

**МИНИСТЕРСТВО ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НОВЫМ
МЕТОДИКАМ АНДИЖАНСКОЙ ОБЛАСТИ**

КАФЕДРА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

«УТВЕРЖДАЮ»

директор НЦОПНМ Андижанской области

доц. М.Абдуллаева

«_____» _____ 2023 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
курса непрерывного профессионального развития
учителей русского языка и литературы
(7- модуль «Новости науки, актуальные проблемы преподавания
русского языка и литературы»)

Андижан - 2023

Учебно-методический комплекс составлен на основе приказа Министерства народного образования Республики Узбекистан от 19.07.2022 №236 и рабочей программы по данной дисциплине, утвержденной протоколом №1 заседания от 5.01.2023 года Учёного совета Национального центра обучения педагогов новым методикам Андижанской области

Составитель: Худойбердиева М.З. – старший преподаватель кафедры «Методики обучения языкам» НЦОПНМ Андижанской области

Рецензенты: Карашук В.А. – к.ф.н., доцент кафедры русского языка и литературы АГУ
Рахимова М.Э. – к.п.н., доцент кафедры русского языка и литературы АГУ

“ВНЕДРЕНО”

Заведующая кафедрой
методики обучения
языкам

Б.О.Рахмонова

2023-год «__» _____

“СОГЛАСОВАНО”

Заместитель директора по
учебно-методической
деятельности

_____ **А.Жаббаров**

2023-год «__» _____

Содержание

1	Курс лекций по 7 модулю	4-17
2	Практические занятия.....	18-97
3	Приложение к практическим занятиям.....	98-133
4	Глоссарий.....	134-142
5	Список использованной литературы	143-144
6	Календарно-тематический план модулю «Актуальные проблемы филологии и новости науки»	145-146
7	Учебная программа, учебный план модуля.....	147-152
8	Презентации, слайды	153-170

Лекция 7.1.

Национальная учебная программа по русскому языку как иностранному для школ с узбекским и другими языками обучения

План

1. Концепция обучения русскому языку как иностранному в школах с узбекским и другими языками обучения
2. Требования к уровню подготовки по русскому языку как иностранному учащихся школ с узбекским и другими языками обучения (по классам)
3. Программы по русскому языку как иностранному в классах с узбекским и другими языками обучения

1. Концепция обучения русскому языку как иностранному в школах с узбекским и другими языками обучения

Концепция обучения русскому языку как иностранному способствует реализации средствами данного учебного предмета новой «Концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года» (№ УП-5712 от 29.04.2019 г.), разработанной во исполнение Указа Президента Республики Узбекистан от 5 сентября 2018 года № УП-5538 «О дополнительных мерах по совершенствованию системы управления народным образованием». В соответствии с этим как ключевые позиции обновления преподавания русского языка как иностранного рассматриваются гуманизация, демократизация, информатизация образования, как факторы ускорения развития школы – творческий поиск учителя, динамизм учебно-воспитательного процесса, его многовариантность, нацеленность не только на восприятие и совершенствование социального опыта, но и на его кардинальное преобразование и развитие, как ценностные приоритеты, определяющие содержание обучения, – безусловная ценность филологических знаний как основы практической грамотности, необходимость разумного баланса эффективных традиций в сфере образования и педагогического новаторства.

Основные цели и задачи обучения русскому языку как иностранному в школах с узбекским и другими языками обучения

Основной целью обучения является практическое овладение русским языком для пользования им в важнейших сферах общения: обиходно-бытовой, учебной, общественно-политической, социальнокультурной.

Практическая направленность обучения наряду с ведущей коммуникативной целью включает в себя также общеобразовательные и воспитательные цели.

Коммуникативная цель состоит в формировании навыков общения, в совершенствовании умений и навыков аудирования и говорения, чтения и письма на русском языке; *общеобразовательная цель* заключается в развитии логического мышления, расширении круга знаний о достижениях мировой науки и культуры; *воспитательная цель* реализуется в результате

воспитания чувства уважения к родной культуре и культуре страны изучаемого языка, воспитание чувства интернационализма.

Основные задачи обучения русскому языку как иностранному: формирование **коммуникативно-речевой компетенции**, развитие умений использования русского языка в процессе общения, для продолжения обучения и повседневной жизни учащихся;

формирование **лингвистической компетенции**, направленной на функциональное овладение грамматической системой русского языка и на развитие устной и письменной грамотности учащихся;

формирование **ключевых общеучебных компетенций**, направленных на развитие самообразования учащихся, а также умения использовать в социальной жизни и личной деятельности полученные умения, знания и навыки.

Содержание обучения русскому языку как иностранному направлено на поэтапное и системное формирование у учащихся умений слушать, говорить, читать и писать на русском языке. Тематико-содержательный компонент содержания обучения (темы, сферы и ситуации общения) отражает особенности быта, культуры, традиции узбекского народа, специфику его истории, природных и климатических условий Узбекистана, а также историю и культуру страны изучаемого языка. Отбор языкового материала проведен с учетом функциональных возможностей, а также с учетом системности русского языка, доступности для учащихся.

Основные принципы обучения русскому языку как иностранному

Программа обучения русскому языку как иностранному в классах с узбекским и другими языками обучения опирается на дидактические (базовые), лингвистические, методические принципы и построена в соответствии с уровневым подходом к изучению русского языка как иностранного.

В **дидактических принципах** программы существуют следующие компоненты:

принцип взаимосвязи задач обучения, общего развития и воспитания;

принцип научности предполагает соответствие учебного предмета «Русский язык» достоверным лингвистическим сведениям о русском языке и особенностям его функционирования в разных речевых ситуациях;

принцип связи теории с практикой предполагает подбор учебного материала, приближенного к жизненным реалиям;

принцип доступности, систематичности и последовательности требует при изложении учебного материала и организации учебной деятельности переход от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному, от фактов к обобщениям;

принцип наглядности, который позволяет обеспечить эффективность обучения русскому языку как иностранному. На уроках могут быть

использованы различные виды наглядности: изобразительная (картины, фотографии, рисунки); звукоизобразительная (QR-код — тип матричных штрих кодов, мультимедийные приложения); звуковая (аудиозаписи); графическая (таблицы, опорные схемы, графические органайзеры), вербальная (образные словесные описания событий, фактов, действий);

принцип сознательности и активности обучаемых — один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которому обучение эффективно тогда, когда учащиеся проявляют познавательную активность и являются не объектами, а субъектами деятельности. Активности и сознательности в обучении русскому языку как иностранному в классах с узбекским и другими языками обучения можно добиться, если опираться на интересы обучаемых, использовать дидактические игры, дискуссии, стимулировать групповые формы работы, взаимодействие учащихся в процессе обучения через организацию диалогов и применение интерактивных методов;

принцип прочности результатов обучения, который достигается за счет яркого, образного преподнесения материала, интенсивной тренировки в употреблении слов и грамматических конструкций сразу после знакомства с ними и позже за счет самостоятельного творческого применения материала.

Обучение русскому языку как иностранному ведётся в классах с узбекским и другими языками обучения с учетом *лингвистических принципов*, которые базируются на данных языкознания:

1) *коммуникативно-речевая направленность*, то есть формирование фонетических, лексических и грамматических навыков в типичных речевых ситуациях параллельно с речевыми навыками и коммуникативными умениями;

2) *принцип минимизации языкового материала*, который предполагает тщательный отбор языковых и речевых средств подачи материала учащимся;

3) *системно-функциональный подход* к отбору и организации языкового материала, то есть представление языковых явлений с учётом их функционирования в речи и выделение однородного грамматического материала для уроков по обобщению и систематизации грамматических знаний, речевых навыков и умений;

4) *ситуативно-тематическое представление учебного материала*;

5) *изучение лексики и морфологии на синтаксической основе*, т. е. изучение значений падежей существительных на основе их употребления с глаголами; изучение рода, числа, падежа прилагательных на основе словосочетаний существительное + прилагательное; изучение особенностей вида глагола на основе сочетаемости видовых форм глагола с обстоятельствами;

6) *концентрическое расположение учебного материала* и этапность в обучении, когда каждый цикл обеспечивает усвоение сведений о языке и

формирование речевых навыков и умений в границах определённого круга речевых тем и коммуникативных задач;

7) **уровневый подход**, предполагающий соотнесение результатов обучения РКИ с требованиями сертификации достигнутого языкового уровня (в соответствии с Международной сертификационной шкалой).

Методические принципы отражают особенности преподавания русского языка как иностранного в школах с узбекским и другими языками обучения:

принцип коммуникативной направленности следует считать ведущим методом, принимая во внимание практическую цель обучения русскому языку – обучать ему. Это означает, что учащиеся должны быть всегда вовлечены в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию. В соответствии с ведущим принципом обучение должно организовываться в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных. Следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой овладение языком как средством общения и речевая деятельность (то есть цель обучения и средство достижения цели) выступают в тесном взаимодействии. Это дает возможность решения конкретных задач общения для включения обучающихся в коммуникацию на русском языке;

принцип дифференцированного обучения к организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Одной из важнейших задач современного обучения русскому как иностранному является учет в учебном процессе особенностей учащихся с целью повышения качества и результативности его учебной работы. Выявлено и два типа, или стиля овладения языком: коммуникативный и не коммуникативный. К первому типу относятся учащиеся с «инертной», а ко второму – с «лабильной» системой. Индивидуальный тип деятельности формируется уже в дошкольном возрасте. Экспериментально доказано, что в одинаковых условиях обучения у «лабильных» лучше количественные показатели, общий объем речевой продукции, а у «инертных» наоборот, при меньшем количестве ответов – более качественное их решение. «Инертный» тип способствует быстрому овладению репродуктивной формы речевой деятельности, «лабильный» - продуктивной. Одни овладевают знаниями и умениями лучше и быстрее, если формулируется правила, другие нуждаются в эксплицированных правилах, потому что обладают способностью самостоятельно обнаруживать закономерности построения высказываний. Эти психо-физиологические характеристики являются устойчивыми, пронизывающими различные уровни деятельности. Поэтому обучение русскому языку как иностранному требует дифференцированного подхода к отбору обучаемых в соответствующие группы. Дифференцированный подход обеспечивает изучение и учет в учебном процессе индивидуальных

особенностей каждого учащегося с целью повышения качества его учебной работы, развитие его творческих способностей и дарований;

принцип интегрированного обучения заключается в том, что, с одной стороны, для каждого вида речевой деятельности характерен свой «набор» действий и свое лексико-грамматическое оформление, с другой стороны, имеет место интеграция при работе над языковым материалом, когда обучение произношению, грамматике ведется на основе речевой единицы: слове, словосочетании, предложении, тексте. Принцип интеграции состоит в том, что какому бы аспекту языка ни обучались учащиеся, одновременно должны быть задействованы и другие аспекты, формировались другие умения и навыки. Кроме того, при изучении русского языка как иностранного взаимодействуют системы минимум двух языков – родного и русского, что требует использования, сравнения, аналогии, сопоставления. В современном процессе обучения иностранному языку большое внимание уделяется взаимосвязанному обучению видам речевой деятельности. Разные виды речевой деятельности положительно влияют друг на друга. Учащиеся, упражняясь в развитии того или иного вида, совершенствуются в умениях в других видах речевой деятельности. Овладение разными приемами устной и письменной речи позволяет учащимся адекватно использовать усвоенные средства коммуникации для решения различных коммуникативных задач.

Метапредметные результаты:

Формирование правильного усвоения звуков и букв, умение соединять буквы в слоги, находить изученные буквы в словах.

Формирование правильного произношения усвоенных слов, словосочетаний и типовых предложений.

Формирование умения понимать прочитанное и пересказать.

Улучшение читательских навыков, обогащения словарного запаса.

Формирование элементов критического мышления на разговорных (речевых) уроках.

Улучшение навыков работы в группе и в команде.

Адекватное использование коммуникативных средств для решения различных коммуникативных задач; владеть диалогической формой коммуникации; учитывать мнения одноклассников; сотрудничество; способность формулировать собственное мнение; строить высказывания, понятные окружающим; владеть монологической и диалогической формой речи.

Виды деятельности:

- составление диалогов на различные темы;
- составление вопросов к теме урока;
- создание рассказа или умение продолжить текст; составление словарных диктантов по теме урока;
- работа над рефератом;

- умение работать со справочной дополнительной литературой, с исследованиями ученых.

В Программе говорится о видах речевой деятельности и о Проектной работе. (Об этом в других лекциях)

Использованная литература

1. Закон «Об образовании» Республики Узбекистан от 19 мая 2020 года. ПП-4963 от 25.01.2021 «О мерах по поддержке научно-исследовательской деятельности и внедрению системы непрерывного профессионального развития в сфере Народного образования». Национальная учебная программа по русскому языку для школ с узбекским и другими языками обучения.

2. Национальная учебная программа по русскому языку для школ с узбекским и другими языками обучения. Ташкент – 2021г. (Авторы: Абдураимова З.Х., Исламбекова С.Ю., Миркурбанов Н.М., Турсуналиева Б.У., Хамраева Е.А.)

Информационные ресурсы:

1. Elizaveta.hamraeva@gmail.com
2. [http:// yaca.yandex.ru./yca/cat/ Culture/ Literature/Online Libries/](http://yaca.yandex.ru./yca/cat/Culture/Literature/OnlineLibraries/)
3. <http://lib.rin.ru>
4. <http://uzedu.uz>
5. <http://eduportal.uz>

Лекция 7.2.

Методика преподавания русского языка как иностранного

План

1. Методика русского языка как иностранного существует как:
 - теоретическая научная дисциплина,
 - теоретическая учебная дисциплина,
 - практическая учебная дисциплина.
2. Методика как научная дисциплина исследует теоретические основы обучения.

3. Методические описания лингводидактических основ обучения.

4. Основные методические принципы обучения РКИ

Термин «методика» в переводе с греческого языка (metodos) первоначально означал совокупность способов целесообразного проведения какой-либо работы. В настоящее время методикой называется одна из отраслей педагогической науки, которая:

- исследует закономерности обучения какому-либо определённому учебному предмету, будь то математика, история, иностранный язык или русский язык как иностранный (РКИ);
- излагает способы и методы преподавания учебного предмета.

Методика русского языка как иностранного существует как:

- теоретическая научная дисциплина,
- теоретическая учебная дисциплина,

- практическая учебная дисциплина.

Методика как научная дисциплина исследует теоретические основы обучения, т.е. принципы, цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения, а также способы учения и воспитания на базе изучаемого языка. Она развивается и совершенствуется благодаря научным поискам учёных и методистов, результаты их научной деятельности воплощаются в научных публикациях, в защищаемых диссертациях, в теоретическом решении задач, которые ставит практика.

Методика как практическая дисциплина призвана обеспечить подготовку будущих специалистов - преподавателей русского языка как иностранного к работе в аудитории, помочь им овладеть профессиональной компетенцией, осмыслить теоретические положения и применить их на практике. Прежде чем войти в аудиторию или в класс, необходимо овладеть основами методики. Эту задачу и должна помогать решать практическая методика.

Следует подчеркнуть, что методика, как в теоретическом, так и в практическом плане, связана с другими науками: педагогикой, психологией, социологией и прочими смежными науками. Для методики преподавания русского языка как иностранного важно определить также её связь с лингвистикой и психолингвистикой, со страноведением и лингвострановедением, с культурологией, с проблемами межкультурной коммуникации.

У методики преподавания русского языка как иностранного есть свой предмет. Это русский язык, который изучают учащиеся школ. Причём современная методика использует русский язык и как цель обучения и как средство обучения, так как в методической науке разработаны способы беспереводного обучения.

Методика включает описание лингводидактических основ обучения: принципов, целей, задач, методов, средств, форм обучения и т.п. Кроме того, в методике описываются этапы, уровни и профили обучения.

Методика формулирует, какие компетенции необходимо формировать в сознании учащегося. Она также определяет содержание обучения, т.е. описывает, как обучать языковым аспектам:

- фонетическому;
 - словообразовательному;
 - лексическому;
 - грамматическому;
- как обучать деятельности речевого общения:
- аудированию;
 - говорению;
 - чтению;
 - письму и письменной речи;
 - переводу.

Методика регулирует организационные основы обеспечения учебного процесса:

- планирование занятий;
- виды уроков;
- формы внеаудиторной работы;
- виды контроля;

знакомит с тем, как:

- обеспечить качественное обучение;
- повысить интенсивность усвоения знаний;
- развить навыки и умения учащихся;
- сформировать различные компетенции;
- достичь наивысшего результата;
- превратить учащегося в пользователя языка в соответствии с его

потребностями.

Научная организация обучения строится с использованием современных методов и технологий обучения.

Основные методические принципы обучения РКИ

Принципы – это исходные положения, лежащие в основе учебного процесса, правила, которых должен придерживаться преподаватель-практик в работе с учащимися. Знание и осуществление основных принципов преподавания РКИ способствует достижению конкретных целей и задач обучения.

Проблемам классификации принципов в методике преподавания РКИ посвящено много работ. С позиций практической методики целесообразно описать следующие принципы:

- сознательность обучения;
- коммуникативный характер обучения;
- ситуативно-тематическое представление учебного материала;
- функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;
- принцип системности в изучении языкового и речевого материала;
- концентрическое распределение материала;
- изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;
- рациональный учёт родного языка учащихся;
- учёт конкретных условий, целей и этапов обучения;
- учёт индивидуально-психологических особенностей личности;
- достижение в процессе обучения русскому языку

общеобразовательных, развивающих и воспитательных целей.

1. Принцип сознательности считается одним из ведущих принципов

методики обучения иностранным языкам.

Сознательность обучения реализуется прежде всего в том, что взрослые учащиеся должны осмысленно воспринимать теоретические факты изучаемого языка, не только заучивать, но и понимать правила фонетики,

лексики, грамматики, словоупотребления, интенсивно и много работать над упражнениями, помогающими им автоматизировать навыки, а затем сознательно конструировать различные высказывания сначала по образцам, а потом на заданную тему без опоры на речевые образцы. Причём в этой работе преподавателю должны помогать, с одной стороны, естественная среда с её лингвистическими и экстралингвистическими составляющими, а с другой, — раздаточный дидактический материал, средства зрительной и слуховой наглядности, компьютерные программы, т.е. всё то, что способно создавать ярко выраженную иллюзию приобщения учащегося к естественной языковой среде.

Сознательный подход к формированию умений и навыков должен пронизывать весь процесс обучения. Как отмечал Л.С. Выготский, изучение иностранного языка «начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью». Только сознательное овладение языковым материалом содействует формированию речевых навыков и умений, активизирует речевую активность учащихся, делает процесс обучения коммуникативным.

Опора на сознательность особенно важна при овладении таким иностранным языком, как русский, с его развитой морфологической, синтаксической системами и множеством нерегулярных изменений. Понимание языковых фактов, сознательное их усвоение способствует быстрейшему овладению языком, содействует коммуникативной направленности обучения и коммуникативной активности учащихся. Например, сознательное усвоение глагольной лексики реализуется, если работа ведётся по моделям. Так, если учащимися в результате тренировочных упражнений отработан глагол читать, то усвоение таких глаголов, как работать, делать, слушать, отдыхать, гулять, опаздывать, знать, будет идти быстрее, так как они составляют одну парадигматическую модель с глаголом читать, поэтому преподаватель при введении этих глаголов может уже опираться на осознанные знания учащихся.

2. Коммуникативная направленность обучения также является основополагающим принципом современной методики преподавания русского языка как иностранного.

Коммуникативность понимается и толкуется двупланово: как коммуникативная направленность обучения и как коммуникативная активность учащихся в ходе обучения.

Обучение носит коммуникативный характер в том случае, если вся работа направлена на формирование у учащихся речевых навыков и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности — процесса общения. Коммуникативный подход предполагает не пассивное накопление знаний о языке, а активное владение языковым материалом, умение

построить собственное высказывание на изучаемом языке. Речевая деятельность возникает уже тогда, когда отдельные высказывания объединяются в простейшие диалоги и краткие монологические высказывания. В практической деятельности следует использовать такие методические приемы, которые способствуют активному говорению. Учителю надо знать и то, что именно он направляет речевую активность учащихся на занятиях, с каждым разом повышая её.

Учащимся должна быть предоставлена возможность больше говорить, писать, слушать, читать. Только постоянная активная речевая деятельность способствует включению учащихся в процесс обучения, содействует формированию речевых навыков и умений. Речевая деятельность, речевая активность учащихся, в свою очередь, может служить своеобразным критерием того, насколько учащиеся владеют языком практически, как они могут применить свои знания и умения в практических целях, как они могут выразить свои мысли на русском языке.

3. Задача учителя, работающего с учащимися, — научить их высказываться по определённым темам и ситуациям. Это возможно сделать, осуществляя ситуативно-тематическую подачу языкового материала. Преподаватель должен предлагать множество ситуаций, создавая тем самым условия для речевого общения.

Чтобы научить учащихся владеть языком практически, необходимо использовать такие приёмы тренировки, которые были бы приближены к условиям реальной языковой среды. Преподавателю необходимо следить за тем, чтобы на уроке постоянно возникала потребность в общении, он должен создавать такие ситуации, в том числе игровые, которые способствуют инициативному говорению.

Например, учащемуся с трудом даются русские глаголы движения, они не понимают, когда надо сказать Я иду или Я еду, а когда Я хожу или Я езжу. Мобильный телефон, который в настоящее время есть практически у каждого студента, позволяет разыгрывать ситуации, которые могут иметь место в жизни иностранца и помогут ему правильно осмыслить употребление грамматических форм. Реальный диалог по телефону может строиться так: - Ты где? - Я иду к метро или - Я еду в трамвае и скоро буду у тебя.

Принцип речевой направленности учебного процесса, ситуативно-тематический подход к отбору и подаче языкового материала

Распределение языкового материала при обучении русскому языку иностранцев существенно отличается от традиционного его распределения в программах, учебниках, учебных пособиях для русских. Ситуативно-тематический подход к отбору и подаче языкового материала предусматривает одновременное изучение единиц различных языковых уровней, классов слов.

4. Обучение практическому владению языком, умению воспроизводить мысли на неродном языке заставляет учитывать функциональную

организацию языковых единиц. **Функциональный принцип** предполагает, что все факты языка должны рассматриваться с точки зрения их необходимости для выражения мысли. Поэтому отбирается тот лексикограмматический материал, те синтаксические конструкции, на основе которых осуществляется коммуникативная деятельность учащихся в условиях коммуникативно-речевых ситуации.

При беседах, например, на тему «Семья» учащиеся должны овладеть такими типами структур, как: Мой брат — студент; Моя мать — учительница; У меня есть брат и две сестры; Моя сестра не учится, потому что она ещё маленькая и т.п. Изучаемый языковой материал группируется по принципу выражаемых смысловых отношений. И даже отбор фонетического материала обусловлен тем, как он представлен в лексическом и грамматическом минимумах.

5. Речевые умения и навыки нередко формируются в ущерб знанию системы языка. Однако системность необходима в любой работе, так же как и в работе с иностранными учащимися. **Системность в изучении языкового материала** на подготовительном этапе обучения закладывается в обобщающих уроках современных учебников. На последующих этапах обучения формированию системных взглядов способствуют аспектные уроки.

Постепенно овладевая языком, учащийся должен научиться постигать языковую структуру, семантику структурной единицы, сферу и закономерности ее употребления, распознавать зоны влияния родного языка, осознавать и закреплять в памяти до уровня автоматизма элементы изучаемого языка, не совпадающие с элементами родного языка. А преподаватель должен поставить в качестве одной из самых главных задачу формирования в сознании учащегося русской языковой системы.

Системность трактуется как внутренне организованная совокупность различных элементов (единиц) языка, связанных устойчивыми отношениями, свойственными для данного языка и определяющими построение речевых высказываний. Поэтому язык существует как некая система разноуровневых единиц: системы гласных и согласных, акцентноинтонационной системы, предложно-падежной, видовременной системы, системы склонения и спряжения и т.п. Сочетание внутренних системных отношений в языке с особенностями функционирования языковых единиц в речи образуют функциональную систему.

Принцип системности призван обобщить языковые единицы, привести их в порядок, придать им стройность, определить закономерности функционирования языковых единиц различных уровней.

Системность — универсальный принцип, и его учёт необходим как в работе конкретного преподавателя, так и при описании языка в целях его преподавания иностранным учащимся. Поэтому формированию языковой системы в сознании учащегося должна быть подчинена вся стратегия

обучения.

Трудности восприятия и воспроизведения языковых форм в речи, обусловленные, с одной стороны, несформированностью системных знаний изучаемого языка, а с другой, - влиянием родного языка и культуры, преодолеваются в течение всего периода обучения, чему должны служить программы, учебные планы, учебники и учебные пособия, справочные материалы, средства наглядности и ТСО, а также методы и технологии обучения.

6. При обучении русскому языку как иностранному языковой материал располагается концентрически. Концентрическое распределение материала реализуется в учебном процессе в условиях, когда известный, изученный и усвоенный материал пополняется новым, неизвестным, позволяет идти в обучении от лёгкого к более сложному, от известного, что нашло уже практическое применение, к неизвестному. Например, дательный падеж имён, изучается на разных этапах обучения. На начальных уроках он даётся в конструкциях типа Мне двадцать лет, а также дарить другу, на последующих уроках изучается дательный падеж после глаголов: читать книгу своему младшему брату, и наконец, сочетания типа: книга, принадлежащая младшему брату и др.

Необходимо регулярно подчёркивать, что грамматическая категория обладает центром и периферией. Центральным значением дательного падежа является способность выражать значение адресата, по отношению к которому совершается действие. Однако дательный падеж выражает и другие значения, образующие область его периферии:

- движение субъекта по какой-либо поверхности: Лодка плывёт по реке;
- направление движения субъекта в пространстве: Я иду к метро;
- субъектное значение: Мне нужно хорошо учиться;
- объектное значение в сочетании с глаголами лексико-семантической группы бить: Ребёнок ударил ногой по мячу и др.

Концентрическая подача языковых единиц позволяет с самого начала обучения на простом материале шлифовать у учащихся речевые навыки, развивать и активизировать их. Затем по мере усложнения речевых заданий и ситуаций языковой материал расширяется, пополняется, становится более трудным.

7. Лексика и грамматика изучаются на синтаксической основе. В практике работы с учащимися функциональный подход обусловил параллельное обучение синтаксису и морфологии, лексике и грамматике.

Учащемуся предлагается речевой образец, наполненный лексическими единицами. По аналогии с данным речевым образцом учащийся должен путём имитирования или варьирования компонентов этого образца и набора лексических единиц строить однотипные предложения. Таким образом речевой образец служит базой для закрепления данной синтаксической конструкции и тех лексических единиц, которые могут наполнить изучаемую

синтаксическую конструкцию.

Синтаксические конструкции активизируются на знакомой учащимся лексике, а лексические знания закрепляются на усвоенных синтаксических конструкциях.

8. Основное требование методики — коммуникативный характер обучения не исключает, а предполагает использование родного языка учащихся.

Рациональное использование родного языка, с одной стороны, помогает переносу знаний, умений и навыков из родного языка в изучаемый язык, а с другой, - помогает преодолеть специфические трудности, обусловленные несоответствием родного и изучаемого языков. Известно, что при изучении русского языка у представителей разных аудиторий возникают и неодинаковые трудности. Сопоставление структур родного и русского языков, вне всякого сомнения, облегчает процесс овладения русским языком.

Работая над русским материалом, имеющим аналог в родном языке учащихся, преподаватель отмечает это сходство и даёт необходимые упражнения. Рассматривая явления, отсутствующие в родном языке, преподаватель объясняет их значение через ближайший эквивалент и даёт достаточное количество упражнений, чтобы навык употребления явления в речи сформировался достаточно прочно. Самое пристальное внимание преподаватель обращает на случаи частичного совпадения в родном и русском языках, давая максимальное количество упражнений на наблюдение и усвоение этого материала, постоянно возвращается к нему.

Методисты признают, что объяснение нового материала с учётом возможных трудностей и ошибок — самый экономный способ подачи языкового материала, который позволяет обеспечить максимальный эффект. Рекомендуются пользоваться родным языком учащихся при объяснении таких грамматических категорий, которые отсутствуют в этом языке.

9. Учитывать условия, конкретные цели и этапы обучения абсолютно необходимо, так как всё это определяет содержание и методы обучения.

Так, наличие или отсутствие языковой среды существенно влияет на изучение языка и методики его преподавания. В условиях языковой среды учащийся повсюду слышит русскую речь и сам постоянно вовлекается в речевое общение, поэтому языковая среда является верным помощником при овладении языком. Отсутствие языковой среды затрудняет процесс обучения, учитель должен прикладывать максимум усилий для искусственного её создания, у учащихся гораздо медленнее развивается фонематический слух. В современной методике обычно выделяют начальный, средний и продвинутый этапы обучения.

Принцип учёта индивидуально-психологических особенностей обучаемой личности является одним из ведущих принципов обучения иностранным языкам, так как индивидуальной, неповторимой является прежде всего речь учащегося как средство выражения личности говорящего,

его переживаний, чувств, эмоций, моральных устремлений и т.п. «Обучение русскому языку как иностранному в большей степени, чем какому-либо другому предмету, требует индивидуального подхода».

Использованная литература:

Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. Методы, приемы, результаты. М.: Русский язык. Курсы. 2014.

Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008.

Щукин А.Н.1 Методика преподавания русского языка как иностранного:

учеб. пособие. М.: Флинта, Наука, 2018.

Щукин А.Н.2 Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. М.: Флинта, 2018.2.

Информационные ресурсы:

1. Elizaveta.hamraeva@gmail.com
2. [http:// yaca.yandex.ru/yca/cat/ Culture/ Literature/Online Libries/](http://yaca.yandex.ru/yca/cat/Culture/Literature/OnlineLibraries/)
3. <http://lib.rin.ru>
4. <http://uzedu.uz>
5. <http://eduportal.uz>

Тема 7.3.: Устные виды речевой деятельности. Аудирование. Говорение. Чтение.

План

1. Аудирование как вид речевой деятельности и аспект обучения. Обучение аудированию.
2. Главные трудности при обучении аудированию. Отличительные особенности аудирования. Уровни аудирования.
3. Говорение, его специфика как вида речевой деятельности.
4. Особенности монологической и диалогической речи. Уровни говорения.
5. Понятие чтения. Типы чтения и виды работы с текстом.
6. Работа по развитию навыков чтения.

В методике преподавания иностранных языков термин «аудирование» обозначает не просто «слушание». Аудирование – это процесс восприятия и понимания звучащей речи, где восприятие характеризуется анализом и синтезом языковых средств (фонем, морфем, слов, предложений, текста и т.д.), а понимание является результатом анализа и синтеза смысловых значений этих языковых средств. Без аудирования, т.е. слушания и понимания, невозможно общение.

Из четырёх видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма) методисты считают наиболее трудным для овладения аудирование.

Установлено, что даже люди, достаточно свободно владеющие языком, в том числе и говорением, испытывают затруднения при слушании естественной речи носителей языка. Подсчитано, что 93,5% студентов старших курсов вуза испытывают трудности при восприятии быстрой речи на русском языке.

Это объясняется целым рядом специфических особенностей этого вида речевой деятельности:

слуховая память гораздо хуже зрительной; пропускная способность слухового канала в шесть раз меньше пропускной способности зрительного канала;

объём слуховой памяти человека не превышает 12-15 слогов;

вследствие линейного, последовательного поступления информации в мозг слушающего, в отличие от читающего или смотрящего, слушающий ничего не может изменить в этом речевом потоке.

Указанные различия касаются родного языка. В иностранном же языке способность удерживать информацию в памяти при восприятии речи на слух (звучащей речи) понижается почти в два раза.

Главными трудностями при обучении аудированию являются:

- одноразовость предъявления информации;
- кратковременность звучания;
- необратимость однократного предъявления;

- темп речи;
- необходимость удерживать в памяти линейно поступающую информацию;
- потеря начальной фазы поступающей информации;
- отсутствие навыков восприятия речи на иностранном языке и др.

На начальном этапе, когда формируются основные умения аудирования, методисты предъявляют к аудиотекстам следующие требования:

Тексты следует строить на знакомом языковом материале.

Количество незнакомых слов должно составлять не более 3% от всех слов в тексте.

Новые слова в аудиотекстах не должны быть ключевыми, т.е. теми, которые несут основную информацию. Располагаться незнакомые слова должны равномерно по всему тексту. Что же касается грамматического материала, то в тексты для аудирования можно включать те неизученные грамматические конструкции, о значении которых можно догадаться по контексту или по аналогии с уже изученными формами и моделями.

Для обучения аудированию подбираются специальные аудиотексты, т.е. устные сообщения, даваемые в записи или произносимые преподавателем.

Аудиотекст должен соответствовать естественному темпу речи, но на пределе нижнего нормативного уровня. Это приблизительно 3-4 слова в секунду. Аудиотекст должен быть правильно интонирован.

Объём звучащего текста на начальном этапе составляет 3-5 минут.

В аудиотексте должно быть определённое соотношение информативных и избыточных элементов. Избыточная информация (повторы, риторические вопросы, синонимы и др.) помогает слушающему лучше осмысливать текст.

Аудиотекст должен быть логично построен. Психологи утверждают, что информация может быть усвоена и воспроизведена на 90%, если выражена фразой в начале абзаца, на 80% — если в конце абзаца и лишь на 20% - если расположена в середине смысловой части или рассредоточена в нескольких фразах. В качестве дикторов желательно использовать различных людей, мужчин и женщин. Это необходимо для того, чтобы учащиеся привыкли к разному тембру голоса.

В качестве упражнений для отработки понимания незнакомых слов, грамматических конструкций, можно порекомендовать задания с формулировками типа: «Прослушайте фразы (микротекст), в которых содержатся незнакомые слова, постарайтесь догадаться о значении этих слов по словообразовательным элементам, по контексту».

Трудности аудирования могут быть также связаны:

- с языковой формой сообщения;
- со смысловым содержанием сообщения;
- с условиями предъявления сообщения;

- источниками информации.

Языковая форма сообщения оказывается трудной для учащегося, так как содержание сообщения слишком сложного для его восприятия на слух, текст должен быть посильным для учащегося.

Смысловое содержание должно быть интересным для учащегося:

- невозможно заставить человека внимательно слушать,
- если содержание сообщения ему знакомо,
- неинтересно или непонятно;
- именно желание понять смысл заставляет слушателя мобилизовать

внимание, память и всю психическую деятельность.

Объём текста не должен быть превышать 2 минут звучания в начале обучения, постепенно увеличиваясь до 3-5 минут.

Целесообразно сразу приучать учащегося к естественным условиям функционирования языка и уже в начале обучения предъявлять тексты только один раз. Хотя практика показывает, что повторное прослушивание текста (иногда до трёх раз) широко используется преподавателями в целях облегчения понимания и запоминания содержания и языковой формы текста. Однако это нельзя считать полезным. Ученика, который научился понимать речь только при многократном прослушивании, придётся переучивать, т.е. формировать другие умения и навыки. Быстрый темп предъявления информации всегда вызывает большие затруднения. Преодоление этой трудности аудирования может быть осуществлено и при сохранении среднего темпа естественной иноязычной речи, но при условии, что на начальном этапе допускается некоторое замедление темпа речи за счет пауз между фразами. Такие паузы дают возможность слушающему ликвидировать отставание во внутреннем проговаривании.

Средний темп русской речи составляет 250 слогов в минуту. Речь диктора немного быстрее. Речь преподавателя на уроке не должна идти в замедленном темпе, так как в этом случае она будет неестественной.

Не надо стремиться говорить очень громко, так как громкость речи не влияет на степень понимания материала.

В процессе обучения аудированию учитель должен развивать у учащихся навыки:

- интонационного и фонетического слуха;
- слуховой памяти;
- прогнозирования.

А учащийся должен научиться:

- распознавать и воспринимать языковые формы;
- извлекать содержание из звучащего текста;
- перекодировать полученное содержание;
- добиваться понимания с помощью переспроса, просьбы повторить, пояснить, сказать иначе.

Для обучения аудированию подбираются специальные аудиотексты, т.е. устные сообщения, произносимые преподавателем или представляемые в записи. Текст должен быть интересен для слушающих: невозможно заставить слушать неинтересный текст или текст, содержащий большое количество незнакомой лексики. Учитель на разных этапах обучения предъявляет тексты различных жанров, степени адаптированности, монологи и диалоги. В качестве текстов используются радио- и телепередачи, фрагменты фильмов и др. Работа над каждым аудиотекстом включает предтекстовую стадию, собственно аудирование и послетекстовую стадию. На стадии предтекстовой работы снимаются лексико-грамматические трудности, развивается языковая догадка. Преподаватель стремится к максимальной активизации внимания учащихся. Возможно использование средств зрительной наглядности. Сам текст предъявляется, как правило, один раз, но на начальном этапе возможно двукратное прослушивание текста с постепенным переходом на однократное прослушивание. Послетекстовая работа состоит в проверке понимания основной идеи текста, также проводится работа по усвоению содержания текста и закреплению лексических и грамматических навыков.

Желательно, чтобы аудирование было постоянным элементом урока или домашнего задания учащегося.

При аудировании учащийся не просто прослушивает получаемую информацию, он должен понять смысл переданной информации, получить конкретную информацию, сформировать умения аудировать не только учителя, но и носителей языка.

Учащийся, овладевая общими умениями аудирования на разных уровнях владения языком может:

A1 следить за очень медленной речью, где каждое слово произносится чётко, с большими паузами, чтобы можно было уловить сказанное;

A2 понимать фразы и выражения, относящиеся к вопросам первостепенного значения (простейшая информация о человеке, его семье, о покупках, о том, где что находится, об устройстве на работу) при условии, что говорят ясно и медленно; понимать достаточно для того, чтобы удовлетворить конкретные потребности при условии, что говорят ясно и медленно;

B1 понимать основные положения чёткой, стандартно звучащей речи по знакомым ему / ей вопросам, с которыми ему / ей постоянно приходится сталкиваться на работе, в школе, на отдыхе и т.д., включая короткие рассказы; понимать простые информационные сообщения об обычных повседневных вопросах и темах, связанных с его/её работой, улавливая основные идеи и конкретные детали при условии, что говорят чётко, со знакомым ему / ей произношением;

Эти требования представлены в тестовых материалах.

Чему должен научиться учащийся в процессе обучения аудированию?

На элементарном уровне владения языком учащийся должен уметь:

А. При аудировании монологической речи:

- понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании.

Тематика текста актуальна для бытовой, социально-культурной и учебной сферы общения.

Тип текста: специально составленные или адаптированные сюжетные тексты (на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню).

Объём текста: 120—150 слов.

Количество незнакомых слов: 1%.

Темп речи: 120—140 слогов в минуту.

Количество предъявлений: два.

Б. При аудировании диалогической речи:

- понять на слух содержание диалога, коммуникативные намерения его участников.

Тематика текста актуальна для бытовой сферы общения.

Объём мини-диалога: от 4 до 6 реплик, объём диалога: до 12 реплик.

Количество незнакомых слов: 1%.

Темп речи: 120—150 слогов в минуту.

Количество предъявлений: два.

На базовом уровне ученик должен уметь:

А. При аудировании монологической речи:

- понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании: тему, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой и точностью.

Тематика текста актуальна для сферы повседневного общения и социально-культурной сферы.

Тип текста: сообщение, повествование, а также смешанного типа. Специально составленные или адаптированные сюжетные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего базовому уровню.

Объём текста: 300—400 слов.

Количество незнакомых слов в тексте: 1,5—2%.

Темп речи: 170—200 слогов в минуту.

Количество предъявлений: два.

Б. При аудировании диалогической речи:

- понять на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения его участников.

Тематика текста актуальна для сферы повседневного общения и социальнокультурной сферы.

Количество незнакомых слов: 1,5%.

Темп речи: 180—210 слогов в минуту.

Количество предъявлений: два.

На первом сертификационном уровне иностранец должен уметь:

А. При аудировании монологической речи:

- понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании: тему, основную идею, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой, глубиной и точностью.

Тематика текста актуальна для социально-культурной сферы общения.

Тип текста: сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения. Тексты аутентичные (допустима минимальная степень адаптации).

Объём текста: 600—800 слов.

Количество незнакомых слов: до 3%.

Темп речи: 220—250 слогов в минуту.

Количество предъявлений: одно.

Б. Аудирование диалогической речи:

Ученик должен уметь:

- понять на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения его участников.

Тематика диалога актуальна для бытовой и социально-культурной сфер общения.

Объём диалога: не менее 10—12 развёрнутых реплик.

Количество незнакомых слов: 2%.

Темп речи: 220—250 слов в минуту.

Количество предъявлений: одно.

Говорение – это такой вид речевой деятельности, который реализуется, когда в сознании говорящего возникает потребность в речевом воздействии на собеседника. На процесс говорения влияют различные факторы, включающие:

- цель, ради которой совершается речевое действие (передать информацию, совет, согласие и т.д.);
- тему общения;
- время и место общения;
- отношения между собеседниками (нейтральные, официальные, дружеские, родственные и др.);
- социально-коммуникативную роль партнеров (сокурсники, преподаватель и студент, начальник и подчинённый и т.д.).

Обучение говорению, т.е. обучение устному (вербальному) общению, предполагает овладение коммуникативной компетенцией, когда учащийся сумеет сказать что, кому, зачем, как, где и когда надо сказать.

Анализируя природу устной речи, необходимо установить сходство и различие аудирования и говорения. При аудировании происходит восприятие чужой речи. В этот момент слушающий выделяет отдельные элементы речи,

которые кажутся ему существенными, и синтезирует их в единое целое.

В понимании речи главную роль играет процесс узнавания языкового материала. При говорении происходит воспроизведение своих мыслей.

Говорящий выбирает из имеющегося у него запаса языковых средств те средства, которые ему необходимы для порождения речи, и объединяет их в единое целое.

В говорении главную роль играет процесс воспроизведения языкового материала. Работа по обучению устной речи строится с учётом того, что реальная коммуникация может осуществляться в форме диалога и монолога.

Диалог – это цепь или серия высказываний, когда участники общения попеременно выступают то в роли говорящего, то в роли слушающего.

Монолог – это речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценки и т.п.

Диалогическая и монологическая формы речи имеют свои различия:

Диалогическая речь (от греческого – беседа, разговор)

Монологическая речь (от греческого – один и слово, речь), двоих), или диалог: или монолог:

- форма речи, состоящая из обмена высказываниями репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль слушающего в речевой деятельности говорящего;
- форма речи, образуемая в результате активной речевой деятельности говорящего, рассчитанная на восприятие речи слушающим / слушающими;
- состоит из чередования коротких реплик говорящих, когда участники общения попеременно выступают то в роли говорящего (передача информации), то в роли слушающего (приём информации);
- состоит из более развернутого типа речи говорящего, который строит её в расчёте на понимание слушающего/ слушающих; возникает на базе ситуации и ставит задачей разрешить какую-либо проблему;
- возникает в результате постановки какой-либо проблемы и необходимости донести её до слушающего;
- контекстуален, т.е. каждое последующее высказывание во многом обусловлено предыдущим;
- строится говорящим по собственной программе:
- упоминание о предмете, название его, описание ситуации;
- формируется спонтанно, логика развертывания диалога в ряде случаев не может быть предугадана, т. к. зависит от реакции говорящих;
- развивается по теме, называет её и раскрывает её содержание, говорящий самостоятельно строит программу высказывания;
- более элементарен по своим структурным характеристикам, для него свойственна эмоциональная и модальная окрашенность, и это находит отражение и в форме выражения:

- эллипсисы, интонация, перестановка слов, частей фразы, более организован и завершён в структурно-смысловом отношении.

Монолог, так же как и диалог, предполагает наличие слушающего, который может реакцией, жестом, мимикой прервать монологическую речь, далее устное общение может протекать в форме диалога. В условиях реального устного общения довольно часто встречается диалог с элементами монологической речи и монолог с элементами диалогической речи. Это положение имеет значение при обучении устной речи, когда решается вопрос о том, чему учить сначала: диалогу или монологу.

Обучение диалогу и монологу должно быть взаимосвязано и идти параллельно. Динамику развития как диалога, так и монолога определяет расширение тематики, использование все более сложных структур, увеличение общего объема высказывания. Среди диалогов следует выделить диалоги-шаблоны (речевые формулы), которые проявляют себя в стереотипных ситуациях речевого общения. В этих случаях речевое и неречевое поведение регламентируется принятыми в обществе нормами. Эти диалоги служат хорошим средством обучения запоминанию и ситуативного употребления различных разговорных клише. Учащиеся усваивают их сравнительно легко, усвоение происходит по разговорным темам. Так, например, по теме «Знакомство» усваиваются речевые формулы: Разрешите представиться...; Меня зовут...; Как вас зовут? и др. Основные, наиболее типичные речевые формулы распределяются по подтемам и разделам. Так как в диалоге каждый участник общения выступает то в роли говорящего, то в роли слушающего, необходимо учащихся научить как репликам-побуждениям (исходным репликам), так и репликам-реакциям (реагирующим репликам).

Обучение говорению включает в себя три составные части:

- введение в память учащихся языкового материала;
- выработку навыков и умений оперировать этим материалом;
- развитие умений в использовании речи для реальных

коммуникативных целей.

В сознании учащихся необходимо формировать следующие речевые умения:

- умение вступать в общение; поддерживать общение и завершать его;
- умение проводить свою стратегическую линию (изложить свою точку зрения, привести примеры, сравнить что-то с чем-то и т.д.),
- умение понимать сказанное собеседником однократно; умение понимать сказанное в нормальном темпе;
- умение переспрашивать собеседника; умение захватить и удержать инициативу общения; умение спровоцировать желаемую реакцию собеседника;

- умение выражать основные речевые функции (подтвердить что-то, возразить, усомниться, одобрить, пообещать, согласиться, предложить, узнать, попросить, пригласить, удивиться и т.д.);
 - умение говорить выразительно;
 - умение высказываться целостно как в смысловом отношении, так и в структурном, логично, связно, продуктивно, в нормальном темпе;
 - умение пересказать прочитанное, услышанное, передать увиденное.
- В монографии «Общеввропейские компетенции владения языком: изучение, обучение, оценка»⁶¹ сформулированы требования, необходимые для формирования функциональной компетенции учащихся при порождении речи.

Постепенное овладение учащимися компетенции ведения диалога или монолога включает следующие разделы:

- степень адаптации к речевым ситуациям;
- умение вести диалог;
- умение развивать тему;
- целостность и связность высказывания.

Таблицы владения коммуникативными компетенциями ведения диалога или монолога в зависимости от уровня владения языком

Учащийся на разных уровнях владения языком в зависимости от степени адаптации умеет или может:

A1 дескриптор отсутствует;

A2 пользоваться хорошо заученными простыми фразами, заменяя в них некоторые лексические элементы

B1 выбрать наиболее адекватное из имеющихся в его распоряжении средств языка для общения в нетипичных трудных ситуациях, изложить свои мысли, свободно используя широкий спектр простых языковых средств.

Учащийся при ведении диалога может или умеет:

A1 дескриптор отсутствует;

A2 привлечь к себе внимание собеседников, владеет простейшими способами начала, поддержания и завершения короткого разговора; может начать, поддержать и закончить простой разговор;

B1 начать, поддержать и закончить простой разговор на знакомую или интересующую тему; найти подходящую фразу для привлечения к себе внимания и вступить в дискуссию на известную тему.

На занятиях по обучению диалогической и монологической речи учитель учит учащегося логично, последовательно и правильно развивать тему высказывания. Его учащийся на разных уровнях владения языковыми и речевыми навыками и умениями может при развитии темы:

A1 дескриптор отсутствует;

A2 изложить содержание истории, дать описание чего-либо в виде простой последовательности предложений;

В1 довольно бегло и последовательно изложить основные пункты простого описательного или повествовательного текста.

Условием сформированности навыков и умений является целостность и связность речи учащегося при построении высказывания. На разных этапах обучения учащийся может и умеет:

А1 пользоваться простейшими союзами для связи слов и словосочетаний;

А2 пользоваться простыми союзами для объединения групп слов в предложение; изложить содержание истории, дать описание чего-либо в виде последовательности простых предложений, используя для их связи наиболее часто встречающиеся союзы, союзные слова и т.д.;

В1 логично и последовательно расположить несколько простых коротких элементов высказывания.

При формировании коммуникативной компетенции говорения необходимо руководствоваться требованиями, сформулированными в Государственных образовательных стандартах и тестах, и учитывать уровни владения языком.

На элементарном уровне учащийся должен уметь:

А. При монологической речи:

- самостоятельно продуцировать связные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой;
- строить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного текста.

Объём высказывания иностранцев по теме: не менее 7 фраз.

Тип текста: специально составленные или адаптированные сюжетные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню.

Объём предъявляемого текста: 150—200 слов.

Количество незнакомых слов в предъявляемом тексте: 1%.

Б. При диалогической речи:

- понимать высказывания собеседника, определять его коммуникативные намерения в пределах минимального набора речевых ситуаций;

- адекватно реагировать на реплики собеседника;
- инициировать диалог, выражать коммуникативные намерения в минимальном наборе речевых ситуаций.

Высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально

обусловленные нормы речевого этикета.

На базовом уровне учащийся должен уметь:

А. При монологической речи:

- самостоятельно продуцировать связные высказывания в соответствии

с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой;

- строить монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности;

- выражать отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам.

Объём высказывания иностранцев по теме: не менее 7 фраз.

Тип текста: повествование, описание, сообщение, а также тексты смешанного типа; специально составленные или адаптированные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего базовому уровню.

Объём предъявляемого текста: 400—500 слов.

Количество незнакомых слов в предъявляемом тексте: 1,5%.

Б. При диалогической речи:

- понимать высказывания собеседника, определять его коммуникативные намерения в ограниченном числе речевых ситуаций и тем общения;

- адекватно реагировать на реплики собеседника;

- инициировать диалог, выражать коммуникативные намерения в ограниченном числе ситуаций и тем общения.

Высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

Чтение является одним из четырёх видов речевой деятельности, необходимых при изучении русского языка как иностранного. Это рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание написанного текста. Чтение текстов на любом иностранном языке — это не только источник знаний о стране изучаемого языка, её культуре и т.д., но и средство обучения языку. Чтение присутствует уже на первых занятиях и постоянно сопровождает процесс изучения языка.

Обучение чтению как виду речевой деятельности является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного.

Виды чтения

В современной методике различают несколько видов чтения:

По форме чтения:

- чтение вслух,
- чтение про себя

По психологической установке

- аналитическое чтение
- синтетическое чтение

По степени участия родного языка в понимании текста

- беспереводное чтение
- переводное чтение

По степени помощи учащемуся подготовленное чтение;

- чтение со словарем неподготовленное чтение;
- чтение без словаря

По форме организации учебной работы

- индивидуальное,
- классное фронтальное,
- домашнее.

По целевой направленности и характеру

- просмотровое,
- поисковое,
- изучающее,
- ознакомительное протекания процесса чтения

По социолингвистической направленности

- лингвострановедческое чтение.

Чтение вслух активно используется на первых этапах обучения. Оно позволяет овладеть соответствием графической и звуковой системы языка, правилами интонационного оформления предложений. При тренировке в громком чтении особое внимание следует уделять артикулированию предложений, а также ритмикомелодическому оформлению читаемого текста, так как ошибки в звуках меньше влияют на понимание, чем неправильное интонирование и сохранение пауз.

Чтение вслух формирует внутреннее проговаривание текста, что особенно важно для развития беглости чтения. На начальном этапе обучения чтение вслух следует чередовать с чтением про себя.

Обучение чтению про себя возможно, когда учащиеся овладели некоторыми языковыми навыками, у них сформированы первичные навыки чтения, поэтому чтение про себя чаще всего присутствует на среднем и продвинутом этапах обучения.

Аналитическое чтение является учебным видом чтения, при котором внимание учащегося направлено на детальное восприятие текста с анализом языковой формы.

Синтетическое чтение строится на базе прочного владения лексическим и грамматическим материалом, умением распознавать значение неизвестных слов по контексту или каким-либо формальным признакам, по семантике словообразовательных элементов, по функции слов в предложении, а также на умении конструировать целое по отдельно воспринятым частям.

Беспереводное чтение характеризуется преобладанием непосредственного восприятия текста и понимания его. Задача преподавателя сделать всё возможное, чтобы противостоять стремлению учеников переводить каждое слово в тексте и научить его понимать текст, как можно реже обращаясь к переводу.

Переводное чтение основано на использовании родного языка учащегося или языка-посредника.

Подготовленное чтение предполагает снятие языковых трудностей при помощи специальных упражнений.

Неподготовленное чтение проводится на облегчённых в языковом отношении текстах.

Классное и домашнее чтение различают по месту его проведения. Домашнее чтение позволяет учителю экономить время на уроке, проводя в аудитории лишь контроль понимания прочитанного.

В зависимости от коммуникативных задач, которые ставят учитель и учащийся, различают просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее чтение.

При просмотровом чтении решается задача получить самое общее представление о теме и круге вопросов, которые рассматриваются в тексте, или найти какую-либо информацию. Для этого иногда достаточно просмотреть заголовки, отдельные абзацы или предложения.

Для просмотрового чтения часто предлагаются следующие типы упражнений:

- определите, о чём говорится в тексте;
- определите тематику статей в журнале;
- найдите в газете статью о...;
- найдите в тексте цитату о...;
- найдите в тексте факты, подтверждающие (опровергающие)....

Поисковое чтение ставит задачу найти конкретную информацию (факты, цифровые данные, правило и т.п.), о существовании которой стало известно из другого источника.

Характер поискового чтения во многом совпадает с просмотровым чтением.

В практической работе по обучению языку учителя используют все виды чтения, однако наибольшей подготовки требуют от учителя ознакомительное и изучающее чтение.

При ознакомительном чтении предметом внимания читающего становится все произведение (книга, статья и т.п.). Так читают обычно художественное произведение, когда эти произведения не представляют предмет специального познания, при этом текст читается полностью («сплошное чтение»). Задача ознакомительного чтения – охватить целое, понять текст без предварительного анализа лексики, грамматических форм. Такое понимание должно происходить на базе уже изученного. Для осуществления целей обучающего чтения бывает достаточным понимания 70% текста. *Ознакомительное чтение* должно развивать языковую догадку (доказано, что текст на иностранном языке можно понять, если в нем есть до

30% новых слов, а 10% новых слов вообще не влияют на понимание содержания текста).

Для ознакомительного чтения обычно предлагаются следующие задания:

- найдите в тексте основные мысли, подтверждающие заголовок;
- определите количество смысловых частей текста;
- составьте план этого текста (в форме назывных предложений, вопросительных, тезисный план);
- перескажите содержание текста по плану.

Изучающее чтение является одним из главных видов чтения, используемых при изучении русского языка как иностранного. Его целью является максимально полное восприятие и понимание читаемого текста.

Чтение происходит в более медленном темпе, сопровождается перечитыванием отдельных фрагментов текста. Этот вид чтения предполагает серьезную предварительную работу над текстом, а также целую систему упражнений и заданий, связанных с различными уровнями понимания текста после его прочтения, с выходом в устную и письменную речь.

Так как при изучающем чтении предполагается более глубокая работа над содержанием текста, то прежде всего необходимо снять страноведческие трудности, которые могут возникнуть у учащихся в ходе работы над текстом. Сюда входят: справка о писателе, сведения о событиях или людях, о которых говорится в тексте, лингвострановедческие понятия.

Следующий этап работы — снятие лексико-грамматических трудностей: работа над новыми словами – умение работать со словарем (объяснение значения, подбор синонимов, антонимов), подбор однокоренных слов, словообразовательные упражнения, синтаксические.

Речевые упражнения для изучающего чтения делятся на:

- предтекстовые;
- притекстовые;
- послетекстовые.

Предтекстовые – это упражнения, направленные на прогнозирование, построение предложений из предложенных слов, умение закончить предложение и т.д.

Притекстовые определяют коммуникативную установку, цель чтения. Задания могут быть сформулированы следующим образом: «Определите основную мысль текста», «Ответьте на поставленные вопросы», «Найдите фразы, подтверждающие заголовок».

Послетекстовые упражнения направлены на проверку понимания прочитанного. Выделяются четыре уровня понимания:

первый — общее, поверхностное восприятие – ответы на вопросы типа «да / нет».

Второй уровень – понимание смысловых связей текста.

Здесь могут быть предложены вопросы, требующие развернутого ответа (согласитесь или опровергните мнение, составьте сами вопросы). **Третий уровень** — понимание того, как изложены в тексте основные мысли (найти описания героя, обстановки, выписать существительные, прилагательные и т.д.).

Четвертый уровень – понимание основного смысла текста, главной его мысли. Здесь необходимо определить количество смысловых частей, дать им название, в каждой из них выделить главную мысль, объяснить выбор автором названия, предложить свои варианты названий.

Использованная литература:

Лебединский С.И., Гербик Л. Ф. ЛЗЗ Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с

Информационные ресурсы:

1. Elizaveta.hamraeva@gmail.com
2. [http:// yaca.yandex.ru./yca/cat/ Culture/ Literature/Online Libries/](http://yaca.yandex.ru./yca/cat/Culture/Literature/OnlineLibraries/)
3. <http://lib.rin.ru>
4. <http://uzedu.uz>
5. <http://eduportal.uz>

Тема 7.4.: Обучение письму и письменной речи

План

1. Письмо как вид речевой деятельности.
2. Виды письменной речи в зависимости от цели общения.
3. Задачи обучения письму.
4. Подходы к обучению письменной речи.
5. Система упражнений при обучении письму.

Письмо — это один из видов речевой деятельности, в котором реализуется письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений соответственно ситуации обучения. Если сравнивать письменную речь и устную, то можно выделить их специфические особенности.

Устная речь значительно отличается от письменной.

Она: характеризуется непосредственной связью между говорящим и слушающим менее преднамеренна и более спонтанна;

- в устной речи гораздо чаще потребляются клише, эллиптические конструкции и т.п.;
- синтаксис устной речи носит более упрощённый характер;
- устная речь не всегда нормативна, что компенсируется наличием ситуации.

Для письменной речи характерно:

- отсутствие непосредственной связи между говорящим и слушающим, образно говоря, пишущий ведёт разговор с белым листом бумаги;

- речь пишущего более преднамеренная, следовательно, пишущий может более тщательно строить фразу, его внимание направлено не только на содержание, но и на форму речи;

- пишущий может перечитать написанное, проверить, насколько правильно использованная форма передаёт задуманное содержание, и в этом смысле она более тщательно организована;

- пишущий не может использовать жесты, мимику, не может недоговаривать фразы, поэтому его речь грамматически оформлена всегда более строго.

Если между устной речью и письменной обнаруживается много различий, то между чтением и письмом имеется много общего:

- письмо возникло на базе звучащей речи как способ фиксации звуков языка для сохранения и последующего воспроизведения информации;

- чтение является как бы переходной формой от устной речи к письму, сочетая в себе признаки того и другого;

- обучение как чтению, так и письму, тесно связано с развитием связей между речевым слухом и артикуляцией.

Современная методика использует два термина «письмо» и «письменная речь» на иностранном языке. Под обучением письму обычно понимается обучение технике письма, т.е. графическим и орфографическим навыкам. Письмо — это «овладение графической и орфографической системами языка для фиксирования отдельных слов и предложений», а «умение сочетать эти слова в письменной форме для выражения мысли в соответствии с потребностями общения» называют письменной речью.

Письменная речь в преподавании русского языка может рассматриваться как методическое средство обучения другим видам речевой деятельности на русском языке. Включение различных письменных упражнений в обучение устной речи и чтению помогает лучшему усвоению и закреплению введённого устным путём языкового материала. В этом случае материал усваивается более быстро и прочно.

Учитель с первых дней занятий приучает учеников работать по учебнику и выполнять все упражнения. Затем обязательно должны вернуться к написанному, прочитать и проговорить то, что записали.

В современной методике преподавания РКИ утвердилось мнение о необходимости взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Чтобы научить слушать, говорить и читать, надо одновременно учить писать. Только в единстве слушания, говорения и письма или чтения, говорения и письма можно добиться правильного построения речи.

Учащиеся на начальном этапе обучения прежде всего должны овладеть техникой письма, основными навыками письма. Для этого нужно познакомиться с алфавитом, научиться правильно писать буквы, овладеть правилами русской графики и орфографии; большое значение в этот период приобретают различные виды списывания.

Учащемуся необходимо научиться в письменной форме выражать свои мысли, отвечать на вопросы, уметь написать письмо, диктант, изложение, сочинение, пересказывать в письменной форме прочитанный текст и т.п.

Учителю следует обратить внимание на то, что изложения, сочинения, ответы на вопросы имеют, как правило, обучающий характер.

Постепенное овладение учащимися компетенциями письменной речи включает следующие виды деятельности:

- написание диктантов, изложений;
- написание сочинений и творческих работ;
- написание личных и деловых писем;
- написание заявлений;
- заполнение бланков и анкет.

Учащиеся должны овладеть различными умениями работы с текстом. Они должны научиться вычленять главную идею текста, делить текст на части, составлять планы по тексту, сокращать текст, трансформировать текст, отбрасывать несущественную информацию.

При проверке сформированности письменных навыков и умений используются различные виды контрольных работ письменного характера, куда необходимо включать контрольные диктанты, изложения, сочинения, тесты и другие виды письменных работ.

Обучение написанию диктантов

Диктантом в методике называют такой вид письменной работы, когда учащийся записывает воспринимаемые зрительно или на слух слова, словосочетания или текст. Диктанты используются при обучении фонетике, лексике, грамматике и видам речевой деятельности.

Классифицировать типы диктантов можно по разным признакам.

По способу восприятия текста диктанты делятся на:

- слуховые,
- зрительные,
- зрительно-слуховые.

Слуховые («Слушай и пиши», «Прослушай слова» и др.) читаются учителем или звучат в аудиозаписи. При написании слуховых диктантов у учащихся вырабатываются умения соотносить звуки или сочетания звуков с буквами или сочетанием букв.

Зрительные диктанты имеют свою специфику. Сначала учащийся читает и запоминает, как пишутся те или иные слова, объясняет особенности написания слов, подбирает проверочные слова, запоминает слова или весь текст. При этом учитель помогает понять трудные языковые явления.

Затем учащиеся пишут по памяти.

Зрительно-слуховые диктанты пишутся в аудитории: учащиеся слушают, пишут в тетрадях, преподаватель или учащийся записывает текст на доске, затем написанное обсуждается.

С точки зрения структуры существуют:

- диктант-слово,
- диктант-словосочетание,
- диктант-предложение, или фразовый,
- диктант-текст.

Диктант-слово, или словарный диктант, позволяет сконцентрировать внимание учащихся на трудных для них языковых единицах, обогащать их словарный запас. Такую же роль играет и диктант-словосочетание. Диктант-предложение (фразовый) учит удерживать в памяти несколько языковых единиц, объединённых в одно синтаксическое целое, и развивает способность воспроизводить его по памяти.

При работе над диктантом-текстом рекомендуется прочитать текст два–три раза. Первый раз – весь текст читается целиком, в этом случае учащиеся слушают и пытаются понять его; затем текст читается во второй раз, и учащиеся его записывают; после написания диктанта преподаватель ещё раз читает текст, чтобы учащиеся проверили написанное.

В практике работы с учащимися широко используются диктанты:

- выборочный,
- распределительный,
- выборочно-распределительный.

При написании выборочного диктанта учащийся выбирает и записывает заданные лексические или грамматические единицы.

Распределительный диктант учит оперировать сходными или противоположными признаками, развивает логическое мышление.

Прежде чем писать диктант, учитель может предложить прочитать или проговорить выписанные слова, что позволит учащемуся запомнить слова и правильно их написать.

Все виды диктантов, как правило, имеют обучающий характер. По этой позиции диктант обычно называют: предупредительным.

Основная цель такого диктанта состоит в том, чтобы предупреждать возможные ошибки, предварительно объясняя учащимся лексико-грамматические трудности, с которыми он встретится в диктанте. Кроме того, предупредительные диктанты являются одной из форм подготовительной, предтекстовой работы, их целью является семантизация лексики текста и практическая орфография.

Методика предлагает виды такие диктантов, которые готовят учащегося к написанию изложений или сочинений. Они называются диктантами:

- свободными,
- восстановительными,
- по аналогии,
- творческими.

Свободным диктант считается потому, что учащиеся, прослушав

предложение или часть текста, записывают услышанное своими словами, в соответствии с тем, что они запомнили.

Восстановительный диктант предполагает первичное прослушивание текста, работу с ключевыми для данного текста словами и затем восстановление текста по ключевым словам или словосочетаниям.

Диктант по аналогии готовят учащихся к написанию сочинений.

Учитель читает предложение или небольшой текст на известную учащимся тематику, а учащиеся пишут своё предложение или текст аналогичного содержания.

Творческие диктанты предполагают самостоятельное завершение текста. В этом случае преподаватель читает текст, оставляя его незаконченным. В задачу учащегося входит закончить этот текст. По участию в диктанте преподавателя или только учащегося различают: диктант с участием учителя, самодиктант.

Самодиктантом называют вид зрительного диктанта, когда учащийся зрительно воспринимает предложенный учителем текст, запоминает его, в некоторых случаях анализирует трудные лексико-грамматические явления, затем записывает текст по памяти и самостоятельно проверяет написанное по графическому тексту. Такой вид диктанта можно использовать, например, при заучивании стихотворений или поэтических отрывков текста.

Обучение написанию изложений

Изложением называется вид письменного упражнения, развивающего речь учащегося на основе данного образца, или пересказ прослушанного / прочитанного текста. Изложение используется для обучения учащихся письменной речи, для обогащения их словарного запаса, для использования изучаемых грамматических явлений в тексте.

С точки зрения восприятия учащимися учебного материала существуют изложения, в которых:

исходный текст воспринимается зрительно;

исходный текст воспринимается на слух;

исходный текст воспринимается зрительно, а потом на слух или наоборот.

Классификация изложений может быть различной, но все они, как правило, носят обучающий характер.

По способу передачи учащимися информации выделяют: подробные, содержание которых учащийся воспроизводит полностью, сохраняя по возможности тип текста, его структурные и композиционные особенности;

сжатые, в которых передаётся главное, основное содержание текста, а детали опускаются;

выборочные, где воспроизводится не весь текст, а какая-то его часть; с дополнительными заданиями творческого характера, предполагающими

внесение изменений в содержание или композицию исходного образца:
замену лица, перестановку частей, дополнение текста и т.д.;
с элементами сочинения, т. е. самостоятельного построения
высказывания.

Существуют изложения с опорой на какие-либо элементы:

вопросы,
ключевые слова,
синтаксические конструкции,
план.

Изложение учит:

углублённо работать над текстом;
анализировать текст, выделять в нём главное и второстепенное;
извлекать из текста заданный материал;
уметь пересказывать его в письменной форме;
раскрывать тему, идею текста;
создавать собственные высказывания по аналогии с прочитанным или
прослушанным текстом.

Обучение написанию сочинений

Сочинение представляет собой вид творческого задания, которое
выполняют учащиеся, самостоятельно излагая мысли, переживания и др., на
определённую, заданную преподавателем тему.

Сочинение – это учебный вид письменной работы, в задачу которой
входит развитие связной речи, построение текста, основанного на идеях и
мыслях обучаемого. Письменная речь как вид речевой деятельности
предполагает широкое использование сочинений для активизации речевых
навыков и умений.

На начальном и среднем этапах обучения учитель использует
сочинение как способ развития умений выражать свои мысли на изучаемом
языке.

Перечень сочинений может быть обширным: «Расскажу о себе, о своей
учёбе», «Как я изучаю русский язык», «Моё первое впечатление о
Ташкенте», «Мой первый приезд в Ташкент», «Моя сестра очень любит
разговаривать по телефону», «Рассказ о национальной кухне» и др.

Сочинения различаются по жанру, типу создаваемого текста или по
способу выражения мыслей. С этих позиций в методике существуют
сочинения:

описание,
повествование,
объяснение,
рассуждение.

Указанные виды сочинений являются письменной формой выражения
мыслей; как правило, они используются на таком этапе обучения, когда
учащийся уже овладел языковой системой и может строить свои

высказывания не на основе конкретного речевого образца, а в соответствии со своим пониманием проблемы.

Описанием называют речевое сообщение в устной или письменной форме, в результате чего создаётся образ какого-либо описываемого предмета или явления. При описании предметов или явлений (в нашем случае) пишущий раскрывает их качества, свойства, состояние, определяет их расположение в пространстве или во времени.

В практике работы с учащимися целесообразно описывать различные предметы или явления, используя метод толкования, заменяющий перевод на родной язык. Учитель может включить в систему заданий: опишите своего друга, опишите какой-либо прибор, опишите комнату, в которой вы живёте и т.д.

Использованная литература:

Лебединский С.И., Гербик Л. Ф. ЛЗЗ Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с

Информационные ресурсы:

1. Elizaveta.hamraeva@gmail.com
2. [http:// yaca.yandex.ru./yaca/cat/ Culture/ Literature/Online Libries/](http://yaca.yandex.ru./yaca/cat/Culture/Literature/OnlineLibraries/)
3. <http://lib.rin.ru>
4. <http://uzedu.uz>
5. <http://eduportal.uz>

Тема 7.6.: Понятие и сущность образовательных технологий

План:

1. Понятие и сущность образовательных технологий
2. Образовательные технологии, способствующие развитию самоактуализации и самореализации личности
3. Методы обучения

Ключевые слова и выражения: классификация, метод, приём, технология, оптимизация, образовательные технологии, учебные цели, модульное обучение

1. Понятие и сущность образовательных технологий.

Образовательная технология – это конструирование учебного процесса с гарантированным достижением целей. М. Кларин

Как правило, в структуре технологии обучения выделяются следующие компоненты:

- Диагностика уровня усвоения учебного материала и отбор обучаемых в группы с однородным уровнем уже имеющихся знаний и опыта.
- Мотивация и организация учебной деятельности учащихся. Основная задача учителя на этом этапе – привлечение учащихся к занятиям познавательной деятельностью и поддержка этого интереса.
- Действие средств обучения. Этот этап и есть усвоение учебного материала учеником при взаимодействии со средствами обучения.

Чем же отличаются современные технологии от традиционных способов обучения и как они соотносятся с ними?

В основном методисты, учитывая практические проблемы преподавания русского языка, шли в направлении внедрения современных методов и форм обучения в традиционную структуру урока. Однако в последнее время в практике преподавания русского языка сложилась уже система нетрадиционных уроков:

- ☐ интегрированные уроки, основанные на межпредметных связях;
- ☐ уроки в форме соревнований (лингвистический турнир, лингвистический бой);
- ☐ уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике (интервью, репортаж, лингвистическое исследование);
- ☐ уроки на основе нетрадиционной организации учебного материала (урок мудрости, урок-презентация);
- ☐ уроки с использованием фантазии (урок-сказка);
- ☐ уроки с имитацией публичных форм общения (пресс-конференция, аукцион, бенефис, телепередача);
- ☐ уроки, основанные на имитации деятельности организаций и учреждений (заседание ученого совета, дебаты в парламенте);
- ☐ уроки, имитирующие общественно-культурные мероприятия (заочная экскурсия, урок-путешествие, гостиная, лингвистический театр).

По сущностным и инструментально значимым свойствам (например, целевой ориентации, характеру взаимодействия учителя и ученика, организации обучения) выделяются следующие классы педагогических технологий.

Классификация педагогических технологий. Каждый учитель проходит при освоении технологии собственный путь. Некоторые педагоги делают попытки проектирования собственных дидактических средств, вершиной которых становится разработка технологий. Если говорить о технологии как результате выхода учителей-практиков в исследовательскую позицию, то итогом может быть создание качественно нового продукта. Примером тому могут служить системы В. Шаталова и С. Шевченко.

Первым уровнем можно считать уровень, представляющий собой технологию отдельных частей курса (например, специализированные технологии для изучения фонетики и грамматики в курсе иностранного языка).

На следующем уровне находятся **предметно-ориентированные технологии**, включающие совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса. К предметно-ориентированным технологиям относятся: технология полного усвоения (Дж. Кэрролл, Б. Блум), технология уровневой дифференциации, технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов), теория концентрированного обучения (П. Блонский,

Г. Ибрагимов, А. Тубельский, М. Щетинин, В. Шаталов и др.), технология модульного обучения (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, П. Юцевичене), технология проблемно-модульного обучения (М.А. Чошанов).

Технология полного усвоения знаний. Авторами технологии полного усвоения знаний являются американские психологи Дж. Кэрролл, Б. Блум и их последователи (Дж. Блок, Л. Андерсон). Дж. Кэрролл обратил внимание на то обстоятельство, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы условия обучения (одинаковое для всех учебное время, способ предъявления информации и т.д.). Единственное, что остается нефиксированным, это результат обучения. Дж. Кэрролл предложил сделать постоянным параметром результат обучения, а условия обучения — переменными, подстраиваемыми под достижение каждым обучаемым заданного результата.

Эти данные легли в основу предположения, что при правильной организации обучения, особенно при снятии жёстких временных рамок, около 95% обучающихся смогут полностью усвоить все содержание учебного курса. Если же условия обучения одинаковы для всех, то большинство школьников достигает только “средних” результатов.

Реализуя данный подход, Дж. Блок и Л. Андерсон разработали методику обучения на основе полного усвоения знаний. Для реализации данной технологии требуется существенная реорганизация традиционной классно-урочной системы, задающей для всех учеников одно и то же учебное время, содержание, условия труда, но имеющей на выходе неоднозначные результаты.

Технология модульного обучения. Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению, интегрируя в себе всё то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике нашего времени. Основной целью технологии модульного обучения, как и в традиционном обучении, остается усвоение учениками системы знаний и специальных умений по конкретной учебной теме. Но сама организация процесса обучения представляет большие возможности за счет планомерной и педагогически оснащенной деятельности самообразования и самообучения.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определённой дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем.

Модульное обучение базируется на главном понятии теории поэтапного формирования умственных действий — ориентировочной основе деятельности. Индивидуальный темп учебно-познавательной деятельности пришел в модульное обучение из программированного. В модульном обучении все заранее запрограммировано: последовательность изучения учебного материала, перечень основных понятий, навыков и умений, которыми необходимо овладеть, уровень усвоения и контроль качества усвоения. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от

желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью учащихся, переходящего в самоуправление.

Сущность и состав модуля. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако, в отличие от темы, в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение учащимся занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровни учащихся.

Модуль как учебный элемент состоит из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель;
- список необходимого оборудования, материалов и инструментов;
- список смежных учебных элементов;
- собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями;
- практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу;
- контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе.

Состав модуля: 1) целевой план действий; 2) банк информации; 3) методическое руководство по достижению дидактических целей.

Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучаемого и содержит в себе не только указание на объем знания, но и на уровень его усвоения. Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить формы общения учителя и ученика.

Педагог разрабатывает программу, которая состоит из комплекса модулей и последовательно усложняющихся дидактических задач, обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль, позволяющий ученику вместе с учителем осуществлять управление учением.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля.

Отличия модульного обучения от других технологий:

- содержание обучения должно быть представлено в законченных самостоятельных комплексах; каждый ученик получает от учителя в письменной форме советы: как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т.д.;
- модульное обучение предполагает изменение форм общения учителя с учащимися, он общается с ними как посредством модулей, так и непосредственно – с каждым учеником индивидуально. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу. Отношения учителя и учащихся становятся более паритетными;
- наличие модулей с печатной основой позволяет учителю индивидуализировать работу с отдельными учениками путем консультирования каждого из них, дозированной персональной помощи.

Технология программированного обучения. Под программным обучением понимается усвоение программированного учебного материала с помощью обучающих устройств (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.). Программированный учебный материал представляет собой последовательность сравнительно небольших порций (“кадров”, файлов, “шагов”), подаваемых в определенной логической последовательности.

Любое программированное обучение основывается на следующих принципах.

1. *Принцип малых шагов.* Согласно этому принципу, учебный материал следует делить на возможно малые части (шаги, микроинформации), потому что ученикам ими легче овладеть, чем большими.
2. *Принцип немедленного подтверждения ответа.* В соответствии с этим принципом сразу же после ответа на содержащийся в программированном тексте (программе) вопрос ученик должен проверить, правильно ли он ответил, сравнив собственный ответ с правильным. Только в случае полного совпадения ответов учащийся может изучать материал дальше.
3. *Принцип индивидуализации темпа учения.* Этот принцип требует, чтобы учащиеся работали в оптимальном для себя темпе, потому что только тогда они смогут достичь соответствующих результатов в учении.
4. *Принцип постепенного роста трудности.* Следствием его соблюдения является то, что число подсказок, которые даются учащимся, постепенно уменьшается, в результате чего увеличивается степень трудности программы.
5. *Принцип дифференцированного закрепления знаний.* Применительно к этому принципу каждое обобщение, присутствующее в тексте программы, необходимо повторить несколько раз в различных содержательных контекстах и проиллюстрировать с помощью достаточного количества тщательно подобранных примеров.

Адаптивная программа. Подбирает или предоставляет обучаемому возможность самому выбирать уровень сложности нового материала,

изменять его по мере усвоения, обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и т.д.

Адаптивность (приспособленность) в темпе учебной работы и оптимальность обучения достигаются только путем использования специальных средств обучения (в частности, компьютера), работающих по программе поиска оптимального режима обучения и автоматически поддерживающих найденные условия.

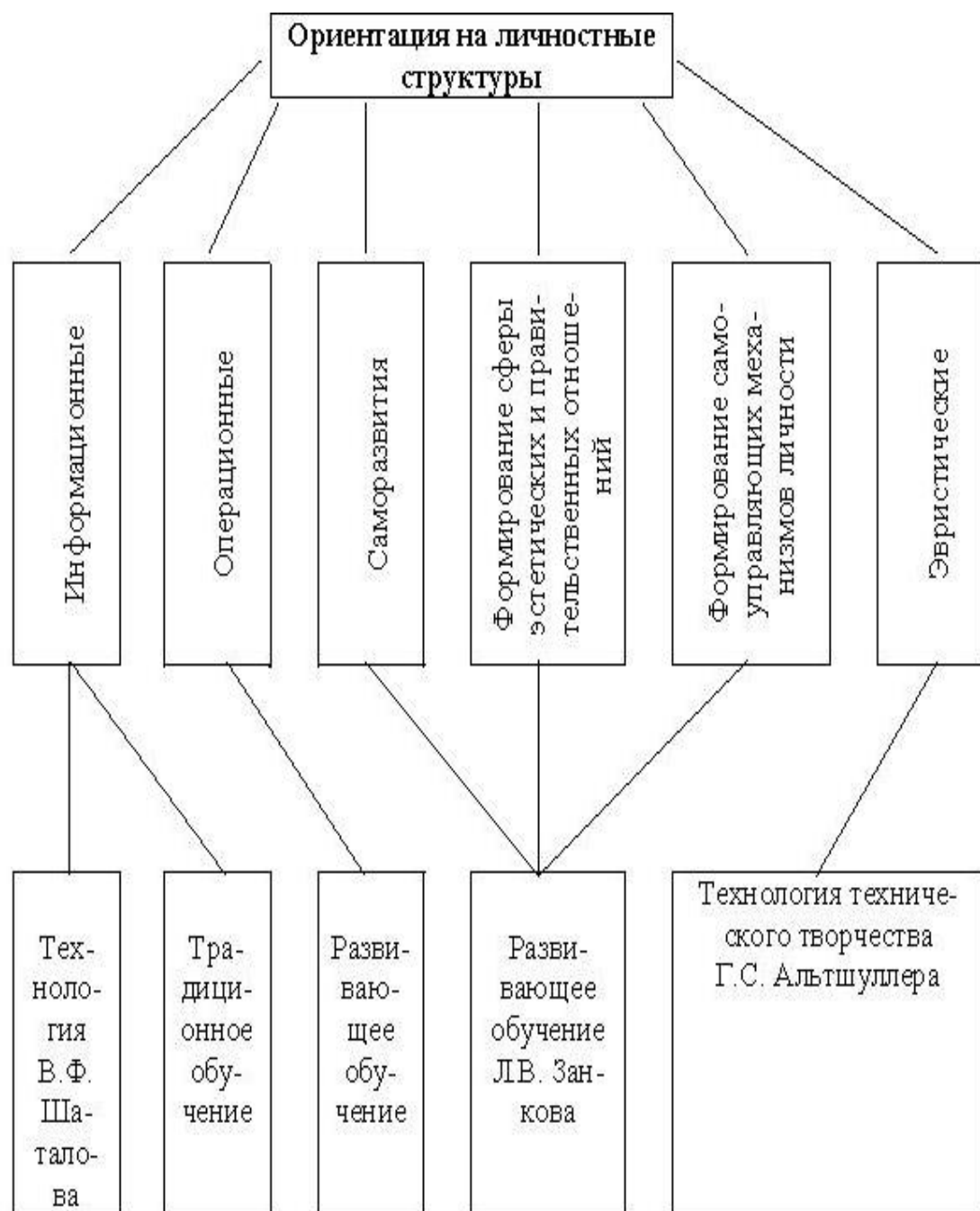
В частично адаптивной программе осуществляется разветвление (дается другой вариант) на основе одного (последнего) ответа ученика. В полностью адаптивной программе оценка знаний учащегося представляет многошаговый процесс, на каждом шаге которого учитываются результаты предыдущих.

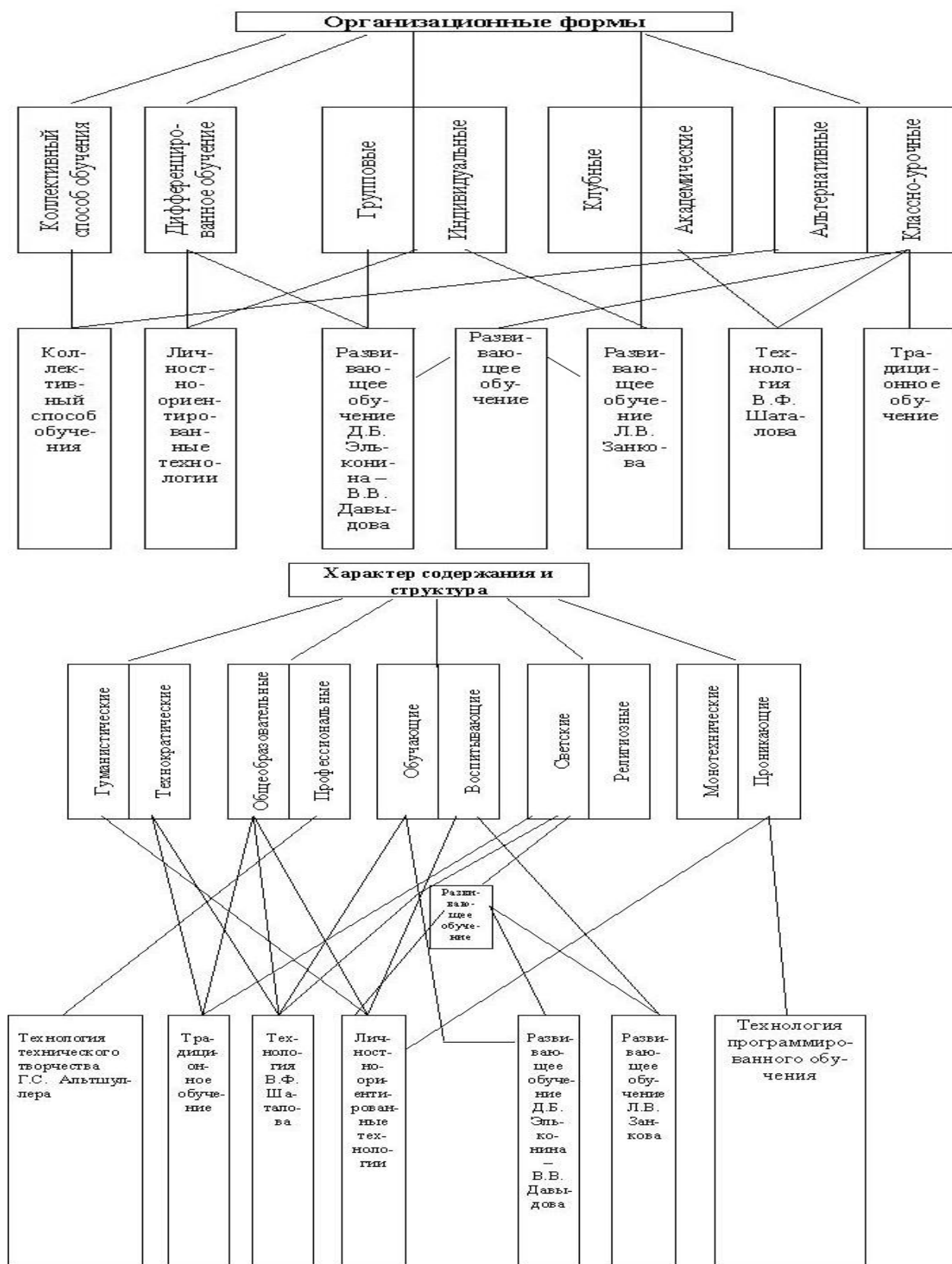
Комбинированная программа. Включает в себя фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования.

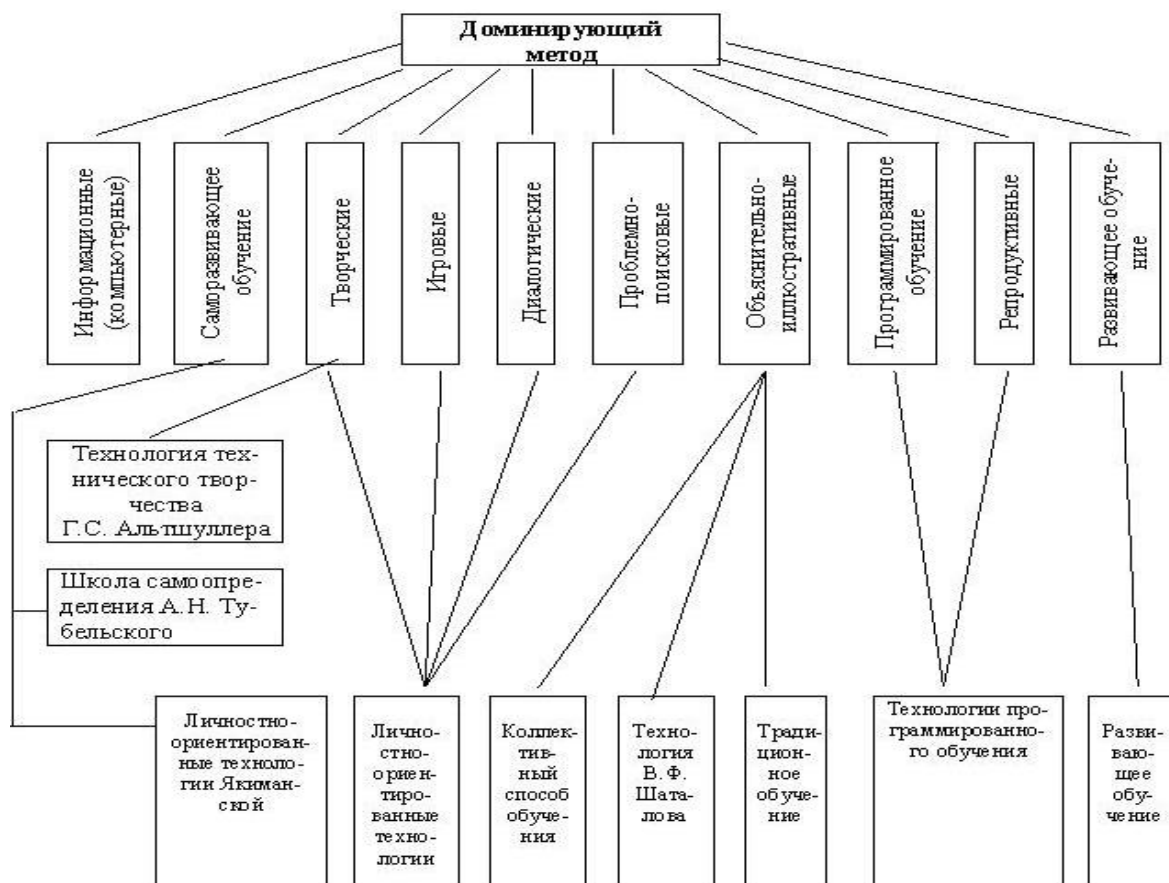
Пошаговые программы породили алгоритмизацию обучения – составление учебных алгоритмов. Алгоритм в дидактике – это предписание, определяющее последовательность умственных и/или практических операций по решению задач определенного класса. Алгоритм является как самостоятельным средством обучения, так и частью общей программы.

Основанием для различения и систематизации технологий обучения может служить комплекс таких параметров, как цели обучения, ролевые позиции учителя и ученика, стиль руководства, характер организации учебно-познавательной деятельности, формы учебных взаимодействий и отношений, формы контроля и оценивания (внешний, пооперационный, критериальный – с одной стороны, и внутренний контроль в отношении всего поведения – с другой), виды мотивов учебно-познавательной деятельности школьников.

Педагогические технологии обычно принято разделять по ориентации на личностные структуры, организационным формам, характеру содержания и структуре, доминирующему методу:







Личностно-ориентированные технологии

Личностно-ориентированное обучение среди современных теорий занимает видное место. Оно подразумевает технологизацию личностно-ориентированного обучения, предполагающей специальное конструирование учебных текстов, дидактических материалов и методических рекомендаций.

Как известно, ключевым звеном любой технологии является детальное определение конечного результата и точное его достижение.

Примером личностно-ориентированной технологии является технология “Развитие критического мышления через чтение и письмо”, которая по философско-социальным и психолого-педагогическим подходам совпадает с идеями российских основоположников педагогики сотрудничества (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, Ш.А. Амонашвили и др.).

Технология развития критического мышления в процессе обучения школьников чтению и письму. Авторы этой технологии – американские педагоги Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стилл, Д. Огл.

Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и последствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, постоянный вопрос: “А что, если...?” Критическое мышление означает выработку точки зрения по

определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление.

Критерии эффективности работы в режиме данной технологии сформулированы ее авторами в соответствии с качествами личности в когнитивной области, по классификации Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). При этом разработчики подчеркивают, что в рамках одного кратковременного отрезка (урок, блок уроков) невозможно реализовать цели, затрагивающие формирование всех аспектов репродуктивной и продуктивной деятельности школьников.

Таким образом, для каждой из целей существуют разные стратегии и технологические шаги, которые могут быть гибко скорректированы в зависимости от промежуточных результатов обучения. Так, например, в рамках технологии развития критического мышления существует несколько стратегий вдумчивого чтения текста с последующим вынесением собственных суждений о прочитанном. В зависимости от характера и жанра текста (информационный, художественный, проблемный) могут быть использованы такие стратегии, как чтение с разметкой, чтение с заполнением “бортового журнала”, чтение с остановками и коллективным обсуждением прочитанных отрывков путем ответа на вопросы учителя по типологии Б. Блума и т.д.

Таксономия Блума. Широкую международную известность получила *система целей обучения*, разработанная американским педагогом Бенджамином Блумом. Она дает учителю множество инструментальных возможностей. Охарактеризуем области деятельности и соответственно цели, которые она охватывает.

1. *Когнитивная (познавательная) область.* Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. По данным экспертных оценок, а также опросов учителей и анализа литературы, проведенных Б. Блумом и его сотрудниками, к познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей.

2. *Аффективная (эмоционально-ценностная) область.* К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса, готовности реагировать до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели, как формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознания и проявления в деятельности.

Основные категории наиболее разработанных и общеупотребительных когнитивных и аффективных целей приведены ниже.

Категории учебных целей в когнитивной области:

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
1. Знание	<i>Ученик</i>
Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания – от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений.	Знает употребляемые термины; знает конкретные факты, знает методы и процедуры, знает основные понятия, знает правила и принципы.
2. Понимание	<i>Ученик</i>
Показателем способности понимать изученное может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую, «перевод» его с одного «языка» на другой (например, из словесной формы в математическую). В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала.	Понимает факты, правила и принципы; интерпретирует словесный материал; интерпретирует схемы, графики, диаграммы; преобразует словесный материал в математические выражения; предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.

<i>3. Применение</i>	<i>Ученик</i>
Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входит применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание.	Использует понятия и принципы в новых ситуациях; применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; демонстрирует правильное применение метода или процедуры.
<i>4. Анализ</i>	<i>Ученик</i>
Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются при этом более высоким интеллектуальным уровнем, чем понимание и применение, поскольку требуют осознания как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения.	Выделяет скрытые (неявные) предположения; видит ошибки и упущения в логике рассуждения; приводит различия между фактами и следствиями; оценивает значимость данных.
<i>5. Синтез</i>	<i>Ученик</i>
Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (схемы для упорядочения имеющихся сведений). Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур.	Пишет небольшое творческое сочинение; предлагает план проведения эксперимента; использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.
<i>6. Оценка</i>	<i>Ученик</i>
Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных) для конкретной цели. Суждения ученика должны основываться на четких критериях. Критерии могут быть как внутренними (структурными, логическими), так и внеш-	Оценивает логику построения материала в виде письменного текста; оценивает соответствие выводов имеющимся данным; оценивает значимость того или иного продукта деятельности исходя из внутренних критериев; оценивает значимость того или

<p>ними (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим учащимся или же задаваться ему извне (например, учителем). Данная категория предполагает достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям плюс оценочные суждения, основанные на ясно очерченных критериях.</p>	<p>инного продукта деятельности исходя из внешних критериев.</p>
---	--

Категории учебных целей в аффективной области:

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
<p>1. Восприятие</p> <p>Эта категория обозначает готовность и способность ученика воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы. С позиции учителя путь к достижению таких целей состоит в том, чтобы привлечь, удержать и направить внимание ученика. Входящие сюда субкатегории (1.1 – осознание, 1.2 – готовность, или желание, воспринимать и 1.3 – избирательное, т.е. произвольное внимание) образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ученика до более активного (хотя на этом уровне еще не полностью осознанно целенаправленного) отношения к содержанию обучения.</p>	<p>Ученик</p> <p>Проявляет осознание важности учения; внимательно слушает высказывания окружающих – в классе, в беседе и т.д.; проявляет осознание эстетических факторов в одежде, интерьере, архитектуре, живописи; проявляет восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, к проблемам общественной жизни.</p>
<p>2. Реагирование (отклик)</p> <p>Эта категория обозначает активные проявления, исходящие от самого ученика. На данном уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности. Субкатегории: 2.1 – подчиненный отклик, 2.2 – добровольный отклик, 2.3 – удовлетворение от реагирования.</p>	<p>Ученик</p> <p>Выполняет заданную учителем домашнюю работу, подчиняется внутришкольному распорядку и правилам поведения; участвует в обсуждении вопросов в классе; самостоятельно знакомится с освещением общественно-политических и международных проблем; добровольно вызывается выполнять задание, проявляет интерес к учебному предмету.</p>

3. Усвоение ценностной ориентации	Ученик
В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностных ориентаций (отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности): 3.1 – принятие ценностной ориентации (в обиходе это соответствует понятию «мнение»); 3.2 – предпочтение ценностной ориентации и 3.3 – приверженность, убежденность.	Проявляет устойчивое желание, например, овладеть навыками грамотной устной и письменной речи; целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение; проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал.
4. Организация ценностных ориентаций	Ученик
Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых. Сюда входят две субкатегории: 4.1 – концептуализация ценностной ориентации, т.е. осмысление своего отношения; 4.2 – организация системы ценностей.	Пытается, например, определить основные черты своего любимого произведения искусства; принимает на себя ответственность за свое поведение; понимает свои возможности и ограничения; строит жизненные планы в соответствии с осознаваемыми им самим собственными способностями, интересами и убеждениями.
5. Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность	Ученик
Эта категория обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий, или жизненный стиль. Обобщенный характер ценностных ориентаций и их соединение в целостное мировоззрение отражены в субкатегориях: 5.1 – обобщенная установка и 5.2 – полная интернализация (усвоение), или распространение ценностных ориентаций на деятельность.	Устойчиво проявляет самостоятельность в учебной работе; проявляет стремление к сотрудничеству в групповой деятельности; проявляет готовность к пересмотру своих суждений и изменению образа действий в свете убедительных аргументов; постоянно проявляет навыки личной гигиены и здорового образа жизни; формулирует устойчивое и последовательное жизненное кредо.

Для каждой категории учебных целей существует определенная совокупность вопросов, также разработанная Б. Блумом:

Рассмотрим эти вопросы, понимая, что каждый тип вопроса представляет целый диапазон мыслительных процессов. Все это дает доступ

к различным точкам зрения, которые, в свою очередь, способствуют возникновению более элегантных и богатых представлений.

Вопросы формального уровня – это такие вопросы, которые задаются с целью получения фактологической информации (Что? Где? Когда? ...).

Вопросы на перевод требуют от учащегося при ответе трансформации информации в другую форму. Вопрос на перевод задается учащимся, например, для того, чтобы они представили себе ситуацию, сцену или событие, которые они изучают, и описали то, что увидели. Вопросы на перевод поощряют учащихся к перестройке или трансформации информации в другие образы. Учащиеся при ответе на вопросы обсуждают образ, который они себе представляют, или звуки, которые они слышат в процессе чтения.

Вопросы на интерпретацию задаются учащимся для раскрытия связей между идеями, фактами, определениями или ценностями (“Почему вы думаете, что ...?”, “Какова, по вашему мнению, была причина того, что ...?”).



Вопросы на применение дают учащимся возможность решать проблемы или более глубоко исследовать проблемы логики или рациональной деятельности.

Вопросы на анализ сводятся к тому, что учащийся должен ответить, достаточно ли хорошо разъяснено значение того или иного события, или же другие варианты ответов, другие обстоятельства объясняют их лучше или более разумно. Учитель может задать вопрос о мотивах поведения персонажа рассказа или о плане исследований экспериментатора, или поставить под сомнение разумность развязки рассказа.

Вопросы на синтез связаны с творческим решением проблем на основе оригинального мышления. В то время как вопросы на применение сводятся к решению проблем, основанных на имеющейся информации, вопросы на синтез дают учащимся возможность использовать свои знания и опыт для творческого решения проблемы.

Вопросы на синтез предлагают учащимся создать альтернативные сценарии (“Что, по-вашему, могли бы сделать эти два персонажа, чтобы...?”, “Как иначе можно рассмотреть...?”).

Вопросы на оценку задаются учащимся для того, чтобы вынести суждения о хорошем и плохом или о справедливом и несправедливом в соответствии с теми принципами, которым учащийся должен дать определение. Вопросы на оценку требуют, чтобы учащийся понял, с чем он встретился, и интегрировал этот вопрос в личную систему взглядов, на основании которой можно было бы вынести суждения.

Выходя за рамки вопросов формального уровня, преподаватели тем самым демонстрируют, что они ценят мысли учащихся. Учащиеся начинают сознавать, что изучение фактической информации – это лишь один из видов учения, а для того чтобы знания стали ценными, их надо интегрировать, анализировать и соответствующим образом использовать.

Важным условием эффективности работы в технологическом режиме является наличие вариантов стратегий для достижения одной и той же цели обучения. Уже отмечалось, что достаточно часто при четком выстраивании всех этапов работы не достигается устойчивый положительный результат. Это объясняется разрывом между декларируемыми целями обучения и позицией педагога и учащихся в процессе обучения. Поэтому большинство инновационных технологий обучения содержат в себе стратегии мотивации школьников в процессе учения. Например, в технологии творческих мастерских эти стратегии направлены на эмоциональное воздействие, на достижение сопереживания, “проживания” учебной ситуации. В технологии развития критического мышления основные стратегии направлены на самостоятельное выявление школьниками базового уровня имеющихся знаний, разрыва между этими знаниями и на определение индивидуальной стратегии стирания этого разрыва.

Гораздо сложнее учителю работать в заданном технологическом режиме, если та или иная стратегия не отвечает его ценностям и профессиональной манере. Так, директивный стиль взаимодействия с учащимися несовместим со стратегиями, ориентированными на свободный

творческий поиск школьников и высказывание ими без принуждения собственных суждений по той или иной проблеме. Педагогическая технология в этом случае перестает быть эффективным инструментом достижения показателей качества, декларированных в государственных стандартах образования, такого, например, как готовность выпускников к оценочной деятельности (умение давать аргументированную оценку различных взглядов, позиций).

Все больше применяются межпредметные педагогические технологии, которые позволяют школьнику не испытывать дискомфорта при переходе от одного учителя к другому и при изучении разных дисциплин. Так, в технологии развития критического мышления разработаны стратегии деятельности в рамках таких разных предметов, как физика и литература, история и математика, иностранный язык и биология. Главное в данной технологии – следование трем этапам: вызов, осмысление новой информации, размышление. Необходимо также наличие определенных условий: активность участников процесса, разрешение высказывать “рискованные” идеи и т.д.

Известно, что хорошо усваивается информация, которая актуальна. Стимулирование интереса к новому знанию происходит через “извлечение” уже известного и выяснение появившихся вопросов. Возникшие вопросы вызывают потребность в новых знаниях. Вызов подготавливает, настраивает на ту информацию и на тот процесс, которые будут предлагаться на следующих этапах работы. Он способствует появлению или усилению мотивации в познании нового материала, изучаемого на втором этапе. Этап осмысления предполагает ввод новой информации. Последний этап в базовой модели критического мышления – размышление – является особо значимым, так как именно здесь происходит творческое развитие, осознание уже вновь обретенной информации. Все этапы не только взаимосвязаны, но и взаимозависимы.

Наконец, еще одной проблемой для работы в режиме педагогической технологии является несовпадение временных рамок урока и условий эффективного использования тех или иных стратегий. В этой связи необходимы адаптация стратегий и модификация приемов для условий российской школы. Существует реальный опыт таких действий, не затрагивающий эффективность использования инновационных технологий, в том числе проектирование учебного процесса по содержательным и операционным модулям и блокам.

Осмысление педагогом противоречий в собственной практике в контексте современных проблем гуманистически ориентированного образования является важнейшим этапом в развитии потребностей педагогов в совершенствовании собственной педагогической действительности.

Благодаря уникальному способу трансляции этой технологии через деятельность педагога, по-разному строящие свое преподавание, оказываются в состоянии ее освоить.

Для организации личностно-ориентированного обучения необходимо сменить позицию учителя с авторитарной на демократическую (“сотрудничество”). Позиция учителя в личностно-ориентированном обучении - это позиция консультанта, а иногда и психотерапевта, осуществляющего “развивающую помощь”.

Личностный подход предполагает отказ учителя от установок традиционной монологической дидактики с её установками “передать, внушить, привить”, которые обеспечивают “передачу” информации, знаний, но неудовлетворительно работают на уровне ценностей, потребностей, нравственных норм. Обеспечивать формирование последних могут учителя, создающие ситуацию самоутверждения воспитанника и помогающие ему реализовать, проявить, раскрыть себя. Последнее возможно в момент соутверждения, взаимоподдержки, совместного добывания истины. Такие условия создаются, например, в ситуации диалога.

Создание личностно-ориентированной технологии обучения включает, прежде всего, ориентацию педагога на развитие и саморазвитие личности ученика исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности, конструирование на этой основе системы целей управленческо-педагогической деятельности по развитию потребностей (запросов) и способностей ученика средствами учебного предмета, разработку средств, обеспечивающих возможности достижения этих целей в условиях массового обучения.

Примерами таких технологий могут служить технология коллективного взаимообучения, технология “Мастерская знаний”, технология коллективной мыследеятельности, технология проектного обучения и др.

2. Образовательные технологии, способствующие развитию самоактуализации и самореализации личности

Технология коллективного взаимообучения. К популярным личностно-ориентированным технологиям обучения относится технология коллективного взаимообучения А.Г. Ривина и его учеников. Методики А.Г. Ривина имеют различные названия: “организованный диалог”, “сочетательный диалог”, “коллективное взаимообучение”, “коллективный способ обучения (КСО)”, “работа учащихся в парах сменного состава”.

“Работа в парах сменного состава” по определённым правилам позволяет плодотворно развивать у обучаемых самостоятельность и коммуникативные умения. КСО – это включение в учебный процесс естественной структуры общения между людьми – диалогических пар.

Принципы КСО:

- завершённость или ориентация на высшие конечные результаты;
- непрерывная и безотлагательная передача полученных знаний друг другу;

- сотрудничество и взаимопомощь между учениками;
- разнообразие тем и заданий (разделение труда);
- разноуровневость (разновозрастность) учеников педагогического процесса;
- обучение по способностям индивида;
- педагогизация деятельности каждого ученика.

Можно выделить следующие основные преимущества КСО:

- в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;
- в процессе речи развиваются навыки мыследеятельности, включается работа памяти, идёт мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;
- каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;
- повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;
- отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и в понукании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе;
- формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
- обсуждение одной информации с несколькими сменными партнёрами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение.

В парной работе могут быть:

- *статическая пара*, которая объединяет по желанию двух учеников, меняющихся ролями “учитель” — “ученик”; так могут заниматься два слабых ученика, два сильных, сильный и слабый при условии взаимного расположения;
- *динамическая пара* формируется из четырех учащихся, готовящих одно задание, имеющее четыре части; после подготовки своей части задания и самоконтроля школьник обсуждает задание трижды с каждым партнёром, причём каждый раз ему необходимо менять логику изложения, акценты, темп и т.п., то есть включать механизм адаптации к индивидуальным особенностям товарищей.

Технология “Мастерская знаний”. Мастерская – это особая форма организации учебного процесса. Эта необычная технология обучения была разработана французскими педагогами и психологами (П. Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.)

Предпосылки создания технологии:

- 1) необходимость интериоризации знания через личный опыт ученика, заключающийся в самостоятельном “открытии” этого знания через исследование его генезиса и структуры;

2) убеждение: все способны строить свое знание самостоятельно в совместном поиске, который мастером продуман и организован с опорой на ряд принципов.

Сущность предлагаемой технологии: специально организованное педагогом-мастером развивающее пространство позволяет ученикам в коллективном поиске приходить к построению (“открытию”) знания, источником которого при традиционном обучении является только учитель. Развивающее пространство – объективные жизненные ситуации, в которых содержатся все необходимые условия (потенциальные возможности) для развития потребностей и способностей ребенка.

Принципы построения педагогических мастерских:

- 1) создание мастером атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества в общении;
- 2) включение эмоциональной сферы ребенка, обращение к его чувствам, пробуждение личной заинтересованности ученика в изучении проблемы (темы);
- 3) работа вместе со всеми (мастер равен ученику в поиске знаний);
- 4) отсрочка ответов на вопросы ученика;
- 5) подача необходимой информации малыми дозами при обнаружении потребности в ней у ребят;
- 6) исключение официального оценивания ученика (не хвалить, не ругать, не выставлять отметок в журнал), но через социализацию, афиширование работ создание возможности появления самооценки учащегося и ее изменения, самокоррекции.

Особенностью работы мастерской является то, что блеск учителя-оратора, рассказчика гаснет, переносится из мастерской на урок-лекцию, урок-консультацию, которые станут острой необходимостью для учеников только после того, как самостоятельный поиск не разрешится “открытием”. Однако “открытие” ждет ученика в мастерской непременно.

Технология коллективной мыследеятельности. Автор – К.Я.Вазина. Технология состоит из системы проблемных ситуаций, которая обеспечивается системой модулей. Именно модули позволяют дозировать технологический процесс и делать его непрерывным.

Структура проблемной ситуации состоит из трех тактов.

Первый такт – ввод в проблемную ситуацию: постановка проблемы, коллективное обсуждение целей, способов их достижения. Функция: актуализация противоречий, определение внутренних целей, реальных способов деятельности. Начальная точка выращивания внутренних целей.

Второй такт – работа по творческим микрогруппам. Функция: разрешение противоречий, выращивание внутренних целей, формирование способов деятельности, выработка индивидуальной, коллективной позиции по изучаемой проблеме.

Третий такт – окончание рабочего процесса, общее обсуждение решаемой проблемы, защита позиций. Функция: формирование коллективных и личных позиций на основе сравнения их с научной (окончание выращивания внутренних целей), выработка общественного мнения о работе творческих групп, отдельных личностей, коллектива в целом.

3. Методы обучения

История развития методов обучения весьма своеобразна. Ученые-педагоги, наблюдая за процессом обучения в школе, обратили внимание на огромное разнообразие видов деятельности учителей и учащихся на уроке. Эти виды деятельности они и стали называть методами обучения. Термин “метод” происходит от греческого слова “methodos”, что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической практике метод выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии. Понятие метода обучения также отражает дидактические цели и задачи учебной деятельности, при решении которых в процессе обучения применяются соответствующие способы учебной работы учителя и познавательной деятельности учащихся. Таким образом, методы обучения – это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения.

Составной частью или отдельной стороной метода обучения является прием обучения. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Например, прием записи учащимися базовых понятий применяется при объяснении преподавателем нового материала, при самостоятельной работе с первоисточником, при выполнении практической работы и т.д.

В процессе обучения методы и приемы применяются в различных сочетаниях. Один и тот же способ деятельности учащихся в одних случаях выступает как самостоятельный метод, а в других – как прием обучения. Например, объяснение, беседа являются самостоятельными методами обучения. Если же они эпизодически используются преподавателем в ходе практической работы для привлечения внимания учащихся, исправления ошибок, то объяснение и беседа выступают как приемы обучения, входящие в метод упражнения.

Метод и прием могут меняться местами. Например, если преподаватель сообщение новых знаний ведет методом объяснения, в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то демонстрация выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения, основные знания учащиеся получают при его рассмотрении, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация – как метод обучения.

Одной из проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. Разными авторами в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы положены разные признаки. Существует ряд классификаций. Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа). Распространенной является классификация методов обучения по источнику получения знаний, в соответствии с которой выделяют:

- а) словесные методы (источником знания является устное или печатное слово);
- б) наглядные методы (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);
- в) практические методы (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

Остановимся более подробно на этой классификации.

Словесные методы занимают ведущее место в системе методов обучения. Были периоды, когда они являлись почти единственным способом передачи знаний. В настоящее время нередко называют их устаревшими, “неактивными”. К оценке этой группы методов надо подходить объективно. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся. Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

Рассказ как метод обучения предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала, не прерываемое вопросами к учащимся. Он применяется на всех этапах школьного обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность.

Под объяснением следует понимать словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Объяснение – это монологическая форма изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук, решении химических, физических, математических задач, теорем; при раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни.

Использование метода объяснения требует:

- точного и четкого формулирования задачи, вопроса;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии;

- привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с детьми разных возрастных групп. Однако в среднем и старшем школьном возрасте, в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся, использование этого метода становится более необходимым, чем в работе с младшими школьниками.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы.

В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед.

Широкое распространение имеет *эвристическая беседа* (от слова “эврика” – нахожу, открываю). В ходе эвристической беседы учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов.

Для сообщения новых знаний используются *сообщающие беседы*. Если беседа предшествует изучению нового материала, ее называют *вводной* или *вступительной*. Цель такой беседы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся состояние готовности к познанию нового. *Закрепляющие беседы* применяются после изучения нового материала.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (*индивидуальная беседа*) или учащимся всего класса (*фронтальная беседа*).

Одной из разновидностей беседы является *собеседование*. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учеников. Особенно полезно организовывать собеседование в старших классах, когда ученики проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить вопросы, которые требуют рассуждений в ходе поиска решения, высказывать свое мнение по тем или иным темам, поставленным учителем на обсуждение.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. Вопросы задаются учителем заранее, чтобы все учащиеся готовились к ответу. Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы заставляли думать ученика.

Дискуссия как метод обучения основана на обмене взглядами по определенной проблеме, причем эти взгляды отражают собственное мнение участников или опираются на мнения других лиц. Этот метод целесообразно использовать в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Хорошо проведенная

дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

Лекция – систематическое, монологическое изложение объемного материала преподавателем. Используется, как правило, в старших классах и занимает весь или почти весь урок. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Школьная лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются обзорными. Проводятся они по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

Работа с учебником и книгой – важнейший метод обучения. В начальных классах он осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя. В дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками, основными из которых являются:

- конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного; ведется от первого или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления;
- составление плана текста, который может быть простым и сложным; для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть;
- составление тезисов – краткое изложение основных мыслей прочитанного;
- цитирование – дословная выдержка из текста; обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);
- аннотирование – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;
- рецензирование – написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному;
- составление справки – сведений о чем-нибудь, полученных после поисков информации; справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические и т.д.;
- составление формально-логической модели – словесно-схематического изображения прочитанного;
- составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме;
- составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения. Под наглядными методами обучения понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной

зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения. Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций.

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и пр. Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др. Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных. В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, как компьютер индивидуального пользования. Компьютеры дают возможность моделировать определенные процессы и ситуации, выбирать из ряда возможных решений оптимальные по определенным критериям, т.е. значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся и формируют практические умения и навыки. К ним относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются на:

- *устные*, способствующие развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся; они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей;
- *письменные*, используемые для закрепления знаний и выработки умений в их применении и способствующие развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе; могут сочетаться с устными и графическими;
- *графические* – работы учащихся по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т.д. Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи, применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения;

- *учебно-трудовые*, к которым относятся практические работы учащихся, имеющие производственно-трудовую направленность, целью которых является применение теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности.

При выполнении каждого из видов упражнений учащиеся совершают умственную и практическую работу. По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

- а) упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – *воспроизводящие упражнения*;
- б) упражнения по применению знаний в новых условиях – *тренировочные упражнения*.

Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, такие упражнения называют *комментированными*.

Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений – сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем – на воспроизведение – на применение ранее усвоенного – на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации – на творческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию.

Лабораторные работы – это проведение учащимися по заданию учителя опытов и расчетов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т.е. изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Проводятся лабораторные работы в иллюстративном или исследовательском плане.

Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями: ростом растений и развитием животных, погодой и т.д. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде отчетов, числовых показателей, графиков, схем, таблиц. Лабораторная работа может быть частью урока, занимать весь урок и больше.

Практические работы проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер. Они могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке).

Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающими машинами, с машинами-тренажерами и репетиторами.

Распространенной классификацией методов обучения является классификация, разработанная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. Они предлагают делить методы обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся по усвоению изучаемого материала на объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемное изложение, частично поисковые и исследовательские.

Суть *объяснительно-иллюстративного метода обучения* состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Объяснительно-иллюстративный метод – один из наиболее экономных способов передачи информации. Однако при использовании этого метода обучения не формируются умения и навыки пользоваться полученными знаниями.

Для приобретения учащимися умений и навыков используется *репродуктивный метод обучения*, суть которого состоит в многократном повторении способа деятельности по заданию учителя. Деятельность учителя заключается в разработке и сообщении образца, а деятельность ученика — в выполнении действий по образцу.

Суть *проблемного метода изложения*: учитель ставит перед учащимися проблему – сложный теоретический или практический вопрос, требующий исследования, разрешения, и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода – показать образцы научного познания, научного решения проблем. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, получая эталон научного мышления и познания, образец культуры развертывания познавательных действий.

В целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем используется *частично поисковый* или *эвристический метод обучения*. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует.

Этой цели служит *исследовательский метод обучения*, призванный обеспечить творческое применение знаний. Учащиеся овладевают методами научного познания, формируется опыт исследовательской деятельности.

Таким образом, согласно этой классификации методы обучения отличаются друг от друга характером познавательной деятельности, осуществляемой учащимися при усвоении различных видов содержания материала, и характером деятельности учителя, организующего эту разнообразную деятельность учеников.

Особую группу составляют активные методы обучения – методы, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий,

поисковый характер. Они позволяют не просто воспроизвести усвоенные знания, а использовать их в практико-ориентированной деятельности.

Активные методы обучения предоставляют учащимся возможность обучаться на собственном опыте, приобретать разнообразный субъективный опыт. Грамотное использование учителем активных методов предполагает: глубоко продуманные учебные цели, высокий уровень включенности участников, анализ и обсуждение приобретенного обучающимися опыта или полученной информации.

Дидактические цели активных методов обучения: расширение кругозора, познавательная деятельность; приобретение опыта применения знаний и умений в деятельности; развитие черт творческой деятельности, умений рефлексии.

Воспитывающие цели: развитие самостоятельности, активности и воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных и мировоззренческих установок; формирование умения работать в коллективе и коммуникативных качеств.

Развивающие цели: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, соединять воедино; творческих способностей, умения находить оптимальные или наиболее простые решения, предсказать ожидаемый результат и др.

Социализирующие цели: приобщение к нормам и ценностям социума; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению.

Коммуникативные цели: умение выразить свою мысль в устной и письменной форме, умение установить и поддерживать психологический контакт; умение слушать собеседника, понимать его мотивы, текущее психологическое состояние, навык владения широким спектром поведения; умение доказать, убедить, высказать согласие (несогласие).

Следует учесть, что активные методы обучения предполагают использование в учебном процессе определенной последовательности заданий: начиная с индивидуального анализа и оценки конкретных ситуаций, затем можно перейти к коллективной оценке ситуации, дидактическим играм: ролевым, операционным, имитационным, а потом уже использовать деловые игры. Таким образом, активные методы должны применяться по мере их усложнения.

В группу активных методов обучения входят дидактические игры – специально разработанные игры, моделирующие реальность и приспособленные для целей обучения.

Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет – сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности. Дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная

деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Ее основными структурными элементами являются:

- моделируемый объект учебной деятельности;
- совместная деятельность участников игры;
- правила игры;
- принятие решения в изменяющихся условиях;
- эффективность применяемого решения.

Игровая учебная деятельность обладает важным свойством: в ней познавательная деятельность учеников представляет собой самодвижение, поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности.

Полученная таким образом информация порождает новую, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не будет достигнут конечный результат обучения.

Цикл дидактической игры представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач. Этот процесс условно расчленяется на следующие этапы:

- подготовка к самостоятельным занятиям;
- постановка главной задачи;
- выбор имитационной модели объекта;
- решение задачи на ее основе;
- проверка, коррекция;
- реализация принятого решения;
- оценка его результатов;
- анализ полученных итогов и синтез с имеющимся опытом.

Существует два основных способа организации коллективной познавательной деятельности учащихся при использовании дидактических игр - это обсуждение и дискуссия, отличающиеся удаленностью позиций участников. При обсуждении участники дополняют выступления друг друга, а в дискуссии выступают с противоположными точками зрения.

Можно выделить следующие *формы обсуждения*:

- “круглый стол” - беседа, в которой на равных участвуют члены небольшой группы школьников (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с “аудиторией” (остальной частью класса);
- “заседание экспертной группы” (обычно четыре - шесть учащихся с заранее назначенным председателем), на котором вначале всеми участниками группы обсуждается намеченная проблема, а затем они излагают свои позиции “аудитории”; при этом каждый участник экспертной группы выступает с кратким сообщением;
- “форум” - обсуждение, сходное с “заседанием экспертной группы”, в ходе которого группа обменивается мнениями с “аудиторией” (учебной группой);

- “симпозиум” - более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы “аудитории”;
- ”консилиум” - анализ рассматриваемой проблемы с различных ролевых позиций участников обсуждения. На консилиуме рассматриваются различные аспекты проблемы, взаимодополняющие друг друга в результате педагогически целесообразного распределения ролей;
- ”мозговой штурм” и его обучающий вариант - синектика - предполагают поиск решения проблемы за счет выдвижения идей участниками обсуждения. Каждый школьник имеет возможность предложить оригинальное решение, которое будет обсуждаться. При этом обсуждение должно быть построено так, чтобы каждый учащийся мог участвовать в нем в составе рабочей группы. Для этого класс разбивается на несколько малых подгрупп (5 – 7 человек). По окончании обсуждения представители каждой подгруппы выступают со своим сообщением.

Обсуждение может предварять дискуссию.

Дискуссия представляет собой целенаправленный, упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины, решения проблемы.

Использование дискуссии дает возможность учащимся получить новую информацию, повысить компетентность, проверить собственные идеи и оценить их достоверность. Она позволяет развивать коммуникативные качества и умения пользоваться своим интеллектом, проверить свои чувства и их интерпретацию окружающими. Дискуссия формирует привычку нести ответственность за свои слова и решения, учит избегать ошибок, допущенных другими.

В педагогической литературе существуют следующие *формы дискуссии*:

- “дебаты” - явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд;
- “судебное заседание” - обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела);
- “техника аквариума” - обсуждение материала, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Упор в нем делается на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Группа делится на подгруппы, в каждой выбирается представитель, который знакомит с позицией группы всю остальную аудиторию. После обсуждения проблемы в группах, представители собираются у доски, высказывают и пытаются отстоять позицию своей группы. Кроме представителей, никто не имеет права высказываться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям в записках. И представители, и

группы могут попросить “тайм-аут” для консультаций. “Аквариумное” обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения. Затем проводится его критический разбор всей аудиторией. Данная форма проведения дискуссии интересна тем, что в поле внимания учеников находятся всего пять-шесть говорящих, что позволяет сосредоточиться на основных позициях. Дидактическая игра как метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения. Вместе с тем школьная практика и результаты проведенных экспериментов показали, что дидактические игры могут сыграть в обучении положительную роль только тогда, когда они используются как обобщение широкого арсенала традиционных методов, а не как их заменитель.

Существуют и другие классификации методов обучения. Большое количество подходов к данному вопросу объясняется сложностью объекта исследования и серьезностью задач, поставленных обществом перед современной школой. В свете новых требований к школе ученые и учителя ищут такие методы и приемы обучения, которые бы наилучшим образом способствовали их решению.

Тема 7.6.: Обучение в интерактивном режиме в малых группах.

Технология: «Обучение в сотрудничестве»

План

1. Интерактивные методы обучения.
 2. Обучения в сотрудничестве.
 3. Общие рекомендации по использованию работы в малых группах. Положительные и отрицательные стороны обучения в микрогруппах.
 4. Позитивная взаимозависимость членов группы друг от друга.
- Принципы формирования групп.

Реализация компетентностной парадигмы обучения возможна при использовании **интерактивных методов**. Кратко характеризуются модель, способствующая формированию необходимых компетенций в процессе изучения речеведческих дисциплин, ее основные стадии, реализующиеся через различные интерактивные приемы и методы обучения и, прежде всего, через обучение сообща. Обобщен опыт использования интерактивных методов обучения в малых группах: «Зигзаг» и «Карта концепции». Подчеркивается, что учебная цель при работе в малой группе достигается только путем осмысленной пошаговой реализации определенного интерактивного метода обучения. 1) интерактивные методы обучения в малой группе, реализующие модель обучения «вызов - осмысление содержание - размышление», позволяют сформировать у будущего специалиста необходимые компетенции; 2) объединенные единой целью, сходными интересами и потребностями в общении и совместной деятельности, студенты активно контактируют друг с другом на занятии,

развивая все виды речевой деятельности и их разновидности, приобретая навыки социально-психологической адаптации, создают специфический продукт группового взаимодействия, который не является суммой индивидуальных решений. Актуальны в связи с этим способы работы в малых группах, которые могут быть направлены на изучение информации на стадии осмысления содержания («Зигзаг»), либо на обсуждение уже имеющейся информации на стадии размышления и представление собственного видения проблемы («Карта концепции»).

Интерактивные методы обучения в малой группе, реализующие модель обучения «вызов - осмысление содержание - размышление», позволяют сформировать у будущего специалиста необходимые компетенции.

Технология активного метода обучения ориентирована на полное мировосприятие и развитие, на организацию к самообразованию, на развитие навыков добывать информацию и применять их опытным путем в действительности. Ученик перестает быть пассивным объектом, а становится активным участником на уроке при помощи доброго, более опытного советчика — преподавателя. Плюсы технологии активного метода обучения очевидны и позволяют при помощи активного обсуждения, анализа и осмысления усовершенствовать образовательный процесс, его качество, воспитать уважительные отношения друг к другу и получить навыки работы в команде. Сложно говорить о минусах технологии активного метода обучения, так как новая система действительно более прогрессивна, но ее внедрение и качество в первую очередь зависит от преподавателя, его квалификации, его желания само совершенствоваться и прежде всего любви к своей профессии. Новой технологии может не хватать дисциплины и универсальности. Например, не все предметы возможно полностью давать на самостоятельное обучение и рассмотрение. Необходимо учитывать сложность темы, индивидуальность личности обучаемых (застенчивость, самооценку), а также комплексное сочетание старых и новых методик.

Объединенные единой целью, сходными интересами и потребностями в общении и совместной деятельности, студенты активно контактируют друг с другом на занятии, развивая все виды речевой деятельности и их разновидности,

приобретая навыки социально-психологической адаптации, создают специфический продукт группового взаимодействия, который не является суммой индивидуальных решений.

Как показывает практика, учебная цель при работе в малой группе достигается только путем осмысленной пошаговой реализации определенного способа обучения («Зигзаг», «Карта концепции»).

Позитивная взаимозависимость возникает тогда, когда для того, чтобы добиться успеха, каждый соучастник группы нуждается в остальных ее

членах. Работа каждого участника малой группы должна быть выгодна как для него самого, так и для остальных ребят и всей группы в целом.

Создать позитивную взаимозависимость можно, разными способами, но в любом случае участников группы должно объединять нечто общее.

- **Общая цель** (взаимозависимость на основании общей цели). Учитель ставит перед группой общую учебную цель: например, члены группы должны вместе разобраться в смысле понятия или теории, затем каждый из них должен суметь объяснить материал какой-то другой группе.

- **Общая награда** (взаимозависимость на основании общей награды). Участники группы выполняют контрольную работу и в дополнение к своей собственной оценке получают еще одну, если оценки всех участников группы были не ниже четверки.

- **Материалы** (взаимозависимость на основании общего материала, разделенного на несколько частей). Между членами группы распределяются разные материалы (куски учебного текста, разные документы и т.д.) Чтобы выучить весь материал, необходимо рассказать содержание своей части и выслушать рассказы других членов группы.

- **Роли** (взаимозависимость на основании отдельных ролей). Каждый участник группы получает организационную роль. Для того чтобы работа была успешно выполнена, необходимо, чтобы каждый хорошо выполнил свои обязанности.

- **Задания** (взаимозависимость на основании отдельных заданий). Работа в группе разделяется на отдельные задания. Каждое задание выполняет один из участников группы. Чтобы вся работа была выполнена, необходимо, чтобы каждый член группы справился со своим заданием и результаты отдельных работ объединились.

К самым распространенным интерактивным методам можно отнести:

- Мозговые штурмы (brainstorm)
- Круглые столы (дискуссия, дебаты)
- Case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ)
- Деловые и ролевые игры
- Мастер-классы

Главным лозунгом групповой работы должно стать: «Мы все работаем друг для друга. Мы в одной лодке – или вместе выплывем, или вместе утонем».

Активный метод – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если в пассивном методе основным действующим лицом и менеджером урока был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах. Активные методы обучения строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, использовании знаний и опыта

обучающихся, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движении и рефлексии.

Интерактивный метод означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока.

Человек усваивает информацию быстрее, если обучение проходит интерактивно, когда он имеет возможность одновременно с получением информации обсуждать неясные моменты, задавать вопросы, тут же закреплять полученные знания, формировать навыки поведения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока.

Исследовательский метод: добывание знаний и умений путем проведения наблюдений, постановки опытов, измерения, путем самостоятельного нахождения исходных данных, прогнозирования результатов работы.

Проектный метод. Целью проектной деятельности является понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

Творческие методы. Создание чего-то нового, проявления творческой деятельности учащихся. Например, математика – изменить вопрос задачи, изменить данные в задаче. Русский язык – мини – сочинение, изменить задание, добавить задание. Чтение – придумай рифму, название рассказа, закончи стихотворение, зарифмовать правило, составить синквейн.

Если говорить о системно-деятельностном подходе конкретно в начальной школе, то его реализация способствует успешному обучению младших школьников. Анализ успеваемости и качества знаний по предметам, диагностика учебной мотивации, наглядно демонстрируют это утверждение. У обучающихся формируются основные учебные умения, позволяющие им успешно адаптироваться в основной школе и продолжить предметное обучение по любому учебно-методическому комплексу.

А непосредственно на уроках деятельностный подход в начальной школе осуществляется через:

- моделирование и анализ жизненных ситуаций;
- использование активных и интерактивных методик;
- участие в проектной деятельности,
- владение приёмами исследовательской деятельности;
- вовлечение обучающихся в игровую деятельность
- оценочно-дискуссионную деятельность

- рефлексивную деятельность.

Обучающиеся выполняют работу на уроках по следующим направлениям:

- работают с источниками информации;
- решают познавательные и практические задачи, отражающие типичные ситуации;
- анализируют современные общественные явления и события;
- осваивают типичные социальные роли через участие в обучающих играх и тренингах, моделирующих ситуации из реальной жизни;
- аргументируют защиту своей позиции, оппонируют иному мнению;
- выполняют творческие работы и исследовательские проекты.

Результаты применения системно-деятельностного подхода можно разделить на 3 группы: личностные, метапредметные и предметные.

К личностным результатам относится проявление учениками способности к самообучению и саморазвитию, развитие у детей мотивации к получению новых знаний, сформированность их индивидуальных взглядов и ценностей.

К метапредметным результатам можно отнести освоение основных учебных действий: способность познавать науки, регулировать свою учебную деятельность и общаться с одноклассниками и педагогами в процессе обучения.

Предметными результатами является получение базовых знаний по основным предметам, способность преобразовывать полученные знания, применять их на практике. Также предметным результатом подхода является сформированная целостная картина мира, основанная на современных научных знаниях.

Таким образом, системно-деятельностный подход в обучении позволяет эффективно достичь результатов, которые являются основой гармоничного личностного развития ребенка.

Тема 7.7.: Технология дифференцированного обучения

План

1. Основные понятия технологии дифференцированного обучения.
2. Дифференциация. Классификация видов и форм дифференциации.
3. Цели, результаты и критерии эффективности дифференциации обучения. Основными способ изучения индивидуальных особенностей.
4. Дифференцированный подход к обучению учащихся как средство активизации познавательной деятельности и развития учащихся с разными способностями.

Основные понятия технологии дифференцированного обучения

В педагогической психологии, дидактике, а также в школьной практике широко используются термины «индивидуальный подход», «индивидуализация обучения», «дифференцированное обучение», «дифференциация» и другие. Эти термины нередко употребляются как синонимы, но в то же время в содержании каждого из этих понятий имеются свои существенные признаки.

Для понятий педагогической науки, которые отражают особенно сложные явления, зачастую характерно то, что они используются в различных, порою весьма неопределенных значениях. К таким понятиям относится «дифференцированное обучения». Анализ литературы показывает, что более точное определение дает Селевко Герман Константинович.

- Дифференцированное обучение – это: 1) форма организации учебного процесса, при котором учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств;

- 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

В основу дифференциации положена теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития.

К наиболее существенным понятиям теории дифференцированного обучения, которыми мы будем оперировать в процессе исследования, относятся:

Дифференцированное обучение – это технология обучения в одном классе детей с разными способностями. Создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности.

Дифференциация – организация учебного процесса с учетом доминирующих особенностей групп учащихся.

Дифференцированное обучение – это не разделение детей на классы по уровням, а технология обучения в одном классе детей с разными способностями. Создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности.

Бесспорно, что в реальном процессе обучения знания усваиваются индивидуально каждым учеником. Однако процесс усвоения знаний может быть одинаков, совпадать у детей данной группы, класса. Можно выявить общее в индивидуальном развитии детей в процессе обучения. Общее может характеризовать уровень развития детей, сходство в мотивах деятельности и поведении. Обычно таким общим уровнем обладают дети одинакового возраста. Поэтому знание общих психологических особенностей детей данной группы, данного возраста обеспечивает в обучении возможность понимания учебного материала каждым учеником.

Основными способами изучения индивидуальных особенностей школьников являются планомерные систематические наблюдения за учеником, индивидуальные и групповые беседы на намеченную тему.

Главное заключается в том, чтобы всесторонне изучить ребенка и опираться на его индивидуальные качества.

В дидактике и предметных методиках предлагается более 20 критериев деления, учащихся на группы. Одни ученые предлагают объединить учащихся по успеваемости, устойчивости интереса и уровню познавательной самостоятельности; другие исходят из устойчивости восприятия, уровня развития памяти, типа мышления, уровня выполнения мыслительных операций, темпераменту; третьи называют следующие признаки: успеваемость по предмету, темп работы, информированности по предмету, способности.

Дифференцированное обучение осуществляется в различных организационных формах, с помощью различных учебных средств и на различных уровнях (частно-методическом, технологическом, общепедагогическом, социальном). В современной образовательной практике используется следующая классификация видов и форм дифференциации.

По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, составляющим основу формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

- по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);
- по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);
- по области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);
- по уровню умственного развития (уровню достижений);
- по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту, социотипу и др.);
- по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха, больничные классы).

По организационному уровню гомогенных групп выделяют дифференциацию:

- региональную по типу школ (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы);
- внутришкольную (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, потоки);
- в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т.д.);
- межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы);
- внутриклассную, или внутрипредметную (группы в составе класса).

Внутриклассную дифференциацию называют еще "внутренней", в отличие от всех других видов "внешней" дифференциации.

К внутренней дифференциации иногда относят и деление класса на любые, даже разнородные группы, для которых применяется интегративная

модель дифференцированного обучения. Примерами может служить разделение учащихся при групповых способах обучения, использование игровых методик, бригадно-лабораторного метода, метода проектов и т.п.

В особую дифференциальную группу может быть выделена любая группа, обучение в которой отличается какими-либо условиями или компонентами учебно-воспитательного процесса.

Главными целями, результатами и критериями эффективности дифференциации и индивидуализации обучения являются:

1) повышение эффективности школьного образования, создание наиболее выгодной и целесообразной для страны системы образования молодого поколения, обеспечивающей каждому максимальное развитие своих возможностей, способностей;

2) демократизация учебно-воспитательного процесса, ликвидация единообразия школы, предоставление учащимся свободы выбора элементов учебно-воспитательного процесса;

3) создание условий для обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям и оптимальных для разностороннего общего развития детей — умственного, физического, нравственного, эстетического, трудового;

4) формирование и развитие индивидуальности, самостоятельности и творческого потенциала личности, максимальное развитие одаренных детей, обеспечение обоснованного выбора профессии с учетом способностей и результатов образования;

5) защита детей, нуждающихся в социально-педагогической помощи, адаптация и включение в полноценный учебный процесс детей с аномалиями развития и асоциальным поведением.

Особенности уровневой дифференциации. Содержательной основой уровневой дифференциации является наличие нескольких вариантов программ учебной дисциплины, отличающихся глубиной и объемом материала. Учащимся различного уровня развития предлагается усвоить адекватную программу (вариант). При этом целевая установка учебного процесса изменяется от ориентировки на усвоение всего, что дает наиболее полный вариант программы, к установке "возьми, сколько ты можешь и хочешь, но не меньше обязательного". Обязательные результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми учащимися, задаются стандартами образования.

Дифференциация по уровню умственного развития не получает в практике однозначной оценки; в ней имеются, наряду с положительными, и некоторые отрицательные аспекты и виды. Главной задачей в технологии, считает Якиманская, создание условий для личностного развития школьника, независимо от индивидуальных способностей и особенностей. В ходе профессиональной деятельности, системной работы по психолого-педагогической поддержке учащихся, она проводит диагностику и

формирует мониторинг личностных достижений учащихся по следующим показателям:

- Изучение мотивации учащихся.
- Уровень учебных возможностей.
- Адекватность уровня учебных возможностей учащихся уровню их обученности.
- Показатели проявления самостоятельности в учебной деятельности.
- Уровень сформированности ОУУН.
- Техника чтения.

Дети различаются уровнем подготовленности к школе и обучаемостью.

Ученики с пониженной обучаемостью требуют особой формы учебной деятельности. Ребенок, у которого неустойчиво внимание, не развита память, не сможет выполнять многие задания, в этом случае требуется особая форма предъявления материала. А дети с высокой обучаемостью тоже нуждаются в особом внимании учителя для развития своих способностей. Значит, требуется дифференцированный подход к учащимся. Именно он является основным путем осуществления индивидуализации обучения.

С точки зрения Ираиды Сергеевны дифференцированное обучение преследует цель оптимальной организации обучения, возможной благодаря эффективной, плодотворной учебной деятельности каждого ученика; задачу - определить наилучшие возможности сочетания на уроке фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися.

Смысл дифференцированного обучения состоит в том, чтобы, зная индивидуальные особенности каждого ученика (уровень подготовки, развития, особенность мышления, познавательный интерес к предмету), определить для него наиболее целесообразный и эффективный вид деятельности, формы работы и типы заданий на уроке.

При внедрении дифференцированного обучения на уроках необходимо создать условия его осуществления:

- ☐ глубокое изучение индивидуальных и типологических особенностей учащихся и групп учащихся;
- ☐ умение анализировать учебный материал, выделять возможные трудности, с которыми встретятся разные группы учащихся;
- ☐ составление технологической карты, включая вопросы разным группам и отдельным учащимся;
- ☐ умение «спрограммировать» обучение разных групп учащихся (в идеале каждого ученика);
- ☐ организация учебного процесса, предоставляющая ученику возможность выбирать его содержание, вид, форму при выполнении заданий, решении задач;
- ☐ осуществление оперативной обратной связи, создание такой атмосферы на уроке, которая расковывает учащихся;
- ☐ создание мотивации успешности учения;

□ активное стимулирование ученика к образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

По характеру избирательной направленности познавательных процессов (опираясь на критерии Г. И. Щукиной) Якиманская подразделила класс на группы:

С высоким уровнем развития познавательных интересов дети в этой группе интенсивно и с увлечением самостоятельно работают, стремятся разобраться в трудных вопросах.

Со средним уровнем развития познавательных интересов учащиеся проявляют познавательную активность при побуждении учителя, интерес к самостоятельной работе в зависимости от ситуации, трудности преодолевают при помощи учителя.

С низким уровнем развития познавательных интересов отличаются познавательной инертностью, мнимой самостоятельностью в работе, часто отвлекаются при затруднениях, их характеризует полная бездеятельность.

Тем самым, включение пассивных школьников в игровую деятельность способствует их активизации. А ученики, которые проявляют «страстное отношение к знанию» умеют длительно сосредоточивать свое внимание в процессе работы, используют рациональные приемы запоминания, проявляют мыслительную деятельность.

У группы учащихся, в которой отсутствует целенаправленность, стойкие интересы, внимательность и настойчивость проявляется только в короткие периоды, у них низок уровень требований к себе.

Но в практике обучения даже методически совершенные уроки, основанные на одних фронтальных формах работы, не приносят полного успеха, т.к. дети по-разному усваивают материал и неодинаково относятся к тому, что нужно узнать, понять, запомнить. Это объясняется наличием у школьника разных уровней обучаемости, темпов продвижения в усвоении учебного материала.

Для осуществления дифференцированного обучения на уроке необходимо создавать условия, которые бы давали возможность учителю управлять процессом обучения.

Приняв за два доминирующих качества в учебных успехах школьников - обучаемость и учебную работоспособность - то всех обучающихся Якиманская разделила на ряд типологических групп, поскольку эти группы за неодинаковые промежутки времени могут достигать высокого уровня знаний, то их подразделила по этому признаку на три ступени: высокую, среднюю, низкую.

Дифференцированный подход необходим на всех этапах учебного занятия:

Этап изложения новых знаний, умений (первичного восприятия материала).

Осуществляя дифференцированный подход, нужно, во-первых, провести более тщательную подготовку к усвоению нового материала именно с теми детьми, которые в этом нуждаются. А во-вторых, после первичного фронтального объяснения нужно его повторить, и может быть, не один раз, для отдельных групп.

Можно использовать и такой прием: объяснить новый материал кратко на высоком уровне сложности (внесение проблемности в содержание учебных заданий), в расчете на группу детей с повышенной обучаемостью. Затем провести объяснение того же, более развернуто и доступно.

Во время объяснения нового материала важно учитывать психофизиологические особенности учеников. Дополнительные вопросы адресую детям со слабой слуховой памятью, невнимательным, рассеянным. Учащимся с хорошей зрительной памятью помогает наглядность, с моторной - практическая работа на доске.

Этап закрепления и применения знаний и умений.

Основой дифференцированного подхода является организация самостоятельной работы.

Готовится 2-3 варианта заданий. Учащиеся сами выбирают вариант, или каждый вариант заранее предназначается определенной группе учеников.

Для учеников, обладающих низкими и средними учебными возможностями, временами даются задания по образцу, алгоритмического вида, носящие реконструктивный характер.

Отдельным группам дается разъяснение возможных затруднений с целью предотвращения ошибок.

Некоторым учащимся оказывается помощь (в качестве вспомогательного средства используются схемы, чертежи, начало решения, теоретическая справка или указание на страницу учебника, где можно найти справку и т.д.). И только затем рекомендуются задания творческого характера.

Для школьников с высокими и высшими учебными возможностями подбираю в основном задания творческого характера, задания на перенос знаний и умений в измененную или новую ситуацию различной трудности и характера, чтобы наиболее успешно способствовать их развитию.

Этап проверки и оценки знаний и умений.

На этом этапе важно четко выяснить, на каком уровне усвоено каждым учеником одно и то же знание, умение. Исходя из этого, можно составлять серии заданий повышающейся и понижающейся трудности. Каждая серия должна отражать определенный уровень усвоения материала.

В процессе обучения, задания разной трудности полезны, они помогают подтянуть учащихся, отстающих в учебе, дают пищу для ума

наиболее способным. Одни овладевают суммой знаний, определенных учебной программой, другие, вследствие высокой обучаемости, сочетаемой с огромным трудолюбием, смогут выйти за пределы программы, перенося знания в нестандартную ситуацию.

Творческая деятельность на уроке сильных учеников, обгоняющих своих наиболее слабых товарищей, часто ставят последних в положение копирующих, воспроизводящих. Этим объясняется дифференциация заданий ученикам, принадлежащим к разным типологическим группам.

Всякая работа на уроке, имеющая характер новизны по внутреннему содержанию материала, способов его познания, стимулирует развитие учеников. При этой работе каждый учащийся, постоянно преодолевая трудности, испытывает счастье удовлетворения от познанного, решенного, овладевает постепенно методами познания.

4. Технология индивидуализации обучения, автор И.Э.Унт

Основным понятием исследования является «индивидуализация обучения». Индивидуализацию обучения Инге Унт понимает как учет в учебном процессе индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того какие особенности и в какой мере учитываются.

По мнению И. Унт, понятие индивидуализации, популяризируемое в педагогической литературе, вовсе не предполагает обязательного учета особенностей каждого, чаще всего исследователи ограничиваются учетом групп учащихся сходных по какому-либо признаку.

Инге Унт считает, что на практике, речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

- 1) индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;
- 2) учитывая лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, умственные способности), наряду с этим может выступать ряд особенностей, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж необходим (например, различные свойства характера или темперамента);
- 3) иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если это важно для данного ученика (талантливость, свойство здоровья);
- 4) индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически, либо в каком-то виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

По мнению автора, индивидуализацию можно рассматривать с точек зрения процесса обучения, содержания образования, построения школьной системы. Первая из них касается отбора форм, методов и приемов обучения, вторая – создание учебных планов, программ, учебной литературы и

составление заданий, предъявляемых учащимся, и третья – формирование различных типов школ и классов.

Список использованной литературы

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2т. Т.1.М.: НИИ школьных технологий, 2006г.- 816с.
2. Солодникова С.В., Юнина Е.А. Психология человека: учебно-методическое пособие. – Пермь, Изд-во ПРИПИТ, 2003. – 68с.
3. Е.А. Юнина. Новые педагогические технологии: учебно-методическое пособие. – Пермь: издательство ПРИПИТ, 2008. – 148 стр.
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.- 94с.
5. Антропова М.В. и др. Дифференцированное обучение: педагогическая и физиолого-гигиеническая оценка // Педагогика, 1992, № 9-10
6. Басынина Л.Н. Разноуровневое обучение в начальной школе II Начальная школа плюс, 2008, №11.

Интернет ресурсы:

1. <https://zachnik.com>
2. <http://www.nir.ru>.
3. <http://chastysc.ucoz.ru/>

Тема 7.8.: Диалоговые технологии

План

1. Технология диалогового обучения. Понятие и сущность диалогового обучения.
2. Способы построения диалогового обучения.
3. Личностно-ориентированное обучение. Принципы организации диалогового взаимодействия.
4. Преимущества технологии диалогового обучения.
5. Элементы диалоговой технологии. Формы и приёмы диалоговой технологии.

Технология диалогового обучения – это одна из методик реализации личностно-ориентированного подхода, направленного на учет личностных потребностей и характеристик каждого учащегося. Диалог – это разговор между двумя или несколькими лицами. Личностно-ориентированное обучение широко распространено и активно применяется в современной системе образования. Построение диалога имеет важное значение для развития у индивида навыков коммуникации, профилактики его социальной изоляции, недопущения развития депрессивных состояний, вызванных развитием чувства одиночества. Если урок строится в диалоговой форме, то учащийся получает возможность развиваться в эмоциональном направлении и активизировать свои умственные способности. Диалог помогает усвоению

учебной программы не просто путем простого запоминания, но и посредством затрагивания личностных смыслов.

По своей сути, диалог в ходе обучения предполагает прием построения коммуникативной связи между субъектами учебно-воспитательного процесса: учеником и педагогом. Он выступает способом построения отношений в образовательной сфере, в ходе которых реализуется сопереживание, проявляется взаимоуважение, осуществляется совместное творчество. Учебный диалог помогает учащимся проявить себя. Это возможно благодаря тому, что в диалоге они чувствуют себя более уверенно, раскрепощенно и комфортно. Это помогает всестороннему развитию личности учащегося, раскрытию его природного потенциала. Сущность технологии диалогового обучения проявляется в целевом назначении диалога: развитие системы межличностного взаимодействия, путем построения модели наиболее реально отражающей жизнь, позволяющей учащимся забыть об условностях и стереотипах построения учебного занятия, открывая возможности самовыражения и проявления себя на межличностном уровне.

Практическая реализация диалога на учебном занятии осуществляется на следующих уровнях:

- Личностный уровень – развитие умения общаться с самим собой, понимать себя, слышать голос собственного разума.
- Межличностный уровень – умение строить общение с другим человеком, обладающим противоположными ценностно-интеллектуальными позициями.
- Мульти уровень - умение строить множественный диалог, реализуемый при обсуждении проблем в малых учебных группах.

Способы построения диалогового обучения

Реализация технологии диалогового обучения проходит на основе подготовки учащегося к поиску самостоятельного решения. Именно на этом и базируется данная технология. Она заставляет учащихся самостоятельно исследовать различные процессы и явления, делать открытия, подводить итоги, искать ответы на вопросы. Таким образом активизируется мыслительный процесс учащихся, они начинают активно думать и выражать свои мысли в диалоге. Построение учебного диалога имеет некоторую специфику. Она проявляется в следующих чертах:

- Постановка общей проблемной ситуации;
- Два и более участника диалога, имеющих коммуникативную связь, строящуюся на взаимопонимании;
- Целевое назначение диалога;
- Обязательная обратная связь;
- Диалоговые взаимоотношения между педагогом и отдельным учащимся, между педагогом и коллективом учащихся.

Чтобы технология диалогового обучения была успешно реализована и приносила должный образовательный эффект, необходимо исключить факторы, тормозящие диалог:

1. Нетерпимость педагога и категоричность его взглядов. Педагог должен уважать мнение каждого участника диалога, принимать его взгляды и различные точки зрения;
2. Проявлять внимательное отношение к каждому участнику диалога;
3. Не использовать вопросы, требующие краткого ответа или же, риторические вопросы;
4. Уметь слушать каждого участника диалога. Педагогу необходимо давать учащимся возможность высказаться, не перебивая их и, не исправляя;
5. Речь учащихся, которые принимают участие в диалоге, должна быть культурной, правильно построенной. В речи должны присутствовать коммуникативные навыки.

Чтобы организовать диалоговое занятие, педагогу необходимо наладить контакт с коллективом учащихся. Только налаженный контакт, наличие взаимопонимания даст должный эффект. Иначе, у партнера по диалогу будет выработано негативное отношение к рассказчику, в следствие чего информация не будет усваиваться.

Технологии диалогового обучения могут быть реализованы в виде: дидактических игр, аналитической работы, учебных дискуссий, постановки проблемно-поисковой ситуации, эвристической беседы.

Принципы организации диалогового взаимодействия

Организация диалога на учебном занятии имеет свою специфику. Прежде всего, необходимо учитывать два ведущих принципа построения диалога:

1. Исключение воздействия на учащегося. Нельзя оказывать педагогическое давление на учащихся. Нельзя только обучать. Нужно развиваться и самому педагогу в процессе общения с учениками. Поэтому необходимо строить с ними взаимодействие.
2. Акцент на самостоятельной работе. Педагог не должен сам формулировать проблему или задавать вопросы. Ему необходимо только направить учащихся, чтобы они работали самостоятельно: выдвигали проблему и искали пути ее решения. Только ориентация на эти принципы, позволяет ставить личность учащегося на приоритетную позицию.

Преимущества технологии диалогового обучения

Использование технологии диалогового обучения в учебном процессе позволяет сделать учебный процесс ориентированным на личностное развитие учащихся. Кроме того, она имеет ряд достоинств:

1. Обеспечивает целенаправленность учебного процесса;
2. Развивает у учащихся познавательную активность;

3. Способствует развитию мыслительной деятельности у участников диалога;
4. Активизирует творческую сторону развития;
5. Способствует самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию личности;
6. Развивает у учащихся навыки коммуникативного общения;
7. Формирует умения строить беседу, вести диалог;
8. Развивает навыки вопросно-ответной формы общения;
9. Развивает важные личностные качества: терпимость, умение слушать, уважение к другой личности, адекватного восприятия чужой точки зрения.

Системе общего образования принадлежит важная роль в подготовке человека к жизни в быстро изменяющемся обществе. В связи с этим школу можно рассматривать как важнейший институт гуманизации и демократизации общества, формирования новых жизненно важных установок личности и коммуникативных возможностей человека.

Одна из основных целей общего образования — формирование коммуникативной компетентности выпускников, основанной на общении и сотрудничестве в образовательном процессе, а главный его результат — развитие у них толерантности, ответственности за выполняемое дело, способности к коллективному решению социальных и личностно значимых проблем.

В соответствии со спецификой естественно-научного образования, его ведущими целями (овладение основами естественных наук, формирование научной картины мира, экологической культуры и др.) развитие коммуникативной компетентности в рамках данной образовательной области предлагает:

- решение проблем на основе внутри-предметной и межпредметной интеграции, что отражает логику развития естествознания и составляет ядро развивающего обучения;
- сотрудничество, основанное на проблемно-поисковом познании явлений природы, фиксации и обсуждении его результатов, предполагающее разностороннее использование языка науки;
- коммуникабельность участников образовательного процесса, т. е. их участие в проектировании и решении проблем, передаче информации, в том числе с помощью информационно-коммуникационных технологий, чему способствует и международный характер научного языка;
- активное общение, включающее коммуникацию (передачу информации), интеракцию (взаимодействие и обмен знаниями, умениями и результатами деятельности), перцепцию (восприятие друг друга). Именно их единство делает успешным сотрудничество участников образовательного процесса;

- направленность предметов естественнонаучного цикла на изучение комплексных проблем экологического характера, как правило имеющих не только социальную, но и личностную значимость, что повышает интерес к их решению и сотрудничеству.

В формировании коммуникативной компетентности учащихся большую роль играют

методологические, теоретические, экспериментально- практические, символично-графические, компьютерные и другие умения, специфика которых, определяется предметным содержанием, особенностями естественно-научного познания, предполагающего обязательное общение с активным использованием языка науки.

При формировании коммуникативной компетентности целесообразно использовать диалоговую технологию, которая относится к технологиям личностно ориентированного обучения. В её основе лежат познавательная деятельность и межсубъектное взаимодействие участников образовательного процесса, реализуемые прежде всего в диалоге. Организация этих процессов осуществляется на основе индивидуального подхода и адаптации системы обучения к особенностям каждого ученика.

Интерес к диалоговым формам общения в системе образования, как и в других областях социокультурной деятельности, возник в ходе развития демократических начал образования, потребовавших таких стратегий обучения, которые максимально активизировали бы совместную деятельность учащихся по освоению человеческой культуры. В связи с этим диалогизацию образовательного процесса мы рассматриваем в качестве важного дидактического принципа проектирования системы обучения.

Основа любой технологии — целеполагание, проектирование и осуществление образовательного процесса, рациональная организация и гибкое управление деятельностью его участников, направленные на достижение намеченных результатов — овладение основами науки, формирование коммуникативной компетентности, коммуникативной и экологической культуры.

Важнейшими компонентами диалоговой технологии являются проблемность, общение, сотрудничество. На их основе организуются разнохарактерная и разноуровневая деятельность учащихся, групповое создание проектов по решению комплексных проблем, активного общения. Это способствует саморазвитию и самореализации учащихся, формированию коммуникативной компетентности и культуры. В процессе диалога происходит развитие самостоятельности и критичности мышления, инициативы и собственной позиции учащихся, стремления обсудить и решить поставленную перед ними проблему.

Диалоговая технология включает в себя поисково-исследовательские и проектные методы, групповые и индивидуальные формы деятельности и её рефлексии, разные виды межсубъектного общения и сотворчества, их

оценку. Мы использовали следующие формы деятельности: дискуссию, диспут, групповую проектную деятельность, защиту межпредметных проектов, обсуждение, и решение комплексных экологических проблем и др. Диалоговая технология может включать и элементы других технологий, их использование в комплексе усиливает воздействие на личность учащегося.

Несмотря на значимость и актуальность диалога в обучении, педагогическая практика ещё недостаточно ориентирована на подготовку учащихся к активному общению и сотрудничеству. Групповые формы, диалоговые методы обучения в большинстве случаев применяются стихийно, без учёта их структуры и влияния на развитие личности.

Для организации диалога в процессе обучения необходимо найти противоречия и проблемы в учебном материале, сформулировать основные требования к ведению диалога, подобрать специальные задания, выбрать форму и структуру диалога.

Большое значение в диалоге имеет равноправное общение. Для его организации полезно использовать следующие *методические приемы*:

- формулирование проблемы и анализ способов её решения;
- выражение собственной точки зрения в контексте иных;
- эффективное слушание и понимание собеседников;
- выделение различных смыслов, сопоставление различных мнений;
- оценку смысла и значения поступающей информации;
- выделение различных причинно-следственных связей;
- логический анализ накопленных фактов, мнений, точек зрения;
- разные интерпретации информации;
- выражение оценочных суждений и самооценку;
- формулирование выводов о значимости и перспективности диалога.

В ходе диалога формируется речевая культура, подразумевающая культуру общения; навыки публичного выступления и обсуждения проблем. А это часть коммуникативной культуры, которая включает умение слушать и понимать собеседника, анализ разных точек зрения на объект познания, умения аргументировано изложить свою позицию, корректно выразить оценочные суждения.

При использовании диалоговой технологии особое значение приобретают диалогическая позиция учителя — терпимое отношение к различным взглядам учащихся, готовность принять взаимоисключающие точки зрения на проблему и найти коллегиальное решение с учётом доказательности и аргументированности позиций участников диалога, а также жизненный опыт учащихся как источник проблем для обсуждения. Целесообразно применять диалогические задания, выполнение которых зависит от создания позитивной эмоциональной среды: свободного обмена мнениями, идеями в обстановке живого обсуждения.

Одна из целей обучения в диалоге состоит в создании комфортных условий обучения, при которых каждый ученик чувствует успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс овладения знаниями. Все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания, каждый вносит свой индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причём происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что не только позволяет получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит её на более высокий уровень кооперации и сотрудничества.

Активное использование диалоговых форм требует серьёзной методической подготовки учителя и обучения школьников приёмам ведения дискуссий и диспутов, умениям сдерживать свои эмоции, уважительно относиться к мнениям своих товарищей, даже если они имеют противоположную точку зрения.

На этапе подготовки учителя и учащихся к диалогу мы обращаем особое внимание на выбор темы и проблем, форм проведения диалога. На этапе проведения диалога важны чёткая организация и вовлечение каждого учащегося в диалог, управление процессом. При подведении итогов необходимо проанализировать и оценить усвоение знаний и умений в рамках изучаемой темы, уровень сформированное коммуникативной компетентности и культуры учащихся, достижение целей занятия.

Приведём несколько положений, характеризующих культуру ведения диалога.

- Критиковать идеи, а не человека.
- Видеть цель не в том, чтобы победить в споре, а в том, чтобы прийти к наилучшему решению проблемы.
- Побуждать каждого участвовать в обсуждении и усваивать нужную информацию.
- Выслушивать соображения каждого, даже если с ним не согласен.
- Пытаться разобраться в том, что непонятно.
- Сначала воспринять все высказанные идеи и факты, относящиеся к разным точкам зрения, а затем пытаться совместить их так, чтобы это способствовало пониманию проблемы.
- Стремиться осмыслить и понять разные взгляды на проблему.
- Не бояться изменить свою точку зрения под воздействием неоспоримых аргументов и фактов.

Практика показывает, что внедрение диалоговых форм обучения способствует более глубокому и осознанному, чем при проведении обычного урока, пониманию учащимися предметного содержания, усвоению большего количества идей и способов решения проблем, в том числе оригинальных и нестандартных, обобщённости и функциональности усвоенных знаний и умений, развитию у учащихся способности к переносу знаний в новые условия. Кроме того, у учащихся вырабатывается потребность в

разностороннем обсуждении решаемой проблемы, развиваются критическое мышление, коммуникативная компетентность и культура.

Использованная литература:

1. Мурашов А.А. Профессиональное обучение: воздействие, взаимодействие, успех. – М.: Пед. общ-во России, 2000.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 1992. – 60 с.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии – Рига: Пед. Центр «Эксперимент», 1995. – 176с.
5. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. // Педагогика, 1996, №2. – С.8.
6. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учебное пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. – С. 157.
7. Машарова Т.В., Ходырева Е.А. Учебная деятельность. Среда. Развитие: Учебное пособие. – Киров: ВГПУ, 1998. – С.78.
8. Мурашов А.А. Профессиональное обучение: воздействие, взаимодействие, успех. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 93 с.

Интернет ресурсы:

1. <https://spravochnick.ru>
2. <http://festival.1september.ru>
3. <https://zachnik.com>
4. <http://www.nir.ru>.

Тема 7.9.: Технология развития критического мышления. Технология проблемного обучения

План

1. Методы работы с текстовыми источниками информации. Цель технологии.
2. Педагогическая технология. Основные методические приемы развития критического мышления.
3. Проблемное обучение. Цели и задачи проблемного обучения.
4. Стил ь общения между учителем и учеником при проблемном обучении. Принцип деятельности.

Технология (от греч. techne – искусство, мастерство, умение и греч. logos – изучение) – комплекс организационных мер, операций и приемов, направленных на получение определенного результата.

Педагогическая технология – осознанная, практически освоенная система целенаправленных операций, объективно дающая в рамках заданных

условий проектируемый результат, независимо от индивидуальных особенностей субъектов, которые ее используют.

К отличительным чертам образовательных технологий относится следующее:

- четкость и определенность в фиксации результата;
- наличие критериев его достижения;
- пошаговая формализованная структура деятельности субъектов обучения;
- переносимость и повторяемость опыта.

Традиционно школа дает обучающимся готовые «продукты» мышления (знания, обозначенные в книгах и учебниках), а сам процесс, с помощью которого эти «продукты» получены, остается за рамками. Школа должна вооружить школьников инструментами и стратегиями мыслительных операций, работы с информацией, продуктивного чтения.

Обучая критическому мышлению важно определить приоритеты. Сегодня это не объём знаний или количество информации, которые необходимо усвоить обучающимся, а тот инструментарий, который помогает управлять полученной информацией: искать, находить главное, применять в жизни. Главное не «знание», а «познание», то есть, не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения. В процессе обучения критическому мышлению необходима реализация коммуникативно-деятельностного принципа обучения, предусматривающего диалоговый, интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнёрские» отношения между педагогом и обучаемыми.

Технология критического мышления - технология обучения, которая ставит задачу научить критически мыслить – обсуждать, оценивать, выявлять и решать проблемы. Может рассматриваться как разновидность проблемного обучения.

Технология развития критического мышления (ТРКМ) - один из инновационных методов, позволяющих добиться хороших результатов в формировании мыслительной деятельности обучающихся, навыков самостоятельного критического, а не репродуктивного типа мышления.

Технология развития критического мышления была предложена в 90-е годы XX века американскими учёными (К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стил) как особая методика обучения, отвечающая на вопрос: КАК НАУЧИТЬ МЫСЛИТЬ?

Данная технология появилась в российском образовании в 1997 году, ее авторы – американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стил. Проект, предложенный российским педагогам, первоначально назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления», он подробно знакомил с приемами технологии, давал общие представления о теоретических основах технологии. Российские ученые и педагоги-практики адаптировали предложенную модель для российской педагогики и создали модель, которая

в педагогической литературе получила название «Технология развития критического мышления». В ней синтезированы идеи и методы русских технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения В. Шаталова, Ш. Амонашвили, В. Давыдова, Д. Эльконина, Л. Занкова и др.

ТРКМ определяет чтение и письмо как базовые процессы любой образовательной деятельности. Эту технологию также называют «Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП)». Все методы развития критического мышления основаны на вдумчивом продуктивном чтении, в ходе которого человека учится подвергать анализу и ранжированию всю полученную информацию. При этом в понятие «текст» входят не только письменные записи, но и речь педагога, а также видеоматериалы. Навыки письменной речи играют важнейшую роль для развития критического мышления, так как позволяют зафиксировать неоформленные мысли или образ, рассмотреть их со всех сторон и «разбудить сознание». Средства технологии позволяют работать с информацией в любой области знания, а это значит, что применять её можно на любом предмете, в любой профессиональной области.

Цель технологии: обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс.

Технология развития критического мышления ставит следующие задачи:

- развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни;
- умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.

Развитие критического мышления предполагает развитие таких качеств, как таких базовых качеств личности, как критическое мышление, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

Развитие критического мышления тесно связано с аналитической деятельностью. Деятельность обучающихся должна быть направлена на выделение причинно-следственных связей; рассматривание новых идей и знаний в контексте уже имеющихся; выделение ошибок в рассуждениях; умение отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения, стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности, запуск механизмов самообразования и самоорганизации.

Критическое мышление не может быть сформировано без культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности,

«отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

Особенности технологии развития критического мышления:

1. Структура - трёхфазовая базовая модель.
2. Содержание – эффективные приёмы и стратегии, направленные на формирование у учащихся критического мышления.

Важными моментами для ТРКМ являются:

- активность учащихся в образовательном процессе;
- организация групповой работы;
- развитие навыков общения;
- восприятие всех идей учащихся как одинаково ценных;
- мотивация учащихся на самообразование через освоение приёмов ТРКМ;
- соотнесение содержания учебного процесса с конкретными жизненными задачами;
- использование графических приёмов организации материала (в связи с преобладанием клипового мышления у современных детей эффективными для формирования мышления являются модели, рисунки, схемы и т.п, которые отражают взаимоотношения между идеями, показывают ход мыслей). Графическая организация материала может применяться на всех этапах учения как способ подготовки к исследованию, как способ направить это исследование в нужное русло, как способ организовать размышление над полученными знаниями.

Трёхфазовая модель «Вызов - Осмысление – Рефлексия»

В основе технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» лежит механизм, который авторы (Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл и Д. Огл) назвали базовой моделью. Одно из основных положений технологии – следование трем фазам (стадиям):

1. Вызов (evocation).
2. Осмысление содержания (*realization of meaning*).
3. Рефлексия (*reflection*).

Первая фаза - вызов

На этапе вызова из памяти актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемом, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы. Ситуацию вызова может создать педагог умело заданным вопросом, демонстрацией неожиданных свойств предмета, рассказом об увиденном, созданием ситуации «разрыва» в способе решения учебной задачи; на стадии вызова в тексте работают «введение, аннотации, мотивирующие примеры».

В процессе реализации фазы вызова:

1. Учащиеся могут высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы, делая это свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем.

2. Важно, чтобы высказывания фиксировались, любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний.

3. Было бы целесообразно сочетание индивидуальной и групповой работы. Индивидуальная работа позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт. Групповая работа позволяет услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать и выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными; появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать свое мнение учителю или сразу большой аудитории. Работа в небольших группах позволяет таким учащимся чувствовать себя более комфортно.

Роль педагога на данном этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к вспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно».

Для реализации фазы вызова будут эффективными следующие приёмы:

- составление списка «известной информации», рассказ-предположение, по ключевым словам;
- систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы;
- верные и неверные утверждения;
- перепутанные логические цепочки и т.д.

Вторая фаза – осмысление (реализация смысла)

На стадии осмысления обучающийся вступает в контакт с новой информацией, а также происходит ее систематизация. Ребенок получает возможность задуматься о природе изучаемого объекта, учится формулировать вопросы по мере соотнесения старой и новой информации. Происходит формирование собственной позиции. Очень важно, что уже на этом этапе с помощью ряда приемов уже можно самостоятельно отслеживать процесс понимания материала.

Содержание деятельности обучающихся на фазе осмысления:

- осуществление контакта с новой информацией;
- попытки сопоставить новую информацию с уже имеющимися знаниями и опытом;
- акцентирование внимания на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения;
- обращение внимания на непонятном материале, попытки поставить новые вопросы;

- стремление отследить процесс знакомства с новой информацией, обратить внимание на то, что именно привлекает их внимание, какие аспекты менее интересны и почему;
- подготовка к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Педагог на данном этапе может быть непосредственным источником новой информации. В этом случае его задача состоит в ее ясном и привлекательном изложении. Если школьники работают с текстом, учитель отслеживает степень активности работы, внимательности при чтении. Для организации работы с текстом учитель предлагает различные приемы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном.

Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что необходимо выделить достаточное время для реализации смысловой стадии. Если учащиеся работают с текстом, было бы целесообразно выделить время для второго прочтения. Это достаточно важно, так как для того, чтобы прояснить некоторые вопросы, необходимо увидеть текстовую информацию в различном контексте.

Для реализации фазы осмысления будет эффективным использование метода активного чтения:

- маркировка с использованием значков «v», «+», «-», «?» (по мере чтения ставятся на полях справа);
- ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов;
- поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы и т.д.

Третья фаза – рефлексия (размышление)

Этап размышления (рефлексии) характеризуется тем, что обучающиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления для того, чтобы включить в них новые понятия. Таким образом, происходит «присвоение» нового знания и формирование на его основе собственного аргументированного представления об изучаемом. Анализ собственных мыслительных операций составляет сердцевину данного этапа.

Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения (это понятно, это непонятно, об этом необходимо узнать еще, по этому поводу лучше было бы задать вопрос и так далее). Но этот анализ мало полезен, если он не обращен в словесную или письменную форму. Именно в процессе вербализации тот хаос мыслей, который был в сознании в процессе самостоятельного осмысления, структурируется, превращаясь в новое знание. Возникшие вопросы или сомнения могут быть разрешены. Некоторые из суждений могут оказаться вполне приемлемыми для принятия как своих собственных. Другие суждения вызывают потребность в дискуссии. Кроме того, в процессе обмена

мнениями по поводу прочитанного или услышанного учащиеся имеют возможность осознать, что один и тот же текст может вызывать различные оценки, которые отличаются по форме и по содержанию. В любом случае этап рефлексии активно способствует развитию навыков критического мышления.

Деятельность педагога заключается в том, чтобы вернуть учащихся к первоначальным записям – предложениям, внести изменения, дополнения, дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации.

Деятельность учащихся направлена на то, чтобы соотнести «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления.

На данном этапе эффективными будут следующие приёмы:

- заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации;
- возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям;
- ответы на поставленные вопросы;
- организация устных и письменных круглых столов;
- организация различных видов дискуссий;
- написание творческих работ (синквейн, эссе).

Рассмотрим цели и функции каждой из стадий модели.

Стадии	Цели	Функции
Вызов (подготовительный этап)	Актуализация опыта и предыдущих знаний обучаемых. Активизация деятельности учащихся. Формирование мотивации на учебную деятельность. Постановка обучаемыми индивидуальных целей в учебной деятельности. <i>Что известно?</i> <i>Что хочу узнать?</i>	<i>Мотивационная</i> - побуждает к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме. <i>Информационная</i> - вызов «на поверхность» имеющихся знаний по теме. <i>Целеполагания</i> - озвучивая свои вопросы (запросы) к изучаемому, систематизируя знания на стадии вызова, ученик выбирает направления изучения темы, ставит собственные цели. <i>Коммуникационная</i> - бесконфликтный обмен мнениями.
Осмысление или реализация смысла (восприятие нового)	Получение обучаемыми нового знания. Формирование понимания и	<i>Мотивационная</i> - побуждает к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме. <i>Информационная</i> – получение новой информации по теме.

	<p>систематизация знаний, соотнесение известного с новым. Освоение способа работы с информацией. Поддержка целей, поставленных на стадии Вызова. <i>Какова цель? Что делать?</i></p>	<p><i>Систематизирующая</i> – классификация полученной информации по категориям знания. <i>Коммуникационная</i> - бесконфликтный обмен мнениями.</p>
Рефлексия (присвоение информации)	<p>Суммирование и систематизация новой информации, её оценки, ответы на поставленные ранее вопросы. Присвоение нового знания. Создание целостного представления о предмете. Расширение проблемного поля, постановка новых целей в учебной деятельности. Работа по оценке и самооценке развития обучаемых в предмете. <i>Достигнута ли поставленная цель? Что дальше?</i></p>	<p><i>Мотивационная</i> - побуждение к дальнейшему расширению информационного поля. <i>Информационная</i> - приобретение нового знания <i>Коммуникационная</i> - обмен мнениями о новой информации <i>Оценочная</i> - соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса</p>

Базовая модель «Вызов – осмысление – рефлексия» задает структуру занятия, разработанного по ТРКМ. Также ТРКМ может быть использована и в рамках иного, внеурочного построения процесса обучения.

В чем же инновационность представленной модели? ТРКМ представляет опыт практической реализации личностно ориентированного подхода в обучении. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат. Использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией, с текстом.

Современная образовательная система должна не только давать умение адекватно воспринимать информацию, но и научить получать ее, применять ее к конкретным жизненным ситуациям, интерпретировать эту информацию. Необходимым является также развитие у учащегося определенного объема умений и навыков работы с различными источниками знаний, воспитание способности не репродуцировать знания, а расширять их, применять в различных жизненных ситуациях. Технологии развития критического мышления, разнообразие ее приемов позволяют решать эту задачу. ТРКМ работает на развитие продуктивных умений, то есть на развитие интеллектуальных умений более высокого уровня, таких, как способность к самооценке, самоконтролю, умению планировать собственную деятельность, что в конечном итоге должно привести к самообразованию учащихся. В процессе работы по фазам ТРКМ учащийся понимает ценность своей работы, чувствует свое единение с другими и значимость своей работы.

ТРКМ реализует системно-деятельностный подход – базовый принцип образовательных стандартов.

Использованная литература:

1. Громова О.К. «Критическое мышление – как это по-русски?» Технология творчества. //БШ № 12, 2001
2. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О.Загашев. – Санкт-Петербург: Альянс-Дельта, 2003.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К.Селевко. – Москва: Народное образование, 2005.
4. Беркенова Г.С. Технология развития критического мышления как условие достижения нового образовательного результата. - http://ksu.edu.kz/files/innova_2015/berkenova_g_s_tehnologiya_razvitiya_kriticheskogo_myshleniya_kak_uslovie_dostizheniya_novogo_obrazovatel_nogo_rezul_t_ata.pdf
5. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. — СПб: Альянс-Дельта, 2003. — 284 с.
6. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. Москва, Просвещение, 2011.
7. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой . - М: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
8. Макарова Е.Н. Технология развития критического мышления. Что такое критическое мышление.[Электронный ресурс]: Режим доступа - <http://topuch.ru/что-такое-критическое-мышление/index.html>
9. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб. метод. пособие.: КАРО; Санкт-Петербург; 2009.

Интернет ресурсы:

1. <http://nsportal.ru>
2. <http://charko.narod.ru>
3. <https://znanio.ru/>

Приложение к практическим занятиям

Термин «метод» и его толкование. Основные методические направления в обучении иностранных языков.

«... в процессе обучения любому предмету необходимо использовать данные психологии. Но в отношении преподавания иностранного языка использовать психологические данные оказывается необходимым вдвойне».

Б.В. Беляев.

В литературе по истории преподавания иностранных языков термин „метод“ употреблялся и употребляется обычно в двояком смысле: как название способа, пути обучения иностранным языкам, предложенного каким-либо лицом или коллективом (тогда пишут о «методе Коменского», «методе Берлица» и т.д.), и, как название более или менее значительной совокупности принципов обучения, лежащей в основе множества частных способов обучения (тогда говорят о «прямом», «грамматико-переводном», «коммуникативном» методах). Необходимо различать эти два значения термина «метод». В последнем случае можем говорить о наличии определенных школ в методике или, если прибегнуть к более широкому понятию, о наличии определенных методических направлений.

Итак, если метод – путь или способ обучения языку, общее направление к цели, то под методическим направлением следует понимать группу методов, имеющих общие принципы. Метод обучения иностранным языкам является обобщённой моделью реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которой лежит определенная доминирующая идея решения главной методической задачи. Если в обучении устной монологической речи регулярно использовать одни и те же формы описания визуально воспринимаемых сюжетов (картин, рисунков, диафильмов и др.), то в таком случае этот обобщенный способ презентации материала станет методом, определенной моделью обучения. Метод проявляется именно тогда, когда происходит систематическое повторение одних и тех же форм и способов работы для успешного решения циклично повторяющихся задач учебного процесса. Метод охватывает большое количество общих учебных ситуаций, в которых он может функционировать.

Видные педагоги дают различные определения понятию «метод обучения». Метод – это способ совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения, с помощью которого достигается выполнение поставленных задач. Й.Маяк пишет, что метод – это «*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků, směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů*».¹

¹ Maňák, J. Praha: 2003, s. 23.

И. Л. Бим определяет метод как «способ деятельности, в наибольшей степени обеспечивающий достижение цели».²

«В методике преподавания иностранного языка исторически сложилось двойственное определение метода как частнометодического понятия: а) метод – направление в обучении; б) метод – способ обучения аспектам языка или видам речевой деятельности;»³ Из этого следует, что к одному методическому направлению можем отнести несколько методов обучения иностранных языков.

Для того, чтобы провести анализ современных методов обучения иностранным языкам, нужно вернуться в историю обучения языкам и попытаться вскрыть связи между методами обучения в прошлом и настоящем. Это даст нам возможность воспользоваться опытом прошлого и поможет разобраться во множестве современных методов обучения, следовательно выбрать из этого множества наиболее эффективные методы обучения русскому языку в Чешской Республике.

Классификация методов обучения иностранным языкам представляет собой сложный вопрос, так как в основу их наименования были положены самые разные признаки. В зависимости от того, какой аспект превалирует в преподавании, методы могут быть лексическими или грамматическими. Какие логические категории являются основными – синтетическим или аналитическим. В соответствии с тем, развитие какого умения является целью обучения, различают устный метод и метод чтения. По способу семантизации материала – переводной и прямой методы. Название метода определяется приемом, положенным в основу работы над языком, например, аудиовизуальный, наглядный. Известны также методы получившие свое название по имени их авторов – методы Берлица, Гуэна, Пзлмера, Узста, Фриза, Ладоса, Лозанова и т. д.

На протяжении ряда веков возникали разные методы или методические направления в обучении иностранным языкам. Все эти методические направления относятся к определенной цели и содержанию обучения. Но, с другой стороны, методы обучения создают предпосылки для того, чтобы содержание обучения иностранным языкам становилось шире. История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения.

Новые методы обучения иностранных языков возникали в ответ на потребности общества в изучении языков. С появлением каждого нового метода часто говорилось о создании оптимального и универсального метода обучения. Однако опыт работы и исследования в области методики свидетельствуют о том, что создание универсального метода – задача вряд ли осуществимая, ибо оптимальность метода определяется конкретными

² Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М: Просвещение, 1988.

³ Под редакцией А. Н. Щукина. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, стр. 37.

целями, задачами и условиями обучения. В качестве исходного признака метода используется подход к обучению, который характеризуется как система суждений о природе языка и его усвоении. В современной методике получили обоснования разные подходы к обучению.

История развития методов обучения иностранных языков. Концепции основных представителей и их принципиальные положения.

а) Истоки методов обучения иностранным языкам.

Своими корнями методы обучения уходят в системы Ратихия (1571-1635) и Коменского (1592 – 1670). Уже Ян Амос Коменский и Вольфганг Ратихий исследовали проблему обучения иностранным языкам. В их педагогическом наследии видное место занимают мысли, касающиеся обучению языкам. Язык служит средством общения и образования. По их мнению в процессе обучения языку следует опираться прежде всего на текст, словарь и грамматику. Много времени надо уделять практическим упражнениям, тесно связанных с правилом. Ян Амос Коменский выдвинул принцип активности, систематичности, доступности и последовательности. Он рекомендовал идти в обучении от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от легкого к трудному. Выступал против заучивания слов без достаточного понимания называемых этими словами явлений, подчеркивал необходимость сознательного усвоения языка и соблюдения параллелизма вещей и слов. Уже он советовал употреблять сопоставительный подход к языковым фактам и учитывать родной язык учащихся, использовать принцип наглядности как «золотое правило обучения».

Самым древним методом обучения иностранным языкам является метод натуральный, который ничем не отличался от того метода, которым ребенка обучают родному языку. Иностранный язык осваивался путем подражания готовым образцам, путем многократного повторения и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным. Естественный метод, преследовавший чисто практические цели – обучение прежде всего умению говорить и читать легкий текст, долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев. С возникновением школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать языку естественным методом, однако он вскоре был заменен переводным методом.

б) Языковая система как объект обучения иностранных языков.

Переводные методы уходят корнями в методику преподавания латинского языка в XVI – XVII вв. Методика же обучения живым языкам полностью копировала методику обучения латинскому языку, хотя понятие „иностраных языков“ возникает совершенно независимо от латинского языка.

На рубеже XVIII и XIX вв. возникают „иностранные языки“ как школьный предмет с чисто практическими задачами. Поскольку вначале

единственной задачей их изучения было чтение книг на этих языках и поскольку в преподавании латинского языка чтение авторов занимало видное место, постольку методика обучения латинскому языку была применена и в преподавании „иностранных языков“. Пока смысл их изучения лежал лишь в умении читать специальную литературу, „грамматико - переводной метод“ был совершенно достаточен. Поэтому традиционный метод изучения латинского языка в наше время известен под названием „грамматико-переводного“. Этот метод называют также „синтетическим“, т. е. идущим от элементов к целому, а в применении к языку – от слов и форм – к фразам. Грамматико - переводной метод направлен на обучение языку как системе. До конца XIX в. в качестве основного объекта при обучении иностранным языкам выступала сама языковая система. «Цель преподавания языка — это сообщение знаний о его общей структуре».⁴ Система языка изучалась посредством переводного метода четырьмя основным языковым навыкам – не только говорению и аудированию, но чтению и письму. Поэтому большое внимание уделяется разбору текстов, написанию изложений и сочинений. Кроме того, учащийся должен усвоить структуру и логику иностранного языка, уметь соотносить его с родным, понимать, в чем их сходство и различия. Это невозможно без серьезного изучения грамматики и без практики двухстороннего перевода. В основе грамматико - переводного метода лежит заучивание грамматических правил, форм и словаря для того, чтобы уметь переводить тексты. Перевод был главной целью данного метода. В центре изучения языков была форма, но не живая речь. Поэтому в учебниках встречались и бессмысленные упражнения и задания.

Содержание переводных методов определяют такие принципы:

- сознательности, согласно которому происходит осознание учащимися языковых фактов по мере их усвоения, способов их применения в речевом общении. Этот принцип базируется на ведущей роли мышления в процессе овладения языком и противопоставляется принципу интуитивности, характерному для прямых методов;
- параллельное развитие видов речевой деятельности на основе письменной речи либо на основе устной речи;
- организация обучения в последовательности – от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям;
- разграничение учебного материала на активный и пассивный и его дифференцированное усвоение в результате использования специальных упражнений;
- сопоставление сходных и контрастных явлений в двух языках с целью преодоления отрицательной интерференции и использование результатов положительного переноса;

⁴ Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. стр. 451.

Для этих методов характерен отрыв формы от содержания. Так, в грамматико-переводном методе все внимание направляется на грамматику, а содержательная сторона текстов и лексика игнорируется.

Таким образом, в практике преподавания иностранных языков **языковая система** рассматривалась как глобальный объект обучения, вплоть до первых десятилетий XX в.

в) Речевые действия как объект обучения иностранным языкам.

В конце XIX века происходят серьезные экономические изменения в странах Западной Европы. Целый ряд экономических, политических и социальных причин определили сдвиг акцента с языковой системы на **речевое действие, речевое поведение человека** на иностранном языке. Потребность в эффективном обучении иностранных языков на уровне, пригодном для коммуникации, остро поставила проблему адекватных методов обучения. Грамматико-переводной метод не соответствовал чисто практическим целям усвоения живых языков. «До сих пор лингвисты занимались почти исключительно письменным языком и даже вопросы фонетики трактовали в аспекте букв. Во второй половине XIX в. лингвисты почти в буквальном смысле „открыли“ живой язык с его своеобразным произношением, не укладывающимся в традиционные буквенные формулы. Дружными усилиями лингвистов, методистов и педагогов-практиков была разработана новая методика преподавания иностранных языков, которая в идеале стремилась привить учащимся изучаемый язык в качестве второго „родного языка“, а в связи с этим обращала главное внимание на устную речь. Все это большое методическое движение известно под названием „реформы“, манифестом которого явилась брошюра Фиэтора „Der Sprachunterricht muss umkehren“. В этом движении имеется много разных течений и нюансов, все они объединяются, прежде всего, отрицательным отношением к переводно-грамматической методике, господствовавшей в преподавании латинского языка. Впрочем, нетрудно собрать воедино и основные положительные черты всего движения».⁵

Прямой метод возник на базе натурального метода. Отличие прямого метода от натурального состояло в том, что принципы его обосновывались тогдашними данными лингвистики и психологии. Недаром среди его создателей были такие крупные ученые-лингвисты, как П. Пасси, Н. Суит, О. Есперсен, Г. Вендт и др. В качестве основного принципа уже выступает не перевод, а следование устному языковому образцу, его имитация и заучивание. Процесс обучения иностранному языку был сведен "до заучивания на память готовых образцов мысли говорящего путем имитации и

⁵ Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общая методика. 2-изд. М: 1974. стр.14-29.

постоянного повторения с последующим их воспроизведением в различных комбинациях".⁶

С позиций представителей прямого метода, иностранному языку следует обучать целостно и системно, поскольку, на их взгляд, в его основе лежат те же психологические и физиологические закономерности, что и при изучении родного языка, где память, а также акустические и моторные ощущения играют важнейшую роль.

Начало XX века ознаменовалось утверждением нового объекта обучения – речевого поведения, речевых действий, которые соответствовали прагматическим целям обучения иностранным языкам. Наиболее четко речевая практика, речевые действия на иностранном языке (как основной объект обучения) выступили в концепции крупнейшего лингвиста, основоположника структурализма в языкознании Л. Блумфилда, по мнению которого, между знаниями о языке и владением им нет никакой связи, что владение языком – это вопрос практики. Любые навыки приобретаются в процессе однотипной практической деятельности. Чтобы владеть языком, надо упражняться и пользоваться им.

Методические принципы обучения по прямому методу сводились к следующему:

- в основу обучения кладется устная речь, т. к. любой язык по своей природе звуковой и ведущее место занимают звуковые и кинестетические ощущения, что доказывала психология;
- исключение родного языка и перевода. Это положение основывалось на исследованиях младограмматиков о том, что слова родного языка не совпадают со словами изучаемого по объему значения, выражают разные понятия и т.п., так как каждый народ имеет свое мировоззрение, систему понятий, отражаемые в языке;
- особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи – непременное условие устного общения. Данный вывод был сделан на основе исследования звуковой стороны языка, начатое младограмматиками;
- представители прямого метода рекомендовали изучать слова только в контексте, т.е. в составе предложений;
- по этому методу предлагалось изучать грамматику на основе индукции. На основе хорошо изученного текста учащиеся проводили наблюдения над текстом и извлекали из него правила;

Основные посылки этого метода и сейчас являются базой, на которой строится обучение на курсах иностранных языков. Этот метод основывался на том же принципе, на котором ребенок учится говорить на родном языке. Схема его примерно такова: иностранное слово поясняется картинкой, затем следует переход от отдельных слов к простейшим предложениям с большим

⁶ Васильева М. М. Синявская Е. В. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М: 1967. стр. 18.

количеством вопросно-ответных упражнений, далее — чтение и письмо. Грамматический материал не разъясняется, нормы употребления языка заучиваются типовыми предложениями. Основная задача — добиться автоматизма в речевой деятельности. Этим методом обучения добивались установления прямой связи, минуя мысленный перевод на родной язык, между словом и предметом. Отсюда и его название — прямой метод. Занятия иностранных языков по этому методу идут исключительно интенсивно, при постоянной активности как преподавателя, так и слушателей. С позиций представителей прямого метода, иностранному языку следует обучать целостно и системно, поскольку, на их взгляд, в его основе лежат те психологические и физиологические закономерности, что и при изучении родного языка. Главную роль в языковой деятельности играют память и ощущения, а не мышление. В ходе применений прямого метода предусматривается создание непосредственных связей между лексическими единицами и грамматическими структурами языка и их значениями без опоры на родной язык учащихся.

А. Н. Леонтьев в статье «Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке», выступая за прямой метод обучения, раскрывает, почему изучение иностранного языка должно быть беспереводным. «Я высказываюсь за беспереводность потому, что сейчас мы располагаем большим числом хорошо установленных данных, говорящих о том, что речь на иностранном языке и ее понимание, с одной стороны, и перевод, с другой, — это разные процессы, имеющие разную структуру. Процесс собственно речи представляет собой процесс перехода от «речевого замысла» к его воплощению в значениях того или иного языка и далее к реализации во внешней речи — устной или письменной. Как бы ни был сложен этот процесс, он (также и случаи речи на иностранном языке) отнюдь не идет по схеме: речевое намерение — значения родного языка — значения иностранного языка — внешняя речь. Это справедливо и для процесса понимания речи на иностранном языке.

Процесс же перехода от словесных значений одного языка к системе значений другого языка, процесс перевода, образует другую и притом обычно вторичную функциональную систему, имеет другую структуру».⁷

Л. В. Щерба тоже выступал за беспереводное обучение. «...основное правило грамотной методики преподавания иностранных языков состоит в том, что не следует даже умственно переводить с родного языка...».⁸

При прямом методе усвоение лексики протекает без образования прочных связей между словами иностранного языка и языка родного. При таком заучивании слов включается в работу механическая память. Это значит, что если слова не повторять, то со временем они неизбежно исчезают из памяти. Но наша память работает и по другому механизму, по механизму

⁷ Леонтьев А. А. Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М: «Русский язык», 1977, стр. 7.

⁸ Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. М: «Русский язык», 1958, стр. 89.

запечатления по типу «раз и навсегда». Тогда в памяти образуется как бы «ловушка» для слова, благодаря чему оно и запечатлевается. В этом и заключается секрет быстрого обогащения словаря в условиях, когда человек попадает в иноязычную среду и практически вступает в общение на данном языке. Вот почему на занятиях большое значение имеет живое общение на иностранном языке. Но эта речь должна быть настоящей, должно быть настоящее общение на занятиях.

Для усвоения грамматики при прямом методе обучения большую роль играют «речевые модели». При таком усвоении грамматики может случиться, что та или иная грамматическая норма может распространяться на случаи, на которые она не распространяется. Это явление речи у малышей описал К. И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти». Ребёнок говорит, например, жирафлёнок по аналогии с известным ему словом жеребёнок или телёнок.

Практические результаты такого метода — учащиеся довольно быстро и неплохо начинали говорить на иностранном языке — принесли ему большую известность. Многие специалисты согласны с тем, что прямой метод внес определенный положительный вклад в методику преподавания иностранных языков. Его положительными элементами являются обучение произношению, заучивание готовых фраз из живого языка, внедрение принципа наглядности, детальная разработка различных видов вопросно-ответных упражнений. Прежде всего, этот метод уделяет большое внимание произносительной стороне языка. Далее, в основу обучения кладет заучивание готовых фраз (следовательно, методику „реформы“ следует в основном признать аналитической), главным образом разговорного языка, осмысляемых предпочтительно из ситуации или тем или другим наглядным способом. В связи с этим, он отодвигает на второй план грамматику, которая, как и в родном языке, должна лишь обобщать и приводить к сознанию уже известное из практики. Наконец, стремится связать слова иностранного языка с понятием не через посредство родного языка, а непосредственно так, как это имеет место в родном языке. В связи с этим изгоняет родной язык из своих уроков и запрещает всякие переводы как с иностранного языка на родной, так и обратно. Этим стремится застраховать изучаемый иностранный язык от деформирующего его влияния родного языка».⁹

В то время наибольшую известность приобрели учебники и курсы М. Берлица. Основные принципы, положенные в основу преподавания по «методу М. Берлица», были следующими:

- цель обучения – развитие устной речи;
- восприятие языкового материала должно осуществляться непосредственно, т.е. имманентно; слова иностранного языка должны связываться с предметом или действием, а грамматика должна усваиваться

⁹ Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. М: 1958, стр. 89.

интуитивно, ибо подобный процесс характерен для овладения ребенком родной речью;

- освоение материала должно происходить на основе подражания и аналогии; поэтому сравнения с родным языком и правила излишни;
- раскрытие значения слов, грамматики должно осуществляться с помощью наглядности (предметы, действия, картины);
- основная форма работы – диалог;
- весь материал языка предварительно воспринимается на слух (овладение произношением), затем отрабатывается устно (у разных авторов по-разному в смысле продолжительности) и через значительное время чтение, начиная с отдельных слов;

В соотношении с указанными принципами строилось и все обучение. Так, в учебнике М. Берлица первые страницы книги заполняли рисунки с подписями, изображавшими отдельные предметы, главным образом школьной аудитории. Такое устное начало, которое касалось введения нового материала и в последующих параграфах, оправдывалось автором тем, что ученик должен, прежде всего, слышать оригинальное произношение и образец, которому следует подражать.

Любопытно строилось обучение чтению. Первоначально читались выученные ранее слова без их расчленения, и лишь через несколько уроков разъяснялось чтение отдельных букв, словосочетаний. Иными словами, разучивание чтения слов, вопросов.

Второй представитель прямого метода Ф. Гуэн однажды, наблюдая за детьми обнаружил, что, обучаясь родному языку, дети сопровождают свои действия с игрушками комментариями в хронологической последовательности типа: Мишка ложится спать. Мишка засыпает. Мишка крепко спит и т. п. Поэтому основное место в системе Ф. Гуэна занимает положение о том, что естественно обучать языку на действиях человека, его ощущениях в хронологической последовательности. Из этого вытекало положение его системы – учебной единицей, вокруг которой строится обучение, является предложение, соединяющее и грамматику, и лексику. Ход работы за его методом сводился к следующему:

- сначала учитель выполняет действия и их одновременно комментирует;
- затем учащиеся вслед за учителем повторяют каждое предложение;
- после этого учитель произносит отдельные фразы, а учащиеся выполняют действия;
- затем сильный ученик произносит предложения, а другие выполняют действия;
- завершается устная работа названием действия (всеми учениками) и их выполнением;

После подобной тренировки на основе полумеханического подражания учащиеся овладевали на ограниченном материале в основном устной речью. Крупным представителем прямого метода являлся М. Вальтер. Он, подобно Ф. Гуэну, связывал обучение иностранному языку с активной деятельностью учащихся, придавая большое значение чувственной стороне восприятия окружающего мира. В соответствии с этим он пытался приблизить обучение к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка. М. Вальтер впервые систематизировал упражнения в группировках как средство для запоминания лексики. Так, он предлагал группировать слова по принципу синонимов и антонимов, по тематическому принципу, однокоренные слова. Основой для запоминания слов служило создание ассоциаций, как это предлагала ассоциативная психология, настаивавшая на том, что прочность запоминания повышается при опоре на ассоциации.

Прежде всего, следует отметить, что представители прямого метода предложили систему беспереводной семантизации лексики: показ предмета, его изображение, демонстрация действия с использованием мимики; раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниций; раскрытие значения с помощью контекста. Все эти способы семантизации пережили многие методические направления и вошли в современную методику обучения иностранным языкам. Нашло свое место в современной методике и комментирование действий, особенно на начальном этапе, а также разыгрывание сценок. Все это позволяет утверждать, что наследие прямого метода не пропало

Большой вклад прямого метода в методику преподавания иностранных языков не подлежит сомнению, и обучение устному иностранному языку не может идти мимо завоеваний прямого метода. Прежде всего, обучение произношению сегодня может быть поставлено на серьезных основаниях. Далее, подробно разработана система речевого материала, подлежащего усвоению на первых ступенях обучения, и методика его подачи. Особенно много усилий было посвящено разработке принципа наглядности в применении к преподаванию иностранных языков, что оказалось очень ценным для школьников младших возрастов. «Безусловно, заслугой представителей прямого метода была разработка индуктивного подхода к обучению грамматике. Впервые было показано, что слова разных языков отражают разное миропонимание народов, хотя и был сделан не совсем правильный вывод об использовании только беспереводных средств семантизации. Внимания заслуживают и требования к текстам, разработанные Н. Суитом. Наконец, были систематизированы средства семантизации лексики».¹⁰

Прямой метод в его чистом виде просуществовал недолго, но его значение для развития методики, как мы уже сказали, было велико. Многие

¹⁰ Миролюбов А. А. Иностранные языки в школе. 2002, № 6, стр. 15.

его положения в чистом виде или преобразованные, переформулированные используются и в современных методах.

Прямой метод дальше развивали Г. Пальмер и М. Уэст. Но они отошли от прямизма в его крайнем выражении. Влияние этих двух методистов заметно в той или иной степени практически во всех методических направлениях.

Представителями прямизма являются Ч. Фриз и методист Р. Ладо, которые опубликовали ряд теоретических работ и учебников для обучения иностранным языкам. Что касается конечной цели обучения, Ч. Фриз и Р. Ладо выдвигают всестороннее владение иностранным языком, т.е. всеми видами речевой деятельности. Рассматривая язык как отражение истории, культуры и быта народа – носителя данного языка, Р. Ладо считает, что изучение иностранного языка неразрывно связано с проникновением в культуру его народа, так как они неразделимы и нельзя понять одно без другого. Нельзя понять другой народ (и его язык), если не овладеть системой понятий, что, в свою очередь, возможно только на языке данного народа, так как носители другого языка оперируют иными понятиями. Проникновение в культуру народа, знание его системы понятий имеют не только образовательное, но и чисто практическое значение. Серьезное внимание в теоретических работах они уделяют разграничению пассивного и активного языкового материала. Признавая объектом изучения предложение, которое они считают единицей устного общения, Ч. Фриз и Р. Ладо строят соответственно и всё обучение языку, не рассматривая изолированно ни отдельных слов, ни грамматических форм. По их мнению, основа обучения языку – звуковой материал и структуры. Они не придают значения словарному составу языка, который должен служить лишь иллюстрацией к сообщаемым структурам. Из словарного запаса они выбирают в первую очередь строевые слова, а затем уже знаменательные, так как знание строевых слов дает возможность строить предложения и понимать их на слух. Таким образом, ведущим является механическое овладение грамматикой языка на материале бесконечного количества не связанных друг с другом предложений, что дает основание относить их метод к грамматическому типу.

Среди появившихся в начале 60-х годов XX века методов обучения иностранным языкам особое внимание привлек к себе аудиовизуальный метод, основанный на комплексном применении технических средств, обеспечивающих зрительно-слуховой синтез при обучении иностранным языкам, что значительно интенсифицирует учебный процесс. Метод, в основе которого лежит использование структур, имеет своей задачей подвести учащихся к тому, чтобы они быстро составляли предложения, не прибегая к посредничеству родного языка и правилам нормативной грамматики.

Каковы же принципы аудиовизуального метода?

- Материалом для обучения должен служить разговорный язык в диалогической форме. Авторы метода исходят из положения, что речь – это непрерывный диалог между людьми. Причем этот диалог происходит в ситуациях. Поэтому и педагогический процесс следует организовать так, чтобы создавать ситуации, в которых используются наиболее употребительные лексические единицы и грамматические структуры. Занятия по АВМ проводятся в атмосфере естественной речи. Это стимулирует усвоение правильной интонации и, естественно, соответствует практической цели обучения.

- Родной язык должен быть исключен из процесса обучения. Семантизация происходит за счет изображения, где каждой фразе соответствует зрительный образ.

- Восприятие структур должно происходить только на слух, причем главное внимание уделяется единству звукового образа: звуки, интонация, ритм должны образовывать единое целое.

- Все структуры языка воспринимаются глобально. Поэтому весь материал (и лексический, и грамматический, и фонетический) вводится в рамках структур. Р. Мишеа, один из теоретиков АВМ, считает, что структуры, изменяющиеся от языка к языку, являются наиболее устойчивым явлением родного языка и наиболее трудным моментом в усвоении иностранного. Задача учащегося: слушать, имитировать, а затем употреблять эти структуры. Основным принципом обучения по АВМ является его чисто устный характер. Только после 70 часов устных занятий учащиеся приступают к письму. Интересно, что переход осуществляется именно к письму, а уж потом к чтению. Сначала пишутся диктанты из слов, имеющих фонетическую орфографию. Ключевые слова и выражения, орфография которых должна запоминаться учащимися целиком, выделены в рамках и пишутся преподавателем на классной доске. После фонетических даются грамматические диктанты, цель которых – обучение орфографии глаголов.

Таким образом, сначала – лексика, затем – грамматика, потом – фонетика. Но все это не выделено отдельно, а находится во фразах. Этот метод, по мнению Е. И. Пассова, может быть с успехом использован для обучения туристов (массированное обучение), но для школы он вряд ли приемлем.

Прямой метод или его модификации далеко не решают всех задач, связанных с обучением иностранных языков. Дело в том, что при обучении прямым методом предполагается, что с ростом владения живым языком растет и способность интуитивного схватывания смысла текстов, как это имеет место в родном языке. Однако на практике оказалось:

- Дать в школе такое же знание живого иностранного языка, какое мы имеем на родном языке, практически невозможно (то количество материала, которое нам приходится слышать на уроках иностранного языка, никак не может быть даже сравниваемо с нашим опытом родного языка).

- Другой недостаток прямого метода связан с тем, что центр тяжести при нем лежит на механическом запоминании образцов и бессознательном им подражании, а это сводит образовательное значение занятий иностранными языками по прямому методу почти что к нулю.

- Хотя стремление прямого метода сделать знание иностранного языка совершенно независимым от родного и таким образом предохранить его от влияния этого последнего является вполне законным и методически правильным по существу, тем не менее на практике оно терпит полное крушение: окружающая нас жизнь оказывается сильнее всех тех ухищрений, которые предписываются прямым методом. Родной язык все же оказывает свое деформирующее влияние на иностранный язык учащихся. Между тем, меры, принимаемые прямым методом для устранения влияния родного языка, оказываются очень невыгодными для самого процесса изучения иностранного языка. Требование обходиться без родного языка учащихся при осмыслении тех или других слов иностранного языка вызывает зачастую большую затрату времени, энергии и изобретательности, которая в большинстве случаев оказывается непроизводительной, так как полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащиеся находят соответственный эквивалент на родном языке. Кроме того, это требование делает совершенно невозможным объяснить учащимся более тонкие языковые явления, что ведет к обесцениванию изучения иностранных языков с образовательной точки зрения. Нет надобности доказывать, как важно использование родного языка на первом этапе обучения в качестве средства семантизации. Ведь без найденного эквивалента среди слов родного языка понимание нового иностранного слова остается нечетким и приблизительным. Даже при наглядном способе работы родной язык остается средством понимания. Показывая предмет и называя его на иностранном языке, учитель рассчитывает на то, что данный предмет слушателям знаком. Но ведь этот предмет может быть знакомым лишь на основе знания родного языка.

- Несостоятельной оказалась и концепция прямого метода освоения иностранного языка тем же путем, как и родным. Родной язык по мере роста человека является первым единственным средством общения и орудием мышления, а иностранный не является ни тем, ни другим. При изучении иностранного языка, особенно на первой стадии, родной язык остается главным средством понимания и выражения мыслей. Если родной язык усваивается в естественных условиях, то иностранный язык — в искусственных.

Правильна и мысль Л. В. Щербы о том, что обучать взрослых прямым методом очень трудно. Лицам, привыкшим к самостоятельному мышлению, к умственному труду, быстро надоедает наивность, элементарность вопросов и ответов. В то же время интересные тексты долгое время остаются недоступными. Интерес к языку пропадает, тем более, что у взрослых

зачастую не хватает времени для упорного труда, а то и просто выдержки. Поэтому неудивительно, что наступило некоторое разочарование в прямом методе, и начались поиски какого-то компромиса между старым, грамматико-переводным методом и новым, успевшим уже устареть, – прямым методом.

г) Модификации разных методов.

В противовес ряда проявившихся недостатков прямого метода обучения иностранным языкам, ученые стали обращать внимание на понятийную и смысловую сторону явлений, особенно на процессы, связанные с умственной деятельностью обучаемых при решении ими проблемных и нестандартных задач. В борьбе между грамматико-переводными и реформированными методами возникли их различные модификации и происходит постепенное качественное совершенство двух исходных методических направлений.

Главные методические направления в обучении иностранным языкам отличались друг от друга прежде всего по основному подходу к решению концептуальных проблем, которые касались соотношению практических и общеобразовательных направлений обучения, языковой теории и речевой практики, сознательности и бессознательности, устной и письменной речи, учёта родного языка, роли грамматики. Данные проблемы решались односторонне.

«В процессе развития теории и практики обучения иностранным языкам осуществлялись многочисленные попытки, направленные на создание наиболее рациональных способов овладения иностранными языками. Наряду с развитием основных методических направлений обучения иностранным языкам развивались и их модификации. Модификациями одного методического направления считаются методы, которые характеризуются общими или близкими чертами основного методического направления».¹¹

Модификации смешанных методов стремятся к созданию обоснованных комбинаций двух направлений: прямого и переводного и к объединению в единую лингводидактическую концепцию элементов, рассматривавшихся этими направлениями как явления, исключаящие друг друга. Широкое распространение в обучении иностранных языков получили варианты смешанного метода. На дальнейшее развитие обучения иностранных языков сказал существенное влияние лингвистический структурализм. Основоположник – Ф. де Соссюр и его последователи «четко разделили в речевой деятельности "язык" и "речь" как абстрактное и конкретное, как социальное и индивидуальное, как однородное (гомогенное) и разнородное (гетерогенное)".¹²

¹¹ R, Purn, S. Jelinek, J. Veselý. Didaktika ruského jazyka. Vybrané kapitoly. Gaudeamus, 2003, s. 219-

¹² Ф. Де Соссюр. Труды по языкознанию. М: 1977, стр. 6-7.

Для преподавания языка большое значение имели из направления структурализма идеи Пражской школы и американской дескриптивной лингвистики. Понимание общего принципа выполнения действия и выбор правильной мотивировки являются гораздо более важными факторами в процессе выработки навыка, чем частота повторения. Соответственно, в методике обучения иностранного языка акцент перемещается на внутренние факторы, определяющие обучение. Появляются методы, основанные на активной работе мышления, на развитии смысловой догадки. И хотя в центре внимания психологии обучения иностранным языкам продолжает оставаться формирование речевых действий, требование их осмысления находит все больше сторонников.

Два описанных объекта обучения иностранного языка – языковая система и речевые действия на иностранном языке – послужили основанием для выделения Дж. Кэрролом двух основных теорий обучения иностранному языку: аудиолингвальной теорией навыков и когнитивной теорией сознательного овладения кодом. Аудиолингвальная теория навыков включает следующие принципиальные положения:

- поскольку речь первична, а письмо вторично, приобретение навыков должно происходить прежде всего как научение реакциям различения в аудировании и речевым реакциям;
- навыки должны быть в максимальной степени автоматизированы настолько, чтобы они осуществлялись без участия сознания;
- автоматизация навыков происходит главным образом посредством тренировки, путем повторения;

Напротив, согласно теории сознательного овладения кодом, усвоение языка является процессом приобретения сознательного контроля над фонологическими, грамматическими и лексическими моделями второго языка в основном путем сознательного изучения и анализа этих моделей. Эта теория считает более важным понимание учащимися структур иностранного языка, нежели умение оперировать этими структурами, поскольку считается, что, если учащийся в достаточной степени знаком со структурами языка, операционные умения вырабатываются автоматически при использовании языка в значимых ситуациях. В основе сознательных методов лежит принцип сознательности.

- языковых фактов по мере их усвоения;
- способов их применения в речевом общении;
- развитие видов речевой деятельности на основе письменной и устной речи;
- организация обучения в последовательности; от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям;
- разграничение учебного материала на активный и пассивный и его дифференцированное усвоение в результате использования специальных упражнений;

- сопоставление сходных и контрастных явлений в двух языках с целью преодоления отрицательной интерференции и использование результатов положительного переноса;

Психологические работы и лингвистическое учение Л. В. Щербы легли в основу сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов обучения иностранных языков. А. А. Реформаторский рекомендовал прежде всего при овладении нормами чужого языка «... путь сознательного отталкивания от родного языка».¹³ Сознательно-сопоставительный метод является модификацией переводного метода. Сущность данного метода состояла в следующем:

1. В процессе обучения иностранному языку должно обеспечиваться единство содержания и формы; если целью обучения является речевая деятельность, а не язык, то форма и содержание могут усваиваться на основе ее функции, в процессе и под воздействием общения.

2. Изучение иностранного языка должно основываться на единстве языка и практики.

3. Несмотря на то, что основной принцип обучения иностранному языку — это принцип сознательности, при его организации следует учитывать, что в речевой деятельности имеют место акты сознательного и бессознательного. Но уровень актуального сознания является ведущим в иноязычной речевой деятельности. Тот, кто говорит, планирует высказывание, оценивает ситуацию, реакцию собеседника, выявляет его мотивы и цель. Продуцируя высказывание, он также сознательно его оформляет.

4. При организации обучения иностранному языку необходимо использовать родной язык в качестве обеспечения сравнительной базы и семантизации.

5. Изучение иностранного языка должно производиться с опорой на принципы системного подхода обучения.

«Если бы язык был свалкой разрозненных фактов — слов, форм, звуков..., то он не мог бы служить людям средством общения. Все многообразие случаев и ситуаций общения, все разнообразие потребности названия вещей и явлений, выражения разнообразных понятий люди могут превращать в общественную ценность только благодаря тому, что язык системно организован и управляется своими внутренними законами и в каждом языке — особыми (следствие того, о чем говорилось в первом тезисе). Эти законы группируют весь инвентарь языка в стройные ряды взаимосоотнесенных явлений, будь то система падежных или глагольных форм, классы частей речи, ряды и пары (биномы) консонантизма и вокализма в фонетике.

¹³ Реформаторский А. А. Русский язык в национальной школе. Фонология на службе обучения произношению. 1961, № 6, стр. 67-68.

Все это в совокупности образует структурную модель языка, распределенную на ряд систем и подсистем, расчлененных и одновременно связанных друг с другом многими отношениями. Вне этих отношений любой факт, будь то слово, форма или звук, — еще не факт языка, как кирпич сам по себе вне своего места в стройке — еще не часть здания, а только строительный материал. Становятся эти элементы фактами языка лишь тогда, когда они подчиняются той или иной действующей в данном языке модели, т. е. когда они становятся членами системы.

Это особенно очевидно, когда данный язык принимает и усваивает что-либо чужезычное из другого языка. Пока это чужезычное не освоено моделями своего языка, оно остается чуждой инкрустацией, варваризмом.

Усвоение чужого именно и состоит в его подчинении своему, и усвоение возможно только через освоение, когда чужезычное слово подчиняется действующим в данном языке законам и отвечает существующим и функционирующим в нем моделям.

...если язык — система и все в нем подчинено системе, то при изучении языков нельзя оперировать с единичными изолированными фактами, вырывая их из системы. Факты языка — любого яруса языковой структуры — необходимо брать в тех категориях, в которых они представлены в данном языке. Тем самым должно проводиться сопоставительное изучение не фактов, а категорий своего и чужого.»¹⁴

З. Ф. Оливериус, исходя из «... сопоставления фонологических систем родного (в данном случае — чешского) и русского языков», правильно утверждает, что «сопоставительная фонетика родного и русского языков является ключом к решению вопроса так называемого фонетического минимума»¹⁵

Но при всей глубине теоретического обоснования, сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам имеет слабые стороны. Он не способствует достаточному развитию устной иноязычной речи обучаемых, вследствие чего пассивные знания превышают объем активизированных навыков и умений. Именно стремлением преодолеть разрыв между пассивными и активными знаниями и умениями изучающих иностранный язык, было обусловлено возникновение сознательно-практического метода (В. А. Артемов и Б. В. Беляев). Сознательно-практический метод является модификацией уже смешанного метода.

Историю развития методов обучения иностранным языкам можно охарактеризовать как постоянную борьбу и поочередную смену методов, ставящих своей целью то обучение чтению письма, то устной речи. Каждый метод при определенных условиях обладает объективной ценностью. Каждый из известных сегодня основных методов обучения иностранным

¹⁴ Реформаторский А. А., Лингвистика и поэтика. М: 1987, сир. 40-52.

¹⁵ Оливериус. Русский язык в национальной школе. Обучение звуковой системе русского языка в чешской школе. 1961, № 6, стр.60.

языкам в свое время считался новаторским, а когда время его проходило, зачислялся в число не оправдавших себя, устаревших. Однако, по справедливому замечанию педагога А. В. Конышевой, не следует забывать, что от каждого из этих методов тянутся в сегодняшний день ниточки открытий и заблуждений, успехов и неудач. Прямые методы целесообразнее всего использовать в небольших по численности группах, в разноязычной или в одноязычной аудитории, если обучающий не владеет языком учащихся, а цель его работы – обучить устному владению языком в пределах ограниченной тематики. Сопоставительными методами можно пользоваться только в одноязычной аудитории, когда обучающий владеет родным языком учащихся и когда ставятся общеобразовательные и практические цели – особенно в плане рецептивного овладения языком. Смешанные методы также применяются в зависимости от целей и конкретных условий обучения иностранному языку.

д) Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам.

•Речевая деятельность как объект обучения иностранным языкам.

Действенным импульсом для появления различных подходов к обучению иностранным языкам на относительно современном этапе стало изменение состояния общества, процесс глобализации. Следует отметить, что характерной чертой последних десятилетий является все возрастающий интерес к коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам. Конец XX века – с одной стороны – возникновение целого ряда вариантов коммуникативного метода, а с другой – тенденции преодоления крайностей и односторонних подходов в обучении. Как отметил С. Ф. Шатилов «методика обучения иностранным языкам должна быть целостной, чужой односторонности в толковании и решении практических методических вопросов... В ней должны органично сочетаться положения, которые сейчас противопоставляются друг другу и которые на практике существенно дополняют друг друга... Методика должна располагать всем разнообразием приемов, способов и видов работы, быть гибкой и дифференцированной, учитывать все факторы, влияющие на успешность обучения».¹⁶

По мнению известного психолога и лингвиста И. А. Зимней, в психологии были созданы все основные предпосылки для теоретического обоснования нового подхода к обучению иностранным языкам. Большое внимание в психологии уделялось мышлению, осмыслению, пониманию в познавательной деятельности человека. Развитие смежных наук, возникновение психолингвистики, социальной психологии, теории деятельности обусловили появление интенсивного направления в методике преподавания иностранных языков. В исследованиях Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева получила разностороннее

¹⁶ Шатилов С. Ф. Иностранный язык в средней школе. О сознании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе. 1990, № 2, стр. 50.

теоретическое обоснование общая теория деятельности, а также концепция речевой деятельности как вида человеческой деятельности. В качестве нового объекта обучения И. А. Зимняя выделяет „иностранную речевую деятельность“¹⁷.

Таким образом, были созданы все теоретические предпосылки для третьего перемещения акцента в обучении иностранных языков: с языка как системы и речи как процесса пользования системой **на речевую деятельность на иностранном языке.**

Подход к изучению языка как к лингвистическому феномену обеспечивает знание системы языка, но не раскрывает механизмы ее использования. Отказ от комплексного изучения аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики) не приводит к овладению правилами и лексикой при решении коммуникативных задач. Обучение готовым клише и фразам, соотнесенным с конкретными ситуациями, также не приводит к овладению иностранным языком, поскольку это не способствует осознанному формированию системы языка. Только последовательное целенаправленное обучение системе языка через речь в процессе речевой деятельности позволяет сформировать механизмы речи. Из числа способов овладения иностранным языком предпочтение стали отдавать тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства ее выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую культуру общения и социального поведения в целом.

«В настоящее время широкое распространение получили активные методы обучения. Применение этих методов требует тщательной подготовки как со стороны обучающего, так и со стороны обучаемых. Среди ведущих методических установок этих методов можно назвать: самостоятельную и активную речевую деятельность с преобладанием устных форм общения, опора на зрительно-слуховые образы как источники семантизации языкового материала и др.»¹⁸.

Анализ путей развития коммуникативной методики свидетельствует о том, что коммуникативный подход сформировался как самостоятельное концептуальное целое, благодаря достижениям функциональной лингвистики и грамматики. Функциональная лингвистика, отделившись от структурной, характеризуется функционированием языка как способа общения, в силу чего она, исследуя семантическую и коммуникативную стороны языка, обосновывает пути организации процесса овладения языком, исходя из категорий значения и функций, а не структурных элементов.

Иностранная речевая деятельность, как объект обучения иностранных языков, определила возникновение и развитие ряда методов, относимых к

¹⁷ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985, стр. 160.

¹⁸ Капитонова Т. И. Щукин А. Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М.: Русский язык, 1987, стр. 230.

группе деятельностно-личностно-коммуникативных. В центре внимания коммуникативных методик находится формирование коммуникативной компетенции, уделяется большое внимание учету личностных особенностей учащихся, коммуникативной мотивированности учебного процесса. Технология коммуникативного метода обучения – обучение на основе общения – реализуется в таких современных методических разработках как игровой, групповой, проблемный, проектный, модульный методы обучения и др., а также в целом направлении, известном как интенсивное обучение иностранных языков.

- Что же входит в понятие „коммуникативный метод“ обучения?

Модификаций этих методов много, но все они характеризуются следующими чертами:

1. Цели обучения направлены на компоненты коммуникативной компетенции, а не ограничиваются грамматической или даже лингвистической. Основной задачей преподавания иностранных языков в настоящее время является обучение иностранному языку как реальному и полноценному средству общения.

2. Страноведение и лингвострановедение занимает сегодня особое место в методике обучения иностранных языков. «...без ввода в преподавание внеязыкового материала, сам язык не может быть изучен адекватно, т.е. в тех его значениях и в том функционировании, которые на самом деле реально свойственны подлинному носителю языка.»¹⁹

3. Учитывается культурологический подход в обучении « с его интересом к экстралингвистическим условиям... общения, к личности обучаемого и его знаниям о мире...».²⁰ Исходным моментом этого подхода является мысль о том, что полное взаимопонимание между коммуникантами предполагает не только усвоение языка, но и знание культуры. Поэтому следует научить учащихся «видеть в языке отражение характера народа, его представлений, симпатий и антипатий, сформировать умение творчески пользоваться этой... информацией в межкультурном общении»²¹. “Национальное своеобразие, – как считает Д.С.Лихачев – сближает нации, а не разъединяет их. Мы отправляемся к другим народам, чтобы увидеть их индивидуальность, „непохожесть“ и в этой „непохожести“ увидеть вечную красоту“.²²

4. Данный подход нацелен на максимальное возможное приближение иноязычной речевой деятельности к естественному общению с опорой на «локальные понятия», специфичные для того или иного народа. Так, по мнению

¹⁹ Костомаров В. Г. Язык и культура. Изд. МУ., 1973, стр. 29.

²⁰ Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века. Матер. IX Конгресса МАПРЯЛ, Братислава, 1999, стр. 347.

²¹ Там же, стр. 349.

²² Лихачев Д. С. Раздумья М.: 1991, стр. 287.

5. А. А. Миролубова, стало совершенно ясно, что для подлинного общения с носителями других языков недостаточно правильно и корректно пользоваться языковым материалом неродного языка. Необходимо знание социальных отношений совместно действующих субъектов, т. е. наличие лингвострановедческих и страноведческих знаний, реализующих идею естественности общения. Из вышеизложенного следует, что, не зная понятий, специфичных для данной лингвокультурной общности, мы не можем эффективно использовать невербальные и вербальные средства, необходимые для осуществления коммуникации.

6. Таким образом, процесс формирования культурной компетенции включает в себя обучение не только знаниям, но также умению правильно проживать ситуацию в иностранном окружении. Тогда компетенция обязательно принимает форму обогащенного взаимодействия между двумя культурами. Проблема формирования интеркультуры выступает как процесс, как обмен между своей культурой и культурой общества изучаемого языка, цель которого – падение барьеров, возникновение взаимопонимания и единения.

7. Открыть своеобразие другой культуры и учесть его в практике преподавания и обучения иностранному языку – одна из важнейших задач современного подхода, основанного на психолингвистическом исследовании диалога языков и культур. В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора, в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

8. В настоящее время резко возрастает интерес к проблемам этнопсихолингвистического уровня, рассматривающим язык как отображение социокультурной реальности, что, соответственно, делает необходимым изучение целостной картины мира, присутствующей в культурной традиции как своего, так и изучаемого народа, и логически подводит к исследованию ментальности, восходящей к бессознательным глубинам психики.

9. Организация речевого материала ориентирована не на форму, а на функцию его, через которую учат и форме.

10. Лексическая и грамматическая правильность оформления являются второстепенными по отношению к мысли. Главным критерием успешности считается передача или восприятие нужного сообщения.

11. В коммуникативно-ориентированном обучении конечной целью является использование языка, продуктивно и рецептивно, в неотработанных, неотрепетированных контекстах под руководством, а не контролем преподавателя.

12. Характерными чертами коммуникативной деятельности являются: информационный пробел, обратная связь, выбор и аутентичность материалов. Информационный пробел существует тогда, когда один человек знает что-то, чего не знает другой. Если оба собеседника знают, какой сегодня день недели, например, то вопрос и ответ на эту тему не является коммуникативной деятельностью. Псевдокоммуникативными с этой точки зрения следует считать и разнообразные пересказы одного прочитанного всеми текста и многие другие упражнения.

13. Обратная связь подразумевает получение сигнала от реципиента, что речевое сообщение, полученное им, понято, то есть предполагает реакцию на прослушанное, прочитанное.

14. Выбор означает свободу варьирования формы для выражения того или иного коммуникативного намерения. Другими словами, говорящий имеет выбор: что сказать и как об этом сказать. Следовательно, попытки учителя добиться спрогнозированного им варианта языковой формы противоречат коммуникативности.

15. Аутентичность материалов является, пожалуй, самой признанной характеристикой современного обучения иностранным языкам, все более проникающей в альтернативные учебники.

16. На гуманистических воззрениях основан центрированный на ученика подход к обучению. Ученик – главное действующее лицо педагогического процесса. «Учитель и ученик взаимодействуют не только для того, чтобы ученик усвоил некоторый обучающий материал, но прежде всего для самореализации личностных возможностей школьника... Учитель из «репетитора» превращается в «режиссера» и создает благоприятные обстоятельства для активного личностного роста ученика».²³ Гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на ученике. Это означает, что ученик, а точнее, взаимодействующие между собой учащиеся являются центром познавательной активности на уроке.

²³ Мильруд Р. П. Иностранные языки в школе. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранных языков в России. 1997, № 6, стр. 8.

Современные педагогические технологии на уроках русского языка и литературы

Содержание

Введение

1. Личностно – ориентированное развивающее обучение

1.1 Технология уровневой дифференциации

1.2 Проблемное обучение

2. Образовательные технологии деятельностного типа

2.1 Проектное обучение

2.2 Педагогические мастерские

2.3 Здоровьесберегающие технологии

2.4 ИКТ-технологии

2.5 Технологическая карта как способ проектирования урока, реализующего системно — деятельностный подход

Заключение

Литература

Введение

Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми и при этом оставаться нравственным.

Таким образом, на современном этапе развития общества перед школой стоит задача всестороннего развития личности ученика, обладающей необходимым набором знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

Поэтому учителям необходимо овладевать педагогическими технологиями, с помощью которых можно реализовать новые требования.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

Педагогическая технология есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с развитием у школьников

умений и навыков самостоятельности и саморазвития. А это предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования.

1. Технологии личностно – ориентированного развивающего обучения

Одним из основных средств повышения качества образования является освоение **технологии личностно-ориентированного развивающего обучения**. Актуальность этой технологии вижу в необходимости кардинальных перемен не только в содержании образования, но и в самом образовательном процессе, понимаемого как своеобразное сочетание обучения (нормативно сообразной деятельности общества) и учения (индивидуальной значимой деятельности отдельного субъекта, в которой реализуется опыт его жизнедеятельности).

По словам Б.Ц. Бадмаева: «Учитель не только дает знания по своему предмету, он не только и не просто «учитель — предметник», а Учитель с большой буквы — воспитатель, готовящий в течение школьных лет и подготовивший к выпуску из школы Гражданина». Его отношения с детьми должны строиться на основе личностного, а не формально-делового подхода.

Реализуя в педагогической деятельности **рефлексивно — адаптационную и деятельностно — творческую** функции образования, совершенно по- иному организую процесс обучения и воспитания детей по сравнению с традиционной системой.

Первая функция состоит в том, чтобы «учить детей учиться», развивать в их личности механизмы самосознания, саморегуляции и в широком смысле слова означает способность преодолеть собственную ограниченность не только в учебном процессе, но и в любой человеческой деятельности.

Вторая функция предполагает развитие в ребенке «умения думать и действовать творчески», формирование в личности ребенка творческого начала через творчески-продуктивную деятельность с учетом мотивационно-аксиологических сторон личности.

Среди большого числа новаций, применяемых в системе образования, особое внимание уделяю таким технологиям, где как учитель выступаю не источником учебной информации, а являюсь организатором и координатором творческого учебного процесса, направляю деятельность учеников в нужное русло, при этом учитываю индивидуальные способности каждого ученика. Задачей учителя считаю включение самого ученика в учебную деятельность, организацию процесса самостоятельного овладения детьми нового знания, применение полученных знаний в решении познавательных, учебно-практических и жизненных проблем.

Свою работу выстраиваю следующим образом:

выявляю уровень учебных возможностей учащихся по предмету;
дальнейшую работу планирую с учетом индивидуальных особенностей.

Критериями эффективности личностно-ориентированного урока считаю следующие:

1) Сообщение в начале урока не только темы, но и порядка организации учебной деятельности (наличие плана). План помогает четко, ясно и логично излагать содержание материала. Ученик на каждом этапе урока активен, вовлечен в реальные взаимодействия, осознанно относится к материалу урока.

2) Создание положительного эмоционального настроения на работу у всех ребят в ходе урока. Серьезное внимание уделено развитию мотивационной сферы, образовательный процесс обогащен позитивными эмоциями.

3) Использование субъектного опыта учеников. Актуализация субъектного опыта учащихся способствует установлению связей прошлого опыта и нового знания.

4) Создание условий для проявления познавательной активности учащихся и достижения успеха каждым учеником.

5) Повышение степени самостоятельности в учебной деятельности, реализация стратегии сотрудничества, сочетание фронтальной работы с классом с групповыми формами деятельности.

6) Создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса.

В своей работе я использую такие педагогические технологии на основе личностно-ориентированного подхода, как

- технологии уровневой дифференциации;
- проблемное обучение

1.1 Технология уровневой дифференциации

Учет индивидуальных особенностей учеников позволяет мне составлять задания таким образом, чтобы способствовать реализации возможностей каждого ребенка в рамках личностно-ориентированного обучения.

Дифференцированный подход к обучению приносит положительные результаты:

- уменьшается нагрузка на детей, которым иногда физически трудно учиться в рамках школьной программы;
- решается проблема неуспеваемости, потому что каждый учится так, как может, в классе улучшается психологический климат;
- становится реальностью усвоение каждым общеобразовательного минимума.

Приведу примеры некоторых заданий.

Тема	1 группа	2 группа	3 группа
«Однокоренные слова и формы одного и	1.Составьте текст на тему: «Первый	2.Найдите «лишнее» слово: Гвоздика-гвоздь-	К словам земля, снег, дорога, мысль,

того же слова» 5 класс	снег», используя однокоренные слова и формы одного и того же слова.	пригвоздить...Выписать из предложенного текста однокоренные слова и формы одного и того же слова	красивый, зеленеет подобрать однокоренные слова и формы одного и того же слова.
------------------------	--	--	---

Дифференцированный подход позволяет в условиях классно-урочной системы реализовывать творческие возможности всех учащихся. На мой взгляд, **работа с сильными учениками должна** идти не по пути увеличения объема заданий, а за счет разнообразия заданий. Например:

- составление текстов диктантов;
- составление карточек-заданий по изученному материалу;
- составление обобщающих таблиц для работы на уроке;
- сочинение лингвистических сказок-миниатюр;
- работа с дополнительной литературой;
- проверка индивидуальных заданий, выполняемых учащимися, которые имеют более низкий уровень подготовки;
- выполнение обязанностей консультанта при групповой работе;
- работа «учителем» (проведение фрагментов урока)

На уроках русского языка использую **работу с опорными конспектами**, даю творческие задания по их составлению, что способствует эффективному использованию опорных сигналов в учебном процессе.

Одним из интересных и плодотворных путей повышения грамотности учащихся, на мой взгляд, является **алгоритмизация правил**, сведение ряда правил к общему алгоритму, составление таблиц обобщающего характера.

Мною составлен **комплекс алгоритмов**, который в качестве особого типа наглядности дополняет систему правил орфографии, имеющих в учебнике.

Алгоритмы могут быть использованы учениками при выполнении заданий разного типа: определить правильность выбора буквы, объяснить различия в написании и т.п.

Всю работу по алгоритмизации орфографических правил разделяю на несколько этапов:

- создание схем — алгоритмов на базе знакомых правил;
- трансформирование новых изучаемых правил в схемы — алгоритмы;
- создание первых простейших обобщающих алгоритмов;
- создание обобщающих алгоритмов.
- дополнение схем материалом из курса предыдущих классов

Практика показала, что, как правило, познакомившись с готовыми алгоритмами, сильные ученики сами успешно занимаются их составлением.

Работая с алгоритмами, учащиеся приобретают осознанные навыки применения правил, что практически исключает их механическое использование и облегчает усвоение орфограмм.

1.2 Проблемное обучение

Активизируя познавательную деятельность учащихся, повышая грамотность, создаю на уроке чувство новизны, удивления, которое должно стать источником желания самостоятельно работать, решать поставленную задачу, ответить на необычный вопрос этому, в наибольшей степени способствуют разнообразные **проблемные ситуации** на уроке.

Технология проблемного обучения – форма организации учебно-воспитательного процесса с помощью проблемных задач и проблемных ситуаций, которые придают обучению поисковый, исследовательский и интерактивный характер.

Одним из эффективных средств, способствующих познавательной мотивации, а также формированию универсальных учебных действий является **создание проблемных ситуаций** на уроке.

На таком уроке реализую исследовательский подход к обучению, принцип деятельности, которого заключается в том, что ребенок получает знание не в готовом виде, а «добывает» его в процессе своего труда. Уверена, что именно такой урок нужен сегодняшнему ученику. Важно, чтобы собственное знание о незнании воспринималось детьми как ценный результат урока и становилось стимулом дальнейшего освоения содержания.

В процессе такой систематической работы на уроке формируются регулятивные, познавательные, коммуникативные действия. Учащиеся учатся фиксировать затруднения в собственной деятельности, выявлять причины этих затруднений, определять цель своей дальнейшей работы, выбирать средства и способы достижения поставленной цели, осуществлять поиск необходимой информации. Ученики учатся сравнивать, анализировать, делать вывод, формулировать свое мнение и позицию, координировать различные позиции в сотрудничестве.

Подобные приемы удовлетворяют потребность в творчестве учащихся, развивают способность к лаконичному изложению мыслей в устной и письменной форме, активизируют мыслительную деятельность учащихся и в общем способствуют формированию различных компетенций.

Развивает умение воспринимать информацию, способность к рефлексии и прием **«Знаю – хочу узнать – узнал – научился»**. Этап «Знаю» предполагает работу в паре: что я знаю о теме урока; «Хочу узнать» — формулирование цели; «Узнал» — соотношение старой и новой

Данную технологию чаще всего я использую при объяснении новой темы. Постановка проблемы – это этап формулирования темы или вопроса для исследования. Специфика нашего предмета заключается в том, что в художественном произведении всегда уже есть проблема, поставленная автором. И задача учителя – уловить те «сигналы», которые автор и его

произведение посылает учителю. На практике одной из важнейших задач учителя является системная подготовительная работа по формированию навыков самостоятельной работы, анализу, синтезу информации, выработке приемов и достижению обратной связи. Большое значение в вопросах активизации имеет формулирование темы. Из опыта знаю, что проблемное и броское название устраняет однообразие стиля урока, повышает интерес учащихся («Победа или поражение Герасима?», «Зачем и почему Обломов лежит на диване?», «После бала» — это рассказ о жестокости или о любви?» и др.).

Результат такой работы — повышение мотивации, углубление уровня понимания, формирование учебно-познавательной и информационной компетентности.

2. Образовательные технологии деятельностного типа

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения строится на **системно — деятельностном подходе**, поэтому в настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, что позволяет школьнику стать полноценной социальной личностью, стремящейся реализовать свои возможности, способной делать осознанный и ответственный выбор.

Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие

Еще К.Д.Ушинский, основоположник научной педагогики в России, писал, что учение — есть труд, полный активности и мысли.

В своей практической деятельности я использую элементы следующих педагогических технологий деятельностного типа:

**технология проектного обучения,
модульное обучение,
педагогические мастерские,
здоровьесберегающие технологии;
информационно- коммуникативная технология**

2.1 Технология проектного обучения

Технология проектного обучения: детям на уроках литературы предлагаю создать презентацию на определенную тему. Ученики, опираясь на мою помощь, намечают план работы, осуществляют подбор материалов, создают презентацию и представляют ее на уроке. Для проведения школьных праздников создаём тематические презентации.

Работа по методу проектов является педагогической деятельностью сложного уровня, предполагающего профессионализм учителя. Если большинство общеизвестных методов обучения требуют наличия лишь

традиционных компонентов учебного процесса: учителя, ученика (или группы учеников) и учебного материала, то для реализации учебного проекта этого не достаточно. Наиболее значимым принципом метода проектов является восприятие мира с учетом детской психологии. Учитель задает направление развития ученика, показывает и рассказывает о том, что есть интересного и познавательного в окружающем нас мире, помогает фантазии ученика раскрыться в полной мере.

Метод проектов на уроках решает следующие задачи:

- развитие познавательных навыков учащихся;
- развитие умений самостоятельно конструировать свои знания;
- развитие умений ориентироваться в информационном пространстве;
- развитие критического и творческого мышления.

При реализации проектного метода необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы): информационной, практической, исследовательской. Дальнейшая работа над проектом — это разрешение данной проблемы. Одна из наиболее трудных подготовительных задач, которые приходится решать учителю, руководителю проекта вместе с учащимися, как показал опыт работы, — это поиск интересной и общественно значимой проблемы. Реализация проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, в частности, с определения вида продукта и типа презентации. **Ядром проекта является исследовательская работа учащихся.** Таким образом, отличительная черта проекта — поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена, представлена участниками проектной группы. Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта является продукт, который разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы. На завершающем этапе проект требует **презентацию** своего продукта.

В процессе проектной деятельности у учащихся формируются и развиваются общеучебные умения: рефлексивные и поисковые (исследовательские); навыки оценочной самостоятельности и работы в сотрудничестве, а также способности достойно представлять и защищать свой проект.

На своих уроках, во внеклассной работе по предметам метод проектов реализую в полной мере, позволяю учащимся создавать качественные и интересные проекты, как в групповой, так и в индивидуальной форме. Считаю, что проектная деятельность — один из лучших способов для совмещения современных информационных технологий, личностно-ориентированного обучения и самостоятельной работы учащихся. Обращение к методу проектов возможно на уроке при проверке домашнего задания (сообщение, доклад), при изучении новой темы (защита реферата, выполнение творческой работы и т. д.), при закреплении изученного (сочинение, создание сборников, альманахов, презентаций).

Опираясь на собственный опыт, могу заметить, что метод проекта лучше реализуется с опережающей подготовкой консультантов групп. Задачи, решаемые в ходе выполнения проекта, можно разделить на 4 группы: коммуникативные, образовательные, воспитательные и развивающие. Обеспечение урока, необходимое для успешной реализации и результативности проекта, предполагает наличие литературы по теме, словарей, электронных носителей текстовой и иллюстративной информации, доступа к Internet и списка адресов сайтов по теме, грамматических таблиц.

При проведении урока по методу проекта в рамках подготовительного этапа следует провести консультационную беседу для всего класса. Так как результаты проекта будут оформлены в единый документ. Класс делится на четыре — пять групп, работу каждой из них организует, направляет и оценивает консультант. В ходе подготовительного этапа консультанты знакомятся с темой, целью, задачами и планом работы. С помощью учителя консультанты готовят перечень вопросов, требующих освещения, а также рубрики для оценки вклада каждого в конечных результат проекта. Предлагаемый проект имеет значительную ценность и обеспечивает достижение поставленных целей.

Решение правильно поставленных исследовательских задач существенным образом изменяет весь процесс обучения и резко повышает интерес учащихся к предмету. К концу работы учащиеся представляют оформление своих идей, презентацию, публикацию, рекламный проспект и т.д.

Работа над созданием презентации позволяет каждому ученику увидеть себя как человека способного и компетентного, идущего в ногу с современными технологиями, развивает умение истинно оценивать себя — научиться давать позитивную оценку и находить положительные стороны, научиться конструктивно, критиковать отрицательные моменты представления презентации. Все это развивает коммуникативность и умение сотрудничать, умение искать пути решения поставленной задачи, развивает исследовательские умения.

2.2 Педагогические мастерские

Мастерская — необычная форма проведения урока — получила развитие в практике французских педагогов, представителей группы нового образования (П.Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.). Сущность рассматриваемой технологии заключается в том, что в атмосфере уникальным образом организованного учебного процесса ученики сами добывают и осмысливают знания по предмету.

При традиционной организации процесса обучения источником знания всегда является только учитель. В мастерской создаются условия для самостоятельного выдвижения учащимися идеи, дальнейшее развитие которой происходит как в индивидуальной, так и в групповой и коллективной работе. В процессе совместного обдумывания проблемы

возможен переход обучения на новый качественный уровень, что ведет к новому видению проблемы.

Принципы построения педагогической мастерской заключаются в том, что мастер (учитель) создает атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества и общения; включает эмоциональную сферу ребенка, обращается к его чувствам, будит личную заинтересованность ученика в изучении проблемы (темы); работая вместе с учениками, мастер равен ученику в поиске знания; мастер не торопится отвечать на вопросы; необходимую информацию он подает малыми дозами, обнаружив потребность в ней у ребят.

Официальное оценивание работы ученика (не хвалят, не ругают, не выставляют отметок в журнал) исключается, но социализация, представление работы всему классу дает возможность самому ученику оценить ее достоинства, изменить или исправить.

Одной из особенностей работы мастерской является то, что учитель как оратор, рассказчик, разъяснитель нужен ученикам лишь тогда, когда самостоятельный поиск не завершается открытием. Однако открытия непременно ждут ученика в мастерской. Сверяя свои старые знания по какой-то проблеме с новым знанием, которое он «добыл» сам, ребенок раскрывается, начинает верить в свои возможности. И это главное.

Этапы и алгоритм технологии мастерских:

В структуре большинства мастерских присутствуют некоторые этапы. Последовательность и количество данных этапов может быть разное.

1. **Индукция (наведение).** Создание определенного настроения — эмоционального, интеллектуального (с опорой на зрительную, слуховую, моторную, эмоциональную память), включая подсознание личного отношения к предмету обсуждения. **Самоконструкция** – диалог ученика с самим собой. Индивидуальная работа по заданию, вопросу, проблеме, поставленных в любом виде.

2. **Социоконструкция.** Групповая работа по решению определенной проблемы, выполнению задания.

3. **Социализация** – «обнародование». Выступление всех членов каждой малой группы и мастера с вариантами решения обсуждаемой проблемы. Работе малой группе может предшествовать работа в паре.

4. **Деконструкция** – превращение материала в хаос, смешение явлений, слов, событий, ведущих к осознанию учащимся неполноты, неточности своего познания.

5. **Реконструкция** – поиск и создание новых вариантов ответа, текста, правила, определения, закона, формул.

6. **Разрыв** – кульминация творческого процесса. Это озарение, новое видение предмета, неожиданность. Внутренне осознание каждым участником мастерской неполноты своих знаний или их несоответствия новому, увиденному, представленному, понятому. Появляется информационный

запрос. Суть этой концепции в том, что она предполагает одновременно отказ от старого и сотворения нового.

7. **Работа со словарями, справочниками.** На данном этапе нужна справочная литература, учебники, позволяющие ответить на возникшие вопросы.

8. **Рефлексия.** Размышление о своем внутреннем состоянии; самоанализ деятельности, состояния и полноты знаний, потребностей в дальнейшей деятельности.

9. **Афиширование** – представление работ на общее обозрение.

2.3 Здоровьесберегающие технологии

Русский язык и литература – серьёзные и сложные предметы. На этих уроках учащимся приходится много писать, а потому учитель-словесник должен уделять особое внимание здоровьесберегающим технологиям.

Большое значение имеет организация урока, поэтому строю урок в соответствии с динамикой внимания учащихся, учитывая время для каждого задания, чередую виды работ. Так, например, во время объяснительного диктанта не только объясняем орфограммы, пунктограммы, но и проводим морфемный, фонетический, лексический разборы.

Во избежание усталости учащихся чередую виды работ: самостоятельная работа, работа с учебником (устно и письменно), творческие задания – необходимый элемент на каждом уроке. Они способствуют развитию мыслительных операций памяти и одновременно отдыху ребят.

Индивидуальное дозирование объёма учебной нагрузки и рациональное распределение её во времени достигается благодаря применению гибких вариативных форм построения системы учебного процесса. Использование на уроках литературы разноуровневых заданий также способствует сохранению здоровья учащихся.

Различные тестовые задания с выбором ответа, с открытым ответом; задания на перегруппировку; на распознавание ошибок, на поиск ошибок позволяет избежать монотонности на уроке.

Чтобы не было перегрузки учащихся, строго соблюдаю объём всех видов диктантов, тестов для изложений, а контрольные и зачётные работы провожу строго по календарно-тематическому планированию.

На каждом уроке в любом классе делаю в течение урока игровые паузы, зрительную гимнастику и, конечно, эмоциональную разгрузку (2-3 минуты).

Стараюсь вызывать положительное отношение к предмету, общаюсь с детьми доброжелательным и эмоциональным тоном

2.4 ИКТ

Использование **информационных технологий** является одной из актуальных проблем современной методики преподавания филологических дисциплин. Считаю применение информационных технологий необходимым на уроках русского языка, литературы и мотивирую это тем, что они

способствуют совершенствованию практических умений и навыков, позволяют эффективно организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения, повышают интерес к урокам русского языка и литературы, активизируют познавательную деятельность учащихся, осовременивают урок.

Использование компьютерных технологий в современной школе в условиях всеобщей компьютеризации является важной и неотъемлемой частью образовательного процесса. Разнообразные интересы школьников уже не могут быть удовлетворены лишь материалами традиционного учебника и словом учителя. Интернет-ресурсы представляют обширные материалы, целесообразные для изучения литературного произведения, и как источник накопления литературных знаний (своеобразная энциклопедия), и как средство, позволяющее осуществить литературное развитие учащегося (литературные проекты, гостевые книги, сайты).

Одним из преимуществ использования новых информационных технологий является переакцентирование с вербальных методов обучения на методы поисковой и творческой деятельности. Конечно, использование образовательной информации, размещенной на дисках, не является заменой учебникам или его новым вариантом. Оно создает основу для организации самостоятельной деятельности учащихся по анализу и обобщению материала при широком использовании индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса. Использование образовательной медиатеки позволяет представить обширный и самый разнообразный материал, выбрать последовательность знакомства с предлагаемой информацией и степень глубины этого знакомства, “извлечь” любой материал и использовать его в самостоятельных работах учащихся, озвучить любой текст.

Информационные технологии можно использовать для всех типов уроков:

1. изучение новых знаний и формирование новых умений;
2. практического применения знаний, умений;
3. обобщения и систематизации изученного;
4. контроля и коррекции знаний, умений;
5. комбинированные (смешанные).

На всех этапах уроков русского языка и литературы можно использовать такой инструмент исследования (в качестве источника дополнительной информации по предмету, способа самоорганизации труда и самообразования, возможности реализации личностно-ориентированного подхода в образовании), как **презентации, тесты**.

На уроках русского языка и литературы широко применяю компьютерные программы, **разного вида презентации с использованием мультимедийного проектора**.

Применение ИКТ на уроках дает следующее:

- развитие умения учиться самостоятельно;

- развитие творческого потенциала личности;
- ликвидация пробелов в знаниях и оказание помощи слабоуспевающим ученикам;
- удовлетворение индивидуальных особенностей и потребностей школьника.

Компьютер дает в обучении именно то, чего часто не хватает на уроках: восприятие через визуальный и кинестетический каналы. Такие мультимедиа, как слайд, презентация или видеопрезентация, завоевывают большую популярность, т.к. презентация позволяет привлечь и удерживать на более долгий срок внимание и воздействует более чем на один орган чувств. Ребенок сам выбирает темп работы, а часто и вид деятельности (обучение, тренировка, контроль). Если на самоподготовке на помощь учащимся приходят интересные мультимедийные учебники, то на аудиторных часах традиционного типа интересным будет применение презентаций.

Самостоятельно созданные презентации использую на разных этапах урока:

- на этапе целеполагания и выведения темы урока;
- при организации словарной работы;
- при изучении нового материала,
- при закреплении;
- на этапе контроля

Урок- презентация – это, прежде всего, урок приобщения школьников к творческой деятельности на учебном материале. Это урок сотрудничества учителя и учеников.

1. Презентация должна быть интересной и для учащихся, и для учителя.
2. Презентация должна быть обучающей, развивающей и воспитывающей.
3. Тема презентации должна быть логическим мостиком между уже изученным и новым материалом
4. Презентация должна быть коллективным творческим делом учащихся и учителя.
5. Главные мысли должны быть повторены несколько раз, выписаны учениками в специальные тетради – справочники

Банк уроков — презентаций:

Творческая мастерская «Составление рифмованного текста»
«Этот мир очарований, этот мир из серебра» (серебряный век русской поэзии)

«Художественные полюса русского символизма: К.Бальмонт и В.Брюсов»»

«Победа или поражение Герасима? (поединок в душе героя)

«Учимся ораторскому искусству»

«Встреча с Л.Н.Толстым»

Презентации в рамках внеурочной деятельности: :

Работа проблемно – творческой группы «Технология дифференцированного обучения»

Брейн –ринг «Берегите русский язык»

Недели русского языка в школе

2.5 Технологическая карта как способ проектирования урока, реализующего системно — деятельностный подход

Технологическая карта — это новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных курсов в школе и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ на ступени начального образования в соответствии с гос. стандартом второго поколения.

Обучение с использованием технологической карты позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить реализацию предметных, метапредметных и личностных умений (универсальных учебных действий), в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения, существенно сократить время на подготовку учителя к уроку.

Технологическая карта урока – это способ графического проектирования урока, таблица, позволяющая структурировать урок по выбранным учителем параметрам. Такими параметрами могут быть этапы урока, его цели, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности обучающихся, деятельность учителя и деятельность обучающихся.

При самоанализе урока учитель нередко просто пересказывает его ход и затрудняется в обосновании выбора содержания, используемых методов и организационных форм обучения. В традиционном плане расписана в основном содержательная сторона урока, что не позволяет провести его системный педагогический анализ. Форма записи урока в виде технологической карты дает возможность максимально детализировать его еще на стадии подготовки, оценить рациональность и потенциальную эффективность выбранных содержания, методов, средств и видов учебной деятельности на каждом этапе урока. Следующий шаг – оценка каждого этапа, правильности отбора содержания, адекватности применяемых методов и форм работы в их совокупности.

С помощью технологической карты можно провести не только системный, но и аспектный анализ урока (прослеживая карту по вертикали). Например:

- реализацию учителем целей урока;
- использование развивающих методов, способов активизации познавательной деятельности обучающихся;
- осуществление оценивания и контроля.

Заключение

Сегодня нет такого преподавателя, который не мечтал бы о том, чтобы его общение с учащимися было бы увлекательным, интересным, эмоциональным, а главное — тем ценным приобретением, которое бы ученики смогли преобразовать в собственное мировосприятие и мироощущение. Использование современных технологий на уроках русского языка и литературы помогает научить школьников чувствовать слово и думать над ним, искать в нем истинный смысл, восхищаться всей «громадой» русского языка, выражать себя в творчестве. А также формирует личность школьника, помогает воспитать образованных, нравственных людей, которые способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью.

Однако следует особое внимание уделить тому, что при использовании современных образовательных технологий, безусловно, должно присутствовать чувство меры. Не перегрузить, не нагромождать, не навредить, — этот постулат неоспорим. Целенаправленное формирование ключевых компетенций у учащихся возможно только при системном подходе к проблеме.

Литература

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения/ Педагогика М.: 2009 – №4. – С18-22.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2004г.
3. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. Издательство «Учитель», Волгоград, 2008.
4. Тимонина, В.Ю. Диалог о роли компьютера в преподавании русского языка / В.Ю.Тимонина, Л.А.Тростенцова // Русский язык в школе. – 2006. — №4. – С.14.
5. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2005. 368 с.

Глоссарий

Авторитет учителя – особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решения, выражать оценку, давать советы. Подлинный А. у. опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества воспитателя: демократичный стиль сотрудничества с воспитанниками, эмпатию, способность к открытому общению, позитивную концепцию учителя, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость и доброту, общую культуру.

Иррадиация авторитета учителя – перенос авторитета на те сферы жизнедеятельности, где право учителя на авторитетное влияние еще не проверялось.

Актуализация (лат. actualis – деятельный) – действия учителя или ученика для извлечения усвоенного материала из памяти с последующим его использованием в учебной ситуации.

Аналогия в обучении русскому языку – методический прием по установлению сходства изучаемого с изученным по одному из признаков.

Артистизм педагога – способность к органическому существованию в условиях педагогического процесса, внутреннее изящество, стремление к нестандартным решениям через образные ассоциации, умение сознательно выстраивать свое поведение в соответствии с конкретной ситуацией.

Артистизм речи – яркая проявленность в речи личности говорящего, энергетика речи, ее экспрессия и выразительность.

Атмосфера урока (от греч. atmos – пар и sphaira – шар) – деловой настрой участников педагогического процесса и тон взаимоотношений между ними, опосредуемые всей предметно-пространственной средой урока. Среду формирует совокупность материальных условий (оформление класса, порядок расстановки мебели, внешний вид учителя и учеников), информационных и коммуникативных (включая стиль общения, внимание участников процесса друг к другу, интонации) ресурсов, технических средств осуществления образовательного процесса.

Вербальное научение – процесс приобретения знаний, опыта через словесные воздействия (инструкции, разъяснения, образцы поведения и т. п.), без обращения к конкретным предметным действиям.

Воспитание как педагогический процесс - процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, в ходе которого создаются условия для саморазвития и самоактуализации личности.

Воспитание как социокультурный процесс - система воздействий общественных институтов, обеспечивающих передачу молодому поколению накопленного обществом жизненного опыта.

Гармоничность урока – соответствие формы урока его содержанию, логическое единство элементов содержания, связанность противоречивых явлений в содержании и структуре урока.

Гуманизация образования – распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества.

Гуманитаризация образования - установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности.

Гуманитарная культура педагога - оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности.

Деятельность педагогическая - профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.

Игры по русскому языку – вид дидактического материала, используемого с целью повышения познавательных интересов учащихся: ребусы, лото, кроссворды, логогрифы, анаграммы, загадки, каламбуры и т.п.

Имидж учителя (от англ. image – образ) – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, соц. окружения, в массовом сознании. При формировании И. у. реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

Импровизация педагогическая – оперативное оценивание ситуации и поступков ученика, мгновенное принятие решения, порой без предварительного логического рассуждения на основании предшествующего опыта и педагогических знаний, эрудиции и интуитивного поиска и органичное воплощение его в общении с детьми; продуктивное действие в меняющихся обстоятельствах деятельности, чуткое реагирование на их изменение и коррекция собственной деятельности; умение педагога придать характер непосредственности развитию урока, оживить его свежими красками.

Индивидуальная форма организации обучения – форма организации обучения, при которой учитель работает индивидуально с каждым учеником.

Инновационный потенциал педагога – единство мотивационного, методологического, технологического и профессионального компонентов, определяющее эффективность исследовательской деятельности и стимулирующее ее процесс.

Интеграция – это процесс упорядочения личностью усвоенных ею моделей поведения, отношений, общения, деятельности, присущих

окружающему социуму, как ответ на необходимости и потребности своего и группового сосуществования и соразвития.

Интерактивное общение - выработка тактики и стратегии взаимодействия. Организация совместной деятельности людей. Основные виды И. о. – кооперация и конкуренция.

Интерактивный диалог - активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Постепенно включается в оборот пед. взаимодействия. Особенно актуален для дистанционного обучения.

Искусство педагогическое – совершенное владение педагогом совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, а также профессиональная увлеченность, развитое педагогическое мышление и интуиция, нравственно-эстетическое отношение к жизни, глубокая убежденность и твердая воля.

Качество образования - способность личности строить свою индивидуальную траекторию развития на основе осознания базовых ценностей и объективных законов развития мира, овладения способами адекватного реагирования на жизненные ситуации и самосозидание своего личностного и профессионального имиджа; системная совокупность свойств интеллектуального развития обучающегося, приобретенных им по итогам обучения в образовательном учреждении.

Квалификационная характеристика – нормативная модель компетентности педагога, отображающая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Когнитивное развитие – процесс формирования и развития когнитивной сферы человека, в частности его восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

Коммуникативная деятельность педагога – деятельность, направленная на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

Коммуникативное поведение учителя - процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующий установлению контактов с классом, влияющий на его настроение, готовящий к восприятию учебного материала. Успешное К. п. у. во многом зависит от умения мыслить и точно, динамично передавать эти мысли учащимся; осознания учителем пед. задачи; способности учитывать характер взаимоотношений с учениками; авторитета учителя; новизны и выразительности речи; умения понимать психическое состояние ученика по внешним признакам, «читать по лицу», от умений самопрезентации учителя.

Компетентность учителя профессиональная - владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих

сформированность его пед. деятельности, пед. общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и пед. сознания.

Композиция урока (от лат. composition – составление, связывание) – взаиморасположение и взаимозависимость всех элементов урока, обусловленные его содержанием и характером, педагогическими целями и задачами и ведущие к логической и образно-эмоциональной завершенности урока.

Конгруэнтность (в пед. технологии) – степень совпадения жестов с речевыми высказываниями учителя в процессе пед. общения.

Консилиум педагогический - совещание, консультация учителей с целью более глубокого изучения успеваемости и поведения школьников и выработки правильного пути дальнейшей работы с ними по устранению обнаруженных недостатков в их обучении, развитии и воспитании.

Культура педагогическая – часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные, материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности.

Мастерство педагогическое – часть педагогического искусства, совершенное владение педагогическими методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности; высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие.

Метапознавательные навыки - общеучебные, междисциплинарные познавательные умения и навыки. К ним относят: задавание вопросов; формулирование гипотез, определение целей и параметров задачи, связь данной задачи с предшествующей работой; планирование; выбор тактики, разделение задачи или проблемы на компоненты, определение необходимых физических или умственных действий; предвидение последствий того или иного действия или события; постоянный контроль за своей текущей деятельностью и анализ ее с точки зрения правильности; коррекция, возможное перепланирование и включение пересмотренных целей; самопроверка результатов собственных действий. По мере приобретения М. н. обучаемые с большей степенью ответственности берут под контроль свое когнитивное и соц. развитие, и оно приобретает характер саморегулируемого процесса. В настоящее время формирование М. н. становится центральной задачей любого обучения.

Метод – путь к цели, способ действия или поведения.

Метод воспитания - способ воздействия на чувства и поведение воспитанника с целью создания условий для раскрытия его возможностей.

Метод обучения – способ совместной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, в ходе которого решаются дидактические задачи.

Метод проб и ошибок – один из видов научения, при котором умения и навыки приобретаются в результате многократного повторения связанных с ними движений и устранения допускаемых ошибок

Метод проектов – система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Возник во второй половине XIX в. в США. В 20-х годах получил распространение в советской школе.

Метод рейтинга – определение оценки деятельности к.-л. личности или события. В последние годы начинает использоваться как метод контроля и оценки в учебно-воспитательном процессе.

Методическая работа – часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей.

Методическое объединение учителей – одна из форм организации групповой методической работы учителей того или иного предмета.

Методологическая культура учителя – особая культура научного мышления учителя, базой которого являются методологические знания и опыт рефлексии.

Методы проверки – способы диагностического взаимодействия учителя и учащихся, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения.

Мизансцена педагогическая – расположение участников педагогического процесса во время их совместной деятельности, помогающее выявить актуальные в данный момент и проживаемые всеми членами группы отношения.

Модель образования – сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги, схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные ее фрагменты.

Навыки – доведенные до автоматизма компоненты практических действий.

Научно-художественная педагогическая задача – проблема, требующая разрешения одновременно на дидактическом и художественном уровнях и актуализирующая проявления научных и художественных ролей педагога.

Научно-художественный замысел учебного занятия – представление о занятии как о специфической структуре деятельности педагога и школьников, их общении и управлении этими процессами с точки зрения соотнесенности в содержании и структуре учебного занятия объектов изучения (феноменов культуры) с личностью субъектов образовательного процесса, их переживаниями, ощущениями, «чувствованиями».

Невладение речью – неумение выразить точно более или менее сложную мысль, произвести вразумительный рассказ о чем-то. Показ своего низкого уровня культуры. Обусловливается малой речевой практикой, недостаточным.

Несвязность речи - один из видов невладения речью, в частности монологической (устной и письменной). Следствие недостаточной образованности или недостаточной логичности как качества ума. Сильно затрудняет восприятие мыслей, их хода.

Образование – это общественно организуемый и нормированный процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга.

Опрос – элемент урока, имеющий целью быстро проверить качество усвоения учащихся.

Организаторская деятельность педагога – деятельность, направленная на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Отметка – результат оценочного суждения учителя, количественное выражение оценки в балльной системе.

Оценка – показатель степени правильности и точности выполнения заданий, самостоятельности и активности ученика в работе.

Педагогическая деятельность - особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения – организация педагогом процесса взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимодополнения рациональных и эмоциональных элементов на уровне цели, содержания и технологий образования, основанная на знании и понимании педагогических явлений, механизмов и педагогического потенциала интеграции.

Педагогические умения - совокупность последовательно раз развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях.

Педагогические ценности – нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Педагогический контроль – функция руководства и управления учебной деятельностью учащихся, реализующая принцип обратной связи в процессе обучения.

Педагогическое требование – один из основных методов педагогического стимулирования; способ прямого воздействия на сознание и волю учащегося с целью организации или координации его поведения и деятельности.

Педагогическое общение - рассмотрение аналитически изучаемых элементов педагогического явления в целостном единстве, в обусловленных их свойствами взаимосвязях, установление закономерностей этих связей; это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Педагогическое творчество – процесс поиска и применения нестандартных способов решения педагогических задач в меняющихся условиях, продуктом которого выступает развитие личности ребенка.

Педоцентризм - воспитательная концепция, согласно которой интересы семьи концентрируются исключительно на ребёнке.

Позиция педагога - это система интеллектуально-волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источником его активности.

Прием обучения – составной элемент метода обучения, который имеет по отношению к нему частный характер.

Принципы обучения - основные требования, предъявляемые к процессу обучения, следование которым позволяет оптимизировать его.

Проблемность урока – насыщенность урока не имеющими однозначного решения задачами, что позволяет активизировать творческое мышление и постоянно находиться в состоянии поиска, творческого развития и саморазвития и ученикам, и учителю.

Пропедевтика – предварительное ознакомление с нужными сведениями на разных этапах обучения, предупреждение, предвосхищение будущих понятий.

Профессионализм педагога – совокупность личностных, индивидуально-психологических, генетических, физических качеств, свойств и обусловленных ими профессиональных умений и навыков, позволяющих

педагогу эффективно решать задачи современного образовательного процесса и поддерживать его гуманистические принципы.

Профессиональная компетентность педагога – условие становления и развития педагогического мастерства, включающее единство теоретической и практической готовности личности, характеризующее состав профессиональных знаний, умений и навыков педагога.

Профессионально-педагогические интересы – форма направленности личности, внешне выражающая мотивационную сторону профессионализма, которая проявляется в сосредоточенности на профессиональной деятельности и стремлении к ее глубокому познанию.

Профессионально-педагогические умения – совокупность последовательно раскрывающихся действий, в том числе, автоматизированных, основанных на теоретических знаниях, для решения задач образовательного процесса.

Процесс обучения – целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение дидактических целей.

Речевой этикет - речевая вежливость, проявляющаяся в стандартных формулах и правилах общения. Во многом имеет ритуальный оттенок и применяется подчас механически. Так, имеются определенные речевые правила и вежливые формулы для ситуации приветствия при встрече, для ситуации знакомства, утешения в неудачах, соболезнования при утрате близкого человека, поздравления, принесения извинения, прощания и др.

Ритм урока – упорядоченное чередование дел на уроке, в выполнении которых дети заинтересованы.

Самообразование - целенаправленная познавательная деятельность, управляемая личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры и т.п.

Содержание образования – специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере; система знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентации и отношений.

Способности педагогические – индивидуальные особенности педагога, позволяющие ему успешно выполнять свою профессиональную деятельность.

Средства обучения – материальный и идеальные объекты, используемые в процессе обучения для реализации дидактических целей.

Стиль педагогического взаимодействия - индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся, в котором находят выражение особенности коммуникативных возможностей учителя, сложившийся характер

взаимоотношений, творческая индивидуальность педагога, особенности ученического коллектива.

Стратегия педагогического взаимодействия – система способов ее осуществления, подчиненное целям педагогической деятельности.

Творческий потенциал педагога – совокупность знаний, умений, убеждений, направленности, отношений, способностей, позволяющая оптимально менять приемы действий в соответствии с изменяющимися условиями педагогической деятельности.

Темпоритм урока (от лат. *tempus* – время и греч. *rhythmos*) – степень быстроты осуществления и интенсивность выполнения дел на уроке; временная и ритмическая динамика применения педагогических методов и приемов воспитания, опосредуемая содержанием и характером урока, возможностями и особенностями усвоения материала школьниками.

Техника педагогическая – повторяющиеся, используемые в разнообразных ситуациях приемы, превращенные в привычные профессиональные действия; комплекс умений, помогающих учителю глубже, ярче выразить себя, добиться оптимальных результатов в своей деятельности; совокупность умений и навыков, приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий.

Технология педагогическая – система профессионально значимых умений педагога по организации воздействия на воспитанника, результатом которого должно стать личностное взаимодействие и переход ребенка на позицию субъекта.

Умение – способность решать задачи общения, реализовать цели общения посредством данного языка. Подразумевается лингвопрагматические умения соотносить производимую речь с соответствующими речевыми событиями, учитывая условия и принятые правила общения. Ср. языковая компетенция, речевая компетенция.

Урок - основная форма организации учебно-воспитательной работы в современной школе; законченный в смысловом, временном и организационном отношении этап учебного процесса.

Фронтальная форма организации обучения – форма организации обучения, при которой учитель работает одновременно со всеми учениками.

Цели воспитания - в широком смысле: идеал совершенного человека; в узком смысле – желаемый результат воспитания.

Ценностные ориентации педагога – установленные обществом и принимаемые личностью основания для оценки педагогической профессии, имеющие психологические истоки и мотивирующие профессиональный рост педагога.

Использованная литература

1. Аткинсон М. Выступать легко. М., 2010.
2. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. М., 2001.
3. Гандапас Р. 101 совет оратору. М., 2011.
4. Стернин И.А. Практическая риторика: Учеб пособие для студ. вузов. М., 2005.
5. Трейси, Бран. 5:0 в вашу пользу, или Эффективные методы убеждения: как правильно подать себя и свои идеи в любой аудитории, убедить других в своей правоте. 2-е изд., стер. М., 2008.
6. Хазагеров Т.Г. Политическая риторика. М., 2002.
7. Айви А. Лицом к лицу. Практическое пособие для освоения приемов и навыков делового общения. Новосибирск, 1995.
8. Антология русской риторики. М., 1995.
9. Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. М., 1991.
10. Брадемайер К. Черная риторика: Власть и магия слова / Пер. с нем. – 6-е изд. М., 2008.
11. Водотынский Д., Егорова-Гатман Е., Косолапова Ю. и др. Политиками не рождаются: как стать и остаться эффективным политическим лидером. М., 1993.
12. Гандапас Р. Учимся выступать публично [Видеокурс]. М., 2005.
13. Гаспаров М.Л. Фигуры стилистические // Литературный энциклопедический словарь. М., 1987.
14. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. М., 2005.
15. Голуб И.Б., Розенталь Д.Е. Секреты хорошей речи. М., 1993.
16. Джим Силейн, Иэн Силейн, Джон Силейн. Как донести свою мысль до людей (в политике и не только в ней): Сокращенный вариант книги / Пер. с англ. США, штат Мэриленд, Колледж Парк.
17. Казарцева О.М. Культура речевого общения. Учебное пособие. – 3-е изд. М., 2000.
18. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Пер. с англ. М., 1989.
19. Ключев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Уч. пособие для вузов. М., 2001.
20. Культура парламентской речи. М., 1994.
21. Тренировка речи с упражнениями / Пер. с нем. М., 1997.
22. Мысль и искусство аргументации. М., 2003.
23. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. М., 1991.
24. Панов М.И. Введение в риторику. М., 1995.
25. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учебное пособие. СПб., 2001.
26. Пиз А., Гарнер А. Язык разговора. М., 2001.

27. *Политическая* риторика в современной России:
<http://www.polit.ru/analytics /2004 /09/ 22/ritor.html>
28. *Сычев О.А.* Обучение риторике в эпоху компьютеров. М., 1991.
29. *Ушакин С.А.* Речь как политическое действие // Полис. 1995. № 5.
30. *Хелен Уилки.* Основы делового общения. Азы бизнеса / Пер. с англ. М., 2004.