможности оппонента, самоутвердиться за его счет; необоснованностью критических замечаний; пренебрежительными репликами, жестами, взглядами в его адрес. Эти реакции оцениваются оппонентом как личные оскорбления, и далее включаются механизмы активной защиты и противодействия с его стороны.

Вторая стадия деструктивной фазы конфликта характеризуется: повышением активности оппонентов при резком ослаблении самоконтроля; нарушением обратной связи; уходом от проблем, предмета спора и переходом на взаимные оскорбления. На этом этапе участники конфликта не могут вернуться в конструктивную фазу. Процесс становится неуправляемым и необратимым.

В педагогической практике особенно важно оставаться в рамках конструктивной фазы конфликта. Необходимость управления конфликтными ситуациями объясняется *особенностями педагогических конфликтов*. Среди них можно отметить следующие: профессиональная ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации; различный социальный статус участников конфликта; разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции, порождает разную степень ответственности за ошибки при их разрешении; профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и поставить на первое место интересы ученика как формирующейся индивидуальности. Все это говорит о необходимости овладения педагогом средствами управления конфликтными ситуациями.

Конечно, не существует общих приемов “правильного” управления конфликтной ситуацией, поскольку ее участники преследуют, как правило, взаимоисключающие цели. В этом смысле возможно лишь предложить способы поведения, направленные на то, чтобы сделать его максимально рациональным; способы, которые призваны сдержать перерастание конфликтных отношений в глобальную конфронтацию. Набор таких действий и их иерархия, предлагаемые разными исследователями конфликта, могут отличаться друг от друга, но в целом они укладываются в некоторую общую схему:

- действия, направленные на предотвращение инцидента;

- действия, связанные с подавлением конфликта;
- действия, дающие отсрочку;
- действия, ведущие к разрешению конфликта.

Последовательно рассмотрим каждое из них.

Предотвращение инцидента. Во-первых, необходимо устранить реальный объект конфликта. Во-вторых, полезно привлечь в качестве арбитра незаинтересованное лицо. В-третьих, нужно сделать так, чтобы один из конфликтующих отказался от предмета конфликта в пользу другого.

Подавление конфликта в необратимо деструктивной фазе или беспредметного конфликта. Во-первых, нужно постараться целенаправленно и последовательно сократить количество конфликтующих. Во-вторых, необходимо применить систему правил, норм, упорядочивающих взаимоотношения между потенциально конфликтными по отношению друг к другу учащимися (эти правила и приемы необходимо заранее разработать). В-третьих, учитель должен создать и непрерывно поддерживать условия, которые затрудняют или препятствуют взаимодействию таких учащихся.

Отсрочка конфликта (временные меры, которые помогают ослабить конфликт с тем, чтобы позже, когда созреют условия, добиться его разрешения): сначала полезно изменить представления конфликтующих школьников об оппоненте, о конфликтной ситуации. Затем полезно снизить значимость объекта конфликта в воображении конфликтующего и тем самым сделать объект ненужным и недостижимым.

Разрешение конфликтной ситуации и конфликта. При возникновении ситуации проявить по отношению к школьнику: спокойный тон, терпимость к его слабостям, сочувствие к его положению, участие, постоянно поддерживать обратную связь, быть лаконичным, немногословным, при обращении строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию с его стороны. Поведение учителя на первой (дословесной) фазе беседы должно быть примерно таким: дать ученику выговориться, не пытаться перекричать, перебить; внимательно выслушать; держать паузу, если он проявляет излишнюю эмоциональность, мимикой, жестами показывать, что вы понимаете его состояние; уменьшить социальную дистанцию, например, улыбнуться, приблизиться к нему, оказаться лицом к лицу, коснуться, наклониться и т.п.

На второй (словесной) фазе оперативные приемы поведения учителя могут быть, например, такими: сказать о самочувствии, состоянии ученика; обратиться к фактам; признать свою вину, если она есть; показать ему, что вы заинтересованы в разрешении этой проблемы; подчеркнуть общность интересов, целей и задач с учеником; разделить с ним ответственность за решение проблемы; подчеркнуть лучшие качества, которые в нем есть и которые помогут ему самостоятельно справиться со своим состоянием; попросить у ученика совет, как вам поступить с ним, как бы он сам решил свою ситуацию; обещать поддержку; если есть возможность, решить вопрос сразу или пообещать это сделать в кратчайший срок.

Существуют специальные оперативные приемы при общении с трудным учеником: повторить самые неразумные слова ученика как бы с недоумением; тактично показать, что он излишне резок (сухое, холодное, формальное обращение, увеличение дистанции, подчеркнутая вежливость); свести проблему к юмористической или сатирической стороне; сказать школьнику о негативных сторонах и последствиях конфликтной ситуации для него; показать, что удовлетворение его стремлений может привести к негативным последствиям для людей, мнением которых он дорожит, или отвратить их от него.

В конфликтной ситуации учителю часто приходится делать замечания. На уроке хорошо работает шутка, ирония, розыгрыш. На старшекласников удачно порой действует замечание, поданное в виде афоризма, высказываний, изречений. Вместо того, чтобы несколько раз раздраженно бросать: “Перестань болтать, прекрати разговоры” и т.п., не лучше ли обратиться с любым подходящим к этому случаю изречением из известных литературных произведений? Таких изречений очень много. Вот, например, некоторые из них, которые помогли бы учителю, не раздражаясь, высказать свое неодобрение поведением ученика на уроке: “Ах, злые языки страшнее пистолета!” Или: “О чем шумите вы, народные витии?”. Или: “Разве я сторож брату моему?”. Можно подойти к занятым посторонней беседой ученикам со словами: “Болтун подобен маятнику: и того и другого надо остановить”. Или: “Без тоски, без думы роковой” нельзя нам на уроке находиться и т.п. А, например, в ситуации, когда ученик при ответе на ваш вопрос что-то мямлит, никак не переходит к существу, говорит вокруг да около, можно сказать: “Брось свои иносказания и гипотезы пустые. На проклятые вопросы дай ответы нам прямые!” Как правило, остроумные замечания ценятся, они запоминаются, да и учитель, меткий на слово, вызывает уважение.

Конечно, учитель должен иметь определенный заранее подобранный запас таких высказываний, и лучше, если при этом они не будут повторяться. Здесь мы остановились на средствах управления конфликтной ситуацией, которая возникает как реальная ситуация в учебном процессе. По своему характеру она является предметной, но не оценивается как существенная. Как правило, вызывается незначительными нарушениями дисциплины (опоздания, отвлекаемость на уроке и т.п.), учебных требований (отсутствие учебных принадлежностей, недостаточная подготовленность домашнего задания и т.п.). Дальнейшее обострение учителем подобной ситуации не имеет смысла. Следовательно, необходимо предпринять предупреждение инцидента разрешением конфликтной ситуации. Более серьезные нарушения дисциплины и учебных требований нацеливают педагога на выработку программы воспитательных действий по отношению к учащемуся, который инициирует конфликтные ситуации, провоцирует учителя на инциденты. Коррекционная программа включает диагностику уровня конфликтности, выявление “западания” в развитии основных сфер, организацию самовоспитания школьника.

Моделирование педагогических конфликтных ситуаций

Формирование мотивации учения школьников возможно различными средствами. Каждое средство будет иметь наиболее продуктивную характеристику, если сопровождается хорошо организованным познавательным общением. Активизация учебной деятельности достигается через задаваемые учителем формы индивидуальной и групповой работы: кооперация, конфликт и соревнование. Остановимся на приемах создания познавательного конфликта. Они призваны, с одной стороны, актуализировать интеллектуальный потенциал учащихся, с другой стороны, учить школьников терпимости к противоположному мнению, тренировать умения конструктивного спора.

Эффективность данного средства формирования у школьников продуктивной конфликтности зависит от качества моделируемой конфликтной ситуации. Конфликтная ситуация такого рода должна создаваться на актуальном для школьников материале, включать прогноз позиций и реакций лидеров мнений, определение острых и спорных вопросов. Таких “болевых точек” должно быть не более пяти.

Познавательный конфликт естественным образом моделируется в рамках групповых *дискуссионных форм обучения*. Поскольку дискуссия в принципе невозможна без плюрализма взглядов, отношение к конфликту со стороны педагога не должно быть негативным. Более того, ему надо стремиться задавать его самому - между собой и группой, группой и группой. Для этого рекомендуется использовать следующие приемы: 1) отрицание ведущим (учителем или учащимся) предложенного группой учащихся решения; 2) утверждение, защита, отстаивание ведущим альтернативного решения; 3) имитация непонимания руководителем сути вопроса.

При этом ведущий постоянно просит повторить, разъяснить, детализировать высказываемые мнения. Этим актуализируется стремление школьников обострить конфликтную ситуацию, желание отстаивать собственное мнение. Высказанная идея вновь и вновь прорабатывается участниками, отыскиваются более веские аргументы в ее пользу.

Для активизации конструктивной мотивации конфликта возможно применение серии иных приемов, например, расслоение участников дискуссии на микрогруппы с последующей взаимной критикой альтернативных решений. При таком переносе содержательного конфликта в межгрупповую сферу у ведущего появляется возможность возвратить участников к основанию проблемы и рассмотреть ее заново, стимулировать желание отстаивать их собственное мнение, получить признание, самоутвердиться. Для того, чтобы управлять развитием созданного познавательного конфликта, с целью предупреждения эмоциональных конфликтов, в моменты наивысшего накала страстей при конфронтации мнений учителю рекомендуется: 1) прервать обсуждение и дипломатично обобщить результаты; 2) предложить письменно-графическое решение проблемы разными микрогруппами; 3) предоставить слово более флегматичным учащимся; 4) отобрать экспертов для оценки каждого из предлагаемых решений.

В условиях факультативных занятий, материалом для которых может послужить, любое литературное или публицистическое произведение достаточно

ярко описывающее выраженное разногласие, а также биографический материал участников, возможна целенаправленная выработка умений и навыков конструктивного конфликтного взаимодействия. Здесь моделирование конфликтных ситуаций осуществляется с помощью следующих приемов: а) драматизация конфликта; б) управление конфликтом; в) “третий нелишний”. Остановимся подробнее на этих приемах.

Драматизация конфликта. С помощью этого приема оказывается возможным выделить и проявить реальные конфликты, существующие в среде старшеклассников. Психологи рекомендуют следующее трехэтапное использование техники драматизации конфликта.

На первом этапе ученик, который недоволен сложившейся ситуацией, в присутствии оппонента исполняет его (оппонента) роль, отдав собственную роль кому-либо другому. При этом в случае если оппонент протестует против исполнения его роли кем-то другим (а это бывает часто, потому что изображение “ущемленным” “зажимщика” обычно носит выраженный гротесковый характер), ему самому предлагают сыграть свою роль, но не с самим недовольным, а опять-таки с “актером”. Явная идеализация собственных действий со стороны “зажимщика” вызывает протест “ущемленного”, и драматизация конфликта закономерно и естественно переходит к своему второму этапу.

На этом этапе “виновник” конфликта сам играет роль “ущемленного”, воспроизводя смысл и тон его ответа в диалоге с “актером”, который ранее изображал его самого. Обычно это вызывает протест со стороны “ущемленного”, который считает, что его действия также явно шаржированы. После этого ему самому предлагают их воспроизвести с заменяющим “зажимщика” “актером”. Явная идеализация “ущемленным” собственных действий порождает протест у “виновника” разногласия, который обычно поддерживается всеми присутствующими. Начинается третий этап драматизации конфликта.

На этом этапе ведущий предлагает участникам разногласия изобразить то, как именно следовало бы противной стороне обращаться и действовать в ситуации конфликта. Начать можно с исполнения “недовольным” роли его оппонента, а сразу после этого дать возможность всем желающим предоставить собственную версию поведения “зажимщика”. “Зажимщик” далее сам представляет, как именно “недовольному” следовало бы поступать в ситуации. После чего любой желающий из участников занятия также демонстрирует свои формы реагирования.

Результатом подобной драматизации конфликта обычно выступает не столько разрешение противоречия, сколько коррекция взаимного поведения и взаимных ожиданий участвующих, что, несомненно, вносит вклад в развитие гибкости их ума и мотивации конфликта. Это способствует переводу школьников на более высокий уровень развития конфликтности. Однако для достижения этого результата учителю необходимо в моделировании конфликтных ситуаций руководствоваться важнейшими принципами драматизации: 1) отказ от рассказа в угоду показа; 2) перевод выражения агрессивности на заменяющее лицо (“актера”); 3) обмен ролями партнеров по разногласию; 4) активное при-

влечение аудитории для игрового воспроизведения конфликта и совместного поиска адекватных форм взаимодействия в конфликтных ситуациях.

Управление конфликтом. Из числа участников занятий выбирается жюри. Два человека разыгрывают разногласие, последовательно применяя во взаимодействии принципы управления конфликтом, предложенные психологами (7).

1. Определение необходимости обострения конфликта. Это происходит во время ответа на вопросы (ответы можно давать вслух или записывать, обсуждать их нельзя): а) возможно и желательно ли устранение противоречия? б) если да, то нет ли мирных средств для его разрешения? в) если нет, то хватит ли сил на то, чтобы выиграть конфликт? г) если нет, то как долго он может длиться (это нужно, чтобы знать, как выйти из конфликта с минимальным расходом душевных и физических сил)?

2. Полный контроль за своим конфликтным эмоциональным состоянием.

3. Анализ подлинных причин конфликта.

4. Локализация конфликта, т.е. установление его четких границ, максимальное стремление к сужению области противоречия.

5. Отказ от концентрации на самозащите, поскольку увлечение собственными защитными действиями обычно мешает людям вовремя заметить изменения в обстановке и поведении “противной” стороны.

6. Переформулирование аргументов оппонента, выделении в них опорных смысловых моментов.

7. Достаточная активность, которую можно сохранять, задавая: а) эмоциональный тон отношений (“Давай-ка говорить спокойно”); б) тему разговора (“Мы не о том говорим, вернемся к ...”); в) языковой стиль (без грубости и пошлости); г) роли и степени строгости правил игры (в конфликт можно и должно играть, разрешая противоречие в виде подобия театрального действия с оговоренными ролями и амплуа).

Выполнение упражнения обязательно оценивается и обсуждается по всем семи пунктам, составляющим управление конфликтом.

“Третий нелишний”. Главным действующим лицом здесь выступает не кто-то из конфликтующих, а “третьейский судья” - человек, который должен способствовать разрешению конфликта, используя принципы так называемого “косвенного разрешения конфликта”, предложенные психологами:

- принцип выхода чувств (предоставление возможности беспрепятственно выразить свои отрицательные эмоции);

- принцип эмоционального возмещения (действенного сочувствия неправому (а неправы обычно оба), которое чаще всего приводит к раскаянию);

- принцип авторитетного третьего - использование обоюдозвестного и уважаемого ими лица в качестве “посланца доброй воли”;

- принцип принудительного слушания (когда “третий” предлагает конфликтующим отвечать оппоненту только после того, как они повторят последнюю реплику, что, как правило, наглядно демонстрирует ссорящимся, что они не слышат друг друга, и это снижает накал страстей);

- принцип обмена позициями (тот же “авторитетный третий” предлагает враждующим поменяться местами и от имени друг друга продолжать ссору);
- принцип расширения духовного горизонта спорящих (за счет записи ссоры на магнитофон).

Качество выполнения упражнения оценивается и обсуждается. Таким образом, вовлечение в различные упражнения и ролевые позиции школьников позволяет педагогу реализовать педагогические цели развития их уровня конфликтности в процессе организации, проведения, управления и моделирования конфликтных ситуаций как на уроке (познавательное общение), так и во время факультативных занятий.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Спрогнозируйте ситуации, в которых будет эффективно применение стиля конкуренции; укажите условия, наличие которых сделает применение этого стиля эффективным.
2. Как лучше уклониться от конфликтной ситуации?
3. Определите педагогическую позицию по отношению к конфликтам.
4. Что понимается под управлением конфликтной ситуацией в учебно- воспитательном процессе?
5. Раскройте содержание термина “конфликтность”.
6. Какие признаки конфликтности выделяются в основных сферах индивидуальности школьника?
7. Дайте характеристику уровней развития конфликтности.
8. Перечислите средства диагностики конфликтности школьников.
9. В чем состоит задача учителя по предупреждению инцидента в конфликтной ситуации?
10. Назовите основные приемы управления конфликтной ситуацией.
11. Осветите методику моделирования познавательного конфликта в процессе обучения.
12. Какие упражнения на формирование умений и навыков конструктивного конфликтного взаимодействия может использовать учитель на факультативных занятиях?

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М., 1989.
2. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт. - М., 1989.
3. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. - М., 1990.
4. Ключева Н.В., Свистун М.А. Программы социально-психологического тренинга. - Ярославль, 1992.
5. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. - М., 1991.
6. Козлов Н.И. Как относиться к себе и людям. - М., 1994.
7. Конфликтология: Лекции /Сост. С.А. Войтова, Е.Н. Зубань. - Л., 1992.

8. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. - М., 1992.
9. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. - М., 1994.
10. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителей // Вопросы психологии. 1988. №1.
11. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. - М., 1993.
12. Скотт Д.Г. Способы разрешения конфликтов.- Киев, 1992.
13. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. - Казань, 1991.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
Часть первая. Дидактические системы и технологии	
Лекция 1. Дидактические системы	4
Лекция 2. Педагогические технологии и инновации.....	7
Лекция 3. Концепции и технологии обучения.....	12
Часть вторая. Дидактическая система проблемно - развивающего обучения	
Лекция 4. Сущность проблемно-развивающего обучения	18
Лекция 5. Цели процесса проблемно-развивающего обучения.....	21
Лекция 6. Содержание образования.....	27
Лекция 7. Формы проблемно - развивающего обучения.....	34
Лекция 8. Методы обучения.....	51
Лекция 9. Компьютерные средства обучения.....	60
Лекция 10. Принципы проблемно - развивающего обучения.....	67
Часть третья. Педагогическая конфликтология	
Лекция 11. Основные категории педагогической конфликтологии.....	77
Лекция 12. Стили поведения в ситуациях разногласия.....	83
Лекция 13. Технология управления конфликтными ситуациями.....	89