

Министерство образования и науки Самарской области
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Самарской области «Кинель – Черкасский сельскохозяйственный техникум»

Сборник
Педагогические чтения
(12.01.2022г)

С. Кинель – Черкассы
2022 г.

Содержание	стр.
1. «Концептуальные основы педагогики сотрудничества» Бутусова В.Н., преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»	- 3
2. Педагогические основы развивающего обучения Гордеева Е. В., преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»	- 8
3. Технологический подход в образовании Звягина Н. Н., методист ГБПОУ «КЧСХТ»	- 13
4. Личностно-ориентированный подход в преподавании междисциплинарных курсов. Золотарёв В. Е., преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»	- 19
5. Проектировочные компетенции педагога как условие формирования нового результата обучения. Кузнецова Л. В., преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»	- 23
6. Развивающее обучение как способ организации учебно- воспитательной деятельности Шумакова Н. А., преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»	- 37
7. Концепция развивающего обучения. Хондюкова Н. В., преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»	- 43

«Концептуальные основы педагогики сотрудничества»

Бутусова В.Н., преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»

Педагогика сотрудничества – направление в отечественной педагогике второй половины 20 века, представляющее собой систему методов и приёмов воспитания и обучения на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности.

Идейным вдохновителем этого направления был Симон Львович Соловейчик. Работал в педагогической журналистике с начала 1960-х годов и до конца своей жизни. В статьях, книгах, коллективных манифестах он обобщил и представил ключевые идеи «[педагогики сотрудничества](#)». В 1984—1988 годы был (наряду с главным редактором [В. Ф. Матвеевым](#)) идейным руководителем «[Учительской газеты](#)», в 1992 году создал газету «Первое сентября». «Педагогика для всех» – это не только название книги-бестселлера, автором которой является советский журналист, публицист и теоретик педагогики Симон Соловейчик, но и главная его идея. Педагогика – это не то, что происходит в школе и к чему причастны только учителя. Педагогика – это нечто большее, его сын Артем в настоящее время главный редактор Издательского дома «Первое сентября».

Как целостная технология, педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительного инструмента. Поэтому педагогику сотрудничества рассматривают как особого типа «проникающую» технологию, являющуюся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей, входящих во многие педагогические технологии как их часть.

Среди соавторов педагогики сотрудничества: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П., Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.

Все они имели большой практический опыт работы в школе и разработали оригинальные концепции обучения и воспитания.

В Педагогике сотрудничества соединились лучшие традиции отечественной школы:

Ушинского К.Д. «первостепенное внимание необходимо уделять именно задачам нравственного просвещения и воспитания обучающихся»;

Толстого Л.Н. «в качестве главной задачи обучения и воспитания должно быть творческое мышление и полноценное научное образование»;

Шацкого С.Т. «формирование у детей умения объединять усилия при достижении общей цели (например, через самоуправление); подготовка преподавателя, обладающего умениями учить, поощрять социально благоприятное воздействие на ребенка, владеющего методами исследования детей»;

Сухомлинского В.А. «процесс обучения должен быть как «радостный труд», а потому делал акцент на слово учителя, художественный стиль изложения, на формирование мировоззрения учащихся, предлагал сочинять сказки вместе с детьми».

Макаренко А.С. – В чем было новаторство Макаренко? В яркой и четкой идее интегративности образования. «Личность не является таковой от рождения, это качество – «опыт быть личностью», как утверждал Макаренко, надо воспитывать, и воспитывать в коллективе;

Пирогова Н.И. «надо будить мысль учащихся, прививать навыки самостоятельной работы; учитель должен привлечь внимание и интерес учащегося к сообщаемому материалу; перевод из класса в класс должен проводиться по результатам годовой успеваемости; в переводных экзаменах есть элемент случайности и формализма».

Выготского Л.С. – он связал две отрасли науки – психологию и педагогику, на десятилетия опередив свое время. «Ведь только личная деятельность ребенка может стать основой воспитания, но никак не навязанная извне»

Крупской Н.К. «построение процесса обучения должно строиться на принципе политехнизма и организации детского коллективного производительного труда».

А так же и идеи зарубежных авторов были положены в основу Педагогики сотрудничества.

Т.е Педагогическое сотрудничество –это взаимодействие внутри учебной группы и педагога с группой (активное, интерактивное обучение)

Каковы же Основные концепции Педагогики сотрудничества?

Обучение без принуждения;

идея трудной цели (перед учеником ставится как можно более сложная цель и внушается уверенность в её преодолении);

идея крупных блоков (объединение нескольких тем учебного материала, уроков в отдельные блоки);

использование опор (опорные сигналы у Шаталова, схемы у Лысенковой, опорные детали у Ильина и др.),

самоанализ (индивидуальное и коллективное подведение итогов деятельности учащихся),

свободный выбор (использование учителем по своему усмотрению учебного времени в целях наилучшего усвоения учебного материала)

интеллектуальный фон класса (постановка значимых жизненных целей и получение учащимися более широких по сравнению с учебной программой знаний),

коллективная творческая воспитательная деятельность (коммунарская методика), творческое самоуправление учащихся, личностный подход к воспитанию, сотрудничество учителей, сотрудничество с родителями.

С возникновением и развитием Педагогики сотрудничества появились тезисы-идеи, которые вошли в название статей, книг, программ

Поворот

Войдем в новую школу

От ученика к личности и т. Д.

Целевыми ориентирами в условиях обучения в сотрудничестве является то, чтобы вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе. А не просто что-то выполнять вместе!

Новая трактовка индивидуального подхода – отказ от ориентировки на среднего ученика, поиск лучших качеств личности, применение психолого-педагогической диагностики личности (интересы, способности, направленность), учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе, прогнозирование развития личности, использование систем В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Л.В. Занкова, Е.Н. Ильина.

Обучение в сотрудничестве предполагает именно сотрудничество, а не соревнование. Равные возможности предполагают, что любой ученик должен совершенствовать свои собственные достижения. Это значит, что каждый ученик учится в силу собственных возможностей, способностей и потому имеет шанс оцениваться наравне с другими. Если и продвинутый, и слабый ученик затрачивает максимум усилий – каждый для достижения своего уровня, то будет справедливо, если их усилия (в группе) будут оценены одинаково: ведь и один, и другой сделал, что мог. А педагог приобретает роль организатора самостоятельной, познавательной исследовательской, творческой деятельности учащихся. Его задача больше не сводится к передаче суммы знаний и опыта. Роль учителя – помочь ученикам самостоятельно добыть нужные знания, критически осмыслить полученную информацию, уметь делать выводы, аргументировать их.

С чего же начать?

А начинать нужно с планировки помещения, с размещения рабочих мест, чтобы ученики могли, прежде всего, общаться в процессе совместной деятельности. Для этого они должны, конечно же, видеть лица друг друга.

Ставим столы либо углом один к другому (для работы в тройках), либо по два стола (для работы в четверках, шестерках). И именно это будет определять приоритетные виды деятельности на уроке, самостоятельную совместную деятельность.

Следующий шаг – обучение культуре общения в группе.

Что же дальше? Деление класса (группы) на небольшие группы (поначалу группы не стоит делать большими). В каждой группе должны быть сильный, средний и слабый ученики, мальчики и девочки (если группа смешанная). Далее важно наметить, какие роли предусматривает деятельность в группах. Они сами определяют, кто какую роль способен выполнять, но они должны знать, какие могут быть роли (лучше записать на доске): роль ведущего (отвечающего за выполнение задания) редактора (проверяющего правильность выполнения) оформителя (отвечающего за чистоту и эстетику оформления) и т.д.

Преимущества педагогики сотрудничества: такая система работы позволяет создать между учителем и учеником атмосферу сотрудничества и взаимодействия, вовремя восполнить пробелы в знаниях и умениях, шире использовать познавательные возможности учеников, особенно сильных, учит самоконтролю и взаимоконтролю и воздействовать на эмоциональную сферу личности.



Педагогические основы развивающего обучения

Гордеева Елена Витальевна, преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»

Развивающее обучение есть развитие субъекта. По единственному критерию – является ли ребенок в процессе обучения субъектом? – можно судить о виде обучения. Если да, это – развивающее обучение, если он является обучаемым объектом, это не развивающее обучение. Субъектом в обучении может быть только обучающийся, т.е. обучающий самого себя в контексте с учителем, который помогает ему осуществить это. Субъект – это главный работник в процессе обучения, действующий осознанно и ответственно, а значит свободно. Ребенок в роли субъекта учится не потому, что преподаватель так сказал и потребовал, а потому, что это нужно ему самому. Ребенок становится субъектом обучения лишь в том случае, когда он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач, а не тогда, когда это обеспечивает преподаватель.

ЦЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ – воспитать из каждого ученика человека, готового сделать осознанный выбор жизненного пути и нести ответственность за свой выбор, способного самостоятельно ставить перед собой те или иные задачи и находить оптимальные средства и способы их решения. Конечная цель развивающего обучения состоит в обеспечении условий для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, для превращения ученика в учащегося, в человека, способного к самоизменению. Развивающее обучение ориентировано на закономерности развития личности. Это – обучение, в котором развивающий эффект является не побочным, а прямым результатом.

Любая технология обучения включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий преподавателя и учащегося; критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании данной технологии.

Часто дискутируются вопросы, что является главным – содержание, методы обучения или личность преподавателя? Существуют самые различные точки зрения, но практика показала, что развивающее обучение представляет собой целостную систему, а не сумму методических приемов. В ней тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены все три главных параметра: содержательный, методический и личностный. Они неотделимы друг от друга. Реализация развивающего обучения невозможна частично, отдельными элементами. Вырванные из системы частные приемы будут давать частичный результат, который не характеризует возможности системы в целом.

В отличие от функционального обучения оно направлено на освоение не частных способов действия, умений и навыков, а принципов действия. Принципы действия составляют содержание теоретического знания. В связи с этим возникает необходимость четкого разграничения понятий от той формы знаний, которая преобладает в традиционном учебном заведении, где представление о понятии – это абстрактное знание, облеченное в словесную форму. Научное понятие отражает не внешние опознавательные признаки предмета, а его внутреннюю сущность.

Таким образом, общие представления, которые получают дети в традиционной учебном заведении, и научные понятия имеют разное происхождение. Общие представления опираются на эмпирический опыт, поэтому никакого развития не происходит. Ребенок остается в тех же самых рамках, в которых был раньше. Работая в развивающей системе, у ребенка появляется необходимость и возможность не просто заучивать определенный материал, а исследовать проблему, что развивает мышление, понимание. В результате ребенок обучается не просто письму, чтению или счету, а умению думать так, как думают ученые-исследователи. Таким образом, развивающее обучение возможно только в том случае, если в его содержание положена система научно- теоретических понятий.

Понятие – это понимание сущности вещи или явления. Понятие –это целостная совокупность суждений, в которых что-либо утверждается о наиболее общих и в то же время существенных объектах. Основы наук, которые изучаются в учебном заведении, есть не что иное, как определенная система взаимосвязанных теорий, каждая из которых складывается из системы понятий. Научное понятие отражает не внешние опознавательные признаки предмета, а его внутреннюю сущность. С точки зрения теории развивающего обучения, «понятие –это закон, описывающий способ действия с предметом и дающий его обоснование: почему, на основании каких средств предмета мы должны действовать с ним таким способом». Понятие выступает не как форма описания объекта, а как основание его практического преобразования в результате деятельности ученика.

Главные отличия традиционной системы от развивающего обучения. В традиционном обучении система понятий задается для усвоения через формулировку этих понятий, их определения. Поэтому существует жесткий перечень, что должен знать ученик. В развивающем обучении научные понятия существуют в легком варианте — способе действий. Ребенком должен быть освоен этот способ, его основание, умение построить данное действие, обосновать, доказать его. Поэтому в развивающем обучении

нежелательно задавать готовые определения. Формулировка понятия — это тот результат, к которому нужно прийти в конечном итоге, в результате анализа.

Методом развивающего обучения является решение учебных задач при помощи учебно-продуктивных действий. Постановка учебной задачи, ее совместное с обучающимися решение, организация оценки найденного способа действия –таковы три составляющие того метода, который адекватен целям и задачам развивающего обучения. Учебная задача –это ситуация, когда ученику надо что-либо решить или сделать, а средств и способов у него для этого нет. Она предполагает нахождение способа действия, а не изменение предмета, с которым действует субъект учения. Учебная задача является точкой пересечения педагогической деятельности преподавателя и учебной деятельности ученика, она представляет собой единицу педагогического взаимодействия. Усвоение школьником всех понятий, всех теоретических знаний, умений и навыков происходит в ходе решения учебных задач.

Изменения в методах обучения Основа традиционного метода обучения — демонстрация способа, объяснение, тренировка, оценка-это иллюстративно-объяснительный метод. В развивающем обучении этот метод не пригоден, потому что принцип, в отличие от способа, нельзя продемонстрировать. Выяснение принципа возможно только в результате самостоятельного анализа действия, ситуации, условий и обобщения тех объективных связей, на которые опирается данный способ. При обучении принципу преподаватель должен выбрать такую задачу, в которой нужный принцип проявлялся бы в простой форме, и учащиеся могли вычлениить и зафиксировать его в результате собственной деятельности.

Мотивы учебной деятельности

Ведущим мотивом учебной деятельности является интенсивное формирование учебно-познавательного интереса и овладения способами осуществления учебной деятельности. Проблемная ситуация знание о незнании стремление получить результат и уверенность, что этого можно достичь, если устранить дефицит знаний, дефицит способов действий доказать себе, что это возможно. Так возникает учебно-познавательный (внутренний и самый важный) мотив, как резкое переживание дискомфорта, злости на себя. Это и есть исходный момент активизации потребности реализации себя как субъекта. Цели сами по себе, без мотивов, не определяют учебной деятельности, учебного поведения студентов. Но и без целей самые хорошие мотивы учения могут остаться благими порывами.

Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысливание цели обеспечивает реальное выполнение учебного действия.

Структурная схема взаимодействия процессов развивающего обучения

VII. Цель развивающего обучения

II. Процесс коллективно – распределительной деятельности I

II. Процесс постановки и решения учебной задачи

IV. Процесс освоения понятия и общего способа действия

V. Процесс учебной деятельности обучающихся

VI. Процесс формирования теоретического мышления

VII. Конечный результат

Деятельность преподавателя в условиях развивающего обучения

Метод развивающего обучения заключается не в показе, не в объяснении, а в организации собственных действий обучающихся, поэтому в развивающем обучении центральной фигурой, является не преподаватель, а обучающийся. Функция преподавателя заключается не в передаче знаний, а в организации учебной деятельности детей. Всякая деятельность — это есть решение задач, поэтому основным средством, которым располагает преподаватель, является постановка задач и организация их решения. Это составляет основную специфическую сложность методического аппарата развивающего обучения. Умение поставить задачу, организовать ее решение — чрезвычайно сложная вещь, требующая большой серьезной работы от преподавателя.

Всякая задача — это цель, которая должна быть достигнута. Поставленная цель должна быть достигнута ребенком в процессе решения задачи, только тогда она для него приобретает смысл. Значит, преподавателю надо организовывать действия детей: разбить эту задачу на ряд частных простых задач, каждая из которых приводит обучающегося к решению основной задачи. В этом заключается основной метод развивающего обучения и главная задача преподавателя: постановка учебных задач и организация их решения.

Организация совместной деятельности.

В развивающем обучении необходим совсем иной характер взаимоотношений педагога с детьми, и детей между собой: педагогический процесс в условиях развивающего обучения всегда носит характер парного диалога – преподавателя с обучающимся.

Одним из условий развивающего обучения является совместная деятельность не только преподавателя и ученика, но и обучающихся между собой. В результате рождается сопоставление точек зрения, анализ, вырабатывается общая позиция. В развивающем обучении деятельность

может быть только коллективной, совместно распределенной. Преподаватель в нее включается как равноправный участник идеи. При этом совершенно исключаются все авторитарные формы, прежде всего, формы оценки.

Разрушение авторитарности преподавателя — один из важнейших первоначальных этапов развивающего обучения. Это надо сделать сознательно, т.е. приучать детей к мысли, что преподаватель может ошибаться. Конечно, преподаватель делает ошибки преднамеренно, но сопровождает их серьезным обоснованием. Это — не игра в ошибки, а кропотливая аналитическая работа. Точно так же нужно снимать авторитарность учебника. Он, как и преподаватель, может ошибаться. Доверять нужно не слову преподавателя, автору учебника, а собственному опыту, анализу, факту.

Критерии сформированной учебной деятельности

Можно выделить ряд характеристик сформированной учебной деятельности: открытость к критике, самооценка, самоконтроль, равноправие всех ее участников, умение строить свою работу в коллективной системе. Это, прежде всего относится к преподавателю. Ведь система понятий, на которую опирается развивающее обучение, не может произвольно варьироваться или нарушаться. В ней своя предметная роль, свои требования, свои закономерности. Все это требует от преподавателя строгих ограничений. Дело в том, что задача, которую преподаватель решает с детьми, на каждом уроке новая. И преподавателю нужно каждый раз находить единственно пригодный способ решения. Поэтому в системе развивающего обучения в принципе невозможно говорить о повторении одного урока. Здесь в каждом классе каждый год все будет заново, поэтому от преподавателя требуется немедленная реакция, основанная на анализе ситуации, глубочайшем понимании решаемых задач.

Развивающее обучение поможет нашим детям стать умными! Развивающее обучение предполагает принципиально иной тип педагогической деятельности, в корне отличный от деятельности преподавателя в системе традиционного обучения. Оно построено на общении детей, совместном решении задач, педагогическом творчестве и компетентности. И равно в той степени, в какой преподаватель открывает для себя эту сферу педагогической деятельности, он сам становится **ЛИЧНОСТЬЮ!**

Как теоретики, так и практики нашего образования уделяют большое внимание проблемам развивающего обучения. Занков настаивал на том, что решающее значение имеют методы обучения и сосредотачивал все свое внимание на разработке методических принципов. Эльконин и Давыдов,

положительно оценивая позицию Занкова, утверждают, что для получения качественно новых результатов развития нужно менять само содержание обучения. В.В. Давыдов отмечал, что личность – это человек, который решает творческие задачи и не повторяет то, что делают другие.

Вывод: Развивающее обучение представляет собой целостную систему, где все взаимосвязано и взаимообусловлено: содержание, методы и тип общения. Это обучение, в процессе которого студент развивается совместно с преподавателем. В этой совместной деятельности скрыты большие возможности преподавателя и обучающихся, а также чрезвычайная сложность педагогического процесса в условиях развивающего обучения

Технологический подход в образовании

Звягина Наталья Николаевна, методист ГБПОУ «КЧСХТ»

Развитие образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, применение понятия «технология» к сфере образования, к педагогическим процессам.

Прежде всего, необходимо исходить из наиболее общего, метапредметного понимания технологии как научно и/или практически обоснованной системы деятельности, применяемой человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей. В XX веке технологии, основанные на достижениях физики, химии, энергетики, биологии, математики, информатики и других наук, произвели технологическую революцию

Технологический подход в образовании – это:

- Одно из направлений реформирования современного образования.
- Стремление разработать такую систему, такую стратегию, которые бы гарантировали достижение результатов образования на высоком уровне
- Стремление сделать образовательный процесс технологичным: более управляемым, продуманным, организованным.

Технологический подход предполагает внедрение в систему образования педагогических технологий, соответствующих уровню развития общества, науки, техники, культуры.

Во второй половине 20 века писали технологии в образовании, а вначале 21 века – технологии образования. Технологии развивающего обучения описывали в своих научных трудах Занков, Давыдов, Эльконин.

Почему необходим технологический подход?

Современные требования к педагогам определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», затем в должностных квалификационных характеристиках и затем в профессиональном стандарте педагога.

В ФЗ «Об образовании в РФ» статья 48 Обязанности и ответственность педагогических работников:

- систематически повышать свой профессиональный уровень;
- применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;
- проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании;
- «Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия ФГОС, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического и юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».
- Статья 13. Общие требования к реализации образовательных программ
- «2. При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии ...»

В Профессиональном стандарте педагога :

- «разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде».

В Должностных квалификационных характеристиках:

- «Проводит учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, а также современных информационных технологий и методик обучения».

Что такое технологическая компетентность педагога?

- Технологичность – одна из основных характеристик современного учителя.

= Технологическая готовность: владение современными педагогическими технологиями, применение их в системе.

- Технологическая компетентность – интегральная характеристика учителя, выражающаяся в его способности и готовности достигать результатов высокого уровня, действуя алгоритмично и научно-обоснованно; способность проектировать и осуществлять профессиональную деятельность, применяя современные педагогические технологии.

Различают уровни технологической компетентности:

Низкий, средний, высокий.

Профессиональное развитие и саморазвитие педагога происходит тогда, когда педагог проходит курсы повышения квалификации, занимается самообразованием и методической работой.

Что же такое технология ?

Название Технология произошло от греческого слова техне – умение, мастерство, искусство , и логос – учение, наука, дословно – наука о мастерстве.

- Когда целесообразные и продуктивные системы действий, выверенные и осмысленные в опыте нескольких поколений, постепенно приобретают безличный, инструментальный характер и могут воспроизводиться в деятельности любого профессионала при условии его соответствующей подготовки и соблюдении рекомендуемых правил и ограничений, такая система приобретает признаки технологии.

Смысл любой технологии, где бы она ни применялась, один- получить более высокий результат быстрее и с меньшими затратами по сравнению с ранее применявшейся технологией.

Педагогическая технология – это;

- ПТ – это алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования в их учебных ситуациях (Пальчевский, Фридман).
- ПТ – это системное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса (В.П.Беспалько).
- ПТ – это искусство обучения посредством машин или инженерное искусство имитации педагогической деятельности (Г.Ильин).
- ПТ – это есть комплексный, интегральный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения

знаний (ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологиям США).

- Педагогическая технология - это системный подход создания, применения, определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимосвязей, ставшей своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Технология – комплекс мер, позволяющих получить педагогический продукт заданного количества и качества в соответствии с запроектированными затратами времени, сил и средств (И.П.Подласый).

Технология состоит из алгоритма, методов и приемов и средств, в результате применения технологии должен получиться запланированный результат.

К критериям технологичности относятся: Концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

Часто возникает вопрос методика и технология одно и то же или нет?

На этот вопрос в своих трудах отвечает В.И. Загвязинский:

«Идеальная технология и идеальная методика встречаются редко, любая дидактическая (педагогическая) система в зависимости от уровня её инструментальности может быть ближе либо к технологии (высокий уровень инструментальности), либо к методике (низкий уровень инструментальности). Инструментальность образовательных технологий означает проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определённость этапов, шагов, операций, ведущих к цели. Именно данное свойство обеспечивает воспроизводимость технологии и гарантированность результата. *Уровень развития инструментальности* может служить признаком, на основе которого в дидактической системе можно выделить степень её приближения либо к технологии, либо к методике»

Методика выступает организующим началом в построении профессионально-педагогической деятельности педагога. Она возникает, как правило, интуитивно, её источником выступает обобщение положительного инновационного практического опыта. Методика является индивидуальным творчеством конкретного педагога. Зачастую методическое описание принимается на веру на основании профессионального авторитета создателя без глубокого и всестороннего научного обоснования.

«Пока технология не создана, господствует индивидуальное мастерство. Но рано или поздно оно уступает место «коллективному

мастерству»концентрированным выражением которого является технология» - говорит И.П. Подласый.

« ..идеальная технология обладает жестко определенной системой предписаний, гарантированно ведущих к цели, т.е. инструментальностью. Методика же предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, а, следовательно, и не предполагает гарантированности достижения цели, т.е. даже идеальная методика не обладает высокой инструментальностью» (В.И. Загвязинский).

На уроке можно использовать только одну технологию и нельзя применять элементы технологии.

Обратите внимание на сравнительные характеристики

Сравнительные характеристики	Методика	Технология
Назначение	Рекомендательный характер	Обязательный характер
Сущность	Система целесообразных методов, правил и приёмов педагогического взаимодействия	Весь комплекс мер обеспечивающий гарантированное достижение целей
Направленность	цели и планируемые результаты	цели и планируемые результаты
Источники разработки	опыт	наука
Механизм действия	интуиция	строгое предписание
Условия реализации	искусство педагога	воспроизводимость описания
Факторы эффективности	целесообразные способы педагогического взаимодействия	оптимальные средства достижения цели (инструментальность)
Характер	Индивидуальность педагога	Обезличенная инструментальность

Какие бывают технологии?

- Понятие «педагогическая технология» обладает высокой степенью обобщённости, оно указывает, с одной стороны, на область применения технологии – педагогику (в отличие от промышленности и

строительства), а с другой стороны на субъекта деятельности - педагога. Многообразные функции педагогической деятельности (диагностическая, воспитывающая, развивающая, обучающая, проектировочная, оценочная, контролирующая и т.д.) служат основанием для рождения соответствующих технологий (Т.Н. Новожилова)

- В понятии **образовательные технологии** указывается на вид деятельности педагога и обучающихся (образовательную). Образовательные технологии входят в педагогические, но выделяются конкретизацией вида деятельности.

Владение учителем педагогическими технологиями- условие качества современного образования.

Педагогические технологии разделяются на педагогические технологии, образовательные технологии и технологии обучения в соответствии с целевыми ориентирами:

педагогические технологии : повышение качества собственной профессиональной деятельности;

образовательные технологии: развитие личности обучающихся средствами предметного содержания;

технологии обучения: овладение конкретными видами деятельности, умениями.

К педагогическим технологиям относятся:

- Технология проектирования учебного занятия
- Технология проектирования метапредметных результатов образовательной программы
- Технология формирующего оценивания
- Технология педагогического портфолио
- Технология управления образовательной организацией.

К образовательным технологиям относятся:

- Технология развития критического мышления
- Технология личностно-ориентированного образования
- Технология проблемно-развивающего обучения
- Технология интерактивного обучения
- Технология игрового обучения
- Технология проектного обучения

К обучающим технологиям относятся :

- Технология обучения написанию эссе (сочинению) и т.д.
- Технология обучения учебно-групповому сотрудничеству
- Технология обучения проектной деятельности

- Технология решения задач координатным методом
- Технология обучения дискуссии (диспуту, дебатам)
- Технология обучения поисково-исследовательской деятельности

Сущность образовательной технологии определяется научной теорией, сложившимися и утвердившимися системами обучения. Образовательная технология охватывает весь процесс, весь урок строится в логике конкретной технологической модели

Технологии различаются по целевым ориентирам:

- технология проблемного обучения - развитие интеллектуальных способностей;
- технология развивающего обучения - развитие теоретического мышления;
- технология развития критического мышления - развитие критического мышления
- технология интерактивного обучения - развитие коммуникативных способностей;
- технология личностно-ориентированного образования - развитие личности (субъектности);
- технология модульного обучения - развитие способности самостоятельно учиться;
- технология игрового обучения - развитие познавательной активности;
- информационно коммуникативная технология - развитие информационно-культурных способностей;
- технология проектного обучения - развитие способности реализовывать замыслы, решать проблемы и задачи

Личностно-ориентированный подход в преподавании междисциплинарных курсов.

Золотарёв Виталий Евгеньевич, преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»

Сутью личностно-ориентированного образования является то, что традиционное когнитивно-ориентированное образование решает в основном одну задачу — формирования знаний, умений и навыков; развитие и воспитание обучаемых — «побочный продукт» обучения и в профессиональном образовании не преследуется цель становления личности. Профессионально-образовательный процесс нацелен на овладение обучаемыми социально и профессионально значимыми знаниями и умениями. В результате на выпуске с техникума мы имеем «полуфабрикат»

специалиста, точнее, не специалиста, а выпускника, не подготовленного к выполнению профессиональных функций по полученной специальности.

В настоящее время этого недостаточно, у специалиста должны быть не только социально-профессиональные знания и умения, но и качества личности, которые востребованы данным видом профессионального труда.

Научное представление о личностно-ориентированном образовании имеет разную концептуально понятийную структуру (В.В.Сериков, С.В.Белова, В.И.Данильчук, Е.А. Крюкова, В.В.Зайцев, Н.А.Зимняя, Е.В.Бондаревская)

Более близка к профессиональному образованию концепция Н.А. Зимней

Н.А. Зимняя считает личностно-ориентированное образование составной частью личностно-деятельностного подхода, который является более общим: «В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что, прежде всего, в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально-активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности».

Обобщение основных концепций обучения, представленности личностной компоненты в этих теориях, а также интерпретации личностно-ориентированного обучения позволяет выделить основные его признаки:

- главная цель обучения — развитие личности обучающегося;
- личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса;
- педагоги и учащиеся являются полноправными субъектами образовательного процесса;
- ведущими мотивами образования, его ценностью становятся саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения;
- формирование прочных знаний, умений и навыков становится условием обеспечения компетентности личности;
- полноценная компетентность обучающегося обеспечивается путем включения в процесс обучения его субъективного опыта;
- целью личностно-ориентированного воспитания становится развитие автономности, самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии.

Наиболее удобно и продуктивно я считаю можно использовать личностно-ориентированный подход на лабораторно-практических занятиях и занятиях учебной практики.

Для выполнения работ используется метод сотрудничества. Студенты разбиваются на пары или тройки. В начале изучения профессионального модуля студенты определяют партнеров по работе самостоятельно, так как к этому периоду времени межличностные отношения в ученическом коллективе практически сформированы, и каждый осознает свою психологическую совместимость с другими студентами. В дальнейшем по своему усмотрению преподаватель может изменить состав группы для более плодотворной работы.

Правила подбора студентов в одну группу разнообразны, но важно учитывать ряд качеств:

1. Теоретическая подготовка студентов.
2. Особенности психофизиологического развития.
3. Особенности темперамента.

Последнее качество очень важно для работоспособности микрогруппы.

Важную роль в работоспособности группы играет так же дифференцированный подход к выдаче задания.

Например, при выполнении задания по составлению технологической схемы студентам не хватает теоретических знаний, поэтому сильным ученикам, хорошо справляющимся с построением структурной схемы базовой конструкции, преподаватель предлагает выполнить простой способ расстановки оборудования. Для выполнения работы используются частично-поисковые методы, при которых учащиеся решают частично сами, поставленную проблему. Учитывая, что студенты не всегда могут самостоятельно решить сложную учебную проблему по выполнению технического проектирования от начала до конца, учебная деятельность развивается по схеме: преподаватель - студент. Часть знаний сообщает преподаватель, часть добывают самостоятельно, работая с учебной литературой. Имея прочную теоретическую основу знаний, студенты погружаются в работу и самостоятельно добывают знания по поставленной преподавателем проблеме, развивают навыки работы с книгой, нормативными справочными материалами.

Как правило, в учебной группе такие студенты составляют 10-15 % от общего количества обучаемых, и преподаватель получает наибольшее удовлетворение, работая с такими парами.

Вторая «пограничная» группа – это студенты, которые имеют низкий уровень теоретической подготовки. В этом случае важно разобраться, почему это произошло. Педагогика знает немало примеров, когда студент имеет изначально заниженную самооценку. Результатом является его нежелание

учиться – «все равно все знают, что я слабый». В процессе работы было замечено, что чаще всего эти студенты просто боятся «неправильно» выполнить задание, получить осуждение окружающих, насмешки. Для того чтобы дать студентам почувствовать себя сильнее на практике по получению первичных умений по выполнению технологической схемы, им предлагается решить более легкую задачу: подобрать альтернативу технологического процесса по уже готовой схеме. Выполнив качественно это задание, студент становится увереннее в своих силах. При прохождении следующих этапов практики он стремится получить от преподавателя более сложное задание. Важно при работе с такими студентами чаще хвалить их, уменьшить до минимума замечания в критической форме. На практике для таких студентов используются методы формирования чувств: поощрение, одобрение, похвала в присутствии студенческого коллектива.

Практика показала, что, если на первом этапе получения профессиональных умений, «пограничная» группа студентов составляет до 40% в группе, то, при использовании лично–ориентированного подхода, к заключительному этапу практики их число сокращается до 15%.

Существует группа студентов, имеющих недостаточную теоретическую подготовку в результате плохого усвоения материала или особенностей психического развития. Таким студентам предлагается упрощенная форма задания. При этом преподаватель помогает студенту определить его действительные (реальные) возможности. Часто комплекс «неполноценности» развивается в результате неправильного воспитания, угнетения в семье. Фактически студент может выполнять более сложную работу, но стремиться избежать ее, чтобы «облегчить» себе жизнь. При использовании лично – ориентированного метода обучения возникает возможность открыть внутренние, скрытые резервы студента, его неиспользованный потенциал. При правильном подходе студенты этой группы начинают творчески работать уже со второго этапа практики. Их число так же сокращается с 20% до 5-10 %.

В течение всей работы над выполнением задания основная задача преподавателя заключается в контроле над его выполнением, соблюдении временных рамок, выполнения всех видов работ. Преподаватель выступает не в роли информатора, а в роли подсказчика различных вариантов решения. Причем, часто дается не ответ на конкретный вопрос, а сообщается источник, где можно найти информацию по конкретному вопросу. Это так же стимулирует творческую и умственную работу студентов.

Таким образом, на основе практического применения личностно–ориентированного метода обучения на практических занятиях можно сделать следующие выводы:

- при подготовке к занятиям преподаватель должен определить группы заданий по сложности;
- выдача задания и установка требований к их выполнению должны производиться с учетом теоретической подготовки студентов, их психологических особенностей;
- при распределении студентов в группы должны учитываться их желание, возможность работы в паре, психологическая совместимость студентов;
- последующие этапы практики должны содержать усложненное задание для любого студента;
- практические занятия должны быть обеспечены учебной базой, справочными материалами для возможного обеспечения творческого развития и продуктивной деятельности.

Проектировочные компетенции педагога как условие формирования нового результата обучения.

Кузнецова Людмила Владимировна, преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»

В начале своего выступления я хочу познакомить Вас с краткой биографией ученых и педагогов, которые внесли значительный вклад в разработку, обоснование и реализацию модели формирования проектировочной компетенции педагогов.

Сластёнин Виталий Александрович - советский и российский учёный в области педагогики, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ (годы жизни 5.09.1930-13.06.2010 г.)

В 1981 г. Сластёнин создал и возглавил лабораторию высшего педагогического образования в структуре НИИ при МГПИ им. В.И. Ленина. Эта лаборатория стала головной организацией целевой исследовательской программы «Учитель». Сластёнин В.А. выступил как автор и методолог концепции целевой исследовательской программы «Формирование социально активной личности учителя». Он принял активное участие в разработке государственных образовательных стандартов по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология», «Социальная педагогика» и их

научно-методического обеспечения, в разработке концепции содержания и структуры общего среднего образования.

В.А. Слостёнин – автор более 500 научных трудов, двух десятков учебников и учебных пособий по педагогике и психологии. Его книги изданы на 20 языках народов мира. По многочисленным учебникам и учебным пособиям, созданным В.А. Слостёниным, учатся многие поколения российского студенчества. Виталий Александрович был удостоен высокого звания заслуженного деятеля науки Российской Федерации, лауреата премии Правительства Российской Федерации в области образования. За большие заслуги в области педагогики и образования был награжден орденом «Знак Почета», медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», медалями им. К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, С.И. Вавилова, А.С. Макаренко и другими наградами.

Из обращения В.А. Слостёнина к студентам-первокурсникам: *«Никто из нас не обещает вам легкого пути... Не считайте ВУЗ лишь ступенькой в большую жизнь – это сама жизнь, основное содержание которой кропотливый каждодневный труд до седьмого пота. Иначе напрасно ждать хороших результатов в делах, которые вы будете вершить».*

Колесникова Ирина Аполлоновна (не нашла биографию, всё перерыла! примерно 57 лет)- заместитель директора Института Образования Взрослых Российской Академии Образования (ИОВ РАО) по науке и образованию, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии гуманитарных наук. Автор и ведущая педагогических телевизионных программ на Ленинградском ТВ, консультант издательства «Академия», директор автономной некоммерческой организации. Консультант, эксперт, участник международных образовательных проектов и программ совместно с Австрией, Великобританией, Германией, Голландией, Данией, США, Швецией.

Колесникова И.А. является автором около 90 работ по проблемам философии педагогики, истории мировой педагогической культуры; педагогической технологии; теории и методики воспитания; теории и методики образования взрослых (андрагогика), непрерывного педагогического образования.

Яковлева Надежда Олеговна (18.02.1970 г.) — российский ученый в области педагогики, доктор педагогических наук, профессор; специалист по педагогическому проектированию инновационных образовательных систем, методологии педагогики. Имеет более 70 опубликованных работ, в том числе 5 монографий: «Теоретико-методологические основы педагогического проектирования», «Концепция педагогического проектирования:

методологические аспекты», «Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем» и др.

(2). А, теперь, перейдём непосредственно к теме моего выступления «Проектировочные компетенции педагога как условие формирования нового результата обучения» и совершим небольшой экскурс в историю.

Условно в истории развития педагогического проектировании можно выделить 3 периода: с античности до 20-х годов XX века (первый период); 20-е–50-е годы XX века (второй период) и вторая половина XX века (третий период).

1 период педагогического проектирования с античности до 20-х годов XX века является самым продолжительным. Начальный период развития проектирования называют *проектирующим счетоводством*. Практически с началом сознательной деятельности человек, так или иначе, занимался проектированием в том смысле, что заранее представлял себе образ будущего изделия и механизмы его изготовления, пытался усовершенствовать технологический процесс. Элементы проектирования можно найти в любой ремесленной деятельности человека, а также в кустарных промыслах. Когда возникла необходимость в объектах, которые один человек изготовить был не в состоянии, стали прибегать к схематичному представлению будущего изделия, чтобы разделить работу между людьми. Однако низкий уровень проектировочных решений зачастую приводил к разрушениям созданных конструкций в силу приблизительности размеров создаваемых деталей. Так, например, в 1313 г. Буржский собор дал осадку, а собор в Бовэ в 1284 г. вообще рухнул. Такое положение дел было вызвано, прежде всего, несовершенством представлений проекта: изображение будущего изделия давалось в виде рисунка или в лучшем случае схемы. Чертежи появились значительно позже — в XV–XVI веках, да и то без указания числовых размеров, и лишь к 70-м годам XIX столетия чертеж приобрел единообразие и современный вид.

В средние века проектирование сооружений и организация работ по реализации проекта не отделялись друг от друга и воспринимались как единый процесс. Характерное для того времени неприятие нового, отсутствие взаимодействия ремесла и науки привели к длительному сохранению старых форм, приемов, правил проектировочной деятельности. В конце средневековья стало развиваться *экономическое проектирование*. Оно характеризовалось расчленением системы хозяйственного предприятия на деловые операции, исходя из функционирования капитала в каждой из них. С переходом общества к капиталистическому строю экономическое проектирование переросло в *организационное*, что было непосредственно

связано с набирающей силу деятельностью по комбинированию различных производственных организаций. Все эти видоизменения в проектировании явились результатом длительного развития практической деятельности человека и изменения общественных отношений, но почти не были связаны с научными изысканиями.

К XVIII веку в целом сформировались методы научного решения технических задач (преимущественно в механике), возникли первые технические учебные заведения, появилась специальная литература и проектность стала «основным способом существования человека новой эпохи», а *проектирование было признано интеллектуальной деятельностью по созданию будущего объекта.*

Техническая революция, изменившая представления о машине и производстве, способствовала распространению *технологического проектирования*, основной задачей которого стало разбиение процесса массового производства на составные части, чтобы исключить ручной труд рабочего и сделать машину по возможности самостоятельным производителем продукции.

В конце XIX века возникло *морфологическое проектирование*, основой которого стало понимание проекта как некоторого образца, носителя той или иной функции, для которого материал, внешний вид не сохраняется. Его логическим развитием стало *функциональное проектирование*. Сформировавшись под воздействием новых научных открытий и технических изобретений, переориентировалось на человека, на моделирование процессов жизнедеятельности, условий труда, способов передвижений и т.д.

Проектирование стало распространяться на объекты, функционирующие при участии человека, были заложены основы *социального проектирования*, к которому относится и *педагогическое проектирование*. Однако утверждать, что до этого времени педагогическая отрасль не знала и не использовала термин «проектирование», все же нельзя. Различного рода проекты создавались многими педагогами-классиками. Так, уже в эпоху Возрождения в период борьбы буржуазии против феодальной идеологии и засилья церкви в области образования гуманистами Ф. Рабле, Т. Мором, Т. Кампанеллой и др. создавались проекты нового общества, в котором культурные ценности и знания стали бы всеобщим достоянием. Идеи планирования перспективных изменений и процессов их реализации нашли отражение в целом ряде проектов, созданных в XVII–XVIII веках. Среди них «Проект воспитания г-на де СентМари», созданный Ж.-Ж. Руссо; «Проект об устройстве школ» В.Ф. Одоевского; Проект «Регламента

московских гимназий» М.В. Ломоносова; проект И.И. Бецкого под названием «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» и др. Они были призваны формировать безупречно воспитанных людей (Ж.-Ж. Руссо); новую породу «добрых граждан» (И.И. Бецкой); навести ученика на ту дорогу, по которой он от бессознательных понятий может постепенно прийти до сознательных (В.Ф. Одоевский) и т.д. Французская революция конца XVIII века вызвала необходимость реформирования образования, что нашло отражение в соответствующих педагогических проектах, главная цель которых состояла в создании внесловной общенациональной школьной системы. Их создателями выступили Ж.А.Н. Кондорсе, Л.М. Лепелетье, Ш.М. Талейран, М.-Ж. Шенье. В конце XIX века Русским техническим обществом был подготовлен «Проект общего нормального плана промышленного образования в России», значительное место в котором отводилось улучшению высшего технического образования.

Характеризуя в целом проекты конца XIX – начала XX века можно выделить следующие их общие черты: а) осознание необходимости реформирования средней школы с целью наибольшего приспособления ее к потребностям общества; б) обращение к широким слоям общества, ученым-педагогам, преподавателям высшей и средней школы при разработке проектов; в) изучение мирового опыта постановки среднего образования; г) стремление создать единую школу при сохранении классического образования; д) поиски оптимального варианта соотношения гуманитарных и естественно-научных предметов в содержании среднего образования. Тем не менее имеющиеся примеры проектов не дают возможности утверждать, что педагогическое проектирование носило системный, устойчивый характер. Несовершенство традиционного проектировочного знания не позволяло в полной мере развиться педагогическому проектированию, изменить мышление педагога-проектировщика. Как пишет в этой связи П.И. Балабанов: «Проектирование должного внимания к своим проблемам... не привлекало».

Подводя итоги первого периода, можно отметить, что к его завершению проектирование претерпело значительные изменения: от мысленных представлений ремесленника о будущем изделии до самостоятельной сферы деятельности, основанной на научных данных. В это время педагогика, заимствуя терминологию и общую сущность традиционного проектирования, создает единичные проекты, главной целью которых выступает предвидение перспектив развития педагогического объекта. Однако в основе педагогических проектов пока отсутствует методологическая база и общие концептуальные положения.

Второй период - 20-е–50-е годы XX века. Этот период характеризуется превращением проектирования в самостоятельную область человеческой деятельности, началом его научного исследования и признанием необходимости учета социальных факторов в техническом проектировании.

В педагогике появляются обращения к проектированию как весьма специфическому способу решения тех или иных педагогических проблем. Так, уже в первых постановлениях Советского правительства и директивах ВКП(б) о народном образовании встречаются упоминания *о педагогических проектах как основе содержательного плана образования, важном факторе развития личности школьника, средстве совершенствования научно-исследовательских работ, основе учебного процесса в высшей школе и т.д.* Ориентация на создание новой школы потребовала обновления и самой педагогической науки. Советским правительством были провозглашены следующие задачи: *создать новую интеллигенцию, подготовить детей к жизни и труду на пользу всему обществу, вывести советскую школу на первое место в цивилизованном мире.* Указанные проблемы обозначили новую идеологию педагогических воздействий: через предвидение будущих изменений, ориентацию на перспективу, детальное проектирование.

Основоположник теории и практики педагогического проектирования в нашей стране А.С. Макаренко предлагал рассматривать воспитательный процесс как «педагогическое производство». Считая проектировочную деятельность учителя чрезвычайно сложной, он писал: «общие и индивидуальные черты личности в отдельных живых явлениях образуют бесконечно запутанные узлы, и потому проектировка личности становится делом чрезвычайно трудным и требующим осторожности». Выступая противником стихийности воспитательного процесса, он утверждал, что ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленной цели. Именно такая технологическая организация способствует формированию сильной, богатой натуры воспитанника. При этом А.С. Макаренко признавал колоссальное влияние воспитательной среды, в которой существует ребенок, на результаты проектировочной деятельности и воспитательного процесса в целом. Он считал, что только позитивные преобразования окружающей действительности способны обеспечить проектируемый результат.

В работах А.П. Пинкевича, С.Т. Шацкого и ряда других педагогов этого периода идеи педагогического проектирования также связаны с взаимовлиянием среды и формирующейся личности. Так, С.Т. Шацкий

считал, что школа не должна плестись в хвосте требований среды, имея в виду особую прогрессивную роль школы, которая заключается в изучении жизни, участии в ней и ее преобразовании. Эти и другие мысли о формировании новой личности советского человека нашли отражение в целом ряде проектов, представляемых им в свое время на суд общественности на протяжении многих лет и принявших в конечном счете вид «Положения о Первой опытной станции по народному образованию». В период культа личности педагогика была вынуждена приспособливаться к формирующейся командно-административной системе. Это значительно затормозило развитие идей, выдвинутых прогрессивными педагогами в области педагогического проектирования. Следует отметить, что в описываемый период педагогика еще не разрабатывала собственные методы и технологии проектирования. Процесс педагогического проектирования осуществлялся преимущественно через приспособление человека к результатам

проектировочной деятельности. Сложившиеся к данному моменту теории педагогического знания и теории технического проектирования еще не нашли точек соприкосновения.

Подводя итоги второго периода развития педагогического проектирования, можно отметить, что наука того времени нуждалась в систематизации и упорядочении новых открытий и фактов. Кроме того, к этому моменту сложились и другие социально-исторические предпосылки, определившие дальнейшее направление развития проектирования, важнейшими среди которых являются следующие: 1) смена общественно-политического строя в нашей стране; 2) выраженная в социальном заказе необходимость проектирования в образовательном процессе нового типа личности; 3) дальнейшее распространение идей проектирования на социальные науки; 4) развитие практического аппарата технического проектирования и его частичное использование при решении новых классов задач.

Третий период – вторая половина XX века. В это время в педагогической литературе появляются и обосновываются термины «проект воспитания», «проектирование личности» и другие, связанные с ними понятия. В 50–60-х годах стали проектироваться содержание, цели, программы, технические средства обучения, уточняются некоторые положения о педагогической деятельности обучающихся и обучаемых.

Одним из первых в нашей стране к научному обоснованию обучения с точки зрения проектирования обратился В.В. Краевский, который считал, что вся научная работа в области педагогики в известном смысле есть работа по

обоснованию педагогических проектов. В.А. Сухомлинский, не используя в своих работах термина «проектирование», тем не менее, также касался этой проблемы. Так, определяя понятие «педагогическое мастерство», он вкладывает в него умение учителя сводить в единый процесс все нюансы учебно-воспитательного процесса, определять их причинно-следственную зависимость, а также разбираться в сложности и многогранности педагогических явлений. Начавшаяся в конце 80-х годов перестройка общественной и экономической системы нашего государства коснулась и образования. Были вскрыты серьезные недостатки в подготовке будущих специалистов. Так, в Постановлении ЦК КПСС «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» от 21 марта 1987 года обращается внимание на недостаточную профессиональную подготовку выпускников высших учебных заведений в плане использования современных технологий, отсутствия навыков применения средств проектирования и научных экспериментов. Несмотря на большой интерес к проблеме педагогического проектирования, изучения проектировочных умений учителя, включения этих умений в профилированные программы и т.д., педагогическое проектирование так и оставалось лишь атрибутом педагогической деятельности, заключавшимся в предварительной ее разработке с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. Другими словами, педагогическое проектирование сводилось к разработке результата деятельности педагога и плана достижения этого результата.

Тем не менее методологическая ценность данного этапа развития идей педагогического проектирования очевидна. Отечественные педагоги Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.С. Ильин и другие подготовили качественную основу для реализации педагогического проектирования в образовательном процессе. Они развивали идеи системного подхода и адаптировали их к педагогической области; определяли положения педагогического проектирования для решения проблемы повышения качества образования; приспособляли проектировочную деятельность педагога к изменяющемуся статусу ребенка как центральной фигуры педагогического процесса; накапливали опыт проектировочной деятельности педагога, основанной на новаторских идеях. К 90-м годам было определено место педагогического проектирования в педагогике, что, в конечном счете, послужило признанием самой возможности распространения проектирования на педагогическую область. С этого момента можно говорить о формировании методологии педагогического проектирования.

Объектами педагогического проектирования выступали методы и приемы педагогической деятельности, педагогические технологии, новые типы образовательных учреждений, педагогические системы. В последнее десятилетие развитие проблемы педагогического проектирования получило новый импульс. Изучение различных аспектов педагогического проектирования нашло отражение в целом ряде диссертационных работ, подготовленных в 90-х годах. Среди них работы Е.С. Заир-Бек, Ю.И. Калиновского, В.Б. Попова, В.Е. Радионов, Э.И. Сундуковой, Н.Н. Суртаевой, Ю.К. Черновой, В.З. Юсупова и других.

Международное сотрудничество в области образования, привело к возникновению целого ряда крупных проектов. Среди них европейский «Проект Жана Монэ», направленный на развитие сотрудничества европейских университетов, «Основной проект ЮНЕСКО по образованию для стран Латинской Америки и Карибского бассейна», европейский проект «КОМЕТ II», созданный для повышения эффективности деятельности в области педагогических технологий и др.

Завершая рассмотрение современного этапа становления проблемы проектирования вообще и педагогического проектирования в частности, можно выделить сложившиеся социально-исторические предпосылки, определяющие основные направления дальнейшего развития проектирования. Основными из них являются: 1) международные интеграционные процессы в образовании, сопровождающиеся распространением инноваций в теории и практике педагогики; 2) потребности общества в проектировании и достижении гарантированных образовательных результатов; 3) первые попытки построения целостной теории педагогического проектирования; 4) создание методик и технологий педагогического проектирования для массового использования в практике образования.

Подводя итог сказанному выше, можно дать следующее определение педагогического проектирования: **«Педагогическое проектирование – это деятельность педагога, направленная на решение педагогической проблемы путем её исследования и моделирования будущего образовательного процесса».**

(3). Давайте, сначала, вспомним определения таких понятий, как «компетенция» и «профессиональная компетентность педагога»

Компетенция - базовое качество индивидуума, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественно-продуктивной деятельности. Таким образом, компетенция включает совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности,

задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Профессиональная компетентность педагога –

совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной деятельности, способность квалифицированно решать педагогические задачи в процессе учебной, познавательной, воспитательной и других видах деятельности совместно с учащимися и для учащихся.

Чтобы педагог осуществлял педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, мог использовать современные формы, методы обучения и воспитания, ему необходимо регулярно повышать свой профессиональный уровень, совершенствовать свою профессиональную компетенцию.

По словам Слостёнина Виталия Александровича: *«Профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности»*. Теоретические знания играют ведущую роль в педагогической деятельности и являются предпосылкой формирования у педагогов педагогических умений. Теоретическая готовность педагога предполагает определенную совокупность психолого-педагогических, специальных знаний и проявляется в обобщенном умении теоретически мыслить. В ее состав входят *аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения*.

Современный педагог должен обладать высоким уровнем компетентности в области проектировочной деятельности. Овладение данным видом компетентности позволит ему грамотно организовывать свою работу по руководству деятельностью обучающихся, осуществлять продуктивное взаимодействие с субъектами учебного процесса, разрабатывать новые технологии, средства, методы и организационные формы обучения.

Надежда Олеговна Яковлева определяет **проектировочную компетентность** как совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество образования обучающихся.

Проектирование стимулирует педагога к получению новых знаний, к творческим поискам, помогает развивать профессиональную компетентность. Владение технологией проектирования – это признак высокого профессионализма современного педагога.

Колесникова И.А. определила следующий состав **проектировочных умений**:

- Умение анализировать данные, конкретизировать образовательные цели.
- Умение отбирать учебный материал в соответствии с поставленными целями и задачами.
- Умение подбирать наглядные пособия, раздаточный материал, а также аудиовидеоматериалы.
- Умение представить учебный материал в виде моделей деятельности обучающихся.
- Умение соотносить представленную модель деятельности с опытом жизнедеятельности обучающихся.
- Умение выделять возможные технологические способы обучения и соотносить их с дидактической целью, методами, средствами и формами организации обучения, методическими особенностями темы, учебными возможностями обучающихся.
- Умение разрабатывать несколько вариантов учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе их продвижения на более высокий уровень.
- Умение разрабатывать мотивационные и личностно-развивающие ситуации.
- Умение определять структуру деятельности педагога в соответствии со структурой учебно-познавательной деятельности обучающихся.
- Умение оценивать способы использования внешних условий образовательного процесса.
- Умение осуществлять коррекцию структуры образовательного процесса.
- Умение зафиксировать проект образовательного процесса в виде документа в письменной или графической форме.

Но, педагоги проектируют не только свою деятельность, но и разрабатывают интересные проекты со своими обучающимися.

Проектная компетентность педагога характеризуется:

- *готовностью к проектной деятельности* (человек готов организовать и осуществить проектирование проблемы, которая побуждает его к поиску способа её решения);
- *умением организовать проектную деятельность обучающихся в ходе образовательного процесса;*
- *готовностью работать с учебным проектом по ситуации* (подбирать или разрабатывать учебный проект для решения определенных образовательных задач и управления через него ходом самостоятельной работы обучающихся).

Включение проектной деятельности в процесс обучения является важным инструментом развития познавательной сферы, приобретения

социального опыта, возможностей саморазвития, повышение интереса к предмету изучения и процессу умственного труда, получения и самостоятельного открытия новых знаний у обучающихся. Проектная деятельность предполагает поиск новых знаний и направлена на развитие у обучающихся умений и навыков научного поиска. Проектная деятельность в большей степени связана с развитием умений и навыков планирования, моделирования и решения практических задач.

В настоящее время существует множество разновидностей учебных проектов. Перечислять я их не буду, т.к. они вам все хорошо знакомы.

Проектная технология позволяет педагогу: организовать работу с различными группами обучающихся, что способствует продвижению каждого от более низкого к более высокому уровню обучения; формировать личностные качества, брать на себя ответственность за выбор, решение вопросов, анализировать результаты деятельности.

При использовании в педагогической деятельности проектной технологии повышается **уровень профессионально-педагогической компетентности педагогов в следующих направлениях:**

- *информационное* (педагоги расширяют своё информационное поле, повышают уровень информационной культуры, становятся уверенными в своих знаниях);
- *когнитивное* (начинается активный процесс освоения педагогами современных образовательных технологий, они становятся компетентными в проектной и исследовательской деятельности, в результате повышается качество и результативность образовательного процесса);
- *коммуникативное* (педагоги учат сотрудничать, создавать необходимую атмосферу для взаимодействия с обучающимися, передавать им коммуникативные умения и навыки);
- *самообразовательное* (повышается уровень самообразования педагогов).

Таким образом, использование проектной деятельности в образовательном процессе даёт возможность расширить творческие способности педагога, что оказывает положительное влияние на воспитание, обучение и развитие обучающихся. Повышение профессиональной компетенции даёт возможность выбирать эффективные способы решения профессиональных задач, творчески выполнять профессиональные обязанности, повышать свою квалификацию, создавать конкурентоспособность, а главное повышать качество образования.

(4). Успех в современном мире во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективу, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Многочисленные исследования, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, показали, что большинство современных лидеров в политике, бизнесе, искусстве, спорте — люди, обладающие проектным типом мышления. Сегодня в образовательных учреждениях есть все возможности для развития проектного мышления с помощью особого вида деятельности обучающихся — проектной деятельности.

Метод проектов, на мой взгляд, это то поле деятельности, где обучающийся может развивать свой творческий потенциал, учиться не только добывать информацию, но и анализировать, систематизировать ее. Любой проект — это метапредметность, возможность изучения темы другого учебного предмета с его пошаговой обработкой и визуализацией.

Студенты выполняют проекты не только в учебное время, но и на внеклассных мероприятиях, во внеурочной деятельности.

1) Темы проектов для студентов 1-го курса (с обязательной защитой):

- по математике: «Математика в пословицах и поговорках»; «Геометрические преобразования в литературе»; «Фракталы»; «Розы Гвидо Гранди»; «Формула Пика» и др.
- по информатике: «Интернет зависимость»; «Киберпреступность»; «Облачные технологии»; «3D – принтер – технологии будущего» и др.

2) Проекты, разрабатываемые на уроках: «Собери компьютер для игр» (2 курс); «Прокладка ЛС» (3 курс); «Виртуальная реальность»; «Лучший браузер. Как выбрать?» и др.

3) Проекты в рамках выполнения ВСР: «20 математиков, изменивших мир»; «Математика в профессиях моих родителей»; «Умный дом» и др.

4) Проекты для Конкурса технического творчества: «Сайт Первокурсники и все- все»; «Треугольник Рёло»; «Математика в комиксах»; «Мой первый мультфильм» и др.

Что получают студент и преподаватель от использования проектной деятельности в обучении?

У студентов:

1. Формируются и отрабатываются:
 - навыки сбора, систематизации, классификации, анализа информации;
 - навыки публичного выступления (ораторское искусство);
 - умения представить информацию в доступном, эстетичном виде;
 - умение выражать свои мысли, доказывать свои идеи;

- умение работать в группе, в команде;
 - умение работать самостоятельно, делать выбор, принимать решение.
2. Расширяются и углубляются знания в различных предметных областях.
 3. Повышается уровень информационной культуры, включающий в себя работу с различной техникой (принтер, сканер, микрофон и т.д.)
 4. Обучающийся довольно основательно изучает ту компьютерную программу, в которой создает проект и даже больше - программы, которые помогают лучше представить свою работу.
 5. Обучающийся имеет возможность воплотить свои творческие замыслы.
 6. Отношения с преподавателем переходят на уровень сотрудничества.
 7. Повышается самооценка тех студентов, которые по той или иной причине считали себя неуспешными.

Все вышперечисленное может помочь обучающемуся, выйдя из стен ОУ стать успешной, саморазвивающейся, самодостаточной личностью.

У преподавателя:

1. Отношения с обучающимися переходят на уровень сотрудничества.
2. Преподаватель имеет возможность создать банк студенческих работ, которые могут применяться во внеклассной работе, на уроках, на мероприятиях.
3. Повышается уровень преподавателя как энтузиаста, специалиста, консультанта, руководителя, координатора, эксперта.
4. Преподаватель перестает быть «предметником», а становится педагогом широкого профиля.

Все вышперечисленное приводит опять же, к повышению профессионализма преподавателя.

Своё выступление я хочу закончить словами «Чем бы ни занимался человек, он всегда вызывает уважение людей, если он мастер своего дела».

Используемые источники информации

1. Учебное пособие «Педагогическое проектирование» Колесниковой И.А. [Электронный ресурс]. – URL: <http://pedlib.ru/Books/3/0212/index.shtml>
2. Яковлева Н.О. «Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем» [Электронный ресурс]. – URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/286/Проектирование.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Луциков В.В. «Философские основы проектировочной готовности» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sovnauka.com/articles/2015-3/philosophical_bases_of_design_readiness_of_experts_of_professional_education/

4. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей [Электронный ресурс]. – URL:<http://pedlib.ru/Books/5/0249/index.shtml>
5. Что такое проектировочная компетенция [Электронный ресурс]. – URL:http://pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-88.shtml
6. В.В. Лущиков. Содержание проектировочной компетентности педагога./Вестник ЮУрГУ.-№26, 2012, с.82-85
7. Л.Е.Марычева. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей./Вестник НУ, 2008г. -№ 6, с.36-38
8. И.А.Колесникова. Педагогическое проектирование: Учеб.пособие, М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
9. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

Развивающее обучение как способ организации учебно- воспитательной деятельности

Шумакова Наталья Александровна, преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»

Развивающее обучение – это способ организации учебно-воспитательной деятельности, ориентированный на потенциальные возможности обучающегося и его всестороннее, полноценное..развитие. Развивающее обучение выстраивается таким образом, чтобы сделать процесс обучения обучающихся самостоятельным. т.е. у обучающихся формируют навыки самостоятельного познания и стремление к развитию. Развивающее обучение является подходом к организации педагогического процесса, продуктивной технологией образования. Оно выстраивается с учетом индивидуальных особенностей развития и опорой на закономерности этого развития. Развивающее обучение обладает следующими характеристиками: Опора на совместную деятельность педагога и обучающихся; Принятие обучающегося в качестве субъекта образовательного процесса; Обучение строится на основании планирования и проектирования педагогической деятельности; Создание комфортного психологического микроклимата и оптимальных условий для раскрытия природного потенциала обучающихся в образовательной деятельности; Приобщение обучающихся к различным видам и направлениям деятельности; Деятельностный подход к развитию обучающихся, т.е. развитие возможно только в ходе определенной

деятельности; Формирование у обучающихся знаний о собственных возможностях, как условие их дальнейшего продуктивного развития; Проявление активности в познавательной деятельности и ориентация на ее развитие. В развивающем обучении знания детей делятся на три вида: То, о чем учащиеся не знают; Знания, уже полученные обучающимися; «Зона ближайшего развития», расхождение между тем, что ребенок умеет, и тем, чего он может достичь – иначе говоря, его возможности. Теория развивающего обучения получила активное развитие во второй половине XX столетия. Основными трудами в данной области стали концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. В их трудах обучение и развитие рассматриваются как два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса.

Современная система образования основывается на теории развивающего обучения. При этом, были разработаны различные технологии развивающего обучения, которые ориентированы на развитие самостоятельной личности, способной к продуктивной жизнедеятельности в социальном пространстве, наделенной нравственными ориентирами деятельности, волевыми и эстетическими качествами.

Отличие развивающего обучения от традиционного:

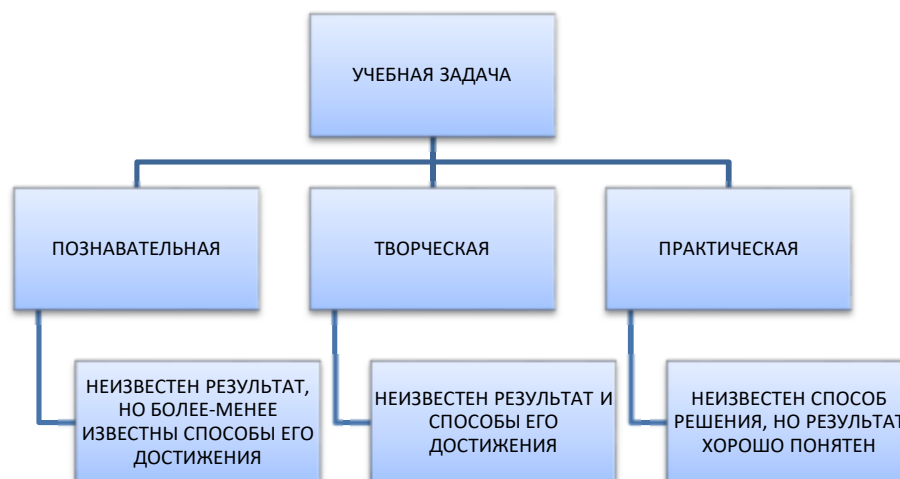
1. Цель традиционного обучения — передача знаний, умений и навыков, а цель развивающего — развитие способностей.
2. В традиционном обучении акцент делается на памяти учащихся, а в развивающем — на мышлении учащихся.
3. Стиль взаимодействия учителя и учащихся в традиционном обучении — субъект-объектный (авторитарность, закрытость, монологичность), а в развивающем — субъект-субъектный (демократичность, открытость, диалогичность, рефлексивность).
4. Преобладающие формы организации работы на уроке при традиционном обучении — фронтальные или индивидуальные, а при развивающем — групповые и коллективные.
5. Учитель в традиционном обучении — носитель информации, пропагандист предметно-дисциплинарных знаний, хранитель норм и традиций. Учитель в развивающем обучении — организатор сотрудничества, консультант, управленец, помощник. Ученик в традиционном обучении отличается пассивностью, а в развивающем обучении — наличием интереса и активностью.
6. Усвоение знаний в традиционном обучении осуществляется посредством заучивания, а в развивающем — посредством поисковой мыслительной деятельности.

7. Ведущий принцип традиционного обучения — продавливание, а развивающего обучения — выращивание.

Развивающие занятия не тождественны традиционным учебным занятиям, в ходе которых ребенок овладевает новыми знаниями или умениями. Смысл развивающих занятий — продвинуть вперед психическое развитие ребенка, обеспечивающее успешное освоение им учебной программы. Любое обучение должно иметь развивающий эффект. Для этого педагог должен руководствоваться правилом о том, что ребенку нужно учиться не для того, чтобы он много знал, а для того, чтобы с помощью многосторонних знаний он развивался всесторонне.

При развивающем обучении усвоение знаний должно протекать не как пассивное восприятие информации, передаваемой учителем ученикам, а как активный интеллектуальный процесс. Это позволяет формировать у учащихся основы теоретического мышления. Педагог не просто передает знания ученикам, а создает условия, в которых ученики в какой-то мере сами могут пройти путь открытия научного знания (например, в ходе опыта), т.е. стимулирует у них научное мышление, задает направление движения мысли. По мнению В.В. Давыдова, Б.Д. Эльконина, М.Н. Скаткина, в каждый предмет учитель должен включать задания, расширяющие опыт творческого исследовательского поиска детей, т.е. творчеству надо целенаправленно обучать младших школьников. Содержанием учебно-познавательной деятельности младших школьников должны быть теоретические знания, которые излагаются по принципу «от общего к частному», а не наоборот. Именно такой подход способствует формированию теоретического мышления младших школьников. Приступая к овладению учебными знаниями, школьники с помощью учителя анализируют материал, выделяют в нем общие существенные характеристики, что позволяет им построить содержательную абстракцию изучаемого материала и содержательное обобщение. Так они познают общие признаки, присущие целому классу сходных явлений; у детей формируется понятийное мышление. Формальное усвоение школьниками понятий не позволяет формировать у них понятийное мышление, не активизирует их познавательную деятельность. Поэтому репродуктивные методы преподавания в современной педагогике считаются малоэффективными.

В развивающем обучении считается, что мышление развивается в процессе поиска решения учебной задачи. Учебная задача в технологии развивающего обучения — это цель, лично значимая для ученика, которая мотивирует изучение нового материала.



Обучающиеся проводят анализ учебного материала с целью выделения некоторых общих существенных признаков. На основе выделенных признаков строят некий мысленный целостный объект. При решении учебной задачи обучающиеся овладевают общим способом решения.

Развивающая система должна обеспечить кроме знаний, умений и навыков, способы самостоятельного постижения знаний по учебным предметам. Только тогда эти знания будут способствовать развитию способностей в процессе осуществления самостоятельной познавательной деятельности, а также обеспечению эмоционально-ценностного отношения к содержанию и процессу образования, формированию гуманистической направленности личности.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА

Деятельность по предварительной разработке и промышлению основных деталей предстоящего взаимодействия учителя и учащихся, направленного на достижение всеми учащимися запланированных образовательных результатов средствами предметного содержания и определённого технологического инструментария. Оформленный результат осмысления и описания собственной профессиональной деятельности педагога, обеспечивающей результативность и эффективность образовательного процесса на определённом его этапе.



Проект урока- это документ, отражающий предварительное детальное продумывание реализации в будущем системы взаимодействия учителя и учащихся по достижению запланированных образовательных результатов и оформленный в соответствии с установленными техническими и методическими требованиями для представления педагогическому сообществу как отражение профессиональной компетентности учителя.

Конструирование целевого компонента паспорта урока предполагает:

- а) формулировку темы урока, которая соотносится с календарно-тематическим планированием учителя;
- б) формулировку триединой комплексной образовательной цели урока, которая отражает общие стратегические ориентиры образовательной деятельности, характер педагогического взаимодействия и предметное содержание, на котором будет осуществляться воспитание и развитие личности каждого школьника в классе;
- в) декомпозиция образовательной цели выражается в определении и формулировании конкретных ПОР: личностных, метапредметных, предметных, которые подлежат контролю и оценке в установленный временной период; ПОР выступают здесь как цель-норма и должны формулироваться конкретно, измеримо, то есть критериально (деятельностно);
- г) цель должна соотноситься с требованиями ФГОС ОО и рабочей программой по предмету (курсу), подтверждением этого является выписка программных требований, которые были определены к данному разделу учебного курса.
- д) в зависимости от специфики учебного предмета выделяются компоненты основных знаний, обеспечивающих достижение учащимися ПОР: основные понятия, даты, имена (исторических личностей, писателей, учёных, литературных героев и т.д.), географические объекты, формулы, законы, правила (орфограммы), техники, приёмы, операции, процедуры, технологии,

теории, концепции, произведения (литературные, художественные, музыкальные, исторические и т.д.), жанры и т.д.

Конструирование организационно-деятельностного компонента состоит из:

а) определения типа урока по его ведущей дидактической задаче: вводный урок, комбинированный урок, урок изучения нового материала, урок повторения и закрепления изученного; урок обобщения и систематизации изученного; урок контроля и оценки достижений обучающихся;

б) определения формы (вида) урока: урок - исследование, урок - дискуссия, урок - диспут, урок - практическая работа, урок - лабораторная работа, урок - игра, урок - презентация и т.д.;

в) выбора технологии, обеспечивающей достижение цели и планируемых образовательных результатов.

г) определения системы средств, обеспечивающих эффективность и результативность образовательного процесса: дидактических и материально-технических, настенных и настольных; отдельно указывается учебник, с которым работают учащиеся;

д) указания места проведения урока: школьный кабинет, компьютерный класс, спортивный зал, спортивная площадка и т.д.;

е) определение мизансцены урока, обеспечивающей целесообразность педагогического взаимодействия: расстановка парт по кругу, рядами, группами, буквой «П», одиночно по всему периметру классной комнаты;

ж) описания заданий и видов деятельности учащихся, которые они получили от учителя заранее и выполнили в течение определённого времени в качестве необходимой дополнительной подготовки к данному уроку;

з) описания дифференцированного домашнего задания, способствующего укреплению достижения планируемых образовательных результатов и успешной демонстрации обучающимися мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, знаний, универсальных учебных действий на последующих уроках.

Особенность развивающего обучения: -сочетание человеческого фактора; -забота о состоянии души ребёнка; -четкая методическая разработка. Главная цель развивающего обучения: -общее развитие учащихся; -развитие ума; -развитие воли; -развитие чувств; -развитие нравственных представлений. Существенным признаком развивающего обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, вызывает, побуждает, приводит в движение внутренние процессы психических новообразований. Определить внешние границы зоны ближайшего развития, отличить ее от актуальной и недоступной зоны - задача, которая решается пока только на интуитивном уровне, зависящем от опыта и мастерства

учителя.

Концепция развивающего обучения.

*Хондюкова Наталья Васильевна,
преподаватель ГБПОУ «КЧСХТ»*

Термин «развивающее обучение» введен в педагогическую теорию и практику Василием Васильевичем Давыдовым. Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу. То есть оно основано на формировании механизмов мышления, а не на эксплуатации памяти. Учащиеся должны овладеть теми мыслительными операциями, с помощью которых происходит усвоение знаний и оперирование ими. Развивающее обучение – это обучение, содержание, методы и формы организации которого основываются на закономерностях развития ребенка.

В российской педагогике существует ряд концепций развивающего обучения.

Занков Леонид Владимирович. (1901-1977 гг.)

Советский психолог, доктор педагогических наук, академик АПН СССР, профессор. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии. Проводил экспериментальные исследования развития детей, в которых выявлялись условия эффективного обучения.

С 1960-х годов Л. В. Занков разрабатывал в лаборатории экспериментальной дидактики [Академии педагогических наук РСФСР](#) дидактическую систему, способствующую общему психическому развитию школьников.

Основу системы обучения, по Л.В. Занкову, составляют следующие взаимосвязанные принципы:

- - обучение на высоком уровне трудности;
- - быстрый темп в изучении программного материала;
- - ведущая роль теоретических знаний;
- - осознание школьниками процесса учения;
- - целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

В системе Л. В. Занкова урок имеет гибкую структуру, включающую дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду, дидактические игры, интенсивную самостоятельную деятельность учащихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов. Система направлена на развитие у детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически.

книги Занкова

Давыдов Василий Васильевич 1930 -1998 гг.

Советский и российский педагог и психолог. Академик АПН СССР, вице-президент Российской академии образования. Доктор психологических наук, профессор.

Эльконин Даниил Борисович 1904 -1984 гг.

Психолог, кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, Занимался такими вопросами, как психологическое развитие детей в разном возрасте, психологией игры, вопросами учебной деятельности школьников, а также проблемой развития речи и обучения чтению у детей.

Основным вкладом Даниила Борисовича в советскую и мировую педагогику была разработка и внедрение новой системы развивающего обучения.

Принципы теории содержательного обобщения и формирования учебной деятельности [Д. Б. Эльконина](#) — [В. В. Давыдова](#)

Основные принципы

- [дедукция](#) на основе содержательных обобщений;
- содержательный [анализ](#);
- содержательное [абстрагирование](#);
- теоретическое содержательное [обобщение](#);
- восхождение от абстрактного к конкретному;
- содержательная [рефлексия](#).

Развивающее обучение в системе Эльконина — Давыдова должно формировать у школьников *теоретическое мышление*, т. е. должно быть ориентировано не только на запоминание фактов, но и на понимание отношений и причинно-следственных связей между ними. Под теоретическим мышлением понимается словесно выраженное понимание

человеком происхождения той или иной вещи, того или иного явления, понятия, умение проследить условия этого происхождения, выяснить, почему эти понятия, явления или вещи приобрели ту или иную форму, воспроизвести в своей деятельности процесс происхождения данной вещи.

На этом в системе Эльконина — Давыдова основываются как логика и содержание учебных предметов, так и организация учебного процесса (в основе которого должна лежать теория формирования учебной деятельности и её субъекта). В данном случае ученик усваивает не столько знания вообще, а учится учиться в процессе формирования универсальных учебных действий, развития теоретического мышления, аналитических способностей у школьника, развитие у ученика логики научного познания по принципу «от абстрактного к конкретному».

Цукерман Галина Анатольевна доктор психологических наук, профессор.

Концепция Г. А. Цукерман. Одной из важнейших задач в обучении согласно этой концепции является обучение учащихся навыкам учебного сотрудничества. Учащихся, не умеющих общаться и не способных к сотрудничеству, сложнее обучать.

В качестве основных задач школы Г.А. Цукерман выдвигает следующие:

1. *Обеспечить душевное здоровье и эмоциональное благополучие школьников.* И душевное здоровье, и эмоциональное благополучие являются необходимым условием успешности любой деятельности, в том числе и обучения. Ребенок с эмоциональными проблемами не способен ни усваивать знания, умения, навыки, ни полноценно творить, ни полноценно общаться. В школе он обречен попасть в разряд "трудных" учеников - неуспевающих и недисциплинированных.
2. *Научить самостоятельно учиться.* Умение учиться входит в необходимую каждому человеку способность к самоизменению и саморазвитию.
3. *Развить интеллектуальные способности ребенка, его речь, мышление, память, внимание, воображение.*
4. *Воспитать навыки общения и сотрудничества.* От этого невозможно отказаться ни при каких обстоятельствах. Сфера общения - едва ли не самый главный источник эмоционального неблагополучия детей, поэтому, если мы хотим решить задачу психического здоровья детей, мы не можем обойтись без развития сферы общения (см.: Цукерман Г. А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. - Томск, 1992).

Учебный процесс, по мнению Г.А. Цукерман, строится на основе сотрудничества учителей с детьми. При этом все нормы школьных взаимоотношений носят *общий* характер (т.е. для всех), регулируют не только отношения "ребенок - взрослый", но и отношения "ребенок - ребенок".

В учебном сотрудничестве ребенка со взрослым она выделяет три ведущие характеристики:

1. *Несимметричность взаимодействия.* Ребенок не имитирует взрослого, а осуществляет поиск недостающих ему знаний. При обучении он должен освоить ряд разумных, мыслительных операций (математических, лингвистических, изобразительных и др.), которые невозможно имитировать. В тех случаях, когда учитель не дает готовых образцов и определений, ребенок вынужден осуществлять самостоятельный поиск. Задача учителя - стимулировать и рационализировать детский поиск. Следовательно, при взаимодействии учителя с учеником всегда присутствует некая неповторимость или несимметричность в действиях.
2. *Познавательная инициатива ребенка.* Предполагается, что в процессе обучения ученик активен, понимает, что ему еще надо или что он знает (умеет) не до конца, и сам указывает взрослому или сверстнику ближайшую интересующую его учебную задачу.
3. *Обращение с конкретным запросом нового знания.* В случае незнания ученик обращается к учителю или к сверстникам не с жалобой на свои трудности ("У меня не получается" или "Я не могу это сделать"), а с новой задачей. Он анализирует создавшуюся ситуацию, выделяет в ней непонятное ему пятно и ставит себе новую учебную задачу: "Я смогу это сделать, если узнаю то-то". После этого он ставит задачу перед учителем и сверстниками.

Книги Цукерман

Герман Константинович Селевко (1932—2008) — кандидат педагогических наук, академик Международной академии наук педагогического образования, профессор, автор «Энциклопедии образовательных технологий». Автор собственных образовательных концепций.

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

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

- в **самоутверждении** (самовоспитание, самообразование, самоопределение, свобода выбора);
- в **самовыражении** (общение, творчество и самотворчество, поиск, выявление своих способностей и сил);
- в **защищенности** (самоопределение, профориентация, саморегуляция, коллективная деятельность);
- в **самоактуализации** (достижение личных и социальных целей, подготовка себя к адаптации в социуме, социальные пробы).

Акценты целей

- Формирование человека самосовершенствующегося
- Формирование самоуправляющихся механизмов личности.
- Воспитание доминанты самосовершенствования, саморазвития личности.
- Формирование индивидуального стиля учебной деятельности.

Концептуальные положения (на слайде)

- Ученик - субъект, а не объект процесса обучения.
- Обучение приоритетно по отношению к развитию.
- Обучение направлено на всестороннее развитие с приоритетной областью - СУМ.
- Ведущая роль теоретических, методологических знаний.

Организация учебного процесса по предметам основана на:

- перенесении акцента с преподавания на учение;
- превращении педагогического руководства самовоспитанием и самообразованием личности в приоритет организации учебно-воспитательного процесса;
- использовании нравственно-волевой мотивации деятельности (наряду с познавательной);
- приоритет самостоятельных методов и приемов.

Книги Селевко

Калмыкова Зинаида Ильинична

(1913-1993)-психолог, доктор психологических наук, специалист в области возрастной и педагогической психологии. Основные темы научных исследований: индивидуальные особенности детей, их обучаемость, диагностика умственного развития.

Концепция З. И. Калмыковой. Согласно этой концепции развивающим является обучение, формирующее продуктивное или творческое мышление. Основными показателями такого мышления являются:

- - оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
- - быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
- - восприимчивость к проблеме, ее непривычное решение;
- - беглость мысли - количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени, в соответствии с некоторым требованием;
- - способность найти новые непривычные функции объекта или его части

Продуктивное мышление характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие. Оно предполагает не только широкое использование усвоенных знаний, но и преодоление барьера прошлого опыта, отход от привычного течения мысли, разрешение противоречий между накопленными знаниями и требованиями проблемной ситуации и т.д. Продуктивность мышления чаще всего обозначают как гибкость ума. Внешне выраженной особенностью продуктивного мышления, по мнению З.И. Калмыковой, является самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями.

З. И. Калмыкова утверждает, что развивающее обучение может быть осуществлено при ориентации на следующие дидактические принципы:

- проблемность обучения;
- индивидуализация и дифференциация обучения;
- гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного и абстрактно-теоретического);
- формирование приемов умственной деятельности;
- специальная организация мнемической деятельности (запоминания).

Книги Калмыковой

Заключение.

Общий методический уровень учебно-воспитательного процесса создается богатством и разнообразием применяемых методик. Каждый студент на протяжении периода обучения должен поработать во всех важнейших методических режимах (технологиях).

