

6. Сохранов В. В. и др. *Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста*. Пенза, 1999.

7. Сохранов В. В. и др. *Формирование профессиональной мотивации будущих специалистов*. Тула, ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2004. 128 с.

УДК 371.3

ТИПОЛОГИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

О.М. ФИЛАТОВА

Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского
Кафедра теории и методики обучения безопасности жизнедеятельности

В статье рассмотрен вопрос о сущности, назначении и применении педагогической категории “формы обучения” применительно к новому разделу общей дидактике - частной дидактике “Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности”.

В современной системе общего и дополнительного образования обучение и воспитание учащихся осуществляется в определенных формах организации учебной работы (формах обучения).

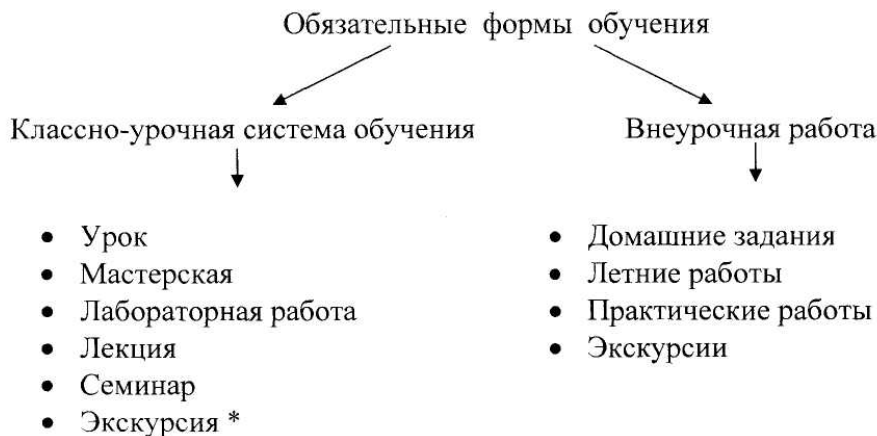
Форма обучения – это организация учебно-познавательной деятельности учащихся, соответствующая различным условиям ее проведения, используемая учителем в процессе воспитывающего обучения [13]. Система форм обучения развивалась в связи с изменением содержания образования, постановкой новых задач обучения и воспитания, совершенствованием средств обучения.

В теории и практике обучения биологии, экологии, основам безопасности жизнедеятельности кроме традиционной формы обучения -урока - обоснована необходимость применения разнообразных форм организации учебно-воспитательного процесса, необходимых для усвоения учащимися системы знаний, умений и навыков. В частных методиках преподавания естественнонаучных дисциплин и безопасности жизнедеятельности принято выделять ряд взаимосвязанных и взаимодополняющих форм организации учебной деятельности, которые в самом общем виде можно разделить на обязательные и дополнительные.

К группе обязательных форм принято относить классно-урочную систему и внеурочную работу (Схема 1).

Классно урочная система представлена разнообразными типами уроков: собственно уроками, уроками - мастерскими, уроками -экскурсиями, лабораторными занятиями, лекционно-семинарскими занятиями. Главным компонентом классно-урочной системы является урок – форма организации процесса обучения в общеобразовательной школе, при которой учебные занятия проводятся учителем с группой учащихся постоянного состава, одного возраста и уровня подготовки в течение академического часа, по расписанию. Каждый урок посвящается изучению определенного вопроса программы, является продолжением предшествующих уроков и опорой для последующих [3, 8, 13, 14, 18]. То есть урок – автономная, логически завершенная организационно-структурная единица процесса обучения [14]. Урок предполагает вариативность отношений в системе “учитель – ученик”, “ученик – ученик”, что требует применения определенных способов управления деятельностью учащихся: индивидуальной, групповой и массовой (фронтальной).

Схема 1.



* Если проведение экскурсии может уложиться в академический час без нарушения школьного расписания.

Индивидуальная работа предполагает использование дифференцированного подхода в процессе индивидуализации обучения, что позволяет, включая процесс мышления, задействовать личный опыт обучающегося в процессе освоения новых знаний [2, 3, 8, 13, 14].

Фронтальный способ организации деятельности характеризуется совместной учебной работой учащихся всего класса по общему заданию под наблюдением и руководством учителя [13, 14], предоставляя возможность управления деятельностью большого количества учащихся, ослабляя индивидуальные отношения в системе «ученик - учитель», не позволяя в должной мере учитывать индивидуальные особенности каждого.

Под групповой формой работы (ГФР) мы понимаем работу с переменными группами из 5–7 человек, созданными на основе предварительной диагностики особенностей учащихся в зависимости от цели и содержания учебного задания. ГФР позволяет использовать дифференцированный подход – распределять задания различной сложности между группами, учитывать интерес к виду деятельности, к изучаемой проблеме. Групповой характер работы позволяет привлечь большой фактический материал для установления каких-либо закономерностей, получить более достоверные выводы. В ходе ГФР легче осуществлять контроль, выявление индивидуальных особенностей и возможностей школьников [7, 8, 14, 15]. Групповая работа способствует развитию социально значимых отношений между учителем и группой учащихся, учащихся между собой. В группе легче происходит обучение рефлексии, то есть умению смотреть на себя и свою деятельность «со стороны».

Урок – мастерская рассматривается как разновидность урока, характерной особенностью которого является рефлексия по ходу обучения, где каждый учащийся может себя проявить (Н. И. Белова, Т. А. Янович). Работа мастерской принципиально не отличается от работы в малых группах при обсуждении проблемных вопросов: и здесь и там производится SWOT-анализ и используется «метод ПОПС» (подумай, обсуди с другом, подумайте вместе, скажите об этом всем).

Экскурсия – форма организации учебного процесса, которая позволяет проводить наблюдения, изучать предметы, явления и процессы в естественных и искусственно созданных условиях; форма работы с классом или группой учащихся, проводимая обычно вне школы с познавательной целью при передвижении от объекта к объекту [3]. Предусмотренные учебными программами экскурсии являются обязательными и проводятся в рамках учебного времени отведенного программой. Их содержание непосредственно связано с изучением на предшествующих уроках материала, а полученные новые представления, сформированные на экскурсии понятия, широко используются на последующих уроках [3, 5, 8, 13, 14]. Экскурсия, как правило, предполагает выход за рамки времени, предусмотренного для проведения одного урока и, следовательно, может быть отнесена к внеурочной фор-

ме работы, хотя подготовка к экскурсии, обработка и представление полученных результатов может происходить на уроке.

Лекционное занятие посвящается принципиально важным вопросам школьной программы, характеризуется представлением материала с высокой степенью научной доказательности изложения. На лекции раскрывается сущность изучаемых понятий, процессов, закономерностей. Малое количество учебных часов не позволяет расширить рамки лекции до целого урока, поэтому в школьной практике чаще можно встретить лекционно-семинарское занятие.

Семинарское занятие заключается в обсуждении учащимися по указанию и под руководством учителя сообщений, рефератов, результатов исследований, проектов по определенному разделу программы. Такие занятия выстраиваются на основе использования неигровых интерактивных методов обучения, таких как дискуссия, анализ конкретных ситуаций и явлений [14].

Лабораторные работы представлены самостоятельной работой учащихся с применением эмпирических методов, таких как наблюдение, измерение, эксперимент на значительной части урока, поэтому лабораторные занятия правильнее рассматривать как особый вид урока [8].

Внеурочная работа служит продолжением урока. Внеурочная работа – форма организации учащихся для выполнения после уроков *обязательных* работ, связанных с изучением того или иного школьного курса по индивидуальным и групповым заданиям учителя. Необходимость организации внеурочной работы вызвана тем, что многие виды работ, необходимые для освоения программных понятий невозможно выполнить за время урока (не укладываются в рамки учебного расписания). Учащиеся работают по заданиям, полученным на уроке. Задания для внеурочных работ продумываются учителем на уроках в течение всего учебного года; результаты выполнения внеурочных работ подлежат проверке, оцениваются и используются в учебно-воспитательном процессе для решения учебно-познавательных задач. В школьной практике и методической литературе в системе внеурочной работы выделяют домашние работы, летние задания (летние работы), практические работы и экскурсии.

Домашняя работа – форма организации учащихся для самостоятельного выполнения заданий дома. В отличие от др. форм внеурочной работы домашняя работа выполняется по заданиям к каждому последующему уроку, в то время как выполнение других видов работ может носить более длительный характер. Домашняя работа дополняет работу школьников на уроках, отличается большей самостоятельностью и отсутствием непосредственного руководства со стороны учителя. Связь домашней работы с уроками осуществляется постоянно из урока в урок.

Практические работы разнообразнее и сложнее лабораторных, требуют определенного оборудования и материалов, постоянного руководства и контроля со

стороны учителя и предлагаются с учетом возможностей учащихся и пропускной способности лабораторий, не могут выполняться фронтально. Учитель, будучи осведомленным о течении всех опытов, проводимых учащимися во внеурочное время, располагает возможностью демонстрировать на уроках опыты на различных этапах их проведения, включать в объяснения нового материала сообщения учащихся о полученных ими промежуточных и конечных результатах. Здесь начинается осуществляться обратная связь, необходимая для прогнозирования и коррекции дальнейшей совместной и индивидуальной деятельности учащихся и учителя [2, 3].

Дополнительные формы обучения – внеклассная и внешкольная работа – позволяют в значительной степени систематизировать и расширить область знаний и умений школьников [7, 8, 13, 18]. Анализ методической литературы показывает, что внешкольная и внеклассная деятельность должна учитывать следующие условия: возрастные особенности школьников, их интересы и склонности; сочетание теоретических и практических занятий; единство интеллектуального и эмоционального восприятия окружающей среды; активную практическую деятельность по изучению проблем окружающей среды и улучшению ее состояния; сочетание игровой и трудовой деятельности школьников.

Вопрос о **внеклассной работе** трактуется однозначно. Ее рассматривают как *необязательную* (добровольную) форму занятий учащихся, вне расписания, дома или в школе группой учащихся или индивидуально. Внеклассная работа по содержанию, характеру учебно-познавательной деятельности учащихся классифицируется по трем группам: индивидуальная, групповая, массовая. Все они могут быть поделены на разовые и постоянно действующие; информационные, игровые, соревновательные, деловые формы (Схема 2).

Индивидуальные занятия представлены самостоятельной работой учащихся: изучение дополнительной литературы по предмету (внеклассное чтение), подготовка рефератов, работы практического характера.

К **групповым видам** внеклассной работы относят кружки, секции, группы тренинга, конкурсы, олимпиады, экскурсии.

Массовые занятия: демонстрации кинофильмов, экскурсии и походы, научные вечера, конференции, олимпиады, конкурсы, выставки работ учащихся, проведение кампаний (“День Земли”, “День здоровья”), издание журналов, газет, альбомов.

Различные занятия тесно связаны между собой и органически дополняют друг друга. Работа кружка может предшествовать выполнению учащимися индивидуальных заданий. Результаты индивидуальной и кружковой работы могут завершаться массовыми мероприятиями, охватывающими учащихся всего класса или нескольких классов.

Исследование школьниками реальной жизни в процессе внеклассной работы дает материал для обсуждения разнообразных жизненных ситуаций. Это позволяет школьникам извлекать уроки на будущее, изменять цели своей деятельности, принимать реше-

ние в соответствии с убеждениями. Естественнонаучные знания при этом обосновывают оптимальные способы поведения и действий в многокомпонентной окружающей среде.

Велика роль внеклассной работы в приобщении школьников к самостоятельной работе, которую они могут проводить в соответствии с той скоростью усвоения, которая им более свойственна, что делает более продуктивным процесс становления личности. При этом ученик может обратиться к эксперименту, кратковременному и долговременному наблюдению, исследованию связей человека со средой.

Кроме внеурочной и внеклассной работы различают еще и **внешкольную работу**, которая выполняется учащимися на базе внешкольных учреждений по специально разработанной программе. Внешкольная работа, как и внеклассная, связана с учебным процессом, расширяет и дополняет полученные на уроках знания и имеет ряд позитивных моментов:

- отсутствие жестких временных рамок и строго определенного стандартом содержания;
- возможность использовать различные комбинации форм, средств и методов обучения;
- учет реальных интересов учащихся и уровня их эрудиции;
- эмоциональная привлекательность мероприятий;
- возможность привлечения к работе с детьми специалистов разного профиля [14].

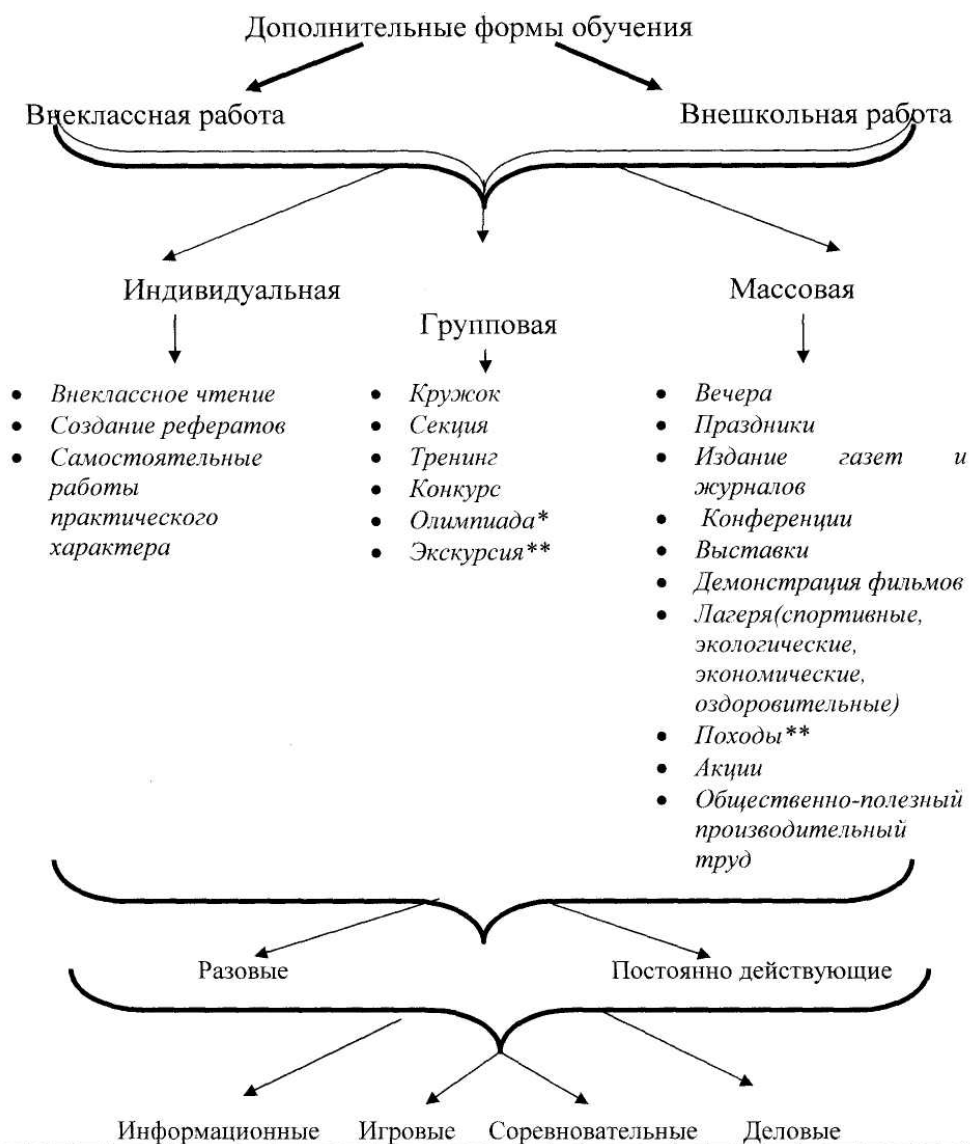
В опыте ряда школ наблюдается тесная связь внеклассной и внешкольной работы, когда специалисты внешкольных учреждений, организуя занятия кружков, помогают проводить массовые мероприятия в школах. Необходимость такой связи отражена в “Концепции модернизации дополнительного образования детей РФ до 2010 года”, где рассматриваются требования к дополнительному образованию детей, цели, задачи и способы модернизации дополнительного образования. Среди них можно выделить “...сохранение единого образовательного пространства на основе преемственности содержания основного и дополнительного образования детей; совершенствование содержания, организационных форм, методов...” [11].

Обязательные и дополнительные формы обучения – равноправные взаимодополняющие друг друга компоненты, создающие образовательную среду:

- предоставляющую возможность для полноценного развития учащихся во всем богатстве их запросов и интересов;
- способствующую выявлению и развитию потенциальных творческих способностей учащихся, созданию ситуации успеха для каждого участника деятельности;
- обеспечивающую возможность приобретения опыта взаимодействия со сверстниками, людьми младшего и старшего возраста [10].

Важная задача, стоящая перед школой – воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе, другим людям, природе, развитие необходимых практических умений и навыков, фор-

Схема 2.



* На различных этапах подготовки и проведения может быть отнесена к индивидуальной и групповой работе.

** В зависимости от количества участников может быть и индивидуальной, и групповой и массовой.

мирование стремления к самостоятельному овладению знаниями, интереса к исследовательской деятельности [4, 5, 6]. Реализация этих задач будет успешной только в том случае, если работа учителя и учащихся представляет целенаправленную систему обучения и воспитания, развивающую в единстве научные понятия, диалектико-материалистическое мировоззрение, мышление и навыки самостоятельной практической работы [3].

Многообразие форм позволяет разнообразить учебный процесс, устанавливая взаимосвязи, использовать одну форму как дополнение к другой. Использование всей совокупности форм выбор их с учетом содержания, учебно-воспитательных задач, методов обучения позволяет добиваться высоких результатов в обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Букреева Е. Внеклассная и внешкольная работа по естествознанию как средство углубления знаний и понимания учащимися Мичуринского учения // Школа советикэ, 1951. С. 4.
2. Верзилин Н. М. Проблемы методики преподавания биологии. М.: Педагогика, 1974. 223 с.
3. Верзилин Н. М., Корсунская В. М. Общая методика преподавания биологии. М.: Просвещение, 1983. 383 с.
4. Внеклассные занятия по биологии: необычные формы и методы активизации познания. М.: Школа-Пресс, 1998. 159 с.
5. Внеклассная работа по биологии. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 239 с.
6. Всесвятский Б. В. Общая методика биологии. М.: Учпедгиз, 1960. 331 с.

7. Зайцева Т. Теория психологического тренинга. СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. 80 с.
8. Зверев И. Д., Мягкова А. Н. Общая методика преподавания биологии. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. 191с.
9. Игнатьев Б. В. Работа в сельскохозяйственных кружках // Работник просвещения. М., 1926. С. 11–12.
10. Каргина З. Значение дополнительного образования // Воспитание школьников. 2000. № 5. С. 27– 28.
11. Концепции модернизации дополнительного образования детей РФ до 2010 года // Вестник образования. 2005. № 2. С. 41–52.
12. Мещерякова И. В. Система экологических ценностей и методика их формирования у учащихся при обучении общей биологии: Дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.
13. Пакулова В. М., Кузнецова В. И. Методика преподавания природоведения. М.: Просвещение. 191 с.
14. Пономарева О.Н. Экология в школе: методические подходы к обучению. Пенза, 1999. 184 с.
15. Пономарева О. Н., Давыдова Т. Г. Групповая работа на уроках природоведения // Начальная школа. 1993. № 5. С. 35–39.
16. Пономарева О. Н., Шкуров А. Ю., Филатова О. М. Диагностика и оценка влияния деятельности детских экологических организаций на формирование ценностного отношения к природе // Развитие детского и молодежного экологического движения. Тезисы докладов VII Международной конференции по экологическому образованию. СПб., 2001. С. 296–298.
17. Рыков Н.А. Методика преподавания зоологии. Л.: Учпедгиз, 1957. 512 с.
18. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие. М.: Школа–Пресс, 1997. 566 с.
19. Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии: Древний мир – эпоха Просвещения. М.: Политиздат, 1991. 464 с.

УДК 37.014.3

ПРОФИЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Э. К. ТЕР-АРАКЕЛЯН

Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского
Деканат факультета экономики, менеджмента и информатики

Необходимость очередного этапа в развитии отечественного образования (переход старшей школы к профильному обучению) определена Правительством России в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования»

В журнале «Практика административной деятельности» (№ 4, 2005 г.) приводятся данные, указывающие на то, что сегодня 70 % школ России уже являются профильными. Это говорит о масштабности изменений, их высокой скорости и необратимости происходящих процессов.

Между тем, далеко не всегда и не все понимают цели и последствия этого шага в модернизации общего образования. Что мы действительно хотим получить от профильного обучения? Как введение профильного обучения поможет в решении проблем старшей школы?

В большинстве образовательных учреждений организация профильного обучения на старшей ступени образования осуществляется на основе чужого опыта. Естественно, что использование положительного педагогического опыта значительно экономит собственные усилия: зачем изобретать велосипед, если его уже изобрели? Но перенимать опыт нужно осмысленно,

анализируя суть и надежность вводимых изменений, учитывая их положительные результаты и отрицательные последствия. К счастью, создавая систему профильного обучения, мы можем проанализировать и удачу и ошибки наших предшественников, извлекая уроки из опыта отечественной и зарубежной школы.

Во многих экономически развитых странах уже давно сложились и успешно функционируют педагогические системы профильного образования, имеющие как общие черты, так и характерные особенности, связанные с культурными и историческими традициями этих стран. Несмотря на эти различия, зарождение профильного обучения следует связывать с появлением общих идей дифференциации и индивидуализации.

От латинского «*differentia*» означает различие, разделение, расчленение целого на части, формы, ступени. Дифференциация является тем механизмом, посредством которого осуществляется индивидуальная работа с учащимися. Возникновение проблемы дифференциации и индивидуализации образовательного процесса можно отнести ко времени перехода к массовой, то есть классно-урочной системе образования.

Основаниями для осуществления внутренней дифференциации в общеобразовательной школе в большинстве стран, как правило, служат интеллектуальные способности учащихся. Так, в школах США к дифференциации прибегают уже в начальной школе при распределении учащихся по группам «быстрых», «средних» и «медленных» на основе интеллектуального тестирования. В школах Великобритании диффе-