**Современные педагогические технологии и методы**

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям - критериям технологичности, которыми являются:

- концептуальность;

- системность;

- управляемость;

- эффективность;

- воспроизводимость.

Концептуальность педагогической технологии предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы:

- логикой процесса;

- взаимосвязью его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность, указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость - подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Перечисленные критерии технологичности определяют структуру педагогической технологии, которая включает в себя три части:

1. концептуальная основа - это научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент.

2. cодержательный компонент обучения - это цели: общие и конкретные, а также содержание учебного материала.

3. процессуальная часть - технологический процесс представлен системной совокупностью следующих элементов:

- организация учебного процесса;

- методы и формы учебной деятельности учащихся;

- методы и формы работы преподавателя;

- деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;

- диагностика учебного процесса;

- сущность педагогической технологии и требования, предъявляемые к ней.

Как и любая технология, педагогическая технология представляет собой процесс, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого.

Педагогическую технологию (ПТ) можно представить следующей формулой: ПТ = цели + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения.

Организация и реализация этого процесса зависит от требований ведущих дидактических принципов.

Дидактические принципы, или принципы обучения - это руководящие положения, принципиальные закономерности, которые направляют деятельность преподавателя, помогают определить содержание обучения, методы и формы обучения.

К основным дидактическим принципам относятся:

- принцип научности и доступности обучения;

- принцип системности обучения и связи теории с практикой;

- принцип сознательности и активности учащихся в обучении при руководящей роли учителя;

- принцип наглядности;

- принцип прочности усвоения знаний и связи обучения со всесторонним развитием личности учащихся.

В образовательной практике ставятся и достигаются разнообразные цели, решаются многие задачи с опорой на различные методы, методики и технологии.

Объясняется данный факт тем известным обстоятельством, что для достижения одной и той же цели можно использовать разные технологии, методы или приемы, средства или процедуры, применение которых, однако, может дать разный эффект, потребует больших или меньших временных, человеческих или материальных ресурсов и затрат.

Метод - совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи. Метод имеет определенную структуру, адекватно которой выполняются действия, применяемой в образовательной практике (технологии тренинга, игровые, диалогические технологии).

Метод (проблемный метод, метод диалога, метод сотрудничества, тренинг и т.д.) определяет конкретную форму организации деятельности субъектов образовательного процесса в рамках создаваемой и применяемой технологии для тех или иных целей (обучения, общения, развития).

Метод может определять форму организации деятельности субъектов образовательного процесса в рамках создаваемой и применяемой технологии для тех или иных целей (обучения, общения, развития и т.д.). Методика выступает организующим началом в построении профессионально-педагогической деятельности педагога. Она описывается, как правило, без учета механизмов и закономерностей, лежащих в основе достижения цели с ее помощью.

В отличие от педагогической технологии, основанной на прогностическом знании о механизмах получения желаемого результата, источником появления новой методики чаще всего является обобщение положительного инновационного практического опыта конкретных носителей того или иного способа педагогической деятельности.

Эффективность конкретной методики зависит от степени ее технологичности, т.е. от способности вызывать нужный, желаемый, заранее спланированный педагогический результат.

Технология – поэтапная реализация того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы. При одном и том же принципе могут быть разные технологии его реализации.

Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения. Технология позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспромтам в поиске приемлемого варианта.

**Технология развивающего обучения**

Из всех существующих отечественных технологий обучения технология развивающего обучения является одной из наиболее признанных. У ее истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и многие другие.

До Л.С. Выготского считалось, что развитие ребенка, в частности развитие интеллекта, идет вслед за обучением и воспитанием. Л.С. Выготский доказал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития.

Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами. Однако до исследований Л.В. Занкова идеи Л.С. Выготского были не востребованы применительно к дидактике и практике обучения. Л.В. Занкову удалось развернуть на базе обучения в начальных классах педагогический эксперимент, в основу которого была положена идея о том, что можно ускорить развитие школьников за счет повышения эффективности обучения. Реализация идеи потребовала разработки ряда новых дидактических принципов.

Решающая роль отводилась принципу обучения на высоком уровне трудности, который характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», а тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет слабо. Принцип обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования. Учебный материал становится более обширным и глубоким, ведущая роль отводится теоретическим знаниям, при этом, однако, не понижается значение практических умений и навыков учащихся.

Л.В. Занков также утверждал, что в изучении программного материала следует идти вперед быстрым темпом, непреднамеренное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности. Технологию развивающего обучения также активно разрабатывали Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и их многочисленные ученики. Д.Б. Эльконин с учетом возрастных особенностей школьников обосновал системно-деятельностный подход к обучению. К дидактическим идеям технологии развивающего обучения относится также идея стимулирования рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности. Под рефлексией понимается осознание и осмысление учащимся собственных действий, приемов, способов учебной деятельности.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с процедурой самоконтроля и самооценки, им в обучении (согласно технологии развивающего обучения) также придается очень большое значение. Идеи технологии развивающего обучения в нашей стране получили широкое распространение среди учителей, однако ряд положений этой технологии остается дискуссионным. Исследования Института психологии РАН показали, что дети с врожденными замедленными динамическими характеристиками личности обречены на неизбежные затруднения при работе в едином для всего класса темпе. Поэтому требования обучать всех быстрым темпом и на высоком уровне сложности выполнимы не для всех учеников.

**Технология поэтапного формирования умственных действий**

Технология поэтапного формирования умственных действий разработана на основе соответствующей теории П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Н.Ф. Талызиной и др. Авторы данной теории установили, что знания, умения и навыки не могут быть усвоены и сохранены вне деятельности человека.

В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления действия. То есть для безошибочного выполнения действия человек должен знать, что при этом произойдет, на какие аспекты происходящего необходимо обратить внимание, чтобы не выпустить из-под контроля главное. Эти положения составляют основу теории обучения как поэтапного формирования умственных действий. Технология поэтапного формирования умственных действий имеет как позитивные, так и негативные стороны. Достоинствами данной технологии являются:

- создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе;

- сокращение времени формирования умений и навыков за счет показа образцового выполнения разучиваемых действий;

- достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией;

- обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его отдельных операций;

- возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации.

Недостатками технологии поэтапного формирования умственных действий являются:

- ограничение возможностей усвоения теоретических знаний;

- сложность разработки методического обеспечения;

- формирование у обучаемых стереотипных мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала.

**Технология коллективного взаимодействия**

Технология коллективного взаимодействия (организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава) разработана А.Г. Ривиным, его учениками и последователями В.В. Архиповой, В.К. Дьяченко, А.С. Соколовым и др.

Технология коллективного взаимодействия включает три компонента:

- подготовку учебного материала;

- ориентацию учащихся;

- технологию хода самого учебного занятия.

В условиях технологии коллективного взаимообучения каждый обучаемый работает в индивидуальном темпе; повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда; формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений.

У учителя отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и стимулировании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе. Обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение материала.

**Технология полного усвоения**

Авторами технологии полного усвоения являются американские ученые Дж. Кэрролл и Б. Блум. Подробное описание этой технологии в отечественной литературе дано М.В. Клариным. Технология полного усвоения отличается от традиционной технологии (классно-урочной системы) по конечному результату. При классно-урочной системе, задающей для всех учеников одно и то же учебное время, содержание, условия труда, на выходе получаются неоднозначные результаты. Одни ученики лучше усваивают материал, другие - хуже, а некоторые вообще часть информации не усваивают, т. е. уровень овладения знаниями у учеников разный.

Технология полного усвоения задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда.

Определяющим в этой технологии являются планируемые результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми учащимися. Это есть эталон полного усвоения (критерий). Эталон задается в унифицированном виде с помощью таксономии целей, т.е. иерархически взаимосвязанной системы педагогических целей, разработанных для мыслительной, чувственной и психомоторной сфер.

**Технология адаптивного обучения**

Разновидностью технологии разноуровневого обучения является технология адаптивного обучения, предполагающая гибкую систему организации учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых.

Центральное место в этой технологии отводится обучаемому, его деятельности, качествам его личности.

Особое внимание уделяется формированию у них учебных умений.

При использовании технологии адаптивного обучения педагог работает со всем классом (сообщает новое, объясняет, показывает, тренирует и т.д.) и индивидуально (управляет самостоятельной работой учащихся, осуществляет контроль и т.д.). Деятельность учащихся совершается совместно с педагогом.

**Технология программированного обучения**

В отечественной науке технологию программированного обучения разрабатывали П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин, Н. Ф. Талызина и др.

Технология программированного обучения - это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ и др.). Она обеспечивает каждому учащемуся возможность осуществления учения в соответствии с его индивидуальными особенностями (темп обучения, уровень обученности и др.).

Характерные черты технологии программированного обучения:

- разделение учебного материала на отдельные небольшие, легко усваиваемые части;

- включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части;

- проверка усвоения каждой части. При правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения; при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;

- фиксирование результатов выполнения контрольных заданий, которые становятся доступными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь).

Разработаны также смешанные технологии программированного обучения. В качестве таковых известны Шеффилдская и Блочная технологии. Шеффилдская технология программированного обучения была разработана английскими психологами. Согласно этой технологии учебный материал делится на различные по объему части (порции, шаги). Основанием деления является дидактическая цель, которая должна быть достигнута в результате изучения данного фрагмента программированного текста с учетом возраста учащихся и характерных особенностей темы. В зависимости от дидактической цели определяется и способ ответа учащихся: путем его выбора или заполнения пробелов, имеющихся в тексте.

Основу блочной технологии программированного обучения составляет гибкая программа, всесторонне учитывающая разнообразие действий, определяющих процесс учения. Она обеспечивает учащимся выполнение разнообразных интеллектуальных операций и оперативное использование приобретаемых знаний при решении определенных задач. Основным компонентом такой программы является так называемый проблемный блок, который требует от учащегося интенсивной интеллектуальной работы, например решения задачи с неполными данными, формулировки или проверки гипотезы, планирования эксперимента и т.п. Эта работа предполагает выполнение различных умственных действий (обобщения, доказательства, объяснения, проверки), обогащающих объем их знаний.

**Технология компьютерного обучения**

Бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин вывел педагогов на новую технологию компьютерного обучения. Компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, дают возможность решать почти все дидактические задачи. Они одновременно выдают определенную информацию, проверяют, усвоили ли ее учащиеся и в какой мере, формируют соответствующие теоретические знания и практические умения, открывают доступ к электронным библиотекам, к основным отечественным и международным базам данных; за считанные секунды могут найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное и т.п.

Адаптивные программы могут приспосабливать темп обучения к индивидуальным особенностям учащихся, анализировать каждый ответ и на этой основе устанавливать очередные порции учебного материала, регистрировать ответы, увеличивать или уменьшать в зависимости от уровня сложности задаваемых вопросов время, необходимое для подготовки ответа учеником.

**Технология проблемного обучения**

Технология проблемного обучения предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у учащихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества. Большой вклад в разработку технологии проблемного обучения внесли ученые Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмудов, В. Оконь и др.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учеником задачу (проблему), заинтересовывает его, пробуждает у него желание найти способ ее разрешения. Ключевым понятием проблемного обучения является проблемная ситуация. Проблемная ситуация возникает в том случае, если:

- для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действия, т.е. имеет место противоречие между знанием и незнанием;

- обнаруживается несоответствие между имеющимися у учащихся знаниями и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

- необходимость использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях;

- имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;

- имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования. Проблемная ситуация в обучении имеет обучающую ценность только тогда, когда предлагаемое ученику проблемное задание соответствует его интеллектуальным возможностям, способствует пробуждению у обучаемых желания выйти из этой ситуации, снять возникшее противоречие. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания и т. п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

**Создание проблемной ситуации на уроке математики**

Мастерство учителя проявляется больше всего в организации проблемных ситуаций.

При проблемном обучении учитель остается руководителем учебного процесса, но выходит из не всегда благодарной роли человека сообщающего информацию в традиционной школе, и становится тем, кто будит, развивает мыслительные операции учащихся, исправляет ошибки.

Наблюдая работу коллективов, он видит то, что не замечает, проводя работу со всеми, - ведь отдельного ученика можно увидеть в моменты спокойной работы, в минуты творческих поисков, дискуссий.

Реализация проблемного обучения поднимает очень важный вопрос, который сам по себе является проблемой: «какую подготовку должны проводить учителя, чтобы успешно справиться с такого рода обучением?»

Учитель должен владеть как объяснительным, так и исследовательским методами обучения. Выступая в роли организатора обучения, учитель призван действовать скорее как руководитель и как источник готовых знаний и директив для учащихся.

В процессе работы учитель должен приобрести опыт, который позволит ему:

- Тонко чувствовать проблемность ситуации и уметь ставить перед классом реальные учебные задачи в понятной для детей форме;

- Выполнять функцию координатора и партнера. В ходе исследований аспектов проблемы помогать отдельным учащимся и группам;

- Стараться увлечь учащихся проблемой и процессом ее исследования, стимулировать творческое мышление при решении поставленных вопросов;

- Проявлять терпимость к ошибкам учеников, допускаемых при исследовании или при попытке найти свое решение, предлагая свою помощь только в тех случаях, когда учащиеся начинают чувствовать безнадежность своего поиска.

Помещение учителя на второй план отнюдь не значит, что он теряет в какой- то мере свое значение. Это лишь формально второй план. От него зависит – что- то происходит с учеником или не происходит.

Примеры проблемных ситуаций на уроках математики

Проблемные ситуации при изучении темы “Нумерация чисел” “Десяток”.

1. Проведи прямую линию так, чтобы она пересекала кривую линию:

- в двух точках;

- в трех точках;

- в пяти точках;

- в шести точках.

2. Прочитай “лишнее” число: 7, 6, 8, 10, 5, 2.

Место каждого числа в натуральном ряду.

1. Посчитай грибы. Запиши цифрами числа, которые ты называешь. Проверь, получился ли у тебя такой ряд чисел: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Подумай, как ты получил каждое следующее число.

2. Какие числа пропущены?

\_ 2 3 \_ \_ 6 7 \_ 9

3. Выбери ряд чисел, которым можно пользоваться при счете предметов:

а) 1, 2, 4, 3. 5, 6, 7, 9, 8;

6) 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1;

в) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9;

г) 1, 3, 2, 5, 4, 7, 6, 9, 8.

5. Запиши числа в порядке возрастания:

9, 3, 7, 5, 1, 2, 4, 6, 8.

- Какой ряд чисел у тебя получился?

- По какому правилу он записан?

Принцип образования натурального ряда чисел:

1. Назови соседей чисел: 8, 5, 1.

2. Увеличь на 1 число: 6, 9, 3.

3. Запиши число на 1 меньше, чем: 5, 1,9.

4. Скажи, какое число равно сумме всех предшествующих ему в ряду?

Сравнение чисел.

1. Какие числа можно вставить в “окошки”, чтобы получились верные неравенства?

2. Какие из чисел, записанных в строке, меньше 6?

1,9,7.5,4,2,8,6,3. Назови их по порядку.

3. Найди ошибки:

8=8              64            4

4. На велосипедах катались 9 мальчиков и 7 девочек. Кого было меньше? Как записать? Кого было больше? Как записать?

5. Какие числа надо зачеркнуть, чтобы среди оставшихся чисел каждое следующее было на 2 больше предыдущего? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 .

“Сотня”

Запись чисел и их названия.

1. Запиши цифрами числа, которые соответствуют каждому рисунку:

Чем похожи рисунки? Чем рисунки отличаются?

Чем похожи числа? Чем числа отличаются?

**Технология модульного обучения**

В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались П. Юцявичене и Т.И. Шамовой.

Сущность технологии модульного обучения состоит в том, что ученик самостоятельно (или с определенной помощью) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем. Модуль - это целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им.

Состав модуля:

- целевой план действий;

- банк информации;

- методическое руководство по достижению дидактических целей.

Содержание обучения при данной технологии представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Их усвоение осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на способ и уровень его усвоения. Модули подразделяются на три типа: познавательные, используемые при изучении основ наук; операционные, которые необходимы для формирования и развития способов деятельности, и смешанные, содержащие первые два компонента. При модульном обучении на самостоятельную работу отводится максимальное время. Ученик учится целеполаганию, планированию, организации, самоконтролю и самооценке, что дает ему возможность осознать себя в учебной деятельности, самому определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях.

**Технология концентрированного обучения**

В основе технологии концентрированного обучения лежит известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Данная технология, начиная от П. Блонского, разрабатывалась и использовалась В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым, А. Тубельским и др.

Сторонники этой технологии считают, что при традиционной классно-урочной системе организации обучения у учащихся слабо формируются знания и умения по отдельным учебным дисциплинам, так как содержание материала в учебных программах и учебниках искусственно разбито на относительно самостоятельные, логически завершенные разделы, темы, параграфы. Кроме того, интерес у обучаемых к рассматриваемому материалу теряется за счет длительности изучения проблемы (урок от урока отстоит далеко, полученная на одном занятии информация до следующего урока большей частью забывается). Частая смена предметов не позволяет учащимся ни в один из них погрузиться полностью. Каждый урок - это новая доминанта для учащихся, новые требования со стороны педагогов, новое содержание материала, новые эмоциональные впечатления и т.д. На переключение с одного предмета на другой тратится много энергии, в течение дня каждый следующий урок как бы стирает предыдущий, обесценивая его значимость. Необходимо каждый раз соответствующим образом настраиваться и осуществлять учебную деятельность. Суть концентрированного обучения состоит в том, что уроки объединяются в блоки; в течение дня, недели сокращается число параллельно изучаемых учебных дисциплин.

**Технология проектного обучения**

Технология проектного обучения является одним из вариантов практической реализации идеи продуктивного обучения.

Продуктивное обучение (в отличие от традиционной практики обучения) характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности.

В основе данной технологии лежат идеи Д. Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. Д. Дьюи отрицает необходимость стандартизированного содержания образования и фактически сводит обучение к основанному на интересах детей практицизму. В настоящее время педагоги вновь обращаются к проектному обучению в рамках задачи гуманизации образования, видя в нем одно из возможных решений проблемы превращения ученика в субъекта учебной деятельности, развития его познавательных возможностей и потребностей. Целью продуктивного обучения является не усвоение суммы знаний и не прохождение образовательных программ, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире. По словам разработчиков этой технологии, каждый ребенок должен иметь возможность реальной деятельности (для старших школьников - работы), в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее.

**Технология гарантированного обучения**

Технология гарантированного обучения, предложенная В.М. Монаховым, представляет собой модель совместной педагогической деятельности учителя и учащихся по проектированию и осуществлению учебного процесса.

Технология гарантированного обучения в деятельности учителя предусматривает два этапа: проектирование и реализация учебного процесса.

Этап проектирования связан с конструированием технологической карты, которую автор называет «паспортом проекта будущего учебного процесса в данном классе».

В технологической карте представлены целеполагание, диагностика, внеаудиторная самостоятельная работа (домашние задания), логическая структура проекта, коррекция. Основной объект проектирования учебного процесса - учебная тема. Целеполагание предусматривает построение учителем в соответствии с требованиями ФГОС и учебной программы микроцелей изучаемой темы.

Технология гарантированного обучения, по утверждению В.М. Монахова, обеспечивает достижение целей ФГОС и создает комфортные условия обучения (не допускает перегрузки учащихся).

**Технология дистанционного обучения**

Технология дистанционного обучения - это получение образовательных услуг без посещения учебного заведения, с помощью современных систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет.

Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Технология дистанционного обучения дает возможность учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость обучающегося, который может изучать учебные предметы в любой последовательности, быстрее или медленнее.

Данная технология предполагает использование традиционных форм обучения (лекции, консультации, лабораторные работы, контрольные работы, зачеты, экзамены и др.), но они имеют свои отличительные особенности.

**Авторские технологии обучения**

Каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Поэтому, кроме перечисленных выше педагогических технологий обучения, существует большое количество авторских.

Любая авторская технология опирается на общеизвестные приемы, методы, структурирует и организует их вокруг какой-то наиболее значительной авторской идеи.

Например, Технология обучения В.Ф. Шаталова:

- изложение теоретического материала осуществляется в быстром темпе и крупными блоками;

- использование на доске при объяснении опорных сигналов (схем, рисунков-символов, отдельных слов);

- подробное объяснение учителем алгоритма решения определенного типа учебной задачи;

- письменное, фронтальное повторение материала по опорным конспектам;

- быстрое, обзорное повторение в течение 5 минут значительного по объему учебного материала;

- общее, фронтальное решение совместно с учащимися типовых задач;

- проверка цепочкой (у ученика, который первым решил задачу, проверяет учитель, а у каждого следующего - предыдущий ученик);

- релейная контрольная работа (учащиеся должны воспроизвести решения определенного числа типовых задач по изучаемой теме);

- активная взаимопомощь (с учеником, пропустившим занятия, занимается кто-то из учеников класса, хорошо усвоивших соответствующую тему);

- урок открытых мыслей (любой ученик может сделать небольшое сообщение, доклад, связанный с изучаемой темой);

- парный взаимоконтроль (учащиеся, которые получают за свои ответы «отлично», опрашивают по этому же вопросу своих товарищей).

**Методы обучения**

Методы обучения - способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся являются существенной составляющей педагогических технологий.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия "метод обучения". Так, Ю.К. Бабанский считает, что "методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования". Т.А. Ильина понимает под методом обучения "способ организации познавательной деятельности учащихся".

В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения, наиболее распространенными из которых являются:

1. по внешним признакам деятельности преподавателя и обучающегося:

- лекция;

- беседа;

- рассказ;

- инструктаж;

- демонстрация;

- упражнения;

- решение задач;

- работа с книгой.

2. по источнику получения знаний:

- словесные;

- наглядные (демонстрация плакатов, схем, таблиц, диаграмм, моделей);

- использование технических средств;

- просмотр кино- и телепрограмм;

- практические:

а) практические задания;

б) тренинги;

в) деловые игры;

г) анализ и решение конфликтных ситуаций и т.д..

- по степени активности познавательной деятельности учащихся:

а) иллюстративный;

б) проблемный;

в) частичнопоисковый;

г) исследовательский;

- по логичности подхода:

а) дедуктивный;

б) аналитический;

в) синтетический.

Близко к этой классификации примыкает классификация методов обучения, составленная по критерию степени самостоятельности и творчества в деятельности обучаемых.

Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода.

В этой классификации предложено выделить пять методов обучения:

1. объяснительно-иллюстративный метод - метод, при котором учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в "готовом" виде;

2. репродуктивный метод- метод, где применение изученного осуществляется на основе образца или правила;

3. метод проблемного изложения - метод, при котором, используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи;

4. частично поисковый, или эвристический метод обучения заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний.

5. исследовательский метод - метод, в котором после анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера.

**Психолого-педагогическая характеристика модели разноуровневого обучения**

Наличие различных по способностям, интересам, проектируемым профессиям детей ставит вопрос создания адаптивной среды для каждого учащегося - разноуровневого обучения. Внедрение разноуровневости в педагогический процесс позволяет применить индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, имеющий огромное значение, так как в любом учебно-воспитательном процессе учителю приходится работать с индивидуальностями, с учениками, различающимися своими потребностями, склонностями, возможностями, интересами, потребностями и мотивами, особенностями темперамента, мышления и памяти. При этом, создаются педагогические условия для включения каждого ученика в деятельность, опирающуюся на уровень актуальности и соответствующую зоне его ближайшего развития, обеспечивающую ему достижение уровня усвоения учебного материала в соответствии с его познавательными возможностями, способностями, но не ниже минимального уровня.

Около половины созданных новых программ и учебников ориентированы на продвинутый уровень образования, в то время как доля одаренных детей не превышает 6%, а имеющих высокие учебные возможности - 12-15%.

Сами создатели школьных программ признают, что их "не в состоянии переварить даже человек с отменным здоровьем". Исследования Беспалько В.П. показали, что "перегрузка школьников учебным материалом колеблется от 3-кратной величины от их возможностей по иностранному языку до 20-кратной - по математике". Во время обучения на ребенка оказывается сильное давление: много предметов; по каждому из них закладывается усвоение большого объёма материала. Например, по математике новый материал изучается до последнего урока учебного года; есть темы, которые не каждый учащийся может усвоить. Это приводит к колоссальной перегрузке детей. Факт перегрузки подтверждают и исследования ученых: рабочий день старшеклассников с учетом выполнения домашних заданий составляет 12-15 часов. Существенной группой факторов, приводящих к увеличению доли школьников, страдающих психоневрологическими отклонениями, М.М. Безруких считает школьные факторы риска. В качестве главных она выделяет стрессовую тактику авторитарной педагогики, несоответствие методик и технологий обучения возможностям развития.

В реальной школьной практике имеет место противоречие между возможностями ученика и уровнем требований программы.

При этом программные требования по всем школьным предметам, как правило, задаются по максимуму. Если у ребенка в силу его индивидуальности (личных способностей, сформировавшихся интересов и жизненных ценностей) выполнение обязательных требований невозможно, это порождает так называемый "Я - конфликт". Как следствие - у учащихся формируются комплексы неполноценности, заниженная самооценка, агрессивная защита от школьного давления.

В результате с каждым годом увеличивается количество школьников, которые не хотят учиться. Исчезает интерес к самой познавательной деятельности. Предлагаемые в рамках традиционной педагогики пути разрешения кризиса современной школы (разгрузка программ, совершенствование методических систем, развитие интереса к предметам, селекция детей) оказываются мало результативными, либо опасными по социокультурным последствиям. Функциональные механизмы психики и соответствующие им психические процессы являются основой опыта личности. К ним относятся такие механизмы, как: восприятие информации, мышление, память, психомоторика, высшего уровня регуляции, обеспечивающие управление психическими процессами, поведением человека, включающие механизмы эмоций, внимание, волю и т.д.

Опыт личности предполагает характеристику знаний, умений, навыков, привычек, направленности личности, познавательных, эстетических, других качеств. Третья сторона личности включает такие ее свойства, как характер, темперамент, способности, онтогенетические особенности развития.

Таким образом, мы можем сказать вполне определенно, на какие стороны и свойства личности мы должны ориентироваться при разработке адекватной этой личности системы обучения. Чтобы обучение можно было считать личностно-ориентированным, и по нашему убеждению, наиболее эффективным, оно должно ориентироваться на:

- уровень обученности в данной области знания, уровень общего развития, культуры;

- особенности психического развития личности (особенности памяти, мышления, восприятия, умение управлять и регулировать свою эмоциональную сферу, пр.);

- особенности характера, темперамента.

**Дифференциация обучения**

Дифференциация обучения - это организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности общие и специальные, уровень развития, интересы, психофизиологические свойства нервной системы и т.д.), характеризуется созданием групп учащихся, в которых содержание образования, методы обучения, организационные формы различаются.

Виды дифференциации определяются, исходя из тех признаков (оснований), который лежат в основе разделения учащихся на группы. Традиционные виды дифференциации - это дифференциация по общим и специальным способностям, по интересам, проектируемой профессии.

Дифференциацию подразделяют на вертикальную и горизонтальную. Под вертикальной дифференциацией мы понимаем нахождение оптимального сочетания педагогических парадигм на каждом возрастном этапе обучения и развития детей. Под горизонтальной дифференциацией мы понимаем построение всего учебно-воспитательного процесса при максимально возможном учете индивидуальных психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей. Таким образом, если вертикальная дифференциация, определяющая конфигурацию педагогических парадигм, ориентируется преимущественно на возрастные нормы, то горизонтальная учитывает индивидуальные личностные особенности детей в широком диапазоне: от эмоционально - волевой сферы личности до когнитивной.

Дифференциация обучения предполагает обязательный учет индивидуально-типологических особенностей учащихся, форму их группирования и различное построение учебного процесса в выделенных группах.

Такое понимание дифференциации обучения не предполагает негативных последствий, так как обязательным является учет индивидуально-типологических особенностей личности, что приспосабливает учебный процесс к ученику. Однако наряду с содержанием дифференциация обучения имеет и форму, в которой реализуется на практике. Это могут быть классы углубленного изучения предметов, профильные, компенсирующего обучения, факультативные занятия, включенные в учебный процесс задания различного уровня сложности и т.д. При анализе форм дифференцированного обучения явно выделяются как положительные, так и отрицательные проявления дифференциации. Обратимся к их рассмотрению.

Наиболее широко в практике распространена внутри классная дифференциация обучения, при которой внутри разнородного класса создаются группы учащихся по каким-либо признакам, чаще - по обучаемости, т.е. по лёгкости и быстроте усвоения учебного материала.

В дифференциации по типу внутри классной выделяются следующие виды: дифференциация по способностям (формы: задания различного уровня сложности, дозирование помощи учителя), уровневая дифференциация; дифференциация по интересам, проектируемой профессии. Внутренняя дифференциация по индивидуально-физиологическим особенностям учеников существует обычно в форме индивидуального подхода к ним, когда учитываются их психофизиологические особенности (преобладающий тип памяти, особенности мыслительных операций, темперамент и т.д.)

Внутри классная дифференциация выражается в заданиях различного уровня сложности, дозировании помощи учителя ученикам. Это мягкая, гибкая форма дифференцированного обучения, комфортная для учащихся, дающая им возможность переходить из группы в группу. Группы выделяются неявно, внимание учащихся на них не акцентируется. Однако в условиях внутри классной дифференциации различное построение учебного процесса возможно в основном на этапе закрепления и обобщения знаний. Объяснение же нового учебного материала происходит одинаково для всех, учитель при этом ориентируется на “среднего” ученика, что тормозит развитие “сильных” и создаёт дополнительные трудности для “слабых”.

Ещё одной широко распространённой в практике формой дифференцированного обучения стали классы компенсирующего обучения, создающиеся в начальной школе и сохраняющиеся по 9-й класс включительно.

Некоторые педагоги выступают против таких классов, считают их негуманными по отношению к детям классами “дураков”, отделённых от нормальных детей. Если в них снижается уровень изучения материала и не предпринимаются попытки улучшить недостаточно развитые познавательные функции учащихся, то классы действительно будут негуманными по отношению к детям.

Существуют острые проблемы и в организации классов повышенного уровня, в частности гимназических, в общеобразовательных школах.

Набор такого класса “обедняет” другие классы, из которых уходят способные ученики. Дети в них лишаются возможности ориентироваться на хорошо успевающих учащихся, слушать их ответы. Уроки для них становятся “серыми” и скучными.

В классах же повышенного уровня возникают другие проблемы: у большинства учащихся очень развита мотивация достижений и они стремятся реализоваться за счёт других. В таком классе складываются отношения соперничества и ревности, а не взаимопомощи и поддержки. Ещё один вид дифференциации - дифференциация по содержанию. Она предполагает обучение разных групп школьников по программам, отличающимся глубиной изложения материала, объемом сведений и даже номенклатурой включенных вопросов. Этот вид дифференциации иногда называют профильной дифференциацией. Разновидностью профильного обучения является углубленное изучение предмета, которое отличает достаточно продвинутый уровень подготовки, что позволяет добиваться высоких результатов. Дифференцированное обучение требует от учителей изучения индивидуальных способностей и учебных возможностей (уровень развития внимания, мышления, памяти и т.д.) учащихся, диагностики их уровня знаний и умений по определенному предмету, что дает возможность осуществлять дальнейшую индивидуализацию с целью достижения коррекционного эффекта. Диагностика учебных возможностей, которую провели специалисты, дополняет картину. Осуществляя дифференцированный подход, учителя руководствуются следующими требованиями:

- создание атмосферы, благоприятной для учащихся;

- активно общаются с учащимися, для того, чтобы учебный процесс был мотивирован; чтобы ребенок учился согласно своим возможностям и способностям; чтобы имел представление о том, чего от него ждут;

- обучающимся различных уровней предлагается усвоить соответствующую их возможностям программу (каждому “взять” столько, сколько он может).

Разно уровневая дифференциация обучения широко применяется на разных этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; учет знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками; уроки закрепления. При организации уровневой дифференциации работы учащихся на уроке необходимо, чтобы поставленная цель шла от ученика, а не для него, причем на разно уровневом занятии единая цель должна быть расписана по целям для каждого из трех уровней. Каждая цель предполагает, что учащиеся в конце урока должны знать, уметь, понимать и т.п. Для практических заданий и других видов работы выделяются три варианта уровня дидактического материала. Первый вариант точно соответствует обязательным результатам обучения; второй предполагает включение дополнительных задач и упражнений из учебника; третий - заданий из вспомогательного учебно-методической литературы.

Признавая технологию разно уровневого обучения в качестве наиболее гибкого инструмента реализации задач, стоящих перед адаптивной школой, необходимо обратить внимание и на трудности, которые проявляются при ее практической реализации и связаны, прежде всего, с ее недостаточной разработанностью на уровне конкретных предметных технологий.

Понятно, что реализация уровневого подхода при обучении требует разработки целого комплекса мер, специальной технологии обучения. И, прежде всего, должна быть перестроена система контроля. Контроль и оценка должны отражать принятый уровневый подход.

**Ситуация выбора**

Особое место в современных разно уровневых технологиях играет концепция свободы выбора.

Применительно к личностно-ориентированному обучению ситуация выбора - это спроектированный учителем элемент (этап урока), когда ученики поставлены перед необходимостью отдать свое предпочтение одному из вариантов учебных задач и способов их решения для проявления своей активности, самостоятельности и индивидуального стиля познания.

Ситуация выбора при правильном построении позволяет ставить ребенка в позицию субъекта деятельности и оказывать развивающее влияние на его личность.

При проектировании и построении ситуации выбора надо учитывать такие обстоятельства, как:

1. Готовность учащихся к выбору. Прежде чем использовать на уроке ситуации выбора, необходимо научить учащихся делать выбор в соответствии со своими возможностями.

2. Педагогическая целесообразность создания ситуаций выбора. Данная ситуация создается учителем не ради обязательного ее использования на уроке как одного из элементов личностно-ориентированного обучения, а с определенной целью. В первую очередь сам учитель определяет, на каком этапе урока и при изучении какого материала использование ситуаций выбора будет целесообразным и эффективным.

3. Стимулирование учащихся к выбору. Учитель четко поясняет каждое из предложенных на выбор учебных заданий, показывает значимость его выполнения, раскрывает критерии его оценки.

4. Аргументация своего выбора. Для того чтобы учащиеся могли обосновать свой выбор, учитель должен научить школьников аргументировано объяснять, почему они отдают предпочтение выбранному варианту.

5. Определение степени свободы выбора: будет ли она жестко ограниченной или содержать свободу при осуществлении коллективного (индивидуального) выбора.

6. Успешность деятельности. Учитель должен быть уверен в том, что учащиеся обладают достаточным объемом знаний, умений, навыков для успешного их решения.

7. Защищенность школьников от собственных ошибок. Учащиеся должны быть уверены, что имеют право на неудачу. Учителю необходимо найти этап в процессе деятельности ученика, где была допущена ошибка, объяснить причины неудачи и заметить то, что было сделано правильно.

8. Оценка результатов решения выбранного варианта. Важно не просто оценить конечный результат, а проанализировать всю совокупность действий ученика.

Ситуация выбора на уроке моделируется и строится учителем. Хотя каждый учебный предмет имеет свои специфические особенности, можно выделить общие этапы педагогов по ее созданию. Алгоритм деятельности по проектированию и построению ситуации выбора на личностно-ориентированном уроке может включать следующие этапы и действия:

1. Формулировка цели и задач применения ситуации выбора.

2. Определение этапов урока, на которых целесообразно создавать ситуацию выбора.

3. Выявление конкретного содержания учебного материала, при изучении которого планируется применить ситуацию выбора.

4. Разработка множества вариантов заданий, необходимых для осуществления выбора.

5. Анализ учебной задачи с целью выяснения соответствия разработанных заданий возможностям учащихся.

6. Решение учителем избранных заданий всеми возможными способами.

7. Продумывание отдельных деталей эффективного использования ситуаций выбора на уроке:

- подбор приемов и методов стимулирования учащихся к совершению выбора;

- определение конкретных форм выполнения учебных заданий и времени протекания ситуации выбора;

- определение степени свободы действий учащихся в ситуации выбора;

- разработка критериев и способов анализа и оценки результатов решения учебных задач;

- определение оптимального момента в ходе урока для создания ситуации выбора, включение в план урока.

**Цель технологии разно уровневого обучения**

Цель технологии разно уровневого обучения: обеспечить усвоение учебного материала каждым учеником в зоне его ближайшего развития на основе особенностей его субъектного опыта. Обеспечение разно уровневого обучения предусматривает, в частности, решение:

1. Психологических задач (определение индивидуально-личностных особенностей учащихся, типов их развития на основе выявления качеств внимания, памяти, мышления, работоспособности, сформированности компонентов учебной деятельности и т.п.).

2. Предметно-дидактических задач (разработка учебного материала, его гибкое структурирование), обеспечивающих изоморфизм структур содержания и типологического пространства учебно-познавательных возможностей учащихся.

3. Реализации принципа «воспитывающего обучения».

Без успешного решения всех трех задач дифференцированное обучение скорее всего может быть редуцировано к одномерной модели «слабый - средний - сильный» ученик.

Решение первой задачи опирается на психологическую дидактику, второй - на дидактический анализ, вскрывающий уровень доступности учебного материала, его сложность, абстрактность, обобщенность, конкретность, логичность и системность, третьей задачи - на диагностику целостных ориентаций, способностей общения и деятельности. Для решения комплекса задач необходимо знание, как минимум, индивидуально-типологических особенностей учащихся.

Разно уровневое обучение предоставляет шанс каждому ребенку организовать свое обучение таким образом, чтобы максимально использовать свои возможности, прежде всего, учебные; уровневая дифференциация позволяет акцентировать внимание учителя на работе с различными категориями детей.

Чтобы технология уровневого обучения была эффективной, необходимо ориентироваться на особенности субъектного опыта школьников: особенности личностно-смысловой сферы; особенности психического развития (особенности памяти, мышления, восприятия, умения регулировать свою эмоциональную сферу и др); уровень обученности в рамках определенного предмета (сформированные у школьников знания, способы деятельности).

**Классификация различных способов организации учебной деятельности в условиях разноуровнего обучения.**

Способы организации учебной деятельности в условиях разноуровнего обучения можно разделить на три крупных блока:

1. фронтальная работа;

2. групповая работа;

3. индивидуальная работа.

Каждый из этих блоков делится в свою очередь на части по способу учебной деятельности каждого ученика. Рассмотрим применение дифференцированного подхода на различных этапах урока.

Первый этап. Введение нового материала.

Разно уровневый подход не есть что-то отдельно взятое, в процессе обучения он тесно связан с различными подходами. Так на основании статей Л.В. Виноградовой и В.А. Смирнова можно сделать вывод о том, что разно уровневое введение нового материала можно осуществить сочетанием двух подходов – дифференцированного и проблемного.

Было предложено осуществлять проблемный подход при изучении нового материала на трех уровнях.

На первом уровне ученики самостоятельно ведут поиск. Учитель указывает лишь результат, формулирует саму проблему.

На втором уровне, т.е. для другой группы учащихся, учитель указывает на проблему, но не сообщает конечного результата, ученики сами формулируют проблему.

На третьем уровне учитель не указывает на проблему, а постепенно подводит учащихся к тому, что они самостоятельно усматривают ее.

Второй этап.

1. самостоятельные работы учащихся по изучению нового;

2. самостоятельные работы по применению изученной теории к решению задач.

С.В. Алексеев предлагает разделить самостоятельные работы по степени помощи со стороны учителя ученикам (по наличию в них элементов помощи) на три группы.

Большинство методов дифференциации помощи со стороны учителя могут быть объединены в следующие основные группы:

1. указания типа задач, правила, на которые опирается данное упражнение;

2. дополнение к заданию в виде чертежа, схемы (и тут возможна дифференциация помощи: рисунок, чертеж без обозначений, чертеж с обозначениями и т.п.);

3. запись условия в виде таблицы, матрицы, графика;

4. указание алгоритма решения;

5. приведения аналогичной задачи, решенной ранее;

6. объяснение хода выполнения подобного задания;

7. предложение выполнить вспомогательное задание, наводящее на решение основной задачи;

8. наведение на поиск решения с помощью ассоциации;

9. указание причинно-следственных связей, необходимых для выполнения задания;

10. указания ответа, результата заранее;

11. расчленение сложной задачи на ряд элементарных;

12. постановка наводящих вопросов;

13. указание теорем, формул, на основании которых выполняется задание;

14. предупреждение о наиболее типичных ошибках, неправильных подходах;

15. указание ошибки в чертеже, в вычислениях, в постановке алгоритма работы, в установлении зависимости т. п.;

16. использование вспомогательных дифференцированных крат (блоков информации по темам) различной степени помощи;

17. использование опорных конспектов;

18. использование рабочих тетрадей с печатной основой.

Третий этап. Работа с учебником.

При работе с учебником задания, предлагаемые учащимся, также могут быть дифференцированы. Например, одной группе учащихся предлагается прочитать теорему и выделить все шаги доказательства, другой – план доказательства; третьей группе предлагаются задания с пропусками и т.д.

Четвертый этап. Дифференцированный контроль подготовленности к уроку.

Н.В. Метельский предлагает на каждом уроке математики проводить фронтальный письменный опрос всех учащихся класса одновременно в двух вариантах на 10 минут. Он подчеркивает, что такие письменные опросы целесообразно проводить отдельно по трем основным компонентам содержания:

1. формулировка определений, теорем, правил и т. п. (типа математического диктанта);

2. доказательствам;

3. решению задач (выполнение упражнений)

Стимулируя подготовку всех учащихся к каждому уроку математики, систематически проводимые опросы класса будут предупреждать накопление пробелов в знаниях, приучать школьников к повседневной работе.

Пятый этап. Домашние задания.

М.М. Рассудовская предлагает составлять дифференцированные домашние задания, которые могли бы более полно использовать возможности учащихся и позволили бы организовать их проверку в классе. Принцип составления таких упражнений заключается в том, что первое упражнение предназначено для всего класса, а второе непосредственно связано с первым, но содержит по сравнению с первым некоторую дополнительную трудность.

Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий.

Основными целевыми ориентациями разноуровнего обучения является:

- обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;

- приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп учащихся.

Разно уровневый подход в своей основе содержит три принципа:

- свободы;

- самостоятельности;

- сотрудничества.

Эти принципы объединяются ведущим принципом гуманизма. Разно уровневое обучение рассматривается как процесс работы с разно уровневым составом учащихся при применении разнообразных методов, приёмов обучения и специального дидактического материала, позволяющего осуществлять развитие учащихся в соответствии с их возможностями.

Ориентация на осуществление разноуровнего обучения при внутренней дифференциации, требует предельной разработки элементов процесса обучения с учётом критериев, взятых для конкретных моделей типологических групп учащихся и дифференциации учебного материала. Так как разно уровневое обучение предусматривает развитие школьника в соответствии с его способностями и возможностями, то в основу разделения учащихся на гомогенные группы можно взять следующую типологизацию:

- интересы учащихся к изучению учебных предметов;

- возможности учащихся в процессе овладения знаниями;

- причины, не позволяющие учащимся учиться лучше;

- мотивы учения учащихся; - что нам интересно.

Следовательно, можно выделить основные показателями, которые предъявляются мне главными для типологических групп, будут:

- уровни обученности (высокий, средний, низкий);

- уровни обучаемости (высокий, средний, низкий);

- отношение к учёбе (положительное, отрицательное).

Такое соотношение критериев даёт определённые типологические модели, по которым можно формировать разно уровневые временные типологические группы.

1-й тип А: низкая обучаемость и обученность, отрицательное отношение к учёбе. К первому типу можно также отнести низкую обученность, низкую обучаемость и положительное отношение к учёбе.

2-й тип В: средняя обученность, низкая и высокая обучаемость, положительное и отрицательное отношение к учёбе.

3-й тип С: высокая обученность и обучаемость, положительное отношение к учёбе.

**Временные типологические группы.**

Отношение к учёбе может быть отрицательным и положительным при всех уровнях обучаемости и при двух уровнях обученности (кроме высокого уровня обученности, если в этом случае положительный мотив). При изменении какого то из параметров по новой диагностике учащиеся переходят из одной типологической группы в другую. Таким образом, определённый тип модели для формирования групп учащихся, даёт возможность не только осуществить наиболее рациональную подачу учебного материала, но и обратную связь с учащимися.

В особой помощи нуждаются слабые ученики А.

Задача учителя – довести их до уровня средних, обучить приёмам рациональной умственной деятельности.

Работа должна организоваться, чтобы со временем степень самостоятельности школьников возрастала, а доза помощи учителя постепенно снижалась. С этой целью для слабых учащихся используются различные карточки для индивидуальной работы, образцы выполнения заданий, выбор правильного решения из ряда решений, также опорные схемы, алгоритмы действий или карточки - информаторы и т.д.

Понимая, что деление детей по уровню негуманно, но и нельзя навязывать ребёнку задания одного уровня сложности, считаю, что выбор должен быть сделан им самим.

Ведь если нет таких методик, доступных рядовому учителю, по которым могли бы определять тип мышления каждого учащегося, а также его умственного развития, но каждому учителю доступно определение сложности учебного материала и уровня обучаемости школьников, поэтому, чтобы дать возможность детям развивать свой ум, индивидуальные склонности, учитель организовывает учебный процесс таким образом, чтобы обучение каждого было на уровне его возможностей и способностей, разделив при этом задания по степеням сложности, взяв за основу стандарт образования.

Для каждого контингента учащихся должны быть четко выделены и сформулированы основные цели обучения, планируемые знания и умения учащихся.

Это означает, что для каждого класса определяются базовые цели обучения, уровень планируемых знаний и умений учащихся. Эти цели выбираются с учетом профиля класса и реальных способностей учащихся, учитываются требования высших и средних учебных заведений. Можно реально выделять не меньше 3 уровней целей обучения, типовых знаний и умений учащихся.

Таким образом, дифференциация обучения является одним из эффективных средств влияния на ценностные ориентации учащихся, а также на наиболее значимые качества их личности способствуя развитию системы образования, переходу ее на качественно новый уровень.

**Технология достижения целей**

«Последовательная ориентация на диагностичные цели определила своеобразие оценки в технологическом обучении. Поскольку цель описана диагностично, то весь ход обучения может ориентироваться на ее признаки как на эталон. В ходе обучения текущая оценка играет роль обратной связи и подчинена именно достижению цели (или ее составных частей). Если цель не достигнута, то результаты текущего контроля свидетельствуют лишь о необходимости внести коррективы в ход обучения. Поэтому текущая оценка является здесь формирующей и, как правило, не сопровождается отметками. Текущие оценочные суждения, которые получает ученик, носят содержательный характер и должны помочь ему скорректировать свою работу. Итоговая оценка (она получила название «суммативной») выражается в баллах. Как текущая, так и итоговая оценка проводится на основе эталонных (критериальных) признаков диагностично поставленной цели и поэтому носит критериальный характер. Соответствующую ориентацию имеет и весь учебный процесс.

**Игровые технологии**

Уровень обучения и воспитания в школе в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребенка. Это предполагает психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих способностей каждого ребенка, укрепления его собственной позитивной активности, раскрытия неповторимости его личности, своевременной помощи при отставании в учебе или неудовлетворительном поведении. Особенно важно это в младших классах школы, когда только начинается целенаправленное обучение человека, когда учеба становится ведущей деятельностью, в лоне которой формируются психические свойства и качества ребенка, прежде всего познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству и пр.).

В связи с этим возникает актуальность в разработках игровых технологий для современной школы. В последнее время опубликовано несколько пособий по игровым технологиям. Хочется отметить работу А.Б. Плешаковой «Игровые технологии в учебном процессе», А.В. Финогенова «Игровые технологии в школе» и О.А. Степановой «Профилактика школьных трудностей у детей». В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком - наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в ясном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Определение места и роли игровой технологии в учебном процессе, сочетания элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

В развивающих играх, в этом заключается их главная особенность - удалось объединить один из основных принципов обучения - от простого к сложному - с очень важным принципом творческой деятельности - самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно, в игровую. Они самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами и появляются не имитационные игры.

Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов - забота каждого учителя начальной школы.

**Здоровьесберегающие технологии**

Организация учебной деятельности с учетом основных требований к уроку с комплексом здоровьесберегающих технологий:

- соблюдение санитарно - гигиенических требований (свежий воздух, оптимальный тепловой режим, хорошая освещенность, чистота), правил техники безопасности;

- рациональная плотность урока (время, затраченное школьниками на учебную работу) должно составлять не менее 60 % и не более 75-80 %;

- четкая организация учебного труда;

- строгая дозировка учебной нагрузки;

- смена видов деятельности;

- обучение с учетом ведущих каналов восприятия информации учащимися (аудиовизуальный, кинестетический и т.д.);

- место и длительность применения ТСО;

- включение в урок технологических приемов и методов, способствующих самопознанию, самооценке учащихся;

- построение урока с учетом работоспособности учащихся;

- индивидуальный подход к учащимся с учетом личностных возможностей;

- формирование внешней и внутренней мотивации деятельности учащихся;

- благоприятный психологический климат, ситуации успеха и эмоциональные разрядки;

- профилактика стрессов: работа в парах, в группах, как на местах, так и у доски, где ведомый, более "слабый” ученик чувствует поддержку товарища; стимулирование учащихся к использованию различных способов решения, без боязни ошибиться и получить неправильный ответ;

- проведение физкультминуток и динамических пауз на уроках;

- целенаправленная рефлексия в течение всего урока и в его итоговой части.

Использование данных технологий позволяют равномерно во время урока распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность с физминутками, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных работ, нормативно применять ТСО, что дает положительные результаты в обучении.