

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МАГИСТРАТУРА

КАФЕДРА «ПЕДАГОГИКИ»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО УРОКА

540350 - "Педагогика"

Исполнитель  М. В. Базаводов .

Научный руководитель

К.п.н., профессор ПаУ  С. В. Осипова .

Допущена к защите:

Зав.кафедрой "П и П"

К.п.н., проф ПаУ  Н. Ф. Мачнев

Павлодар, 2005

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЗАДАНИЕ НА МАГИСТЕРСКУЮ ДИССЕРТАЦИЮ

Магистранту Базаводову Максиму Валерьевичу

I Тема работы « Инновационные формы организации современного урока».
(утверждено на кафедре «Педагогика и психология» _____ 200__ г.)

II Срок сдачи магистрантом законченной работы _____ 2005г.

III Исходные данные к работе:

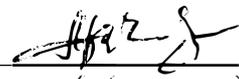
1). Анализ философской, педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования.

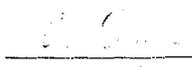
2) Методы исследования, которые использовались изначально: теоретическое моделирование, мысленный эксперимент, наблюдение за поведением и деятельностью учащихся во время применения нестандартных форм организации учебных занятий

IV Содержание магистерской диссертации:

1. Теоретически обосновать и раскрыть сущность понятия формы организации процесса обучения, инновационные формы организации урока
2. Проанализировать реализацию нестандартных форм организации процесса обучения в школе и их влияние на познавательную деятельность учащихся.
3. Рассмотреть и оценить современное раскрытие проблемы организации познавательной деятельности.
4. Разработать критерии эффективности использования нестандартных форм организации урока , как средства повышения познавательной и социальной активности

V Дата выдачи 5 марта 2004г.

Зав. кафедрой «Педагогика»:  Н. Ф. Мачнев
(подпись)

Руководитель:  С. В. Осипова
(подпись)

Задачи к исполнению приняла 5 марта 2004г.  М. В. Базаводов
(подпись)

Реферат

Тема работы: «**Инновационные формы организации современного урока**»

Цель исследования: теоретическое обоснование дидактических условий применения различных форм организации процесса обучения и разработка системы формирования познавательной деятельности школьников в процессе обучения.

- Раскрыть теоретическую сущность форм организации процесса обучения;
- Проанализировать реализацию нестандартных форм организации уроков в школе и их влияние на познавательную деятельность учащихся;
- Экспериментально доказать эффективность применения инновационных форм организации урока в школе.
- Разработать критерии оценки эффективности применения инноваций.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяется проблема, цель, объект, предмет исследования, формулируется гипотеза, задачи, характеризуются этапы исследования, научная новизна, практическая значимость работы, положения, выносимые на защиту.

В первой главе "**Психолого – педагогический аспект освоения различных форм обучения**" раскрывается психолого-педагогическая сущность и исторический аспект развития форм обучения. Рассматривается основная форма обучения в школе- урок его функции и структура.

Во второй главе "**Влияние применения различных форм обучения на познавательную деятельность учащихся**" характеризуется применение различных форм организации процесса обучения и их влияние на познавательную деятельность учащихся.

В заключении формулируются выводы и рекомендации по итогам исследовательской работы, определяются перспективы дальнейшего изучения проблемы.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел1 ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОСВОЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ.	
1.1 Понятие, сущность форм организации процесса обучения Исторический аспект их использования.	
1.1.1 Понятие форм организации процесса обучения	11
1.1.2 Исторический аспект использования различных форм обучения	15
1.2 Классификация форм обучения	20
1.2.1 Общие формы обучения	23
1.2.2 Конкретные формы обучения	26
1.2.3 Функции форм обучения	31
1.2.4 Урок основная форма обучения	35
1.3 Инновации в формах обучения	52
1.3.1 Инновационные формы	52
1.3.2 Социальная активность учащихся	55
Выводы	
Раздел2 ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.	
2.1 Обоснование применения различных форм организации процесса обучения	58
2.2 Результаты и условия эффективности применения различных форм при организации познавательной деятельности	78
Выводы	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Радикальные изменения происходящие в общественной жизни Республики Казахстан отразились на деятельности образовательных учреждений. Реформа общеобразовательной школы потребовала совершенствования форм, методов и средств обучения, повышения качества образования и воспитания. В первую очередь эти требования относятся к уроку- основной форме организации учебного процесса, от организации которого зависит научный уровень преподавания каждого предмета, прочность овладения основами наук, качество воспитания, эстетического развития школьников.

В настоящее время абсолютной ценностью образования является ребенок. И в качестве глобальной цели рассматривают человека культуры: личность свободную, гуманную, творческую. Главное в личности устремленность в будущее, к свободной реализации своих потенций, в особенности творческих, к укреплению веры в себя и возможность достижения индивидуального «Я».

В новой социокультурной ситуации гуманистическая парадигма является основной идеей психолога – педагогического мышления. Для неё личность - это уникальная ценностная система, которая представляет собой открытую возможность самоактуализации присущей только человеку.

На данный момент существует острая социальная потребность в творчестве и творческих индивидах. Развитие у школьников познавательной активности одна из важнейших задач в сегодняшней школе. Стремление реализовать себя, проявить свои возможности – это направляющее начало, которое проявляется во всех формах человеческой жизни – стремление к развитию, расширению совершенствованию, зрелости, тенденция к выражению и проявлению всех способностей.

Ориентация содержания образования на обеспечение самоопределения личности предполагает формирование у учащихся современному уровню

знаний картины мира . В новых программах обучения изложены основные требования к осуществлению воспитательных и образовательных задач школы, определен также круг знаний, умений и навыков для каждого года обучения . в содержании обучения осуществляется большая, чем прежде преемственность. Большое внимание уделено перспективности в обучении: постепенно накапливаются наблюдения для последующих обобщений, что облегчает сознательное усвоение доступного для детей теоретического материала.

Реализация программ и стандартов невозможна без высокого уровня их организации. Организация учебно воспитательного процесса в школе, а в частности процесса обучения рассматривалась педагогами и дидактами очень давно, но особенно остро на наш взгляд этот вопрос становится в наши дни.

Как построить процесс обучения так , чтобы получить всесторонне развитую, активную, а главное полезную для общества личность? Каким образом построить процесс обучения так, чтобы раскрыть возможности и потенциал каждого учащегося? Какие формы организации процесса обучения необходимо использовать для активизации познавательной деятельности ребенка? Эти и другие вопросы организации обучения мы постараемся раскрыть в нашей работе.

В педагогике и дидактике существует множество форм организации процесса обучения, но главной остается урок.

Урок считается самой распространенной формой организации учебно-воспитательного процесса в школе. Основные положения характеризующие урок, заложены в трудах Я.А.Коменского, И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Т. Огородникова и других. Идеи отечественных и зарубежных педагогов получили развития в исследованиях проведенных Ю.Б. зотовым, Г.Д. Кирилловой, М.И. Махмутовым, В.А. Онищуком, И.М. Чередовыми другими. Результатом этих исследований явился вывод о вариативности урочной формы организации занятий, которая

характеризуется расширением дидактических возможностей урока за счет синтеза его с другими формами обучения.

В процессе учебной деятельности формируются и развиваются умственные способности детей. Благоприятные возможности для становления психических качеств, которые составляют основу различных способностей, создает правильная организация познавательной и учебной деятельности школьников. на наш взгляд в данных работах не решена проблема комплексного исследования форм организации процесса обучения. Указанное противоречие определяет сущность проблемы предпринятого нами исследования, а суть ее решения состоит в определении условий и системы мер, обеспечивающих эффективное функционирование педагогического процесса.

Цель исследования теоретическое обоснование дидактических условий применения различных форм организации процесса обучения и разработка системы формирования познавательной деятельности школьников в процессе обучения.

Объект исследования – деятельность учащихся пятых классов

Предмет исследования – процесс организации работы по формированию познавательной деятельности пятиклассников.

В связи с проблемой исследования выдвигается **гипотеза** :

Педагогический процесс в школе будет совершенствоваться, если педагог:

- Знает психологию – педагогические и дидактические основы организации процесса обучения;
- Владеет различными формами работы по формированию познавательной деятельности;
- Обеспечивает квалифицированную организацию процесса обучения;
- И стимулирует возможное саморазвитие учащихся путем применения различных форм организации процесса обучения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования решались следующие **задачи**:

- Раскрыть теоретическую сущность форм организации процесса обучения;
- Проанализировать реализацию нестандартных форм организации уроков в школе и их влияние на познавательную деятельность учащихся;
- Рассмотреть и оценить современное раскрытие проблемы организации познавательной деятельности;
- Экспериментально доказать эффективность использования нестандартных форм организации урока как средства повышения познавательной и социальной активности.

Ведущая идея исследования_: успешность педагогического процесса в школе зависит от уровня применения различных нестандартных форм организации познавательной деятельности.

Методологической и теоретической основой_исследования послужили учения о формах организации обучения ; учения о роли деятельности в педагогическом процессе.

Для решения задач исследования нами использовались методы теоретического и эмпирического уровней. На теоретическом уровне целесообразно было применение следующих методов: анализ философской, психологической – педагогической и методической литературы, обобщение результатов экспериментальной работы.

На эмпирическом уровне: сравнение, наблюдение, беседа , анкетирование, различные виды педагогического эксперимента, математическая обработка экспериментальных данных.

Научная новизна исследования_заключается в том, что нами цели, задачи, основные идеи применения инновационных форм организации процесса обучения, ориентированные на преобразование и совершенствования практики обучения; разработаны критерии результативности познавательной деятельности младших школьников в педагогическом процессе; обоснованы условия реализации идеи формирования познавательной деятельности , через применение нестандартных форм организации процесса обучения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методики диагностирования уровня и критериев сформированности познавательной деятельности учащихся, позволяющей корректировать работу педагогов и педагогический процесс; внедрены формы организации уроков раскрывающие пути и способы совершенствования педагогического процесса; раскрыты теоритические основы применения различных форм организации урока направленные на формирование познавательной деятельности и экспериментально проверены условия их применения.

На защиту выносятся следующие положения :

- определение понятия инновационные формы обучения
- методика диагностики применения инновационных форм организации обучения.
- Критерии результативности применения инноваций.

База исследования -- Сычевская основная школа. Павлодарской области. Павлодарского района. Средняя общеобразовательная школа-гимназия №9 г. Павлодар.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяется проблема, цель, объект, предмет исследования, формулируется гипотеза, задачи, характеризуются этапы исследования, научная новизна, практическая значимость работы, положения, выносимые на защиту.

В первой главе "**Психолого – педагогический аспект освоения различных форм обучения**" раскрывается психолого-педагогическая сущность и исторический аспект развития форм обучения. Рассматривается основная форма обучения в школе- урок его функции и структура.

Во второй главе "**Влияние применения различных форм обучения на познавательную деятельность учащихся**" характеризуется применение различных форм организации процесса обучения и их влияние на познавательную деятельность учащихся.

В заключении формулируются выводы и рекомендации по итогам исследовательской работы, определяются перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Раздел I. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОСВОЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.

1.1 Понятие, сущность форм организации процесса обучения.

Исторический аспект их использования

1.1.1 Понятие форм организации процесса обучения

Осуществление обучения требует знания и умелого использования разнообразных форм организации учебного процесса, их постоянного совершенствования и модернизации.

Что такое форма организации обучения как педагогическая категория, в чем состоит ее сущность? В педагогической литературе наряду с данным словосочетанием употребляются различные словесные конструкции: «организационная форма обучения», «форма учебной работы», «общая форма организации учебной работы», «форма учебной деятельности учащихся на уроке», «форма учебно – воспитательного процесса».

Смысл понятия форма весьма многолик:

1) внешнее очертание, наружный вид, контуры предмета;

2) внешнее выражение какого - либо содержания;

3) установленный образец чего – либо;

приспособление для придания чему – либо определенных очертаний.

В современной дидактике сложилась парадоксальная ситуация. Исследователи отмечают (В.К. Дьяченко, И.М. Чередов и др.), что даже специалисты в области дидактики затрудняются сказать, что такое форма организации учебной работы и чем она отличается от метода обучения. В традиционной дидактике форма как бы оторвалась от содержания, так как определяется по внешним в отношении содержания образования признакам.

Так в одном из учебных пособий указано, что формы отличаются друг от друга количеством учащихся и способами организации работы: «Латинское слово форма означает наружный вид, внешнее очертание. Следовательно, форма обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых учащихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления» [11]. По мнению И. М. Чередова, форма организации обучения – это особая конструкция звена или совокупности звеньев учебного процесса.

В. К. Дьяченко считает, что понятие «форма организации обучения», как и другие понятия дидактики может быть научно обосновано лишь при том условии, если дано научное определение основного понятия «обучение». «Обучение – это общение, в процессе которого воспроизводятся и усваиваются знания и опыт (в том числе и опыт творческой деятельности), накопленные человечеством». [3].

Общение происходит между взаимодействующими преподавателем и учащимися. В зависимости от структуры учебного общения В. К. Дьяченко выделяет общие формы обучения, индивидуальные, парные, групповые, коллективные. [3].

Понятие «организация» в «Философской энциклопедии» трактуется как «упорядочение, налаживание, приведение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположение соотношение частей какого либо объекта». Обучение может происходить только тогда, когда оно каким-то образом организовано. Оно происходит и существует прежде всего в определённых формах его организации. Организационные формы обучения составляют материальную основу обучения. [75].

По мнению М. И. Зайкина общая форма организации учебной работы - это конструкция учебного процесса, характеризующаяся особыми способами организации школьников (наличием групп обучаемых), взаимодействия учащихся друг с другом (учебного сотрудничества) и учителя с учеником. [47].

И. П. Подласый определяет формы организации обучения (организационные формы), как внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся,

осуществляемой в определенном порядке и режиме. [47].

Взгляд на методы обучения как форму обучения прослеживается в работах М.И. Махмутова, который пишет : «Метод обучения как форма реализации определенного содержания (учебного материала) имеют структуру и свое содержание и форму... Таким образом, взаимосвязь содержания обучения и методов обучения рассматривается как соотношение содержания и формы одного объекта -- знания, точнее, системы знаний»[37].

П. И. Пидкасистый обозначает форму ,как наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. Форма всякого предмета, процесса, явления обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него обратное влияние.Б. Т. Лихачев называет формой обучения «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся.»[44].

По определению С.А. Смирнова «форма обучения обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает характер взаимосвязи участников педагогического процесса.»[56].

Г.И. Саранцев считает формами обучения « способы взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленные на достижение целей образования и воспитания, либо способы развития содержания и способы взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленные на достижение целей образования и воспитания» [57].

И.И. Прокопьев и Н.В. Михалкович указывают на то, что в педагогических формах представлена как предметная, так и функциональная части учебного процесса и что организация обучения предполагает организацию деятельности детей и учителя, приведение в порядок учебного процесса, предание ему стройности, то есть соответствующей формы.[43].

В.С. Безрукова дает следующие определение: «Педагогическая форма – это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве его компонентов». Она считает, что форма объединяет все другие компоненты, составляющие содержание педпроцесса в его философском смысле и имеют место особое – завершающее.[7].

В работах многих педагогов формы обучения рассматриваются в неразрывной связи с его методами. Так, по мнению И. Ф. Харламова, метод обучения характеризует внутреннюю, сторону учебного процесса и выступает как способ организации учебной работы учителя и учащихся при решении определенных дидактических задач. Он же отталкиваясь от латинского forma – наружный вид внешнее очертание, делает вывод, что форма обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых учащихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления [61].

О месте организационных форм и об их взаимодействии с другими компонентами среди дидактов нет единого мнения. Так, М.Н. Скаткин пишет: «Главный отличительный признак организационной формы состоит в том, что её рассмотрение не связано непосредственно с характеристикой процесса обучения, его основных закономерностей»[54]. В то же время В.К. Дьяченко пишет: «...организационные формы обучения связаны, и к тому же непосредственно, с законами и закономерностями учебно – воспитательного процесса».

Таким образом, дидакты называют формы организации обучения «внешней стороной организации»; «завершенной организацией педпроцесса»; «системой общения , взаимодействия , отношений»; «способами взаимосвязанной деятельности»; «выражением согласованной деятельности»; «структурами общения»; «специальной конструкцией процесса обучения»; «конструкцией отрезков, циклов процесса обучения». Организационные формы связывают с количеством обучаемых учащихся, характером взаимосвязи участников педагогического процесса, временем и местом обучения, порядком его

осуществления и режимом

Итак, форма обучения представляет собой целенаправленную, содержательно насыщенную и методически оснащённую систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся. Форма обучения реализуется как органическое единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов. Единичная и изолированная форма обучения (урок, лекция, лабораторная работа, семинарское занятие, экскурсия и другие) имеет частное обучающе-воспитательное значение. Она обеспечивает усвоение детьми конкретных фактов, обобщений, выводов, отработку отдельных умений и навыков. Система же разнообразных форм обучения, позволяющая раскрыть целостные разделы, темы, теории, концепции, применить взаимосвязанные умения и навыки, имеет общее обучающе-воспитательное значение, формирует у школьников системные знания и личностные качества.

Необходимость системной зависимости и разнообразия форм обучения обусловлена своеобразием содержания образования, а также особенностями восприятия и усвоения учебного материала детьми различных возрастных групп. Содержание науки и возрастные особенности школьников требуют соответствующей, адекватной формы обучения, определяют ее характер: место в процессе обучения, временную продолжительность, меняющуюся, подвижную структуру, способы организации, методическое оснащение. Различные сочетания этих компонентов дают возможность создавать разнообразие и многообразие обучающих форм.

1.1.2 Исторический аспект использования различных форм обучения

Система индивидуального обучения и воспитания сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старших к младшим. С появлением письменности старейшина рода или жрец передавал эту премудрость общения посредством говорящих знаков своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально. По мере развития научного знания в связи с развитием земледелия, скотоводства, мореплавания и осознания потребности в расширении доступа к образованию более широкому кругу

людей система индивидуального обучения своеобразно трансформировалась в индивидуально-групповую. Учитель по-прежнему обучал индивидуально 10 — 15 человек. Изложив материал одному, он давал ему задание для самостоятельной работы и переходил к другому, третьему и т.д. Содержание обучения и воспитания было строго индивидуализировано, поэтому в группе могли быть ученики разного возраста, разной степени подготовленности. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы.

Когда в средние века с увеличением количества обучающихся стали подбирать в группы детей примерно одного возраста, возникла необходимость более совершенного организационного оформления педагогического процесса. Свое законченное решение оно нашло в классно-урочной системе, первоначально разработанной и описанной Я.А.Коменским в его книге «Великая дидактика».

Классно-урочная система в отличие от индивидуального обучения и ее индивидуально-группового варианта утверждает твердо регламентированный режим учебно-воспитательной работы: постоянное место и продолжительность занятий, стабильный состав учащихся одинакового уровня подготовленности, а позже и одного возраста, стабильное расписание. Основной формой организации занятий в рамках классно-урочной системы, по Я.А.Коменскому, должен быть урок. Задача урока должна быть соразмерна часовому промежутку времени, развитию учащихся. Урок начинается сообщением учителя, заканчивается проверкой усвоения материала. Он имеет неизменную структуру: опрос, сообщение учителя, упражнение, проверка. Основное время при этом отводилось упражнению.

К. Д. Ушинский разработал типологию уроков. Большой вклад в разработку научных основ организации урока внес А.Дистервег. Он разработал систему принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика, обосновал необходимость учета возрастных возможностей учащихся.

Классно-урочная система в своих основных чертах остается неизменной уже на протяжении более 300 лет. Поиски организационного оформления педагогического процесса, которое заменило бы классно-урочную систему, велись в двух

направлениях, связанных преимущественно с проблемой количественного охвата обучающихся и управления учебно-воспитательным процессом.

Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно 600 и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном зале, учил старших и более успевающих, а те, в свою очередь, младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых своими помощниками — мониторами. Изобретение белль-ланкастерской системы, получившей свое название от фамилии ее создателей — священника А.Белля и учителя Д.Ланкастера, было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Другое направление в совершенствовании классно-урочной системы было связано с поисками таких форм организации учебной работы, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры: опрос, изложение нового, задание на дом. Следствием недостатков традиционного урока явилось и то, что он сдерживал развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Идею К.Д.Ушинского о том, чтобы дети на уроке по возможности трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал, в начале XX в. попыталась реализовать в США Е.Паркхерст при поддержке влиятельных в то время педагогов Джона и Эвелины Дьюи. В соответствии с предложенным Е.Паркхерст *дальтонским лабораторным планом, или дальтон-планом*, традиционные занятия в форме уроков отменялись, учащиеся получали письменные задания и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого распространения дальтон-план не получил.

В 20-е гг. дальтон-план подвергался резкой критике со стороны отечественных педагогов прежде всего за его ярко выраженную индивидуалистическую направленность. В то же время он послужил основанием для разработки бригадно-лабораторной формы организации обучения, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. Бригадно-лабораторный метод в отличие от дальтон-плана предполагал сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, готовились к общим экскурсиям, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги бригадной работы. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки выполнения задания и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Уже в XX веке в развитии форм обучения можно назвать несколько этапов. В 20 – 30 – е годы пытались отказаться от классно-урочной формы обучения, ведя поиск новых форм отвечающих требованиям к школе того времени (студийная школа, бригадно - лабораторная форма обучения, план Трампа и др.).

В 30 – 50 –е годы возвратились к уроку как к основной форме организации обучения в школе. Усилия ученых и практиков сосредоточились на разработках проблем самостоятельной работы, коллективной и индивидуальной форм обучения, комбинированного урока.

В 50 – 80-е годы стали активно совершенствовать классно – урочную систему, искать эффективные сочетания различных форм взаимодействия учителя и учащихся.

С начала 90 –х годов прошлого столетия и по сегодняшний день педагогами разрабатывается и внедряется нестандартные формы и даже дидактические

системы обучения: личностно ориентированного проблемно – модульного, эвристического, персонализированного, продуктивного и т.д. в рамках которых предлагаются и различные формы обучения.

В последние годы в учебной практике применяется так называемая коллективная форма обучения. Ее организационная структура включает в себя все выше перечисленные формы. В таблице 1 показано историческое развитие организационных форм обучения.

Лекционно-семинарская система, зародившаяся с созданием первых университетов, имеет глубокие исторические корни, однако она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Таблица 1-Историческое развитие инновационных форм обучения

Структура	Организационная форма обучения	Исторические стадии развития.
1) опосредованное общение через письменную речь 2) общение в паре	1. Индивидуальная 2. парная	1. Индивидуальный способ обучения- до XVI – XVII вв. парная и индивидуальная.
3) групповое общение	3. Групповая	2. ГСО- XVII – XX в. три формы групповая парная и индивидуальная.
4) общение в парах смешанного состава	4. Коллективная.	Коллективный способ обучения. Все четыре формы.

1.2 Классификация форм обучения

Существуют различные классификации форм организации учебного процесса.

Поскольку нет однозначного подхода в определении организационных форм обучения, то нет и единого подхода к их классификации. В. К. Дьяченко говорит, что вся теория организационных форм обучения ограничивается постулатом : «Урок - основная форма организации работы в школе». Подтверждая этот постулат Н. В.Бородовская и А. А. Реан называют ведущими формами организации процесса обучения урок,и лекция.[5] Г.И. Щукин так же к формам обучения относит, прежде всего урок, затем домашнюю работу, факультативы и кружки, дополнительные занятия, практикумы, семинарские занятия , экскурсии консультации зачеты , экзамены, собеседование.

И.И Прокопьев, Н. В. Михалкович, И.Ф. Харламов, В.С. Безрукова, Ш.Ж. Жуматаева , Б.Т. Махметова называют эти же формы организации учебной работы в школе, но И.Ф. Харламов указывает и на внедрение в Педагогику таких понятий, как «учебный год», «учебный день», «урок», «перерыв между занятиями», « учебные каникулы».

В.С. Безрукова Считает, что «форма определяет деятельность педагогов и учащихся, их воспитательные отношения». Воспитательные отношения же в форме определяются:

1. ролями, взятыми на себя участниками;
2. дозировкой времени действия участников;
3. жесткостью их проектирования. Б.Т. Лихачев указывает, что на формах организации обучения отразилось многообразие форм человеческого общения. Он также подразделяет организационные формы на

индивидуальные, групповые, коллективные и массовые. Ученый выделяет классно – урочную, классно – кабинетную и урочно – полиморфную систему и называет ведущими те формы обучения, которые выполняют главную обучающе – образовательную функцию(урок, лекция, семинар, экзамен, домашняя работа). К сопутствующим формам он относит экскурсии, бригадно – лабораторные занятия, конференции, консультации, групповые и индивидуальные занятия; к вспомогательным формам – группы выравнивания, репетиторство, факультативные занятия, ученические исследовательские группы, лаборатории, экспедиции.

В.К. Дьяченко за основу классификации структуры общения и выделяет всего четыре организационные формы обучения : коллективную групповую парную и индивидуальную, называя их «основными или базисными». Он категорически отрицает возможность существования иных форм, указывая на то, что другие формы и методы обучения являются производными от общих, и поэтому их стали называть конкретными или специальными. К конкретным или специальным формам организации учебной работы В. К. Дьяченко относит урок, экскурсию, консультацию, лекцию, семинар, кружковую работу и т. д

Г.И. Сарнцев считает что формы обуюславливают отношения:

1. учитель – класс;
2. учитель – класс – ученик ;
3. учитель – группа учащихся;
4. учитель – ученик;

Он выделяет формы: фронтальную, коллективную, групповую и индивидуальную Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов и И. Т. Огородников указывают на три формы организации познавательной деятельности на уроке: фронтальную, групповую и индивидуальную В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е.Н. Шиянов считают, что в основе классификации лежит «количественный охват обучающихся, соотношение коллективных и индивидуальных форм организации деятельности воспитанников, степенью

их самостоятельности специфики руководства УВП со стороны педагога». К организационным формам они относят: индивидуальное обучение, классно – урочную систему и лекционно – семинарскую систему.

С. А. Смирнов не останавливается только на структуре общения, а выделяет следующие группы организационных форм обучения:

1. способы обучения (индивидуальное обучение, индивидуально – групповое, классно – урочная форма, коллективный способ обучения)
2. формы организации всей системы(системы обучения).
3. формы учебной деятельности учащегося : парная, групповая, коллективная, индивидуально – обособленная
4. формы организации текущей учебной работы класса, группы: урок и внеурочные формы(экскурсия, домашняя работа, факультативные и дополнительные занятия и др.).

И. П. Подласый выделяет следующие критерии классификации организационных форм обучения:

1. количество учащихся(массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения)
2. место учебы (школьные и внешкольные формы)
3. продолжительность учебных занятий (классический урок - 45 минут, спаренное занятие – 90 минут, спаренное укороченное занятие -- 70 минуты т.д.)

Несмотря на различные виды классификации форм организации процесса обучения мы рассмотрим деление форм на общие и конкретные.

1.2.1. Общие формы учебной работы учащихся

В. А. Славтёнин даёт следующую классификацию форм обучения, в зависимости от структуры педагогического процесса (см. схема №1). Достоинством этой классификации является определение места проведения процесса обучения, чего нет в других классификациях.

Распространёнными являются классификации В. К. Дьяченко и И. М. Чередова, основанные на структуре учебного общения.

На протяжении длительного времени в педагогической литературе было общепринятым деление всех организационных форм на:

1. Общеклассные или фронтальные учебные занятия;
2. Групповые (бригадные или звеньевые);
3. Индивидуальные.

В первом случае учитель одновременно работает со всеми учащимися класса, во втором – в классе работает несколько групп учащихся и каждую небольшую группку обучает кто-то из учеников, в третьем – каждый ученик выполняет работу индивидуально, без чьей-либо помощи. Такая классификация является неполной. Во-первых, отсутствуют парные и коллективные учебные занятия. Во-вторых, в классификации члены деления не исключают друг друга, так фронтальные занятия являются частным случаем групповых. Остаётся неясным признак по которому производится такое деление, обычно это признак одинаковости или неодинаковости заданий. Если в классе все учащиеся выполняют одну и ту же работу, то такие занятия следовало бы считать фронтальными, но в действительности каждый ученик на этих занятиях работает индивидуально, обособленно друг от друга, даже без помощи учителя. То же самое можно сказать и о занятиях, на которых производится контрольная работа. А если на уроке самостоятельная работа по карточкам – одни ученики имеют одинаковые задания, а другие разные? Получается, что в классе проводится групповая работа, на самом деле все ученики работают индивидуально (ученики

изолированы друг от друга). А если ученики работают в группах, но все группы имеют одинаковые задания? Это не фронтальная работа, а групповая. Следовательно, такое деление форм обучения является неправильным, неполным. Мы будем придерживаться классификации В. К. Дьяченко, она устраняет данные недочёты. Сравнение общих форм обучения даётся в таблице №3.

Таблица 2 - Общие формы учебной работы (В. К. Дьяченко)

Индивидуальная	Парная	Групповая	Коллективная
<p>Обособленная учебная работа, без контакта с другими людьми.</p> <p>(ученик-книга, ученик-тетрадь).</p>	<p>Работа внутри одной обособленной пары, участники пары постоянные, один говорит, один слушает.</p> <p>(ученик-ученик, учитель-ученик).</p>	<p>Одного говорящего слушает либо несколько человек (бригадные, звеньевые занятия), либо весь класс (общеклассные занятия).</p> <p>(ученик-ученики).</p>	<p>Каждый ученик по очереди работает с разными членами коллектива и наоборот, все работают с каждым учеником.</p> <p>(ученик-ученики, ученики-ученики).</p>

Таблица 3 - Общие формы учебной работы

Фронтальная	Групповая	Индивидуальная
<p>Управление учебной деятельностью всего класса при его работе над единой задачей при достаточно жёстком контроле учителя.</p>	<p>Сотрудничество в малых группах на принципах самоуправления с менее жёстким контролем учителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Звеньевые ▪ Бригадные ▪ Кооперированно-групповые ▪ Дифференцированно-групповые. 	<p>Самостоятельность ученика при максимальном проявлении его инициативы с учётом степени целеустремлённости, работоспособности, интересов, склонностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Индивидуализированные ▪ Индивидуализированно-групповые.

Таблица 4 - Сравнение форм обучения

Название формы	Достоинства	Недостатки
Индивидуальная	Самостоятельное усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие самооценки учеников, познавательной самостоятельности, осуществляется хороший контроль.	Тормозит развитие детей с низким уровнем учебных возможностей, ведёт к списыванию, подсказкам, отсутствие социальной активности школьников.
Групповая	Взаимопомощь, распределение обязанностей, развитие чувства ответственности за результат совместной деятельности, стимул творческого соревнования.	Слабого ученика можно поставить в пассивное положение, работать могут только лидеры, а остальные списывать.
Парная	Учащиеся дают взаимную оценку действиям и поступкам друг друга, эта работа эффективна на непродолжительное время (5-7 мин.), повышается качество выполненной работы, исчезает страх за ошибки перед учителем.	Возникает опасность ложного товарищества, невозможно объективно оценить уровень знаний учащихся, нарушается нормальный ход индивидуальной учебной деятельности.
Коллективная	Каждый ученик попеременно является то учеником, то учителем, повышается ответственность за свои знания перед коллективом, активизируется познавательная деятельность учащихся, развивается инициативность, коммуникабельность, трудолюбие учеников.	Неумение некоторыми учителями профессионально организовать данную форму, недостаточность времени на уроках, несформированность коллектива приведёт к нежелательному результату, обратившимся за помощью говорят «Сам учи, что тут сложного».

1.2.2 Конкретные формы обучения

Конкретные формы организации учебного процесса — это только применение общих форм в соответствии с конкретными дидактическими целями и задачами. И. М. Чередов пишет, в зависимости от доминирующих целей и особенностей усвоения школьниками знаний, умений и навыков выделяются следующие звенья процесса обучения: формирования новых знаний, закрепления и совершенствования знаний, формирования умений и навыков, применения знаний на практике, повторения, систематизации знаний, контроля усвоения знаний, умений и навыков. [12]

Такое деление не означает, что в звене формирования новых знаний ученики только усваивают новые знания. ●они могут закреплять и систематизировать знания по ранее изученному материалу, но доминирующая цель этого звена — формировать новые знания — подчиняет себе все остальные, используемые для ее достижения. Также в звене закрепления и совершенствования знаний ученики могут получать новые знания, повторять ранее изученное, но главная его цель — закрепить и усовершенствовать знания по только что рассмотренному разделу программы.

Те или иные звенья, а чаще их совокупность лежат в основе конструируемых форм организации обучения. Кроме того, на основе одного звена можно сконструировать несколько разных форм. Например, на основе звена формирования знаний могут быть сконструированы урок соответствующего типа, лекция, конференция, экскурсия.

Таблица 5 - Конкретные формы обучения
Конкретные формы организации обучения
 ↓
ведущие цели
 ↓

Формы рование знаний	Закрепление и систематизация знаний	Формирование умений и навыков	Повторение и систематизация знаний	Контроль за усвоением знаний, умений, навыков
Лекция конференция экскурсия преподающая консультация	семинар заключительная конференция конференция экскурсия.	Учебно- практическое занятие практическое занятие практикум	обзорная лекция конференция экскурсия консультация	зачёт семинары описание учебно- практическое занятие экзамен олимпиада практикум

Формирование знаний учащихся помимо урока соответствующего типа можно проводить на лекции, конференции, экскурсии. Учебная лекция позволяет учащимся за 45 минут усвоить больший, чем на уроке, объем учебного материала. Ее отличает от урока монологический способ изложения

материала. В структуре лекции отсутствует беседа как метод обучения. Учебная, лекция рассчитывается на учащихся старших классов, которые могут сосредоточиться на длительный промежуток времени для восприятия информации, ее осмысления, переработки и самостоятельного усвоения.

Если изучаемый материал основывается на хорошо усвоенном ранее, нетруден и хорошо изложен в учебнике, учебных пособиях, преподаватель может провести по соответствующей теме конференцию, организовать дискуссию учеников. Дискуссия должна быть подготовлена заранее, для чего учитель определяет учащимся темы докладов, основные направления самостоятельной работы. Роль педагога заключается в комментировании полемики школьников, подведении итогов обсуждения. Эта форма организации обучения рассчитана на учащихся, имеющих сформированные умения и навыки работы с литературой.

На учебной экскурсии учащиеся получают знания, знакомясь с различными экспонатами в музее, работой механизмов на предприятии, наблюдая за разнообразными процессами, происходящими в природе.

На формирование знаний учащихся нацелена и упреждающая консультация, позволяющая преподавателю разобрать уже изученный на уроке материал с теми учащимися, которые не присутствовали на занятиях или не поняли, не усвоили его.

Закрепление и совершенствование знаний можно помимо урока соответствующего типа проводить на семинаре, заключительной конференции, экскурсии. Семинар как форма организации обучения сочетает беседу и дискуссию учащихся.

Заключительная конференция может строиться как в форме дискуссии, так и в форме диспута, на котором обсуждаются полярные точки зрения. Учитель подводит итоги обсуждения и формулирует выводы. Эта форма организации обучения рассчитана преимущественно на учащихся старших классов.

На заключительной экскурсии учащиеся, заранее подготовленные, уже усвоившие материал, с большим вниманием, осознанно рассматривают объекты, стенды, наблюдают различные процессы. Так совершенствуются, углубляются их знания. Полезна и заключительная консультация по изученному материалу.

С целью формирования умений и навыков учащихся помимо урока проводятся учебно-практические занятия. Эта форма организации обучения, целенаправленно сочетающая выполнение различных практических упражнений, экспериментальных работ, наиболее эффективно способствует достижению поставленной цели. Отличие учебно-практического занятия от соответствующего типа урока — в меньшей его регламентации и большей самостоятельности учащихся в экспериментальной и практической деятельности.

Знания, полученные учащимися в процессе обучения, они могут применить на практических занятиях и занятиях практикума. Практическое занятие — это такая форма организации обучения, в которой представляется возможность учащимся применять полученные ими знания в практической деятельности.

Различного рода экспериментальные задания, предусмотренные программой по естественным дисциплинам, выполняются на занятиях практикума. На этих занятиях учащиеся, используя разнообразные приборы и инструменты, проводят различные экспериментально-практические работы. Эта форма организации обучения направлена на то, чтобы вооружить учеников элементарными экспериментально-практическими умениями и навыками.

Применить знания на практике учащиеся могут в процессе учебно-производственной деятельности в трудовых объединениях школьников (ученических производственных бригадах, лагерях труда и отдыха). При такой форме организации обучения целесообразны звеньевые и индивидуальные формы учебной работы и труда.

Повторение и систематизация знаний помимо урока соответствующего типа могут проводиться в форме обзорных лекций, конференций, экскурсий, консультаций. Обзорная лекция характеризуется спецификой материала для изложения, подобранного с учетом сформированное знаний учащихся. На этой лекции целесообразно выделить стержневые моменты темы, раздела.

На обзорной конференции обсуждаются ключевые положения изученного материала, учащимся раскрываются новые обобщающие подходы к его анализу. Обзорная конференция может быть комплексной, т. е. реализующей межпредметные связи в обобщении и систематизации учебного материала.

Обзорная экскурсия предполагает целенаправленный осмотр учащимися объектов, стендов, наблюдение процессов с целью восстановить и систематизировать ранее полученные знания. Например, экскурсия в дендрарий позволяет обобщить знания о видах деревьев.

Учащимся, готовящимся сдавать зачеты или экзамены, в подготовке к ним большую помощь оказывают обзорные консультации. В ходе этих консультаций выделяются ключевые положения, глубокое осмысление которых позволяет учащимся усваивать знания в системе, способствует более легкому запоминанию объемного материала. Обзорная консультация как форма организации обучения выполняет корректирующую функцию, помогая ученикам сориентироваться в требованиях и определить важность и удельный вес отдельных разделов в структуре программы. Консультация строится по принципу вопросов и ответов.

Контроль за усвоением учащимися знаний помимо урока может осуществляться в форме зачета, собеседования, контрольного учебно-практического занятия, экзамена. Зачет как форма организации обучения проводится для проверки качества усвоения учащимися отдельных разделов учебной программы, сформированности умений и навыков. Эта форма организации обучения широко применяется в вечерних (сменных) заочных

школах работающей молодежи. Изредка она практикуется и в старших классах средних школ.

В последние годы в школе стали практиковаться зачеты в форме общественных смотров знаний по разным разделам изученной тематики. Они проводятся после предварительной подготовки учащихся по отдельным разделам программы. Вопросы подбирает учитель. Учащиеся отвечают на них в присутствии комиссии, сформированной из одноклассников. Цель этих занятий — активизировать познавательную деятельность учащихся. В ходе таких занятий закрепляются, совершенствуются, систематизируются их знания, выявляется общий уровень их развития и подготовленности, уровень сформированности знаний и умений, способность заниматься самостоятельно. Выводимые комиссией отметки в большинстве случаев являются объективной оценкой знаний учащихся.

Собеседование, как и зачет, только в форме индивидуальной беседы проводится с целью выяснить уровень усвоения учениками знаний, умений и навыков.

Контрольные функции обучения реализует также олимпиада, которая предполагает решение наиболее пытливыми и целенаправленными школьниками оригинальных задач, выполнение необычных, повышенной сложности заданий. В ходе олимпиады выявляется общий уровень преподавания предмета и развития учащихся.

Функцию контроля знаний выполняет и учебно-практическое занятие. Ученики получают конкретные задания, по выполнению которых отчитываются перед преподавателем.

Практические занятия и занятия практикума также могут строиться с целью реализации контрольных функций обучения. На этих занятиях учащиеся самостоятельно изготавливают изделия, проводят измерения и отчитываются за проделанную работу перед учителем, мастером.

Экзамен — это форма организации обучения, позволяющая реализовывать контрольные функции процесса и фиксировать итог учебно-познавательной

деятельности учащихся за учебный год или несколько лет; она позволяет выявить уровень усвоения учащимися учебной программы разными методами и приемами: выполнение учащимися контрольных работ, заданий, ответы на вопросы, написание изложения, сочинения. На экзамене проверяется готовность и умение учащихся продемонстрировать имеющиеся знания, умения и навыки как в устной, так и в письменной форме.

Названные формы организации обучения применяются как при изучении предметов, предусмотренных учебным планом в числе обязательных, так и при изучении курсов, выбираемых самими учащимися (на факультативах).

1.2.3 Функции форм обучения

Б. Т. Лихачёв выделяет следующие функции форм организации обучения [7. 358].

- Обучающе-образовательная
- Воспитательная
- Организационная
- Психологическая
- Развивающая
- Интегрирующе-дифференцирующая
- Систематизирующая и структурирующая
- Комплексирующая и координирующая
- Стимулирующая

Функции форм обучения сложны и многообразны. Среди них на первом месте **обучающе-образовательная**. Форма обучения конструируется и используется для того, чтобы создать наилучшие условия для передачи детям знаний, умений, навыков, формирования их мировоззрения, развития дарований, практических способностей, активного участия в производстве и общественной жизни. **Воспитательная** функция обеспечивается последовательным введением

школьников с помощью системы форм обучения в разнообразные виды деятельности. В результате в работу активно включаются все духовные и физические силы: интеллектуальные, эмоционально-волевые, действенно-практические. Ребенок достигает целей, преодолевает трудности познания, радуется победам, помогает товарищам, проявляет терпение и выдержку, настойчивость и волю. Постоянно подкрепляются и укрепляются морально-волевые качества детской личности. **Организационная** функция обучения в том, что необходимость соответствия объема, качества содержания образования возрастным возможностям детей требует от учителя четкой организационно-методической инструментальной подачи материала, строгого отбора вспомогательных средств. Адаптация школьников к специфике той или иной формы дает им возможность заранее готовиться к деятельности, быстро вырабатывать установку на труд в определенных условиях. **Психологическая** функция форм обучения состоит в выработке у учащихся определенного деятельностного биоритма, привычки к работе в одно и то же время. Привычное время и знакомые условия учебных занятий порождают в детях психическое состояние раскрепощенности, свободы, оптимального напряжения духовных сил. Создается обстановка увлекательного и вдохновенного труда. Содержательная форма учебных занятий в совокупности с активными методами выполняет **развивающую** функцию. Особенно эффективно она реализуется, когда при изучении темы в учебном процессе используется многообразие форм. Многообразие и разнообразие форм порождает богатство условий для умственной, трудовой, игровой деятельности, что позволяет включать в работу весь комплекс психических процессов. Формы организации учебного процесса обеспечивают **коллективную и индивидуальную** деятельность детей, выполняя **интегрирующе-дифференцирующую** функцию. Учебный процесс, реализуемый в разнообразных формах, в

основе своей процесс коллективной познавательной деятельности. Дети познают сообща, обмениваются информацией в практических делах, учатся взаимопониманию и взаимопомощи. Вместе с тем обучение есть процесс развития возможностей личности. Поэтому каждая форма коллективных занятий должна обладать возможностью индивидуализации деятельности школьников, обеспечивать работу по продвинутым программам одних и подтягиванию до среднего обязательного уровня других. **Систематизирующая и структурирующая** функции организационных форм обучения состоят в том, что они требуют разбивки всего учебного материала по частям и темам, его структурирования и систематизирования как в целом, так и для каждого занятия.

По отношению друг к другу формы обучения способны выполнять **комплексирующую и координирующую** функции. В целях повышения эффективности усвоения материала детьми, на основе какой-либо формы обучения могут быть объединены и использованы составные части других форм. Так, во время экскурсии прочитывается небольшая лекция, организуется беседа и дети принимают участие в практической работе. При изучении целой темы одна форма, например, урок, может исполнять роль основной, базовой, ведущей по отношению к другим — семинарам, бригадным занятиям, дающим дополнительный или вспомогательный материал. Наконец, **стимулирующая** функция формы организации учебных занятий проявляется с наибольшей силой, когда соответствует особенностям возраста детей, специфике развития их психики и организма. Так, лекционная форма своей монотонностью способна подавить в младших школьниках всякую познавательную активность. Между тем как урок — драматизация рассказа, включающая в действие воображение, речь, мышление, организм в целом, стимулирует их бурную деятельность. Самостоятельная работа старшеклассников интенсифицирует процесс усвоения знаний, а «разжевывание» текста учебника учителем превращает

любую форму в скучное и бесполезное времяпрепровождение. Таковы основные функции форм организации учебного процесса.

1.2.4 Урок - основная форма организации процесса обучения

С позиций целостности педагогического процесса урок необходимо рассматривать как основную форму его организации. Именно в уроке отражаются все преимущества классно-урочной системы. В форме урока возможна эффективная организация не только учебно-познавательной, но и других развивающих видов деятельности детей и подростков. Не случайно в последние годы широкое распространение получили уроки культуры, труда, поэзии и т.п.

УРОК - это динамичная вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) учителя и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая для решения задач образования, воспитания и развития ученика в процессе обучения. В русской педагогике К. Д. Ушинский разработал и построил теорию урока на учении о систематичности, последовательности и прочности усвоения знаний, наглядности и активности учащихся в обучении, на учете особенностей психического развития ребенка. Интегративным свойством урока являются его функции, преобразующие структуру учебно-познавательной деятельности учащегося и формирующие его отношения, тип мыслительной деятельности и мировоззрение.

ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ УРОКА:

- постоянный состав учащихся;
- каждый урок регламентирован временем и включен в расписание;

- систематическое усвоение учащимися знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и социальных отношений обеспечивается руководящей ролью учителя;
- сочетание в уроке фронтальных, групповых, парных и индивидуальных форм работы учащихся;
- многообразие методов обучения и учения;
- наличие систематического текущего индивидуального контроля.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА

1. Внешние (рациональность построения урока, педагогическое мастерство учителя, избранные методы и средства обучения, психологический микроклимат) и внутренние условия (психологические особенности учащихся, их умственное развитие, отношение к учению, наличие навыков учебного труда, организованность).

2. Самоорганизация учителя (творческое рабочее самочувствие до урока и на уроке, психологический контакт с учащимися, педагогический такт, педагогический оптимизм).

3. Организация познавательной деятельности учащихся (создание оптимальных условий для логического и практического решения учебных задач, учет закономерностей каждого познавательного процесса, каждого деятельного состояния и характера их взаимодействия):

- взаимодействия познавательных процессов и состояний;

- роль установки на уроке;
- организация восприятия и наблюдения;
- организация внимания учащихся (направить сознание ученика на содержание учебной работы, включить в действие, заставить думать);
- тренировка памяти с учетом ее основных процессов (запоминание, сохранение, воспроизведение), с учетом правильного свертывания информации и способов действий с целью разгрузки памяти от бесполезных или второстепенных сведений, повышения готовности памяти к воспроизведению того, что необходимо и что позволит удержать в памяти более значительный материал;
- формирование понятий - основной форм 1.1 логического мышления, в которой отражены сущес! венные признаки предметов или явления, их взаимосвязи и взаимоотношения с другими, которые формируются на основе представлений, являющихся воспроизведением образа предмета или явления;
- соблюдение требований к организации понимания учащимися сущности изучаемого материала;
- развитие мышления учащихся, его активизация;
- воспитание воображения с опорой на прочные знания, умения и навыки, а также понимание;
- формирование умений и навыков (практических и мыслительных) на уровне воспроизведения и творческом уровне;

- учет этапов организации познавательной деятельности учащихся:

1-й этап - обеспечение оптимальных условий для активной самостоятельной творческой работы мышления, восприятия и воображения;

2-й этап - организация аналитико-синтетической мыслительной деятельности, а также воображения и формирование на этой основе новых знаний и интеллектуальных (умственных) умений учащихся;

3-й этап - закрепление через упражнения, выработка и автоматизация технических компонентов познавательной деятельности учащихся;

- определение уровня умственного развития ученика по критериям:

- наличие определенного фонда знаний как необходимого условия работы мышления и воображения;

- сформированность определенной системы приемов рациональной умственной работы;

- совокупность умений, позволяющих осуществлять активный перенос усвоенных приемов и способов на новые теоретические и практические задачи;

глубина и полнота анализа и синтеза

- развитость качеств ума (гибкость, пытливость, критичность, логичность, устойчивость, глубина, экономичность, широта);

- скорость продвижения от частного к общему;

- экономичность мышления (нахождение кратчайшего пути к решению мыслительных задач);

- интеллектуальная активность и самостоятельность;

стимулирование творческой активности учащихся (стимулы: жизненно-практическое значение знаний, познавательный интерес, доверие к учащемуся, личный пример);

учет компонентов обучаемости учащихся, т.е. совокупности

интеллектуальных свойств, от которых зависит продуктивность учения:

- обобщенность мыслительной деятельности, ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в материале;

- осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон;

- вариативность мыслительной деятельности;

- устойчивость мыслительной деятельности;

- самостоятельность мышления и в то же время восприимчивость к помощи со стороны;

формирование у учащихся положительного отношения к учению, познавательных интересов и потребности в знаниях.

4. Учет и изучение индивидуальных особенностей и способностей учащихся, их учебно-познавательной деятельности.

5. Дифференцированный подход к обучению, осуществляемый наряду с фронтальным обучением и способствующий глубокому усвоению учебного материала всеми учащимися и развитию их умственных способностей в соответствии с их возможностями.

6. Планирование различных видов дифференцированной помощи:

- указание типа задачи, правила, на которое опирается задание;
- дополнение к заданию (рисунок, схема, чертеж, инструкция и т.п.);
- запись условия в виде значков, матриц, таблиц, также словесное;
- указание алгоритма решения или выполнения;
- указание аналогичной задачи, решенной раньше;
- объяснение хода выполнения подобного задания;
- предложение выполнить вспомогательное задание, наводящее на решение предложенного;
- наведение на поиск решения определенной ассоциацией;
- указание причинно-следственных связей, необходимых для решения задачи, выполнения задания;
- выдача ответа или результата выполнения задания;

- расчленение сложного задания на элементарные составные части;
- постановка наводящих вопросов;
- указание правил, на основании которых выполняется задание;
- предупреждение о наиболее типичных ошибках, неправильных подходах при выполнении задания;
- программирование дифференцирующих факторов в самих заданиях.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКЕ - это те же положения, которые обусловлены задачами, стоящими перед школой на данном этапе развития общества, а также психологическими закономерностями овладения знаниями и умениями:

1. Определение триединой задачи урока, вытекающей из содержания учебного материала, соответствующей уровню подготовленности учащихся, их индивидуальным особенностям и способностям, обеспеченности средствами обучения урока, методической подготовленности учителя. К числу образовательных задач обучения относятся формирование у учащихся основ разносторонних общественно-политических, гуманитарных, естественно-математических, трудовых, технических и других знаний, выработка умений, специальных для каждого учебного предмета. К воспитательным задачам обучения относится взаимосвязанное между собой нравственное, трудовое, этическое, эстетическое, физическое, санитарно-гигиеническое, правовое, экологическое воспитание школьников. Развивающие задачи при обучении — это формирование умений и навыков учебной (практической и умственной) деятельности, развитие познавательных процессов учащихся (память, речь, мышление, внимание, воображение, восприятие), умений применять логические операции (анализ,

синтез, сравнение, классификация, систематизация, обобщение, отвлечение), а также развитие воли, эмоций, интересов, способностей и дарований личности.

2. Опора на личный опыт учащихся, включающий познавательный (знания, умения и навыки) и эмоционально-нравственный опыт (опыт пережитых чувств), приобретенный и сложившийся как в процессе организованной учебной и внеучебной работы, так и вне ее - непосредственно в жизни.

3. Развитие у учащихся учебных приемов в ходе специально организованной самостоятельной познавательной деятельности с ориентацией на развитие умственной самостоятельности. Для этого необходимо:

- обращать внимание учащихся на приемы и способы работы, которые используются при изучении нового материала (сравнение, анализ и др.);
- рассматривать сами способы и приемы работы;
- раскрыть смысл формируемого способа или приема (например, сравнить - значит установить, чем похожи и чем различаются предметы);
- давать образец выполнения того приема или умения, которыми нужно вооружить учащихся (предложить план и т.п.);
- упражнять учащихся в применении (формируемого приема или способа);
- требовать от них отчета о выполнении того или иного приема.

4. Осуществление контроля за учебной деятельностью учащихся различными методами и приемами, с использованием разнообразных

средств. При этом осуществлять все виды проверки (предварительная, текущая, итоговая), ее функции (контролирующая, воспитывающая, обучающая, развивающая и актуализирующая имеющиеся знания, умения, навыки), соблюдать дидактические требования (всесторонность, систематичность, дифференцированность).

5. Дидактически правильная организация закрепления изученного, направленного на:

- проверку правильности понимания учеником вновь воспринимаемого материала;
- организацию прочного запоминания нового материала путем различных приемов повторения;
- создание разнообразных условий для последующего воспроизведения полученных знаний;
- выполнение упражнений по выработке соответствующих умений и навыков;
- создание условий для более активного, сознательного и творческого применения на практике полученных знаний и умений.

Важно помнить основные условия поддержания внимания учащихся при закреплении знаний:

- осознание учеником цели своей учебной работы;
- привлекательность или ценность повторяемого и воспроизводимого учебного материала;
- благоприятная эмоционально-психологическая обстановка.

Приемы, обеспечивающие первичное закрепление:

- учитель сам повторяет или резюмирует существенное;
по ходу изучения нового материала учитель делает записи на доске основных вопросов или положений;
- выдерживает паузы при изложении нового материала;
требует от учащихся кратких записей во время изучения нового материала;
организует беседы по пройденному материалу с целью его закрепления;
- сопровождает объяснение или рассказ различными иллюстрациями;
- делает обобщения логически проходимого материала (по частям).

Требования к организации закрепления учебного материала:

подобранные вопросы и упражнения должны быть направлены на усвоение главного материала;

- постепенное усложнение заданий с соблюдением их доступности;
дифференцированность заданий по степени сложности учебного материала и с учетом индивидуальных способностей и подготовленности школьников;
- эмоциональная привлекательность заданий и упражнений;

включение в задания вопросов, упражнений, операций, обеспечивающих аналитико-синтетическую мыслительную деятельность;

направление мышления ученика на решение общих и частных познавательных задач, требующих творческой переработки информации;

закрепление способов деятельности;

обеспечение самоконтроля и самооценки работы;

- подведение итогов.

6. Повторение учебного материала - система самых разнообразных способов и форм учебной работы, ставящих своей целью закрепление знаний, углубление и обобщение ранее пройденного материала, развитие и совершенствование познавательных способностей учащихся.

Основные требования к организации повторения:

- четкая устремленность в работе, осознание учениками стоящих перед ними задач;

знание учениками цели и плана работы по повторению, понимание его важности и необходимости;

- мобилизация усилий учащихся на преодоление трудностей, встречающихся при повторении;

- тщательный отбор и планирование материала для повторения;

- предупреждение возможных ошибок при повторении;

- обеспечение органической связи между ранее пройденным материалом, необходимым для восприятия нового, и новым;
- разнообразие приемов повторения;
- внесение элементов нового;
- правильное распределение времени на повторение;
- стимулирование активности учащихся в процессе повторения;
- соблюдение сочетания различных видов повторения (повторение пройденного в начале учебного года, текущее, периодическое и заключительное повторение).

7. Организация различных форм обучения учащихся на уроке по числу охвата школьников учителем:

общеклассная форма обучения - одновременное участие всех школьников в общей для всех учебной деятельности под руководством учителя. Такая форма целесообразна, если все учащиеся класса одинаково подготовлены и могут работать в одном темпе;

групповая, в процессе которой предполагается сотрудничество нескольких человек, перед ними ставится конкретная учебно-**познавательная** задача. Работа в этом случае строится на принципе самоуправления и самоконтроля. По окончании работы учитель ее оценивает;

парная форма организации познавательной деятельности. Она целесообразна в том случае, когда хорошо успевающий ученик выполняет функцию учителя, в процессе чего он не только научает слабого ученика, но и основательно закрепляет имеющиеся у него знания;

индивидуальная, когда учебное задание выполняется каждым учеником самостоятельно на уровне его подготовленности, возможностей и способностей.

8. Подготовка учащихся к выполнению домашних заданий и проверка результатов работы с соблюдением требований:

- задание должно быть понятным каждому ученику (ясность заданий);
- оно должно быть строго регламентировано и согласовано с заданием по другим предметам;
- должна быть установка на индивидуализацию;
- задание должно предопределять его проверку;
- оно должно ориентировать ученика на самостоятельный поиск решения, на использование приобретенных ранее знаний и умений;
- оно должно ориентировать ученика на самостоятельный поиск решения, на использование приобретенных ранее знаний и умений;
- должно быть разумное многообразие заданий:
- в заданиях должны быть вопросы для повторения основополагающих знаний (установка на повторение давно пройденного материала);
- каждое задание должно предполагать преодолимую трудность;
- должны быть задания фронтальные;

- в заданиях нужно вводить инструктаж, алгоритм;
- они должны ориентировать ученика на аналитико-синтетическую мыслительную **деятельность**;

- задания должны быть для учащихся интересными, занимательными.

Организуя проверку выполнения домашнего задания в плане развивающего обучения, необходимо:

- проверить на основе ответов учащихся или выполнения ими задания сознательность и самостоятельность, проявленную при подготовке домашнего задания,

- вовлечь всех учащихся в обсуждение результатов домашней работы, активизируя их мыслительную **деятельность** различными приемами.

Причины невыполнения домашних заданий:

- причины объективного характера (неумение работать с книгой, непосильность задания, неумение школьника распределить время, он считает предмет трудным, затрудняется связать содержание материала, полученного на уроке, с тем, что излагается в учебнике);

- причины субъективного характера (отсутствие интереса к предмету, к учению, непонимание цели и содержания задания, плохие взаимоотношения с учителем, неорганизованность ученика, слабая воля, в основном занимается другими, не учебными делами).

Преимущества урока как формы организации педагогического процесса [9]:

Он имеет благоприятные возможности для сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы; позволяет учителю систематически и последовательно излагать материал, управлять развитием познавательных способностей и формировать научное мировоззрение учащихся; стимулирует другие виды деятельности школьников, в том числе внеклассную и домашнюю; на уроке ученики овладевают не только системой знаний, умений и навыков, но и самими методами познавательной деятельности; урок позволяет эффективно решать воспитательные задачи через содержание и методы педагогической деятельности.

Урок — это такая форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (по А. А. Бударному).

В приведенном определении можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм: это постоянная группа учащихся; руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них; овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока. В зависимости от дидактических целей и звеньев процесса обучения, реализуемых на уроке, можно выделить 9 типов уроков [12]:

- формирования знаний
- закрепления и совершенствования знаний
- формирования и совершенствования знаний
- формирования умений и навыков
- совершенствования знаний, умений и навыков

- применения знаний на практике
- повторения и систематизации знаний
- проверки знаний
- комбинированный урок

Внутри указанных типов уроков существуют видовые отличия. Так, уроки формирования знаний могут проходить в виде киноуроков, а также быть построенными на проблемной ситуации. К урокам формирования знаний относятся вводные уроки, уроки первичного усвоения материала, вступительные уроки при изучении новых тем. Разновидностью уроков формирования и совершенствования знаний, совершенствования знаний, умений и навыков являются синтетические уроки. Уроки проверки знаний подразделяются на уроки устной, письменной проверки знаний.

При рассмотрении структуры урока в зависимости от его типа целесообразно выделить перечень структурных элементов учебного занятия (урока), комбинирование которых может представить множество вариантов (по Шамовой Т. И. см. таблица №4).

Таблицаб - Структура урока.

Организация начала занятия
Проверка выполнения домашнего задания
Подготовка к основному этапу занятия усвоение новых знаний и способов действий
Первичная проверка понимания
Закрепление знаний и способов действий
Обобщение и систематизация знаний
Контроль и самопроверка знаний
Подведение итогов занятия
Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению

Раскрывая понятия типологии и структуры, следует обратить внимание на неисчерпаемость резервов урока как формы и как системы для совершенствования в обозримом будущем. Примером этому могут служить системы С. Н. Лысенковой, И. И. Гузика, И. Унт, В. К. Дьяченко и других новаторов, которые дают эффективные результаты в рамках существующей классно-урочной системы.

Среди общих требований, которым должен отвечать современный качественный урок, И. П. Подласый выделяет следующие:

1. Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение уроков на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса.
2. Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.
3. Обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учётом их интересов, наклонностей и потребностей.
4. Установление осознаваемых учащимися межпредметных связей.
5. Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся.
6. Мотивация и активизация развития всех сфер личности.
7. Логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности.
8. Эффективное использование педагогических средств.

9. Связь с жизнью, педагогической деятельностью, личным опытом учащихся.

10. Формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приёмов мышления и деятельности.

11. Формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объём знаний.

12. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.[8]

1.3 Инновации в формах обучения

1.3.1 Инновационные формы

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель все более осваивают функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

В. А. Сластёнин пишет «понятие "инновация" означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация

означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося» [9]. Индивидуальные, фронтальные формы обучения являются традиционными, а коллективные – принципиально новыми в современном образовании. В последнее время интерес школьников к учению резко упал, чему в определённой степени способствовали устаревшие формы урока. Поиск инноваций в формах обучения привёл к появлению так называемых нестандартных уроков. Среди наиболее распространённых типов нестандартных уроков наиболее распространённые: деловые игры, пресс-конференции, уроки типа КВН, уроки-конкурсы, уроки-«суды», уроки-концерты, ролевые игры, уроки-конференции, уроки-семинары, интегрированные уроки, уроки-экскурсии и др.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм обучения. В данной

ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В процессе изучения темы «Формы организации процесса обучения» особое внимание следует обратить на эффективность отдельных форм. Небезынтересна так называемая «пирамида обучаемости учащихся», предложенная журналом «Директор школы» [4] по результатам американских исследований:

Лекция-монолог	5%
Чтение (самостоятельное)	10%
Аудио-видеообучение	20%
Показ (демонстрация)	30%
Дискуссионная группа (обсуждение учебного материала в малой группе)	50%
Практика в процессе деятельности	75%
Обучение других (ребёнок обучает ребёнка)	90%

Последняя форма является коллективной. Учебная работа имеет специфику: это работа с людьми. Нет учителя без учеников и каждый ученик у кого-то учится. А это значит, что при всяком обучении, особенно если каким-то образом обучаемые объединяются, всегда имеют место какие-то элементы сотрудничества, коллективизма, повышается интерес к обучению, формируется самостоятельность, инициативность учеников -- устраниваются основные недостатки традиционных форм организации процесса обучения.

1.3.2 Социальная активность учащихся

Обычно при рассмотрении методов или форм обучения принято писать о познавательной активности учащихся. Разработаны и приемы активизации познавательной деятельности, но все это несколько не изменило традиционное обучение, которое уже веками в своей основе остается неизменным, а, следовательно, и его эффективность, если и повысилась, то весьма незначительно. Педагоги считают (В. К. Дьяченко, И. М. Чередов), что при рассмотрении процесса обучения и форм его организации нужно раскрывать прежде всего социальную активность учащихся в процессе обучения, т. е. ученик в процессе обучения воздействует на окружающих его людей и преобразует их сознание и поведение, поднимает их на более высокий уровень. Педагогов давно уже беспокоит вопрос социальной (общественной) пассивности большинства современных школьников. Анализ форм организации процесса обучения показывает, чем обусловлена эта массовая общественная пассивность школьников.[3.27]

I. Индивидуально-обособленные учебные занятия. Ученик читает книгу, выполняет письменное задание, работает с каким-нибудь прибором, не вступая в живое непосредственное общение с другими людьми. На такую учебную деятельность у школьников уходит 30—50 процентов учебного времени. Социальная активность при индивидуально-обособленной учебной работе равна нулю. Она может проявиться в будущем, когда ученик что-то выучит, напишет сочинение, усвоит содержание книги (статьи), но, как

правило, в подавляющем большинстве случаев этого тоже не происходит, так как для этого оказывается нет объективной возможности, что видно из анализа других форм обучения.

II. Парная форма учебной работы, если учитель занимается с отдельным учеником (учитель—ученик), как это имеет место при репетиторстве или дополнительных занятиях с отстающими, то возможности проявления социальной активности у ученика ничтожно малы. Цель такой работы — изменить сознание и поведение отстающего ученика, помочь ему догнать своих товарищей.

Если же преуспевающий ученик занимается с отстающим учеником, то он при этом проявляет социальную активность, но такая работа - явление исключительное; пока здесь системы нет. Напротив, это отклонение от установившейся системы.

III. Групповое обучение.

1. **Лекция** преподавателя является образцом социальной активности преподавателя и полного отсутствия социальной активности тех, кто оказывается ее слушателем.

2. **Беседа, семинар.** Учитель ставит вопросы, ученики отвечают на них, но цель этих ответов заключается не в том, чтобы воздействовать на окружающих, преобразовывать их сознание и деятельность. Напротив, ответы и выступления делаются для того, чтобы их положительно оценил преподаватель. Поэтому здесь можно говорить только о зачатках социальной активности у некоторой части учащихся. Даже выступления и спор отдельных учащихся сути не меняет. Все это только зачатки.

3. **Занятия в малых группах, бригадах и звеньях.** В положение социальной активности ставятся отдельные школьники, которые выполняют работу бригадиров, консультантов, т. е. те, кто обучает малую группу. Но таких школьников незначительное меньшинство — не более 20 процентов. Но главное даже не в этом, а в том, что сами-то бригадные занятия в

массовой школе почти не практикуются. И сотни учителей только два—три учителя на своих уроках проводят бригадные занятия. При традиционной классно-урочной системе бригадные занятия оказываются не нужными, а если в них и возникает необходимость (например, выполнение измерительных работ, некоторых лабораторных работ), то только в порядке исключения.

Итак, мы охватили все формы традиционного обучения и видим, что социальная активность школьников в их рамках не могла развиваться, а напротив, социальная пассивность культивировалась постоянно.

IV. Коллективные учебные занятия. Все ученики при коллективной работе, т. е. работа учащихся в парах сменного состава, постоянно находятся в положении, когда нужно воздействовать на других учеников (людей), учить их новому учебному материалу, доказывать им, что-то опровергать, управлять их деятельностью. Социальная активность каждого школьника проявляется систематически, регулярно, не менее 40 — 50 процентов того времени, которое выделяется на коллективные занятия. Социальная активность школьников в процессе коллективной работы проявляется также и в том, что все они активные участники самоуправления, которое осуществляется непосредственно на уроках в процессе обучения. Поэтому в данном случае мы можем говорить о высшем уровне социальной активности школьников. Современное общество требует воспитания активных, самостоятельных учащихся, способных решать поставленные перед ними задачи.

Раздел 2. ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

2.1 Обоснование применения различных форм организации процесса обучения

Наше исследование организованное и проведенное на логико - теоретическом и опытно- педагогическом уровнях обосновывает необходимость применения различных форм организации процесса обучения в целях повышения результативности учебного труда и всестороннего развития учащихся.

Учитывая то, что разработанные нами критерии результативности учебного процесса в педагогическом плане - это дидактические характеристики по которым должны происходить изменения в построении обучения, проведем анализ содержания опытно - педагогической работы

Программа проведения экспериментальной части нашей работы предусматривает три главных этапа:

1. Констатирующий;
2. Формирующий;
3. Контрольный.

Начиналось оно с диагностики уровня развития познавательных процессов пятиклассников, уровня мотивации детей и имеющегося у них запаса знаний. Для этого использовался специальный набор методик, наблюдения за поведением детей в процессе обследования.

В ходе констатирующего эксперимента мы выделили пять критериев результативности применения различных форм организации процесса обучения: уровень учебной мотивации, уровень обученности, интеллектуальные способности, качество знаний.

Названные критерии послужили не только мерилom, но и своеобразным ориентиром в проведении нами опытно педагогической работы.

Таблица 7 - Критерии результативности применения различных форм организации урока

Критерии результативности применения различных форм урока.	Методики
Уровень учебной мотивации	Анкетирование
уровень обучаемости	тесты
интеллектуальные способности	Тест Савенкова А.И.
Познавательный интерес	Анкетирование по Репкину В.Н.
Оценка качества образовательной деятельности на учебном занятии	тесты

Для аналитической обработки результатов исследования, на основе полученных оценок выполнения контрольных заданий детьми

Экспериментальной и контрольной групп, были определены уровни развития познавательной деятельности у пятиклассников.

I уровень. Ученик трудится самостоятельно, в силу имеющихся интересов и желания учиться, осуществляет творческое применение знаний и умений в новой учебной ситуации. Его активность на уроке есть следствие трудолюбия и высокой мотивации к учению. Роль учителя здесь сводится к тому, чтобы помочь ученику правильно организовать свое учебное время, научить рациональным приемам познавательной деятельности. Весь комплекс проявлений - доказательство самого **высокого уровня** сформированности познавательной деятельности.

II. уровень. В нашем опыте наблюдались факты когда ученики активно изучают материал, но под руководством учителя, который мобилизует их познавательную деятельность, помогая преодолевать трудности, стать упорным, волевым; учащиеся применяют знания в знакомой ситуации,

действуя по образцу. Такой тип мы относим к **среднему уровню** сформированности познавательной деятельности.

III. Ученики, осознающие учебную задачу и понимающие необходимость ее решения, обычно требуют организации для них специально разработанной системы дополнительных занятий. Учащиеся воспроизводят знания в том виде, как они изложены в учебнике. Неумение длительное время сосредотачиваться на объяснении учителя, книги, практических занятиях, самостоятельной работе было отнесено к **низкому уровню**.

В ходе исследования нам необходимо решить следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

- 1) Выявить особенности влияния форм организации процесса обучения на формирование познавательной деятельности у пятиклассников.
- 2) Выяснить какие формы организации процесса обучения используются педагогом в работе по формированию познавательной деятельности учащихся на уроке.
- 3) Создать специальные педагогические условия по применению различных форм организации урока.
- 4) Провести сравнительный анализ результатов исследования.

Для решения первой задачи нам необходимо выяснить уровень исходной учебной мотивации учащихся пятых классов. Для этого была предложена анкета из 20 вопросов (смотри приложение). Учащимся предлагалось на каждый вопрос ответить да или нет. Обработка результатов велась с помощью следующего ключа:

да	1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19
нет	3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения предмета. Результаты тестирования приведены в таблице.

Таблица 8 - Распределение мотивации учащихся

уровни мотивации	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
внутренняя	14	47	13	43
внешняя	16	53	17	57

Таким образом мы видим что в ответах учащихся доминирует внешняя мотивация

Далее нам необходимо было выявить уровень обучаемости

Обучаемость - это способность учащегося овладевать заданным содержанием обучения. Важнейшими компонентами понятия обучаемости являются следующие:

- 1) Потенциальные возможности обучаемого;
- 2) Фонд действенных знаний;
- 3) Обобщенность мышления.
- 4) Темпы продвижения в обучении (усвоение знаний).

Потенциальные возможности как фактор включают в себя индивидуальные характеристики обучаемого. Среди них - восприимчивость, готовность к умственному труду, способность учиться, успешность познавательной деятельности. Более всего важны сформированность

умственных действий, широта знаний, общая эрудиция обучаемых, их языковое развитие, уровень усвоения знаний, умений, обобщенность мышления - еще один определяющий обучаемость комплексный фактор, ответственный за качество познавательного процесса. Такие характеристики мышления, как сила, гибкость, самостоятельность, экономичность и другие, существенно определяют возможность и преимущество каждой личности в обучении. Фактор темпов логично рассматривать как производный от предыдущих. Какие же темпы мы будем учитывать в нашем исследовании и как диагностировать обучаемость по темпам?

1. Темп усвоения знаний, умений (T_y).

Этот показатель допускает различные трактовки. Им можно охарактеризовать прежде всего время усвоения эталонного понятия (выполнения эталонного теста), а так же произвольного (но одинакового для всех обучаемых) понятия или теста;

$$T_y = T_{\text{ф}}/T_{\text{э}} * 100\%$$

Где $T_{\text{ф}}$ - фактически затраченное время на полное усвоения эталонного понятия или выполнение эталонного теста конкретным обучаемым;

$T_{\text{э}}$ - среднестатистическое время выполнения эталонного задания. Исследование этого показателя проводится следующим образом: обучаемым предлагается выполнить тест и точно зафиксировать время выдачи ответа. Необходимым условием при этом является создание «сильной» мотивации, т.е. стремления как можно раньше, но безошибочно выполнять работу.

Оценка темпа усвоения знаний проводилась по следующей шкале:

Высокий T_y - 75-80%

Средний T_y - 65- 74 %

Низкий T_y ниже 65

Таблица 9 - Распределение Темпа усвоения знаний

темпусвоения знаний	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
высокий	8	27	7	23
средний	13	43	14	47
низкий	9	30	9	30

2. Темпы продвижения в обучении (Тп).

При использовании данного показателя принимается во внимание время полного усвоения раздела, части курса всего учебного предмета. Аналитическое выражение показателя не отличается от предыдущего;

$$Тп = Т у / Тэ * 100\% ,$$

Где Ту - время полного усвоения раздела(части курса, всего учебного предмета)

Тэ - эталонное время усвоения того же объема учебного материала, мы взяли его из стандарта по теме.

Этот вид темпа мы исследовали на уроках математики при изучении темы «Сложение обыкновенных дробей».

Шкала оценки темпа была та же ,что и в предыдущем случае

Результат мы отразили в таблице

Таблица 10 - Распределение темпа продвижения в обучении

темпа продвижения в обучении	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
высокий	7	23	6	20
средний	14	47	14	47
низкий	9	30	10	33

3 Темп прироста результатов (Тр). 2 Темпы продвижения в обучении (Тп).

Этот показатель характеризует динамику обучаемости и имеет

исключите

льно важное значение для понимания и оперативного учета изменений, происходящих в учебном процессе. эти изменения носят характер повышения, стабилизации или снижения результативности. Показатель изменения результативности выражает отношение последующих достижений к предыдущим:

$$Тр = \frac{Тп}{Тд} * 100\%$$

Где Тп - последующее зафиксированное значение показателя обучения;

Тд - зафиксированное значение предыдущего показателя.

Таблица 11 - Распределение темпа прироста знаний

Темп прироста знаний	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
высокий	7	23	6	20
средний	14	47	14	47
низкий	9	30	10	33

Далее нам необходимо было выявить уровень развития интеллектуальных способностей пятиклассников.

С этой целью мы использовали тестовые задания представленные в методике Савенкова Л.И.: способность выявлению закономерностей, оригинальности мышления, логического мышления, интуитивно - визуальный анализ синтез, умение проводить речевые аналогии.

Для подведения результатов констатирующего эксперимента анализ данных тестирования мы представили в форме таблицы 12, где фиксировали результаты выполнения тестовых заданий

Таблица 12 - Распределения уровня интеллектуального развития

уровни развития интеллектуальных способностей	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
высокий	12	40	13	43
средний	14	47	14	47
низкий	4	13	3	10

Здесь мы видим, что на начало формирующего эксперимента экспериментальном и контрольном классах количество учащихся каждого уровня отчается незначительно, что свидетельствует о правильном подборе классов для эксперимента.

Важно также знать, не только с какой скоростью, но и в течение какого промежутка времени ребенок может внимательно, не отвлекаясь следить за объяснением учителя, то есть необходимо оценить его произвольное внимание. Тест Тулуз-Пьерона позволяет оценить объем и качество произвольного внимания.

В ходе констатирующего эксперимента детям раздали бланки к тесту Тулуз-Пьерона и дана инструкция выполнения теста (см. приложение).

Обработка результатов тестирования осуществлялась с помощью формул. Обязательным являлся расчет 2-х показателей: скорость выполнения теста и точность выполнения теста (или показатель концентрации внимания). Скорость выполнения теста Тулуз-Пьерона отражает такую особенность ребенка как «скорость переработки информации». Точность выполнения теста отражает уровень развития концентрации внимания или «Внимательность».

Скорость выполнения теста вычисляется по формуле:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

где V – скорость выполнения теста;

n – число рабочих строчек;

x i – количество обработанных знаков в строке.

Таким образом, общая сумма обработанных знаков делится на количество рабочих строчек (делится на 10).

Коэффициент точности выполнения теста (или показатель концентрации внимания):

$$K = \frac{V - a}{V}$$

$$a = \frac{\sum Y_i}{n}$$

где V – скорость выполнения теста;
a – среднее количество ошибок в строке;
n – количество рабочих строчек;

Y_i - количество ошибок в строке.

Таким образом, находится отношение правильно обработанных знаков к общему числу обработанных знаков.

Уровень развития скорости переработки информации и внимательности определяется путем сравнения количественных значений этих показателей с нормативными данными (см. таблицу 13)

Таблица 13 - Уровень развития скорости переработки информации и внимательности.

Показатели	I уровень	II уровень	III уровень
Скорость переработки информации	> 37	21-36	<20
Внимательность	> 0.97	0.91-0.96	<0.9

Анализ результатов тестов Тулуз-Пьерона на констатирующем этапе нашего исследования показал, что большая часть учащихся и контрольной и экспериментальной групп имеют низкий уровень внимательности и скорости переработки информации (см. табл. 5.6). Мы связываем данный факт с тем, что у детей на момент диагностики еще не сформированы указанные критерии, т.к. ведущей деятельностью для них была игра. Этот вид деятельности не требует интеллектуальных усилий, глубоких мыслительных операций, часто связан с положительной эмоциональной мотивацией и не требует четкой сосредоточенности и концентрации внимания. А познавательная деятельность не была сформирована в достаточной мере.

Таблица 14 - Скорость переработки информации в процентном отношении от числа учащихся (констатирующий эксперимент).

Уровни	I уровень	II уровень	III уровень
Контрольный класс	0	44	56
Экспериментальный класс	0	48	52

Таблица 15 - Данные о сформированности внимания в процентном отношении от числа опрошенных (контрольный эксперимент).

Уровни	I уровень	II уровень	III уровень
Контрольный класс	8	20	72
Экспериментальный класс	4	16	80

Таким образом мы имеем представление о том в каком направлении нам необходимо вести формирующий эксперимент и теперь необходимо определить этапы формирования познавательной деятельности.

Исходя из того, что в процессе учебной деятельности формируются и развиваются умственные способности детей, благоприятные возможности для становления психических качеств, которые составляют основу различных способностей, создаёт познавательная деятельность школьников, которая требует интеллектуальных усилий, анализа, размышления. В ней развиваются мыслительные способности детей, расширяется круг знаний. Поэтому учителю необходимо увлечь всех детей познавательной

деятельностью, наполнив её интересным содержанием, позволяющим наметить основные этапы формирования и развития познавательной деятельности.

Мы выделили 4 этапа формирования и развития познавательной деятельности в педагогическом процессе.

1. Подготовительный, на котором учитель рассказывает детям о цели их работы, раскрывает возможности ее более успешного выполнения, предлагает каждому в случае необходимости обращаться к нему за консультацией, а также пользоваться дополнительной научно-популярной и различной справочной литературой. Возможно, что учитель и сам заранее подготовит различную литературу, обратит внимание на взаимосвязь трех факторов формирования интересов:

- а) помощь ученику в овладении навыками и умениями самостоятельной творческой работы,
- б) постоянное побуждение к этому овладению,
- в) создание условий для проявления и развития приобретенных умений и навыков в процессе работы над различными заданиями как тренировочного, так и усложненного характера.

2. Сам процесс самостоятельной работы ученика на уроке. Учитель должен не просто занять ребенка умственным трудом и побудить его выполнять определенные требования. Необходимо обеспечить непременно развитие заинтересованности ученика умственной познавательной деятельностью, постепенный переход от работы воспроизводящего характера (по образцам) к более сложной, требующей применение умений и навыков пользования справочниками, словарями, и, наконец, к самостоятельному творчеству, требующему проявления воображения, фантазии, основанной на знании смежных предметов и глубокого овладения системой научных знаний.

3. Итогово-обобщающий, предусматривающий включение самостоятельной работы в классе в более или менее сложный вариант домашней работы.

4. Заключительный. Выбор учеником творческих заданий для системы самообразования.

Рассмотрим характеристику данных этапов формирования и развития познавательной деятельности учащихся в процессе обучения.

На каждом этапе педагог и младший школьник вступают в разнообразные по содержанию и формам взаимоотношения. Они охватывают все сферы жизнедеятельности: познавательную, общественную, трудовую, досуговую.

На всех этапах использовались индивидуальные, групповые и коллективные формы взаимодействия педагогов и учащихся, но сочетание их от этапа к этапу менялось сообразно изменению решаемых задач.

Для решения второй задачи исследования нам необходимо провести беседу с преподавателями. Необходимо выяснить:

1. Понимают ли преподаватели значимость форм организации познавательной деятельности для успешного протекания педагогического процесса.
2. Особенности методики работы педагога.
3. Специфику работы педагога по формированию познавательной деятельности младшего школьника.
4. Роль педагога в педагогическом процессе: роль стороннего наблюдателя или прямого участника.

Для начала формирующего эксперимента необходимо выяснить, каким образом протекает процесс управления познавательной деятельностью и какие требования при этом необходимо соблюдать преподавателю, чтобы успешно вести работу по ее формированию.

Применительно к познавательной деятельности управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие

преподавателя на коллектив учащихся и отдельного ученика для достижения заданных результатов обучения.

Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления познавательной деятельностью заключаются в следующем:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);
- динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;
- надежность, т.е. способность, системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
- устойчивость-способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижению какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. Цель – действие – результат – новая цель – такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление познавательной деятельностью возможно при выполнении определенных требований. К таким требованиям мы относим:

- 1) формирование целей обучения;
- 2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- 3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния педагогического процесса;
- 4) получение по определенным параметрам информации о состоянии педагогического процесса (обратная связь);
- 5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

На наш взгляд, задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление познавательной деятельностью предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (ученик) поступают по цепи управления сигналы управления, от объекта к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в педагогический процесс корректив.

Кроме этого, в процессе формирования познавательной деятельности необходимо, знать ее особенности. В характеристике особенностей познавательной деятельности учащихся мы придерживаемся мнения Стефановской Т.А. В процессе познания ребенок идёт по более сложному пути, чем учёный – исследователь. Это обусловлено спецификой субъекта познавательной деятельности.

Исследователь познает новое, никому ещё не известное, а ученик усваивает уже известное, сложившиеся в науке знания. Кроме того, путь познания ученого самостоятельный, творческий, часто путь проб и ошибок, в то время как ученик идёт по известному пути познания под руководством педагога. Исследователь обрабатывает весь доступный ему материал, школьник познаёт специально отобранный и доступный его уровню сознания объем учебного материала. Для ученого задачи познания диктуются потребностями жизни и общества, а для ребёнка, потребность в приобретении знаний лишь формируется и нуждается в стимулирующей деятельности педагога. Ученый полученные знания может сразу использовать, а школьник учится для будущего. И, наконец, ученый – физически, умственно, нравственно зрелый человек, а школьник – это во всех отношениях развивающаяся личность.

Исходя из указанных особенностей субъекта познавательной деятельности, следует обратить внимание на одну проблему. Каждый педагог хорошо знает, что от умения пробудить интерес к своему предмету во многом зависит успех любого мероприятия. Однако пробуждение познавательного интереса – всего лишь начальная стадия большой и сложной работы по воспитанию потребностей к дальнейшему познанию. Для активного включения детей в познавательную деятельность это, несомненно, важно, но не решает всего дела. Сравнительно легко пробудить у ученика интерес к предмету, особенно если он впервые приступил к его изучению (или отстал в учёбе и желает мобилизовать силу воли, энергию к преодолению трудностей). Гораздо сложнее руководить процессом познавательной деятельности, придумывая новые направления, ассоциации, стимулирующие работу мысли.

После того как был создан психологический настрой, появился интерес к изучению, ученик, в результате совместной деятельности с учителем или под его руководством, воспринимает новое, осмысливает и закрепляет в памяти факты, выводы, законы, т.е. формирует знания и представления об

изучаемом явлении, факте. Далее ребенку необходимо овладеть способами применения полученных знаний на практике. Итогом деятельности должен являться контроль, который осуществляется учителем или самоконтроль.

Для решения третьей задачи на формирующем этапе исследования нам необходимо создать эмоционально-благополучную атмосферу для детей. В понятие «эмоционально-благополучная атмосфера» мы включим: налаживание контактов с детьми, снятие эмоционального напряжения, развертывание партнерских отношений.

Для этого следует внести необходимые изменения в педагогический процесс. Отказаться от прямых указаний и больший акцент перенести на косвенные воздействия через организацию совместной деятельности, общение, использование средств литературы, специальные методики, направленные на развитие психических процессов школьников (методики, применяемые нами в работе представлены в приложении).

В ходе формирующего эксперимента нам следует вовлекать в познавательную деятельность малоактивных детей, которые предпочитают отмалчиваться; придерживаться того, что в предлагаемых заданиях не существует одного решения и правильными могут оказаться разные ответы, иногда не похожие друг на друга. Стимулировать как можно большее число разнообразных ответов, но, прежде всего, поощрять оригинальные, творческие решения. В работе с этими детьми выявлять их особенности, попытаться вывести их из состояния малоактивности путем организации совместной с педагогом познавательной деятельности. Главным условием проведения формирующего эксперимента явилось руководство познавательной деятельностью младших школьников стороны педагога и при этом предоставление детям свободы и самостоятельности.

На этапе проведения формирующего эксперимента, чтобы проследить за тем как складываются познавательные интересы учащихся, мы выбрали методику Репкина В.Н.. Детям предлагалось из предложенных утверждений выбрать то, которое наиболее им близко. Утверждения сводились к следующему:

1. Мне интересно присутствовать на уроке.
2. Мне интересно, потому что интересно рассказывает учитель.
3. Мне интересно самому работать на уроке.
4. Мне интересно после урока находить дополнительный материал по тому о чем говорили на уроке.

Рисунок 3 на основе сравнения результатов анкетирования экспериментального и контрольного классов иллюстрирует, что уже на этапе формирующего эксперимента, в результате работы по формированию познавательной деятельности, у учащихся экспериментальной группы складываются достаточно избирательный интерес, обращенный к области познания, ее предметной стороне, самому процессу овладения знаниями.

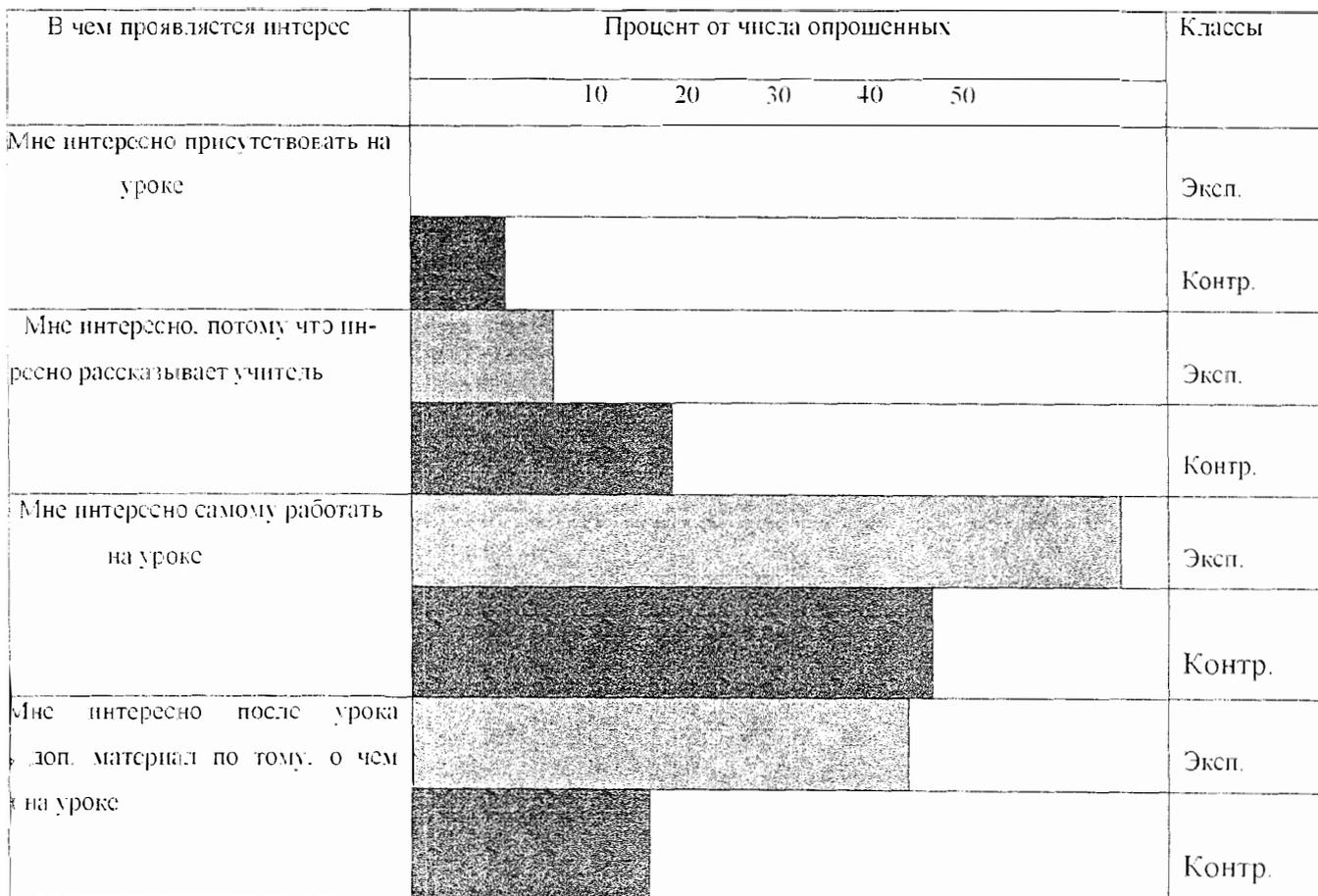


Рисунок 3 Направленность познавательных интересов учащихся.

Эффективность познавательной деятельности зависит от соблюдения ряда методических условий. Чтобы обеспечить постоянный интерес детей к процессу познания, необходимо постепенно увеличивать объем информации, которую получают дети. Сначала это только сведения о некоторых фактах, явлениях, событиях, которые дети в основном слышат от учителя или других взрослых. Но по мере накопления опыта познавательной деятельности, а также практических умений (умение работать с книгой, придумывать вопросы и искать ответы на них, отбирать нужную информацию, а главное – участие детей в ее добывании) растет их самостоятельность и активность, появляется увлеченность самим процессом познания.

Поэтому важным условием успешности познавательной деятельности можно назвать включение каждого ребенка в ее осуществление при разнообразии его ролей в этой работе. Ребенок должен ощутить свою причастность к познавательным делам. И если на первых порах он чаще выступает в роли слушателя, зрителя, исполнителя, то по мере использования различных форм организации обучения ребенок пробует себя в разнообразных ролях: участника планирования, обсуждения; организатора какого – либо этапа общего дела и др. То есть речь идет не только об увеличении объема информации, но и о возрастании степени участия детей в познавательной деятельности: от пассивной к активной, от менее самостоятельной к более самостоятельной, от исполнительской к организаторской, от репродуктивной к творческой.

Очень важным условием является обращение к занимательным формам познавательной деятельности. В этом возрасте игра наряду с учением занимает важное место в развитии ребенка. Поэтому, чтобы увлечь детей, приохотить к сложной интеллектуальной деятельности, необходимо начинать с игровых, занимательных форм, чтобы потом. Когда интерес будет сформирован и удовольствие будет доставлять сам процесс познания. Можно переходить к более серьезным формам. Использование занимательных форм

создает радостный психологический настрой, способствующий появлению желания заниматься свободной познавательной деятельностью.

Одним из условий успешной познавательной деятельности является построение учебных занятий с использованием современных образовательных технологий. Образовательная технология - это систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. В педагогике известно много различных авторских подходов к определению понятия «образовательная технология». Вот некоторые из них:

Образовательная технология - это алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования всех учебных ситуаций (Пальчевский, Фридман).

Образовательная технология - это описание, проект процесса формирования личности (А.П.Беспалько).

Образовательная технология - это научно обоснованное предписание эффективного осуществления педагогического процесса (Цветков).

Среди разработанных на данный момент образовательных технологий наиболее популярными и приемлемыми для использования в начальной школе являются:

- технология развивающего обучения Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова;
- технология проблемного обучения А.М.Матюшкина, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова;
- технология, основанная на гуманно-личностном подходе Ш.А.Амонашвили;
- технология полного усвоения В.Блума, Дж.Кэррола и др.

Разработки уроков, основанных на использовании некоторых из перечисленных технологий, вынесены нами в приложение .

Таким образом, мы разработали критерии результативности познавательной деятельности пятиклассников, подтвердили правильность поэтапной организации и осуществления управления познавательной деятельностью в ходе учебно-воспитательного процесса, использовали методики диагностики сформированности уровней познавательной деятельности и на основе полученных данных провели формирующий эксперимент. Далее мы покажем результаты опытно-педагогической работы и раскроем условия эффективности познавательной деятельности и ее влияние на совершенствование педагогического процесса.

2.2. Результаты и условия эффективности применения различных форм обучения при организации познавательной деятельности.

На этапе контрольного эксперимента мы вновь провели диагностический срез, позволяющий определить уровень сформированных выявленных нами критериев результативности познавательной деятельности. Цель данного среза сравнить и проанализировать результаты констатирующего экспериментов. Это позволит нам судить действенности выбранных методик, направленных на формирование познавательной деятельности.

Анализ повторного тестирования мотивации показал следующие результаты

Таблица 16 -Результаты повторной проверки уровня мотивации

уровни мотивации	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
внутренняя	17	57	14	47
внешняя	13	43	16	53

Сравнивая результаты контрольного и констатирующего эксперимента мы видим, что в классе, где при обучении использовались различные нестандартные формы обучения уровень внутренней мотивации повысился на 10% т. е. У этих учащихся появляется потребность в познавательной деятельности независимо от внешних факторов (хорошая оценка, похвала, признание товарищей т.д.)

В ходе контрольного эксперимента измерялся уровень обучаемости который в констатирующем эксперименте мы характеризовали тремя видами темпов. В ходе контрольного эксперимента были получены следующие результаты:

1 Темп усвоения знаний, умений (Ту).

Таблица 17 - Анализ повторной проверки темпа усвоения

темпусвоения знаний	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
высокий	12	40	9	30
средний	13	43	14	47
низкий	5	17	7	23

Как видно из таблицы в экспериментальном классе повысилось количество учащихся с высоким уровнем на 13%, тогда как в контрольном классе только на 7%. не изменилось количество учащихся со средним уровнем усвоения, но в экспериментальной группе на 13% уменьшилась группа с низким уровнем усвоения. такие изменения говорят об эффективности инновационных форм организации познавательного процесса, тогда как при традиционных формах организации обучения в контрольной группе.

2. Темпы продвижения в обучении (Тп).

Таблица 18 - Анализ повторной проверки темпа продвижения в обучении

Темпы продвижения в обучении	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
высокий	7	23	6	20
средний	14	47	14	47
низкий	9	30	10	33

2. Темпы прироста знаний

Таблица 19 - Анализ повторной проверки темпа прироста знаний

Темп прироста знаний	Экспериментальный класс		контрольный класс	
	число учащихся	%	число учащихся	%
высокий	7	23	6	20
средний	14	47	14	47
низкий	9	30	10	33

Проанализировав данные теста на интеллектуальное развитие учащихся, мы получили следующие результаты, которые показаны на круговых диаграммах. Нами отслеживался интеллектуальный рост каждого ребенка в контрольном и экспериментальном классах (рисунок 4).

Экспериментальный класс

Контрольный класс

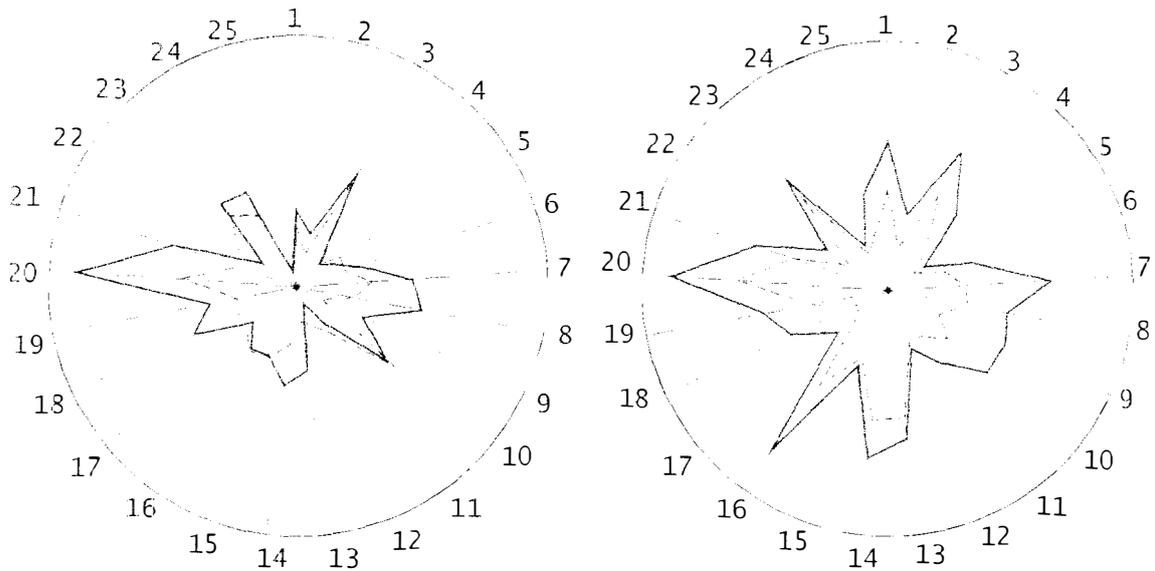


Рисунок 2 Сравнение интеллектуального развития учащихся контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце эксперимента.



на начало эксперимента

на конец эксперимента

На рисунке видно, что в экспериментальном классе интеллектуальный рост произошел у каждого ученика, в то время как в контрольном классе не все учащиеся в ходе контрольного эксперимента показали улучшение результатов интеллектуального развития.

В итоге общая картина по классу выглядит следующим образом.

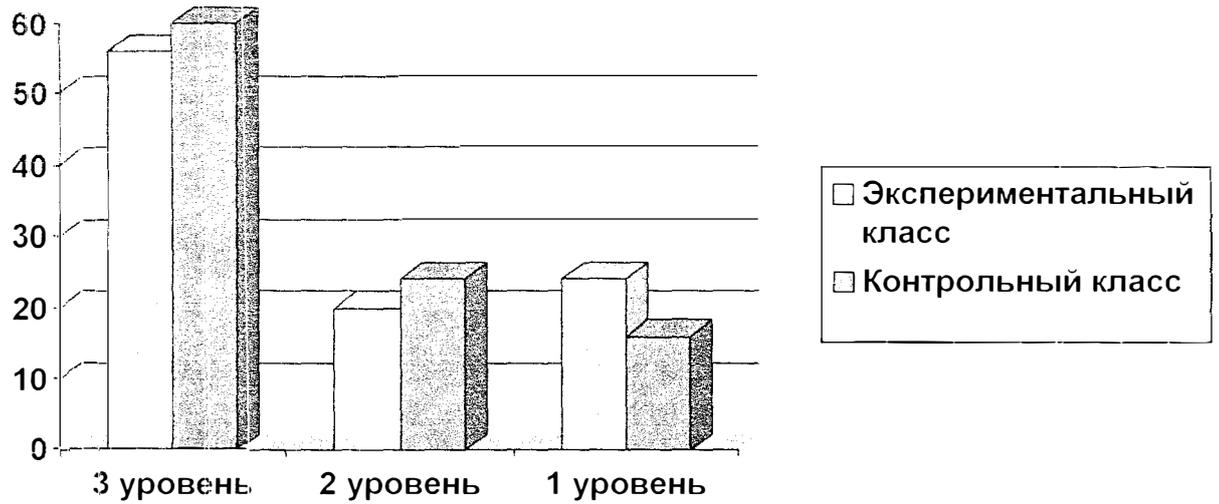


Рисунок 3 Сравнительный анализ интеллектуального развития в контрольном и экспериментальном классе на начало эксперимента.

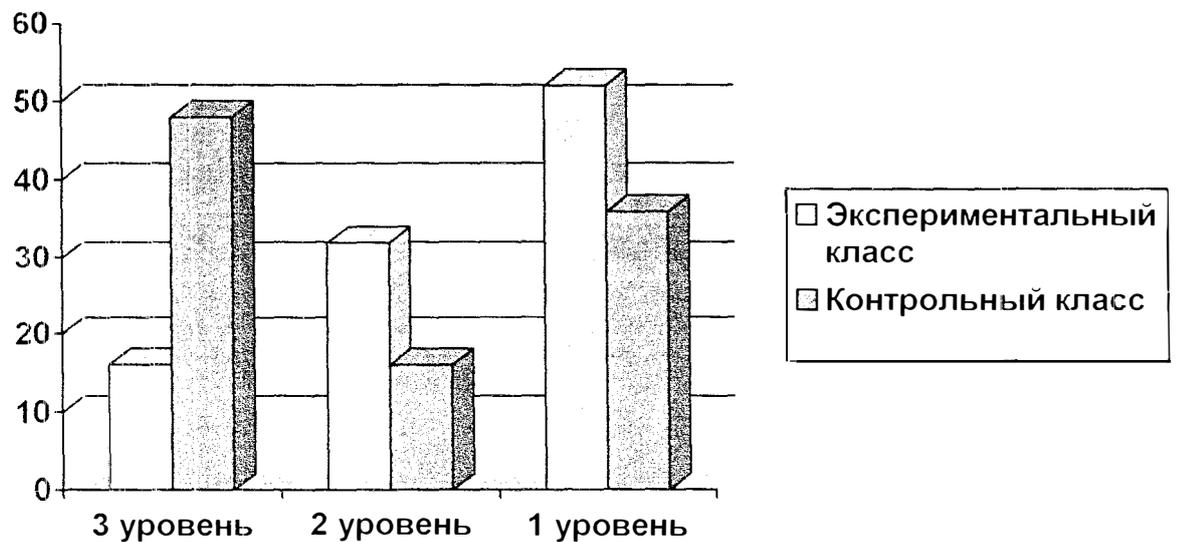


Рисунок 5 Сравнительный анализ интеллектуального развития в контрольном и экспериментальном классе на конец эксперимента.

Данные рисунки позволяют наглядно оценить динамику экспериментального развития выделенного нами интеллектуального критерия по уровням.

Полученные данные внесены в таблицу, в которой они содержатся в цифровом виде. Такой способ представления данных, наряду с гистограммами, позволяет сравнить положение в контрольной и экспериментальной группах на начало и конец эксперимента и таким образом оценить его результаты. Так можно увидеть, что в экспериментальном классе на I уровне произошел рост показателей на 28 %, на II уровне – на 12 %, на III уровне произошел спад показателей на 40 %. В контрольном классе показатели I выросли на 18 %, показатели II уровня понизились на 8 %, показатели III снизились на 12 %.

Полученные результаты доказывают правильность выбранных нами методик формирования познавательной деятельности школьников. В итоге этой деятельности учащиеся экспериментального класса в достаточной мере повысили свой интеллектуальный уровень. В контрольном классе также наблюдался рост показателей I уровня, но они значительно ниже, чем эти же показатели в экспериментальном классе, а на II уровне наблюдается спад, что свидетельствует об отрицательной динамике развития данного критерия.

Далее мы подробнее остановимся на характеристике познавательной деятельности некоторых учащихся разных уровней, чтобы показать чего они достигли или не достигли в процессе формирования познавательной деятельности в ходе эксперимента.

Так Аубакиров Адильбек, отнесенный нами к высокому уровню говорит, что «задания учителя на уроке вызывают у него огромное желание ответить». Он стремится запомнить все, считает, что много знает, старается проявлять большую активность на уроке. Часто ребенок может сообщить по теме урока дополнительную информацию, т.к. он читает много познавательной литературы.

Сиханова Жанна (высокий уровень). Считает, чтобы ученику интересно на уроке, «надо самому быть активным». Она предпочитает задания, которые трудно выполняются, обычно стремится узнать новое и научиться. Кроме того, она одна из тех, кто читает познавательную литературу.

Хвостов Артем (средний уровень). Его кругозор достаточно широк, ответы точные, полные, но у ребенка очень низкий уровень внимания и сосредоточенности. Он достаточно быстро переключается с одного объекта на другой. Мальчик способен выполнять сложные задания, но ему не хватает усидчивости и сосредоточенности в процессе познавательной деятельности. Хотя, как нами было замечено, Артем творческий человек. Он самостоятельно выполняет интересные поделки, проявляя фантазию.

Коваленко Кирилл (средний уровень). Выполняет задания тогда, когда они ему понятны, несложны и ясны. Он отличается внимательностью, но не всегда активен, т.к. предпочитает сделать все самостоятельно, а не тратить время на то, чтобы «отвечать для всего класса». Кирилл часто болеет. Из-за пропусков у него бывают пробелы в знаниях, но после болезни он слушает на уроках особенно внимательно, стараясь запомнить все. О чем говорят и не отставать от товарищей.

Шуст Кристина (низкий уровень). Очень медлительна. У ребенка наблюдается повышенная тревожность, неуверенность в собственных силах (возможно это результат пережитой ранее трагедии). Особенно медленно девочка действует в новых условиях, когда что-то приходится выполнять впервые. То, что неизвестно, недоступно ей не вызывает интереса и не побуждает к деятельности. На уроках она предпочитает отмалчиваться.

Канафин Дастан (низкий уровень). Так же как и у предыдущего ребенка наблюдается повышенная тревожность. Неуверенность в собственных силах, хотя у ребенка достаточная концентрация внимания, усидчивость. Он может долго заниматься какой-либо деятельностью, но познавательная деятельность не вызывает у него должного интереса.

Таким образом, нами было установлено, что в процессе исследования мы не учли ряд критериев, которые также являются показателями в успешности познавательной деятельности. К ним относятся: активность, самостоятельность, уверенность в своих силах, тревожность, усидчивость, состояние здоровья, социальные факторы.

Следует отметить, что в результате проведения формирующего эксперимента такой критерий как скорость протекания психических процессов показал положительную динамику в экспериментальном классе. Данные, свидетельствующие об этом, мы приводим в таблицах.

**Таблица 20 - Данные о сформированности критерия
«скорость переработки информации»
(в процентах от числа учащихся)**

Уровни	I уровень	II уровень	III уровень
Контрольный Класс	16	48	36
Эксперименталь- ный класс	32	52	16

Таким образом, мы видим, что в результате проведенной работы высокий уровень скорости переработки информации в экспериментальном классе на 16% выше, чем этот же показатель в контрольном классе. Средний уровень и в экспериментальном, и в контрольном классе повысился на 4%, в то время как на низком уровне показатели упали на 36% в экспериментальном классе и на 20% в контрольном. Данные полученные по этим параметрам в ходе контрольного эксперимента приведены нами в предыдущем параграфе на стр.

**Таблица 21 - Данные о сформированности критерия
«внимание»
(в процентах от числа учащихся)**

Уровни	I уровень	II уровень	III уровень
Контрольный Класс	24	32	44
Эксперименталь-ный класс	48	16	36

Экспериментально полученные данные о сформированности внимания выглядят следующим образом. Показатели высокого уровня в экспериментальном классе повысились на 42%, в контрольном – на 16% (первоначально этот показатель в контрольном классе был выше, чем в экспериментальном). Показатели среднего уровня в экспериментальном классе не изменились, а в контрольном выросли на 12%. Показатели низкого уровня упали в экспериментальном классе на 44%, а в контрольном - на 28%.

Полученные результаты также свидетельствуют о положительном влиянии коррекционной работы на ход эксперимента. Мы считаем, что внимание и скорость протекания психических процессов немаловажный критерий, который способствует совершенствованию педагогического процесса.

Таким образом, в результате проведенной работы можно сделать вывод о том, что предложенные нами формы организации познавательной деятельности учащихся пятых классов действуют и показывают положительную динамику в ходе педагогического процесса. Мы считаем, что успех познавательной деятельности зависит и от грамотной, квалифицированной ее организации, а умелое руководство педагогическим

процессом позволяет найти средство повышения активности познавательной деятельности школьников до высокого уровня. Исходя из этого нами разработаны условия, выполнения которых способствует успешной реализации предложенных в работе идей.

В ходе педагогического процесса необходимо:

1. Знать признаки, которые определяют сознательное понимание, отношение и степень активности познавательной деятельности учащихся.
2. Создавать условия для формирования умственных действий, мыслительных операций, способствующих осознанному усвоению материала.
3. Изучать мотивы учения и предусматривать в педагогическом процессе обучения факторы, оказывающие благоприятное влияние на воспитание положительного отношения к учебным занятиям, школе, учителям, товарищам.
4. В процессе подготовки и проведения учебных занятий нужно специально планировать способы и приёмы активизации познавательной деятельности, формирование устойчивого внимания, работоспособности.
5. Для повышения качества педагогического процесса целесообразно строить уроки опираясь на передовой опыт учителей-новаторов, систематизированный ими в современных образовательных технологиях.

Необходимо добиваться того, чтобы каждый учитель внимательно и систематически изучал формирующийся у учащихся запас знаний, полученных из различных источников, помимо программного материала. Обучение проходит более успешно, если педагог систематически дает учащимся дополнительные задания по своему предмету. Эти работы должны, очевидно, выходить за рамки школьной программы, будить мысль ученика, вести его к творчеству и применению знаний.

Выводы

Во второй главе нашего исследования мы провели анализ опытно-педагогической работы, состоящей из трех этапов:

1. Констатирующий эксперимент;
2. Формирующий эксперимент;
3. Контрольный эксперимент.

В ходе констатирующего эксперимента нами были выделены критерии результативности, уровни сформированности и условия успешной реализации идеи формирования познавательной деятельности в ходе педагогического процесса. Кроме этого был проведен диагностический срез, который стал отправной точкой в ходе нашего исследования.

На этапе проведения формирующего эксперимента мы использовали нестандартные формы организации обучения, которые должны были способствовать повышению качества педагогического процесса и реализации идеи формирования познавательной деятельности. Неотъемлемой частью данного эксперимента являлись уроки, построенные на принципах, указанных выше образовательных технологий.

В ходе контрольного эксперимента произведена окончательная обработка экспериментальных данных, обобщение результатов и их оценка. По результатам каждого этапа исследования были сделаны выводы об эффективности применяемых методик.

Мы считаем, что успех познавательной деятельности зависит от грамотной, квалифицированной в ее организации, а умелое руководство педагогическим процессом позволяет найти средство повышения познавательной активности школьников до высокого уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Совершенствование процесса обучения определяется стремлением учителей формировать познавательную деятельность учащихся. Суть формирования познавательной деятельности ученика заключается в такой организации учебной деятельности, при которой учащийся приобретает основные навыки получения знаний и на основе этого научится самостоятельно «добывать знания».

Формы организации обучения имеют большую историю, начиная с учений античности и кончая современными психолого-педагогическими исследованиями. Разработка данной педагогической проблемы нашла глубокое всестороннее освещение в теории педагогики, психологии и философии. Вопрос о роли форм организации обучения стал рассматриваться в связи с задачами совершенствования педагогического процесса.

Доказано, что организации обучения является одним из главных средств активизации учебно-познавательной деятельности учащихся и управления процессом, усвоения новых знаний.

Человечество постоянно развивается, поток информации постоянно увеличивается, но сроки ее интерпретации в современной школе остаются прежними. Приоритет отдается осознанному усвоению знаний. При этом второстепенные не столь значимые факты служат либо общим фоном развития данной научной области, либо вовсе не принимаются во внимание. Тем самым осуществляется координация наиболее значимых понятий, их систематизация, позволяющая видеть не отдельные факты, а целостную картину явления. Опора на мотивационную сферу позволяет удерживать внимание к данному предмету, развивая не только интеллектуальные, но и личностные качества учащихся.

Эффективность внедрения подобранных нами методик формирования познавательной деятельности подтверждена результатами педагогического

эксперимента. Внедрение в учебный процесс разработанных нами методик способствовало усовершенствованию педагогического процесса и достижению цели обучения и воспитания личности.

Научное исследование состояло из трех этапов. На первом этапе проводился анализ теоретической литературы, изучался опыт передовой школы. В процессе анализа, сравнения и синтеза подбирались методики формирования познавательной деятельности в условиях педагогического процесса.

На втором этапе проводился констатирующий и формирующий эксперимент. С помощью комплекса методов были изучены возможности педагогического процесса по реализации форм организации обучения, как средства формирования познавательной деятельности. Проводилась опытно-педагогическая работа по проверке действия различных инновационных форм организации направленных на реализацию данной идеи.

На третьем этапе был проведен контрольный эксперимент, окончательная обработка экспериментальных данных, их обобщение и сравнительный анализ, который показал рост многих показателей в экспериментальном классе в среднем на 10-12%. В то время как в контрольном классе эти показатели были ниже или вообще не изменились.

Проведенное нами исследование подтверждает правильность выдвинутой гипотезы - педагогический процесс будет совершенствоваться, если педагог:

- знает психолого-педагогические особенности формирования познавательной деятельности;
- обеспечивает квалифицированное формирование познавательной деятельности учащихся;
- стимулирует возможное саморазвитие учащихся путем их поэтапного включения в познавательную деятельность.

Трудно поспорить с тем, что учить детей, используя традиционные формы, не оптимально. В современной методике и практике обучения в

начальной школе большое внимание уделяется оптимальному сочетанию различных форм, традиционных и нетрадиционных методов и средств обучения. Важным условием активизации мыслительной и познавательной деятельности школьников, развития их самостоятельности является использование новых образовательных технологий. Они особенно пробуждают активность ученика, так как настраивают его на реализацию своих способностей.

Мы считаем, что данную работу по формированию познавательной деятельности следует продолжить дальше, но теперь необходимо включить неучтенные ранее критерии, влияющие на успешность познавательной деятельности. Это активность, самостоятельность, тревожность, уверенность в своих силах, состояние здоровья и социальные факторы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 2: Пер. с англ./Под ред. Туревича К.М., Лубовского В.И. – М.: Педагогика, 1982. – 365 с.
2. Артемов А.К. Приемы организации развивающего обучения//Начальная школа. - 1995. - №3. - с.35-39.
3. Блохин И.А., Ляхин В.В., Стрекозин В.П. О проблемном обучении в начальных классах//Начальная школа. – 1973. - №6. – с.53-64.
4. Брайтовская С.И. Простейшие исследовательские задания// Начальная школа. – 1996. - №9. – с.72.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Институт практической психологии, Воронеж НПО и МОДЭК, 1996. – 392 с.
6. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Знание, 1973. – 117 с.
7. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
8. Весник Хкакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Выпуск 2. Серии 2. Психология. Педагогика. – Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1997. – 124 с.
9. Винокурова Н. Сборник тестов и упражнений для развития ваших способностей: Учебное пособие. – М.: ИМПЭТО, 1995. – 96 с.
10. Вопросы психологии способностей: Сборник статей/Под ред. Крутецкого В.А. – М.: Педагогика, 1973. – 216 с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 томах. Том 4. Детская психология/Под ред. Эльконина Д.Б. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
12. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. 3 изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
13. Гальперин П.Я. Котик Н.Р. К психологии творческого мышления//Вопросы психологии. – 1982. - №5.
14. Готсдинер А.Л. К проблеме многосторонних способностей//Вопросы психологии. – 1991. - №4.
15. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
16. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1956. – 376 с.
17. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
18. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
19. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления/Пер. с англ. Николаевой Н.М., под ред. Виноградова Н.Д. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

20. Ересь Е.П. Способности и их развитие. – М.: Знание, 1957.
21. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет: Учебно-методическое пособие для учителей. – М.: Новая школа, 1996. – 288 с.
22. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет: Учебно-методическое пособие для учителей. – М.: Новая школа, 1996. – 252 с.
23. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет: Учебно-методическое пособие для учителей. – М.: Новая школа, 1996. – 108 с.
24. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
25. История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины XX в.: Учебное пособие для пед. университетов/Под ред. Акад. РАО Пискунова А.И. – М.: ТЦ Сфера, 1998, 304 с.
26. Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения/Под ред. Красновского А.А. – М.: Просвещение, 1955. – 652 с.
27. Как определить и развить способности ребенка. – СПб.: Пекспекс, 1996. – 432 с.
28. Козырев А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. – Пенза: НМЦ ПГОО, 1994. – 344 с.
29. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии: (В помощь лектору). – М.: Знание, 1971. – 62 с.
30. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
31. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
32. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
33. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
34. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
35. Мерезникова Т.Д. Диагностика психологического развития детей. Пособие по практической психологии. – М.: Линка-Пресс, 1997. – 176 с.
36. Матюшкин А.М. Проблемная ситуация в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
37. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
38. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: Учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
39. Немов Р.С. Психология. В 2-х книгах. – М.: Просвещение, 1995.
40. Новак З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся//Вопросы психологии. – 1983. - №3.

41. Овсянникова Т.Н. За такими программами будущее//Начальная школа. – 1995. - №6. – с. 71-75.
42. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
43. Педагогическая энциклопедия. – М.: Знание, 1979.
44. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. институтов/Бабанский Ю.К., Сластенин В.А., Сорокин Н.А. и др., под ред. Бабанского Ю.К. 2-е издание, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
45. Петровский А.В. Способности и труд. – М.: Знание, 1966. – 78 с.
46. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. – М.: Академия пед. наук, 1960.
47. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
48. Проблемы оценки способностей/Под ред. Брянкина С.В. – М.: МОГИФК, СГИФК, 1971. – 165 с.
49. Проблемы способностей/Под ред. Мясищева В.Н. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1962. – 307 с.
50. Психологическая диагностика: Учебное пособие/Гуревича К.М., Акимова М.К., Берулова Г.А. и др. Редактор-составитель Борисова Е.М. – Бийск: НИЦ БГПИ, 1993. – 324 с.
51. Пушкин В.Н. Эврика – наука о творческом мышлении. – М.: Политиздат, 1967. – 269 с.
52. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х томах/Под ред. Джибладзе, сост. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
53. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
54. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии//Школьные технологии. – 1999. - №6.
55. Сереброва И.В. Развитие внимания и логического мышления на уроках по математике//Начальная школа. – 1995. - №6. – с.51-53.
56. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Соц.-пед. центр, 1996. – 349 с.
57. Стрейнберг Р., Григоренко В. Инвестиционная теория креативности//Психологический журнал. Том 19. – 1998. - №2.
58. Теплов В.М. Избранные труды в 2-х томах: том 1. – М.: Просвещение, 1985.
59. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьников. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
60. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-и томах/Сост. Егоров С.Ф. – М.: Педагогика, 1988.
61. Хеллер К.А., Берлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности//Вопросы психологии. – 1991. - №2.
62. Шадриков В.Ф. Деятельность и способности, 1994. – 320 с.

63. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы и испытания одаренности в их применении к детям школьного возраста. – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.
64. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Просвещение, 1989.
65. Яковлева Е.А. Развитие творческого потенциала у школьников//Вопросы психологии. – 1997. - №2. - с.37-42.
66. Яковлева Е.А. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Фланта, 1997.
67. Якобсон Б.М. Процесс творческой работы изобретателя. – М., Л., 1974.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А -Определение уровня творческого мышления учащихся 5 «в» класса средней школы №9гПавлодара.

	Ф.И.О.	I этап				II этап				Знак разности отметок			
		Гибкость	Беглость	Оригинальность	Творческое мышление	Гибкость	Беглость	Оригинальность	Творческое мышление	Гибкость	Беглость	Оригинальность	Творческое мышление
1	Андре ева	3	3	4	10	3	3	6	12	0	0	+	+
2	Березовский	3	3	6	12	3	3	6	12	0	0	0	0
3	Близнец	2	3	2	7	3	3	3	9	+	0	+	+
4	Ичетовский	1	3	2	6	2	3	1	6	+	0	-	0
5	Коробейникова	2	3	6	11	3	3	4	10	+	0	-	-
6	Лаптева	1	3	2	6	3	3	3	9	+	0	+	+
7	Летова	2	3	1	6	2	3	2	6	0	0	0	0
8	Лихачев	3	3	6	12	3	3	6	12	0	0	0	0
9	Мазурик	3	3	5	11	3	3	4	10	0	0	-	-
10	Меньшиков	2	3	2	7	3	3	1	7	+	0	+	0
11	Пырев	3	3	2	8	3	3	3	9	0	0	+	+
12	Рассказова	3	3	5	11	3	3	6	12	0	0	+	+
13	Роголева	2	3	1	6	3	3	3	9	+	0	+	+
14	Соловьева	2	3	3	8	3	3	2	8	+	0	-	+
15	Стоцкая	3	3	6	12	3	3	6	12	0	0	0	0
16	Савлук	3	3	4	10	3	3	5	11	0	0	+	+
17	Шамсутаинов	2	3	3	8	3	3	3	9	+	0	0	+

	Гибкость	Беглость	Оригинальность	творческое мышление
«++»	8	0	7	9
«+»	0	0	5	2
«0»	9	17	5	6

Приложение Б - Тематический план факультатива по математике. 2 класс.

Месяц	Тема
сентябрь-октябрь	Сложение и вычитание в пределах 100. Развитие восприятия и воображения.
ноябрь-декабрь	Умножение и деление в пределах 100. Развитие легкости и точности мышления.
январь-февраль	Умножение табличных случаев умножения. Развитие гибкости мыслительных процессов.
март-апрель	Сложение и вычитание в пределах 1000. Развитие оригинальности мышления.
	Сложные и составные задачи. Развитие логического мышления.

Приложение В -Занятие факультатива по математике (2 класс, I четверть).

Тема занятия: сложение и вычитание в пределах 100. Развитие восприятия и воображения.

Цель.

- 1) Закрепить навыки сложения и вычитания в пределах 100.
- 2) Развивать и совершенствовать воображение учащихся.

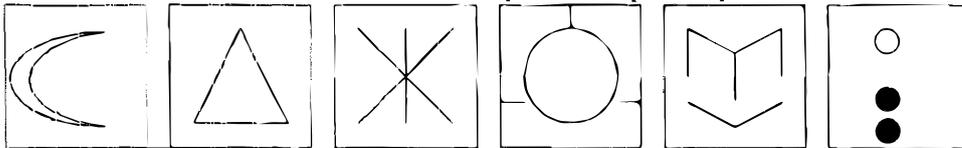
Оборудование: классная доска, плакаты с заданиями, набор спичек у каждого учащегося, карточки для игры «Внимание».

Ход занятия.

- Сегодня мы проведем первый факультатив по математике. Но чтобы запомнить все, что увидим, надо быть очень внимательным. Поэтому перед началом нашей работы мы потренируем наше внимание.

I. Игра «Внимание»: учитель показывает карточку с изображением какой-либо фигуры, ученики должны запомнить то, что было на карточке, и зарисовать это в своей тетради «Творчество».

Карточка находится перед глазами учеников не более 2-3 с. За одну игру учитель показывает не более 6-8 карточек (размером 7х9 см).



I

II. Разминка для ума.

1. Даны числа:

23 74 41 14

40 17 60 50

Какое число меньше в каждой строке? (в первой строке лишнее число 74, у остальных чисел сумма цифр равна 5; во второй – 17, в записи остальных чисел есть 0).

2. Что общего в записи чисел каждой строки:

12 24 20 22

30 37 13 83

(в записи чисел первой строки использована цифра 2, а во второй – цифра 3).

3. По какому правилу записан каждый ряд чисел?

Продолжи его:

10 30 50 ...

14 34 54 ...

(числа в первой и во второй строке записаны через 20)

4. По какому признаку записаны столбики примеров:

27+5 76+20 44+2

39+5 56+30 34+5

29+4 35+40 32+6

(основу классификации составляет вычислительный прием)

5. Чем похожи между собой записанные в каждом столбике примеры и чем отличаются?

60-6 32-11

60-16 32-13

6. Придумай к каждому данному примеру похожий пример:

12-6=18

16-4=12

(при составлении таких примеров учащихся должны указать тот признак, на который они ориентируются).

7. Найди ошибки и исправь решение примеров:

43-11=43-(10+1)=33+1=34

60-17=60-(10+7)=50+7=57

III. Под каждой фигурой поставь нужную цифру:

А, Б, С, К, Е.

(рассматривая рисунок на плакате, дети замечают, что 10 из всех фигур, приведенных на рисунке, имеют свои номера, и задача учащихся состоит в том, чтобы занумеровать каждую фигуру тем же номером, который имеет одинаковая с ней фигура. Ответ:

А – 2, 5, 2, 1, 9;

В – 3, 4, 2, 9, 5;

С – 0, 6, 7, 1, 8;

К – 5, 4, 5, 8, 0;

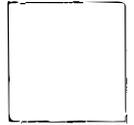
Е – 7, 3, 9, 6, 5.

IV. Задания со спичками.

Отсчитайте 12 спичек и выложите их по образцу рисунка.



Переложите 8 спичек так, чтобы получилось 4 равных квадрата. Нарисуйте их в тетрадь. Верните все спички в исходное положение. Теперь переложите 8 спичек так, чтобы получилась мельница: нарисуй ее в тетради.



V. Цифровой диктант.

Если вы согласны с утверждениями, высказанными мною, поставьте цифру 1, если вы считаете, что информация неправильная – ставьте 0. в конце диктанта дайте итоговый ответ. Работу нужно выполнить в быстром темпе.

- 1) $36+3-6=33$
- 2) моя любимая сказка «Али-Баба и 20 разбойников»
- 3) $55+53=98$
- 4) май в году по счету пятый
- 5) букв в русском алфавите 33
- 6) $100-20+1=91$
- 7) чертова дюжина – это 13.

Итог: 4

Ответ: 1 – 0 – 0 – 1 – 1 – 0 – 1

Домашнее задание:

Раздели числа на две группы: 15, 24, 25, 28, 30, 32, 35, 36, 40.

Итог: вот и закончилось наше занятие! Понравилось? Встретимся через месяц. Кто придумает интересное задание и продемонстрирует на следующем факультативе, я буду благодарна и рада.

Приложение Г - Система экспериментальных задач по исследованию творческого мышления младших школьников.

Группа	№ серии	Название серии	Количество заданий	Что исследуется	
				Основное название	Дополнительное задание
Гибкость мышления	I	Задачи с меняющимся содержанием	5 задач	Гибкость мышления	
	II	Задачи на перестройку действия	4 задания	Гибкость мышления	Развитие математических способностей
	III	Задачи, «алкивающие на ограничение»	4 задания	Гибкость мышления	
	IV	Задачи с несколькими решениями	6 задач	Гибкость, оригинальность	Критичность мышления, математическая память.
Оригинальность мышления	V	Задачи на воображение, логическое рассуждение	6 задач	Оригинальность, Беглость.	Логичность рассуждений, активное участие в процессе рассуждения. Математическая память.
	VI	Задачи типа: «Должи ряд»	Числовой 2. фигурной	Беглость	Логичность, понимание отношений, математические способности.
	VII	Задачи на индуктивное рассуждение	5 заданий	Беглость	Обобщение метода рассуждения, логичность, активное участие в процессе рассуждения.
Оригинальность	VIII	Задачи с различной степенью сложности	7 задач	Оригинальность	Обобщение, активное участие в процессе рассуждения, гибкость,

		наглядности			латинская память и способности.
--	--	-------------	--	--	------------------------------------

I. Задачи с меняющимся содержанием.

- 1) Ворон живет около 75 лет, слон на 5 лет меньше, а щука на 5 лет меньше, чем слон. На сколько лет меньше живет щука чем ворон? (2-й вариант: на сколько лет меньше живет щука, чем слон?)
- 2) Брат и сестра читают книгу «Маугли», в которой 60 страниц. Брат читает каждый день по 15 страниц, а сестра по 20. кто из них раньше прочитает всю книгу? (2-й вариант: слово «раньше» заменяется словом «позже»).
- 3) На озеро прилетело 48 уток и 6 гусей. Во сколько раз уток больше чем гусей? (2-й вариант: на сколько уток больше чем гусей).
- 4) Кате 10 лет, а Свете в 2 раза меньше. Алена в 3 раза старше Светы. Сколько лет Свете и Алене? (2-й вариант: Света на 2 года младше, а Алена на 3 года старше Светы).
- 5) На 3 теплицы потребовалось 60 м пленки. Сколько пленки нужно для 6 таких теплиц? (2-й вариант: на 6 теплиц потребовалось 60 м пленки, сколько пленки нужно для 3 таких теплиц?).

II. Задачи на перестройку действия.

1) Замени сложение умножением:

$$4+4+4=$$

$$6+6+6+6+6=$$

$$2+2=$$

$$9+9+9+9=$$

$$5+5+5+5+5+5+5=$$

$$a+a+a=$$

$$3+2+5=$$

2) Дано 4, прибавь 3, потом умножь на 3;

дано 1

дано 5

дано 14

дано 31

дано 47

дано x

дано a

дано 2a

дано 3a, раздели на 3, потом вычти 3.

3) Пример квадрата равен 16. Какой станет пример этой фигуры, если:

1. Его стороны уменьшить вдвое;
2. Его стороны уменьшить на 1 см;
3. Его стороны уменьшить на 3 см;
4. Его стороны увеличить втрое.

4) Специальный тест.

137	795	421	317	651
349	274	953	017	273
654	034	219	526	398
703	721	615	130	731
275	392	543	754	210
372	908	043	420	539

Этот тест представляет собой своего рода корректурную таблицу. Учащимся дается задание зачеркнуть все сочетания цифр, где имеется цифра 3. Задание предлагается выполнить возможно быстрее. После этого дается второй экземпляр такой же таблицы с противоположным заданием -- зачеркнуть все числа, кроме тех, где есть цифра 3.

Отмечается время, затраченное на выполнение каждого задания, и количество ошибок. Задание совершенно равноценны в отношении трудностей: в таблице имеется 15 чисел с цифрой 3 и столько же без этой цифры.

III. Задачи, наталкивающие на «самоограничение».

1) дано 9 точек.

Соедините их одной непрерывной ломаной линией из четырех отрезков (не отрывая карандаша от бумаги).

2) Маше и Ксюше вместе 10 лет, четыре года назад было 2 года. Сколько лет Маше и Ксюше, если Маша старше Ксюши на 2 года?

3) Из пяти палочек постройте 2 треугольника.

4) Одним отрезком прямой пересечь четырехугольник, чтобы получилось 4 треугольника.

IV. Задачи с несколькими решениями.

1) В два автобуса сели 123 экскурсанта, затем из одного вышло 8 человек, трое из них село во второй автобус. После этого стало пассажиров

поровну. Сколько пассажиров было в каждом автобусе вначале? (67 чел и 56 чел).

2) В древнехакасской армии (IX век) насчитывалось несколько тысяч воинов, а у их врагов – уйгуров в 2 раза больше. Вместе у них было 90 тысяч воинов. Сколько солдат в каждой армии. (30 тыс и 60 тыс).

3) В столовую привезли 4 мешка сахара и 6 мешков муки, всего 500 кг. Причем вместимость мешков была одинаковая. Найдите сколько кг муки и кг сахара привезли в столовую? (200 и 300)

4) Для озеленения города было закуплено 200 штук кленов за 360 рублей и 300 лип, стоимость которых в 2 раза больше. Сколько заплатили за клены и липы всего? (288.000)

5) Рабочему поручено изготовить за 10 часов – 30 деталей. Но он сэкономил время, успевая делать 1 деталь за 15 минут. Сколько деталей сверх задания сделает рабочий за счет сэкономленного времени? (10 дет.)

6) Одна половина участка занята огородом, другая – садом и цветником. Сад занимает 400 м^2 , цветник $\frac{1}{20}$ этой площадки. Чему равна площадь всего участка? (840 м^2).

V. Задачи на соображение, логическое рассуждение.

1) Летела стая гусей: один гусь впереди, а два позади; один позади, а два впереди; один гусь между двумя и три в ряд. Сколько было всего гусей? (3 гуся, изобразить из по-разному).

По двору ходят куры и кролики, у всех вместе 20 голов и 52 ноги. Сколько всего кур и кроликов во дворе? (6 кроликов и 14 кур).

3) Сын спросил у отца, сколько ему лет. Отец ответил: «Если к моим годам прибавить полсотни и еще 5 лет, то мне будет 100 лет». Сколько лет отцу? (45 лет).

4) Лестница состоит из 15 ступеней. На какую ступеньку надо встать, чтобы быть на середине лестницы? (на восьмую).

5) На уроке физкультуры ученики выстраивались в линейку на расстоянии 1 м друг от друга. Вся линейка растянулась на 25 м. Сколько было учеников? (26 учеников).

6) Миша захотел узнать, сколько лет его бабушке. Бабушка ответил: «Догадайся сам. Если из наибольшего двузначного числа вычесть 90, результат увеличить в три раза и прибавить 73, то получится число моих лет». Сколько лет бабушке? (100 лет).

7) В древнехакасском государстве тархан (вельможа) младше цзян-цзюня (генерала), а цзян-цзюнь младше кагана (государя). Кто младше, тархан или каган?

VI. Задачи типа: «Продолжи ряд».

1) Числовой тест.

2, 4, 6, 8, ...

3, 6, 12, ...

4, 9, 16, 25, ...

20, 18, 16, 14, ...

2, 3, 4, 9, 16, ...

1, 4, 16, 64, ...

5, 10, 15, 20, ...

11, 13, 15, 17, ...

9, 10, 11, 12, ...

81, 27, 9, ...

VII. Задачи на доказательство.

1) Восстанови пропущенные цифры в записи сложения:

*54 *2* 5*6

1*4 2*3 *5*

468 997 690

2) Восстанови пропущенные цифры в записи вычитания:

9 7*8 *2*

1*3 *2* 1*3

271 584 369

3) Восстанови пропущенные цифры в записи умножения и деления:

4*0:2=220

9** : 3 = 300

28x* = 84

*9 : 3 = 13

9* : 15 = 6

22x1* = 264

4) Восстанови пропущенные цифры в записи умножения:

3* *4 ** 9*

* * 5 *

**7 4*6 8* *76

5) Найди цифровое значение букв в этой условной записи сложения и умножения:

авж	бё
да	е
ажз	аеб

VIII. Задачи с различной степенью наглядности решения.

1) Пассажир, проехав полпути, заснул. Когда он проснулся, ему осталось ехать еще половину того пути, что он проехал спящим. Какую часть всего пути он проспал? ($\frac{1}{4}$ часть).

2) Сколько весит кирпич, если он весит один килограмм плюс полкирпича? (2 кг).

3) Банка с керосином весит 8 кг. Из нее вылили половину керосина, после чего банка стала весить 4,5 кг. Определить вес банки (1 кг).

4) Два грузовика в одно время выехали из пункта А в пункт Б и обратно (без остановки). Первый грузовик двигался все время с одной и той же скоростью вдвое меньшей, чем первый, но зато обратно со скоростью вдвое большей, чем первый. Какой грузовик раньше вернется в пункт А? (оба вернутся в одно и тоже время).

5) Дочери 8 лет, матери 38 лет. Через сколько лет мать будет втрое старше дочери? (через 7 лет).

6) Каковы должны быть размеры квадрата, чтобы его пример численно равнялся его площади? (4).

7) Высота сосны 20 метров. По ней ползет улитка. Каждый день поднимается на 2 метра вверх и каждую ночь спускаясь на 1 м вниз. За сколько дней улитка поднимется на вершину сосны?