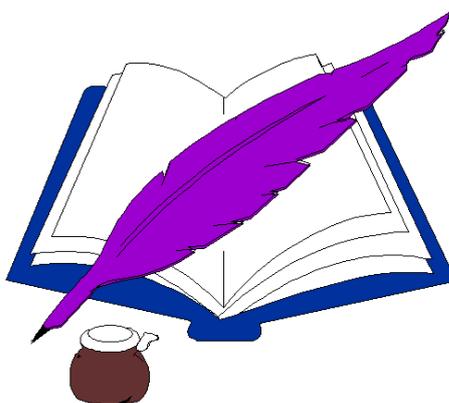


**Государственное автономное образовательное учреждение Тюменской области  
дополнительного профессионального образования  
«Тюменский областной государственный институт развития регионального  
образования»  
(ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО»)**

Центр непрерывного повышения профессионального  
мастерства педагогических работников город Тюмень

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

# **Моделируем пространство образования, или учение с увлечением**



Тюмень  
2020

**Моделируем пространство образования, или учение с увлечением.** Методические рекомендации – Тюмень, ТОГИРРО, 2020. – 15 с.

**Составитель:**

Петрученко Т.В., к.п.н., методист ЦНППМПР ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО».

Одобрено на заседании Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ТОГИРРО

## **СОДЕРЖАНИЕ**

1. Вступление .....	4
2. Определение целей занятия .....	5
3. Конструирование учебного занятия .....	8
4. Отбор содержания учебного материала .....	10
5. Выбор методов обучения .....	12
6. Разработка системы контроля .....	13
7. Технологическая карта учебного занятия .....	15
8. Использованная литература .....	15

## 1. ВСТУПЛЕНИЕ

Понятие «образовательное пространство» было введено И. Фруминим и Б. Элькониним еще в 90-е годы 20 ст. Но сам Б. Эльконин говорил о том, что данное понятие необходимо «обновить». Поскольку в ранее представленных работах речь шла об образовательных средах, а не об образовательном пространстве широко. И до настоящего времени понятие образовательного пространства в научных исследованиях пополняется различным содержанием. Так, например, по утверждению Р.Е. Пономарева, «... образовательное пространство человека представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры образующегося».

Образовательное пространство является сферой взаимодействия трех его субъектов – преподавателя, обучающегося и среды между ними.

Таким образом, «образовательное пространство» – это место (условия), где (или при которых) может произойти развитие человека или качественное изменение с ним.

Учебное занятие – форма реализации конкретной цели процесса обучения. Учебное занятие ограничено рамками времени, на нем преподаватель организует учебную деятельность обучающихся по достижению запланированной дидактической цели.

Чтобы обеспечивать ресурсы для формирования общих и профессиональных компетенций будущих специалистов, современное занятие должно отвечать следующим требованиям:

1. Компетентностный подход в целеполагании, проведении и оценке результатов, единство формирования и развития профессиональных и общих компетенций. Ориентация результатов современного занятия на общие и профессиональные компетенции не отрицает значения знаний, они рассматриваются в соотношении с формируемыми умениями и способами действий, которые в свою очередь являются основой для освоения практического опыта выполнения определенного вида профессиональной деятельности.

2. Формирование компетенций возможно только в деятельности, поэтому на современном занятии должны быть обеспечены условия для полноценной учебной деятельности обучающихся (мотивация, создание учебных ситуаций, рефлексия) и проявление их субъектности. Проявление субъектной позиции обучающегося выражается:

- в целеполагании (Для меня сегодняшнее занятие...);
- свободе выбора содержания образования и способов его освоения (Я бы, пожалуй, сделал так...);
- соблюдение коммуникативных прав обучающихся;
- использование договорных отношений.

3. Современное занятие предполагает самоопределение обучающегося к выполнению той или иной образовательной деятельности, осуществление им самостоятельного поиска информации под поставленную задачу, умение анализировать информацию. Применять полученные знания для решения проблем, самостоятельно делать выводы.

4. Освоение компетенций предполагает создание условий для приобретения практического опыта, увеличивается практическая ориентированность образования, предусматривающая оптимальное сочетание фундаментальных и практических знаний, направленность на развитие мышления, практических умений. Усиление практической направленности образования предполагает использование деловых, имитационных игр, проектного, исследовательского, проблемного методов обучения, рефлексии.

5. Обучение на занятии должно быть ориентировано на организацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

6. Внутриурочная дифференциация и индивидуализация обучения. На современном занятии должны максимально учитываться индивидуальные особенности обучающихся.

Преподаватель должен уметь делать, по крайней мере, три вещи: первое – уметь проектировать свою деятельность; второе – творчески реализовывать свой проект «вживую» в реальном учебном процессе; третье – рефлексировать свою деятельность.

Первый этап – **проектировочный**. Естественно, прежде чем начать любое дело, а тем более такое тонкое, как обучение других людей, важно обдумать заранее все, что будешь делать.

Второй этап – **исполнительский**, когда предварительно разработанный проект оживает в реальных условиях; на сцене появляются главные действующие лица – обучающийся и педагог; каждый из них в отдельности и они вместе делают дело, в результате которого у обучающегося появляется либо радость понимания, что он чему-то научился, либо досады, что зря потратил время.

Наконец, третий этап педагогической деятельности носит непростое название – **рефлексивный**. Рефлексия – это обращение к собственной деятельности, которая осталась «позади», это как бы взгляд «через плечо» – назад с целью ответа на следующие вопросы: «Что я делал?», «Что мне удалось, и что меня в связи с этим радует?», «Что мне не удалось и каковы причины моих затруднений?». И, наконец: «А что же мне следовало сделать, чтобы избежать тех ошибок, которые я допустил, или предупредить те трудности, которые возникли в работе?». Рефлексию можно рассматривать как некий «пусковой механизм», который позволяет расширять границы собственных возможностей человека в мышлении и деятельности.

## 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ЗАНЯТИЯ

**Цель – это представляемый или мыслимый результат будущей деятельности.** Работать без цели все равно, что действовать без мысли, без замысла.

Преподаватель профессионального учебного заведения при подготовке к каждому учебному занятию (теоретическому или практическому) должен особое внимание уделить постановке целей. Ясные, понятные, реальные цели действительно являются ключом к успеху в работе с обучающимися.

Знания и умения – это одна и та же деятельность, но существующая в разных формах. Поэтому нельзя «знать», но не «уметь», и наоборот. Если не определить цели занятия, то нельзя точно определить объем учебного материала, форму, этапы его представления обучающимся.

Цели как мотив мобилизуют желание обучающегося добиться результата. При отсутствии целей любая деятельность становится пустым времяпровождением.

Цели показывают, чему обучающийся должен научиться, видеть, где он может использовать эти знания или умения.

Цели объясняют обучающемуся, что он изучает, зачем работает.

Цели позволяют проводить опрос с позиции достижения их обучающимся.

Цели концентрируют внимание обучающегося на занятии.

Вначале цели формируются в общих терминах, а далее конкретизируются описанием нужных действий и образцов поведения. Понятные и принятые обучающимися образцы поведения, учебных действий будут активно ими выполняться.

Современная педагогика предъявляет к целям обучения требования диагностичности, инструментальности, реалистичности и адекватности.

**Диагностичность** – это вполне определенное однозначное описание целей, способов их выявления, измерения и оценки.

Значит, формулировать цели занятия нужно **через результаты** обучения, выраженные в действиях обучающихся, причем таких, которые преподаватель или эксперт сможет надежно опознать. Результаты должны обладать категорией меры, т.е. поддаваться прямому или косвенному измерению. Их можно соотнести с определенной шкалой оценки.

**Инструментальность** требует, чтобы цели были заданы в терминах деятельности обучающихся.

**Реалистичность** предполагает наличие средств для осуществления целей, т.е. гарантирует возможность их достижения.

**Адекватность** предполагает, что цели соответствуют результату, т.е. движет обучающихся к запланированным в стандарте уровням.

Формулирование целей занятия с учетом уровня усвоения необходимо для того, чтобы затем было возможно осуществить перевод целей в определенные задания, т.е. осуществить проверку результата.

Примеры глаголов, используемых для конкретизации целей:

**1. Для формирования общих учебных целей:**

- анализировать;
- вычислять;
- высказывать;
- формулировать определения;
- демонстрировать;
- знать;
- интерпретировать;
- использовать;
- оценивать;
- понимать;
- применять;
- создавать.

**2. Для формирования целей творческого типа:**

- варьировать;
- видоизменять;
- модифицировать;
- перегруппировывать;
- рестраивать;
- предсказывать;
- ставить вопросы;
- реорганизовывать;
- синтезировать;
- систематизировать.

**3. В сфере коммуникативных умений:**

- вступить в контакт;
- выразить мысль;

- высказать согласие (несогласие);
- извиниться;
- извинить;
- ответить;
- поблагодарить;
- высказать похвалу (одобрение);
- оказать помощь;
- пригласить;
- присоединиться;
- принять участие;
- сотрудничать и т.д.

### **Варианты конструирования образовательных целей:**

1. Способствовать формированию и развитию умений и навыков (специальных и общеучебных):

- изучить;
- раскрыть;
- ознакомить;
- отработать навыки самостоятельной работы;
- научить работать с самостоятельной литературой;
- составлять схемы.

2. Способствовать запоминанию основной терминологии технологических процессов.

3. Способствовать запоминанию цифрового материала как ориентира для понимания количественных характеристик изучаемых объектов и явлений.

4. Способствовать осознанию основного технологического материала.

5. Способствовать формированию представлений о ...

6. Способствовать осознанию существенных признаков понятий, технологических процессов.

7. Создать условия для выявления причинно-следственных связей:

- раскрыть причины ...
- выявить последствия ...

8. Способствовать пониманию закономерности ...

- создать условия для выявления взаимосвязи между ...
- способствовать пониманию зависимости между ...

### **Варианты конструирования развивающих целей:**

1. Способствовать развитию речи обучающихся (обогащение и усложнение словарного запаса, усиление выразительности и оттенков).

2. Способствовать овладению основными способами мыслительной деятельности обучающихся (учить анализировать, выделять главное, сравнивать, строить аналогии, обобщать и систематизировать, доказывать и опровергать, определять и объяснять понятия, ставить и разрешать проблемы).

3. Способствовать развитию сенсорной сферы обучающихся (развитие глазомера, ориентировки в пространстве, точности и тонкости различения цвета, формы).

4. Способствовать развитию двигательной сферы (овладение моторикой мелких мышц рук, развивать двигательную сноровку, соразмерность движений).

5. Способствовать формированию и развитию познавательного интереса обучающихся к предмету.

6. Способствовать овладению обучающимися всеми видами памяти.

7. Способствовать формированию и развитию самостоятельности обучающихся.

Варианты конструирования воспитательных целей:

1. Способствовать формированию и развитию нравственных, трудовых, эстетических, патриотических, экологических, экономических и других качеств личности.

2. Способствовать воспитанию правильного отношения к общечеловеческим ценностям.

### 3. КОНСТРУИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

После постановки целей преподавателю необходимо сделать следующий шаг – сконструировать учебное занятие, разработать своеобразный сценарий, который бы воплотил его замысел. Независимо от многообразия и специфики типов любое **учебное** занятие должно выполнять определенные функции и соответствующие им этапы.

Первая функция – введение обучающихся **в учебную деятельность**.

Ее не следует отождествлять с оргмоментом (традиционное название первой части занятия), когда преподаватель осуществляет ряд организационных действий и психологически настраивает обучающихся на учение. Введение в учебную деятельность предполагает:

а) создание учебной мотивации («мотив» – побудитель к действию, «мотивация» – процесс побуждения, стимулирования мотивов);

б) осознание и принятие обучающимися учебной цели.

Хорошо известно, что обучающиеся далеко не всегда осознают мотивы, побуждающие их к учебной деятельности. Но если среди мотивов обучающихся полностью отсутствуют познавательные мотивы, например, он выполняет задание, чтобы занять себя («раз пришел, то надо что-то делать»), то его деятельность нельзя назвать учебной. Нет интереса, и любая деятельность превращается в формальность, сам процесс становится тягостным, а результат, как правило, далек от цели.

Несколько советов по мотивации обучающихся, которыми может воспользоваться преподаватель, проектирующий первый этап занятия:

- обучающемуся интересно, если его **опыт учитывается**;
- использование **«жизненных» проблемных ситуаций** – эффективный прием стимулирования мотивации;
- обучающийся хочет понимать, что он делает, поэтому следует **объяснить**, как полученные знания могут применяться в **его будущей профессиональной жизни**;
- обучающийся стремится к **самостоятельности, самоорганизации, надо** предоставить ему эту возможность в учении;
- создавать ощущение **личной ответственности**;
- обучающийся предпочитает **совместную деятельность**, предоставьте ему эту возможность;
- задумать интригу, эмоции помогут вызвать интерес;
- **поощрять** обучающихся, но помнить, что поощрение только тогда усиливает мотивацию к учению, когда сам обучающийся воспринимает своё решение как интересное и **потребовавшее от него значительных усилий**;
- преподавателю быть самому заинтересованным;
- давать возможность обучающимся общаться;
- не «тянуть одеяло на себя», давать возможность самим обучающимся **активно действовать**.

Преподаватели часто полагают, что предъявив (озвучив) свою цель, они довели до сознания слушателей смысл учебной работы, которую им предстоит сделать. Это иллюзия, которую можно легко проверить. Следует спросить у обучающихся, какова их **учебная цель**, и придется убедиться, что многие не только не ответят на данный вопрос, но и не поймут его. Но, как же можно начинать занятие, если те, ради которых продумывается весь сценарий, не осознают своей учебной цели, а значит, не видят возможного результата.

**Итак, вначале учебного занятия надо сделать две важные вещи: заинтересовать обучающихся и сделать так, чтобы они поняли, чему будут учиться.**

Вторая функция, которую должен предусмотреть преподаватель, создавая, конструируя учебное занятие, – **создание учебной ситуации, т.е. такого действия, в котором будут достигаться учебные цели.**

Создать их простой передачей информации (даже устами самого искусного оратора) невозможно, т.к. не возникает повода для учения. В ходе прослушивания лекции есть еще только «предтеча» учению, а самого учения пока нет. Должна быть создана учебная ситуация, а для этого педагогу нужны особые задачи.

Это – **учебные задачи**. Эти задачи нацелены **на получение результата**, содержащегося в условии самой задачи (например, определить то-то, доказать то-то, собрать то-то, проанализировать то-то). Особенность учебных задач состоит в том, что они нацелены **на усвоение способа действия (как решал?)**. За счёт освоения обучающимися способа решения происходит развитие их мышления, формируются познавательные процессы, что современному специалисту крайне необходимо. **Важно помнить, что решение учебной задачи – это не продукт, а средство достижения целей учебной деятельности.** Кроме того, любая конкретно-практическая задача (задание, упражнение) может превратиться в учебную, если педагог переориентирует обучающегося на осмысление того, **как он решал** эту задачу.

Задачи могут носить как мыслительный характер и решаться на занятиях теоретического обучения, так и практический для практических занятий. **Но к ним должно быть предъявлено серьезное требование, они непременно должны вызвать затруднения у обучающихся.**

Третья функция, которую проектирует преподаватель, создавая конструкцию учебного занятия – **обеспечение учебной рефлексии**. Попробуем разобраться, что это такое. Воспроизведем ситуацию, в которой обучающиеся решают учебную задачу (мыслительную или практическую), например, кладут плитку с намеренно (по замыслу педагога) «плохим» раствором, и она отпадает от поверхности.

Одни преподаватели сразу дают действиям обучающихся оценку, типа: «Неправильно», занимают рабочее место, сами исправляют ошибку или показывают, как устранить затруднение. Другие преподаватели помогают своему подопечному проанализировать свои действия, понять причину затруднения и придумать, как из этого положения нужно выбраться. Какой из этих преподавателей организует учебную деятельность? Конечно, второй. Он не заменяет собой обучающегося, а организует его учение. Подтверждается суждение о том, что «Люди учатся на ошибках!». Действительно, если педагог заранее провоцирует с помощью задач ученические затруднения, а потом организует их обсуждение, то результатом является приобретение обучающимися умения выполнять такого типа задания.

Таким образом, продумывая содержание учебного занятия, преподаватель должен смоделировать ситуацию учения. Далее следует сформулировать вопросы для организации учебной рефлексии типа:

1. «Что ты делал?» (вопрос аналитического толка, призывающий обучающегося воспроизвести как можно подробнее свои действия до затруднения).
2. «Что у тебя не получается?» (вопрос нацелен на поиск обучающимися «места» затруднения, ошибки).
3. «Какова причина твоего затруднения или ошибки?» (критический вопрос);
4. «Как надо выйти из затруднения?» (вопрос, ориентированный на построение обучающимся нормы действия).

Если обучающиеся не могут выстроить своей версии из сложившегося положения, то появляется место для «солирования» преподавателя. Он либо еще раз повторяет демонстрацию, но с новыми акцентами на тех местах, которые вызвали у обучающихся затруднение, либо читает лекцию, в которой дается информация, необходимая для решения задачи такого типа, которая решалась обучающимися. Важно подчеркнуть, что в подобной ситуации исчезает проблема «отсутствия интереса у обучающихся к учебе». Лекция читается не тогда, когда обучающиеся еще не знают, куда её «поместить в своей голове» (потому часто теряют интерес), а «в связи с потребностью» – намаявшись с затруднениями, построив свои предположения, они готовы и хотят слушать преподавателя.

Наконец, четвертая функция, которая попадает в поле зрения преподавателя, разрабатывающего конструкцию занятия, – **функция обеспечения контроля за деятельностью обучающихся**. Рассмотрим две принципиальные позиции:

**Первая позиция** – в учебной деятельности преподаватель должен контролировать **изменения, происшедшие в обучающемся**. Именно эти изменения являются действительным продуктом учебной деятельности. Даже когда преподаватель отмечает только факт выполнения или не выполнения задания, осознанно или неосознанно стремится мысленно восстановить ход его решения (выполнения), и на этой основе оценить результат. Для самого обучающегося контроль за правильностью выполнения задания означает направленность сознания на собственную деятельность.

**Вторая позиция** – контроль как таковой имеет ценность только в том случае, когда он постепенно переходит в самоконтроль. Умение осуществлять самоконтроль является одним из обязательных требований к специалистам любой профессии. Особенно это важно при подготовке выпускников к индивидуальной деятельности, где он «сам себе режиссер» и контролирует свою деятельность тоже сам. Но этому его надо учить.

В профессиональном образовании традиционно используется два типа учебных занятий: теоретические и практические. Первые нацелены на изложение теории (методы, средства, инструментарий) той или иной научно-технической области, основных теоретических положений и законов. Вторые ориентированы на организацию практической деятельности обучающихся.

Разрабатывая ход теоретического занятия, важно, прежде всего, осмыслить его цели, а затем обратиться к выше описанным функциям. Одни занятия могут быть нацелены **только** на стимулирование интереса и тогда соответственно этому будет строиться сценарий. Может быть, вы посчитаете нужным показать кинофрагменты или предложите текст из местной газеты, в которой описывается экологическая трагедия, происшедшая на соседнем предприятии и т.д.

Важно только помнить, что преподаватель на теоретических занятиях – это не информатор, а человек, который призван **управлять учебной деятельностью**. Теоретический материал должен «ложиться» на подготовленное место. Кроме того, теоретический материал (как и практический) усваивается не путем его заучивания, а в форме деятельности, и, следовательно, он должен быть представлен посредством заданий, решение которых приведёт обучающихся к освоению теоретического материала. Необходимо избавиться от иллюзий, что прослушивание фрагментов

теоретического материала приводит к его освоению. Он может быть усвоен и освоен только тогда, когда будет включен в деятельность самих обучающихся. Только то, что «пропущено» через себя – освоено в собственной деятельности, становится твоим достоянием.

#### **4. ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА**

В требованиях к отбору содержания, предлагаемых различными подходами (традиционный, системный, модульный и т.д.), ясно используются такие принципы дидактики как научность, мировоззренческая направленность, профессиональная направленность и доступность. Руководствуясь ими, преподаватели должны отобрать на занятие конкретный учебный материал.

Чтобы грамотно отобрать учебную информацию для конкретного занятия, т.е. ответить на вопрос «чему научить» обучающихся, преподавателю необходимо понять, как формируется содержание самой учебной дисциплины, поскольку из теории этого вопроса следуют важные практические выводы.

В содержание любой учебной дисциплины входят:

- знания о природе, обществе, человеке, способах его деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся вместе со знаниями в навыки и умения личности;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностных отношений к знаниям, к действительности;

Все перечисленные элементы содержания образования присутствуют в дисциплинах общеобразовательного и профессионального циклов, каждый из них выполняет свою, ничем не заменимую функцию в подготовке специалиста.

Преподаватель должен следить за тем, чтобы в содержание занятия вошли основные виды знаний, среди которых:

- основные понятия и термины, раскрывающие сущность конкретных технических объектов и технических процессов;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между различными объектами и явлениями действительности;
- факты повседневной действительности, науки и техники, без знания которых невозможны убеждения;
- теории, содержащие систему научных знаний определенной совокупности объектов;
- знания о способах деятельности, методах познания, получения знаний;
- оценочные знания, знания о нормах отношений в обществе.

Очень важно познакомить обучающихся со способами деятельности:

- анализ и проектирование технологических процессов;
- разбор и составление схем, выполнение расчетов, решение технических задач, работа с технической литературой, нормативной документацией.

Специфика профессиональных дисциплин позволяет сформировать у обучающихся умение действовать по образцу, по заданному алгоритму. Однако, если обучение проводится только в пределах осуществления известных способов деятельности, налицо будет воспроизведение, повторение уже известного. Требования к подготовке творческой активной личности специалиста диктуют необходимость самого пристального внимания к опыту творческой деятельности. Механизм формирования опыта творческой деятельности усиленно изучается.

Применяя строгий системный анализ понятийного аппарата каждой дисциплины, преподаватель может выделить группы основных фундаментальных понятий, логично и

компактно сгруппировать материал, избежать повторений как внутри предмета, так и в смежных дисциплинах. Фактически – это шаг к модульной группировке учебной информации, которая в отличие от традиционно сложившегося построения курсов по темам дает значительную экономию за счет сокращения второстепенного материала.

Итак, преподаватель эмпирическим путем или методом моделирования отбирает для достижения поставленной цели ряд учебных элементов. Он обозначил, таким образом, **предметное** поле. Но сами учебные элементы еще друг с другом не связаны, их следует выстроить в логике учебного занятия: одни учебные элементы будут предложены в «готовом виде» через объяснительно – иллюстративные методы, из других будут сделаны учебные ситуации «с открытиями», с третьими обучающиеся познакомятся путём самостоятельной работы. Характер «сцеплений» одних учебных элементов с другими определяется целями изучения данной темы.

## 5. ВЫБОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Приступая к выбору методов обучения, преподаватель должен помнить – только то усваивается человеком, что проходит через его собственную активную деятельность.

Метод обучения (от греч. **metodos** – буквально путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на достижение заданной цели обучения.

По **степени активности обучающихся** и характеру их деятельности методы обучения делят на объяснительно-иллюстративные, репродуктивные и продуктивные (методы проблемного обучения).

**Объяснительно-иллюстративные методы** основаны на том, что преподаватель **сообщает** специально отобранную **информацию**, организует ее восприятие обучающимися, показывает, как эти знания применяются на практике. При этом преподавателю важно помнить, что, выбирая данные методы, он может рассчитывать на определенный результат, а именно – на формирование у обучающихся лишь первичных **представлений** об изучаемом объекте или процессе (но не умений или тем более навыков). В этом случае обычно говорят, что знания освоены только на уровне осознанного восприятия и запоминания (1-й уровень). В деятельности преподавателей эти методы проявляются обычно через рассказ, лекцию, сопровождаемую различными демонстрациями.

**Репродуктивные методы.** Само название говорит о сущности этих методов. Преподаватель отбирает (создает сам) систему задач, заданий, упражнений на **воспроизведение действий**, уже известных и осознанных обучающимися благодаря информационно-рецептивным методам, а обучающиеся, выполняя эти задания, отрабатывают их воспроизведение. Неоднократное повторение приводит к формированию знаний 2-го уровня.

Когда целесообразно выбрать репродуктивные методы? Тогда, когда надо научить обучающихся воспроизводить действия по образцу. Репродуктивные методы в профессиональном обучении чаще всего воплощаются на лабораторных и практических занятиях. Результат использования этих методов приводит к формированию у обучающихся **типовых умений и навыков**.

Указанным методам многие преподаватели отдают предпочтение часто потому, что они экономичны во времени, требуют менее напряженной предварительной подготовки.

Третью группу методов составляют методы **проблемного обучения**. Они ориентированы на формирование у обучающихся умений решать не типовые, а творческие задачи, на формирование у них оперативного мышления (3 уровень). По сравнению с предыдущими, эта группа методов имеет неоспоримые преимущества. Во-

первых, создание проблемных ситуаций формирует исходную учебную **мотивацию**; во-вторых, усвоение материала происходит в ходе **активной** деятельности самого обучающегося по решению проблемных задач, таких как **«открытие»**, совершаемое обучающимися через самостоятельный поиск; в-третьих, сама деятельность организуется с максимальным (через систему подсказок) использованием **имеющихся у обучающихся знаний**.

Обычно к группе проблемных или проблемно-поисковых методов относят **метод проблемного изложения, эвристический и исследовательский**.

Наряду с методами проблемного обучения сегодня в профессиональном образовании получают распространение так называемые **игровые методы** (деловые, учебные, ролевые) и **коммуникативные** (дискуссия, «мозговой штурм» и др.).

Итак, каким методам должен отдать предпочтение преподаватель, готовясь к учебному занятию. Он может выбрать любой метод, главным критерием которого является цель, которую он ставит перед собой. Если он предполагает сформировать знания 1 уровня, то он вполне может подобрать информационно-иллюстративные методы.

Нацеленность преподавателя на формирование у обучающихся устойчивых типовых умений и навыков приводит его к необходимости выбрать репродуктивные методы. Если же он поставлен перед необходимостью формирования у обучающихся умений решать творческие задания, задачи, находить пути выхода из проблемных ситуаций, то он должен будет выбрать продуктивные методы, ориентированные на организацию активной деятельности самих обучающихся по типу «открытия».

К важным критериям выбора методов обучения относятся также особенности обучающихся; специфика содержания учебного материала и т.д.

## **6. РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ**

Процедура контроля складывается из нескольких шагов:

### **КОНТРОЛЬ = Выявление + Измерение + Оценка**

Сначала нужно выявить, что усвоено обучающимися, опознать это. Затем следует измерить усвоенное, например, по уровням усвоения, по осознанности, по полноте и т.д. Заключительная процедура контроля – это оценка результата по определенной шкале. Если преподаватель «пропускает» какой-либо из вышеуказанных элементов или действует без норм и критериев, то часто контроль отождествляется с выставлением отметок. Глазомерные отметки, под которыми нет никаких оснований, кроме субъективного впечатления, оставляют «лазейки» для некачественной подготовки, приводят к мифическому результату и, в конечном счёте, лишают возможности преподавателя управлять процессом обучения.

По **дидактическим целям** различают два типа контроля: корректирующий и констатирующий.

Цель **корректирующего** контроля – создать мотивацию для интенсивной учебной деятельности, актуализировать имеющиеся знания, обратиться к опыту обучающихся. Такой тип контроля существует в разных формах. Самый распространенный: фронтальный опрос, при котором предлагается большое количество вопросов, требующих коротких ответов. Для того, чтобы вовлечь наибольшее количество обучающихся, возможны ответы, разбитые на порции: один обучающийся начинает ответ, другой продолжает, третий заканчивает. Мастерами корректирующего контроля

можно назвать педагогов-новаторов: В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, Н.Н. Палтышев. У Шаталова, например, практиковался прием «ведущий учитель», когда обучающиеся, попав в эту роль, проверяли успехи своих товарищей.

При корректирующем контроле невозможно объективно поставить отметку, так как цель его и вся процедура направлена на актуализацию учебной деятельности.

Периодичность появления такого типа контроля на занятии определяется потребностью активизировать обучающихся, нацелить их на решение новых задач, он носит оперативный характер и используется во время вводного инструктажа и плановых обходов обучающихся во время их работы в производственных мастерских.

Цель **констатирующего** контроля – оценить результат завершеного учебного действия. Преподаватель обращается в этом случае к каждому участнику обучения. Способы обращения различны: устный опрос, контрольная работа, самостоятельная работа, тестирование, рейтинг, зачёты, защиты, экзамены; чем более совершенны способы контроля, т.е. определены, однозначны, достоверны, тем объективнее результаты оценки.

Констатирующий контроль по периодичности бывает предварительным, текущим, тематическим (рубежным) и итоговым.

**Предварительный** контроль проводится для фиксации исходного начального уровня обученности. Сравнение исходного уровня с конечным позволяет измерять прирост знаний. Наиболее надежным способом проведения предварительного контроля является тестирование.

**Текущий** контроль для диагностики хода дидактического процесса, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запланированными. Этот вид контроля позволяет своевременно определить пробелы в усвоении материала, скорректировать учебный процесс. Способы проведения текущего контроля достаточно разнообразны. К ним относятся устный, уплотненный, комбинированный, магнитофонный и компьютерный опросы, тестирование, рейтинг.

**Тематический** контроль нацелен не просто на проверку усвоения отдельных элементов, а на выявление понимания систем, в которые они объединены. Основными способами являются синтетические комплексные задания и разнообразные тесты.

Итоговый контроль осуществляется во время заключительного повторения в конце изучения предмета или курса. На этом этапе окончательно систематизируется и обобщается учебный материал. Для проведения контроля используется система зачетов, экзаменов, защита выпускных работ, итоговое тестирование с применением компьютеров и специальных программ.

Таким образом, перед преподавателем открываются большие возможности качественно подготовиться к проведению контроля.

Самым излюбленным способом контроля является устный **опрос**. Как подготовиться к нему, чтобы не утратить преимущество этого способа и делать его эффективным? Для этого:

1. Необходимо выделить узловые учебные элементы, в которых заключена сама суть темы.
2. Нужно определить уровень усвоения этих элементов.
3. Сформулировать четко и определенно задание.
4. Определить количество существенных операций в ответах по каждому вопросу.

Фактически преподаватель создает для себя эталон, который позволит объективно оценить качество опыта обучающихся. При устном ответе всегда есть возможность оценить знания любого уровня. При помощи дополнительных вопросов можно оказать помощь слабому и поднять планку сложности для сильного обучающегося. Кроме того, опытные преподаватели всегда используют возможность разъяснения, повторения

трудно воспринимаемых учебных элементов. Сердцевиной подготовки к устному опросу является формулирование вопроса. Он может быть очень простым, предназначенным для воспроизведения информации, формулы, правила, алгоритма, а может заставить обучающихся активизировать свои силы, ставить цель и искать нестандартный способ достижения цели. Например, вопрос «Греет ли солнце под водой?» вызывает необходимость строить разные версии и доказывать их.

Итак, процедура контроля может быть обеспечена различными способами. Чем богаче арсенал преподавателя, тем больше у него возможностей объективно перевести контроль из жанра заучивающих процедур в разряд поддерживающих и укрепляющих желание учиться.

## **7. ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ**

План учебного занятия (технологическая карта учебного занятия) – документ, разрабатываемый преподавателем на каждое учебное занятие для обеспечения эффективной реализации содержания образования, целей обучения, воспитания и развития обучающихся, формирования у них прочных знаний, умений и навыков.

Поурочный план занятия необходим каждому преподавателю, независимо от его стажа, эрудиции и уровня педагогического мастерства. Составляется он на основе содержания рабочей программы учебной дисциплины. Преподаватель мыслительно осуществляет прогнозирование будущего занятия, его мысленно проигрывает, разрабатывает своеобразный сценарий своих действий и действий обучающихся в их единстве.

План учебного занятия (технологическая карта) – это начало творческого поиска, средство эффективности занятия, реализация замысла преподавателя, фундамент вдохновения и талантливой импровизации.

## **8. ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА**

1. Гавриченко Ю.Д., Калабухина Н.Г. Деловая игра как способ развития информационной компетентности. – М., 2010.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2011.
3. Крылова О.М., Муштавинская И.В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС. – СПб., 2013.
4. Побыврев А.В., Рудакова И.А. Типы «нестандартных» уроков в системе организации обучения. – Ростов, 2012.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 2000.
6. Суртаева Н.Н. Навигатор в мире социального: терминологический словарь. – СПб - Тюмень: ТОГИРРО, 2012 – 48 с.
7. Суртаева Н.Н. О педагогических технологиях в теории и практике: учебное пособие. Второе издание, переработанное. - СПб-Тюмень: ТОГИРРО, 2013. - 116 с.
8. Суртаева Н.Н. Понятийная интервенция в педагогике (Словник). Изд. 2-е, доп.- Тюмень: АОУ ТОГИРРО, 2013. - 40 с.
9. Чошанов М.А. Дидактические конструкции гибкой технологии обучения. – М., 1997.