**I. Организационные формы, методы, приемы и средства обучения основам безопасности жизнедеятельности.**

**Основные формы организации обучения основам безопасности жизнедеятельности**

Успех и эффективность учебно-воспитательной работы зависит от умелого использования многообразия форм ее организации. В научно-педагогических исследованиях представлены различные трактовки понятия организационные формы обучения. Форма - (от лат. forma) — наружный вид, внешнее очертание, определенный, установленный порядок. Форма предмета, процесса, явления обусловлена их содержанием и, в свою очередь, оказывает на них обратное влияние.

Классификация разнообразных форм организации образовательного процесса проводится по различным основаниям. М. И. Махмутов и С. А. Смирнов особо подчеркивают, что в дидактике есть необходимость указать на различия терминов, включающих слово «форма»:

• форма обучения (педагогическая технология);

• форма учебной деятельности учащегося;

• форма организации текущей учебной работы класса, группы.

Ч. Куписевич и И.П.Подласый предлагают классифицировать формы обучения по следующим показателям:

• количество учащихся, участвующих в процессе обучения (коллективные, индивидуальные формы);

• место организации учебы (школьные и внешкольные);

• продолжительность учебных занятий (классные и внеклассные мероприятия), классический урок — 45 мин, спаренное занятие — 90 мин, спаренное укороченное занятие — 70 мин, а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

По утверждению современных исследователей И.Ф.Исаева, А. И. Мищенко, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова, в дидактике признается наличие трех наиболее известных основных систем организационного оформления педагогического процесса, отличающихся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учеников, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога. К ним отнесены: индивидуальное обучение; классно-урочная система; лекционно-семинарская система.

Наибольшее распространение, как в нашей стране, так и за рубежом получила классно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трех столетий. Ее основы заложил И. Лойола, развивал немецкий педагог И. Штурм, а разработал теоретические основы и воплотил в практическую технологию Я. А. Коменский.

Преимущества классно-урочной системы состоят в четкой организационной структуре; простом управлении учебно-воспитательным процессом; экономии учебного времени; возможности взаимодействия детей в процессе обучения, взаимообучения, соревновательности; постоянном эмоциональном влиянии личности учителя на учеников; систематичности и последовательности в процессе получения знаний.

Среди недостатков классно-урочной системы можно выделить:опору на «среднего» ученика, которая создает трудности для слабого ученика и задерживает развитие способностей более сильных, талантливых детей; трудности учета индивидуальных способностей учащихся, их особенностей развития; отсутствие организованного общения старших учеников с младшими; одинаковый для всех темп и ритм работы.

Классно-урочная форма организации обучения является основной. Кроме нее, в школе используются и другие формы: вспомогательные, внеклассные, внеурочные, домашние, самостоятельные и т.п. К ним относятся консультации, дополнительные занятия, инструктажи, конференции, кружковые и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя самостоятельная работа учащихся и др.

**Урок ОБЖ: типы уроков, их классификация и структура**

Урок ОБЖ — единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками, возрастным составом участников, планом и учебной программой работы. Урок является основной формой организации образовательного процесса. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, задачи, содержание, средства и методы.

Сущность и назначение урока сводятся к коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учеников для решения дидактических задач.

Функция урока как организованной формы обучения заключается в достижении завершенной, но частичной дидактической цели в триединстве образовательной, воспитательной и развивающей задач.

Типология урока — одна из самых сложных дидактических задач, авторское решение которой предлагали многие современные исследователи, классифицируя уроки по различным основаниям.

В зависимости *от ведущей дидактической цели* выделяют следующие типы уроков:

• вводные уроки;

• уроки первичного ознакомления с учебным материалом;

• уроки образования понятий, установления законов и правил;

• уроки применения полученных знаний на практике;

• уроки выработки навыков (тренировочные);

• уроки повторения и обобщения;

• контрольные уроки;

• уроки смешанные или комбинированные. (С.В.Иванов, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, И.Н.Казанцев, В.А.Онищук, Г.И.Щукина).

*По способу организации или ведущему методу обучения* можно выделить следующие типы уроков:

• урок-лекция;

• урок-беседа;

• урок-экскурсия;

• киноурок;

• урок самостоятельной работы;

• лабораторные и практические занятия;

• уроки с разнообразными видами заданий. (И. Н. Казанцев).

В работе М. И. Махмутова сделана попытка объединить существующие противоречия по классификации уроков. В качестве оснований классификации выделяются: цель организации, детерминированная общедидактической целью; характер, содержание изучаемого материала и уровень обученности учащихся. Соответственно выделяются следующие типы уроков:

• изучения нового учебного материала;

• совершенствования знаний, умений и навыков;

• обобщения и систематизации;

• комбинированные уроки;

• контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Независимо от типа урока педагогу необходимо продумать его структуру и логику для повышения эффективности учебного процесса. Под структурой урока подразумеваются его внутреннее строение и последовательность отдельных этапов, отражающих цель, дидактические задачи и особенности их практической реализации.

Классическая, традиционная структура урока опирается на формальные ступени обучения, такие как: подготовка к усвоению новых знаний; усвоение новых знаний, умений; их закрепление и систематизация; применение на практике.

Соответствующий данной структуре тип урока носит название комбинированного и состоит из следующих этапов:

1. Организационный — дидактическая задача заключается в подготовке учащихся к работе на уроке.

2. Проверка выполнения домашнего задания — дидактическая задача — проверка.

3. Подготовка к активной учебно-познавательной деятельности —дидактическая задача этого этапа ориентирует на подготовку учащихся к тому виду деятельности, который будет доминировать на основном этапе урока.

4. Усвоение новых знаний — дидактическая задача определяет формирование у учащихся конкретных представлений об изучаемых фактах, понятиях, явлениях, их сущности и взаимосвязях.

5. Первичная проверка понимания учащимися нового материала —дидактическая задача состоит в установлении специфики осознанности его освоения.

6. Закрепление знаний — дидактическая задача заключается в организации деятельности учащихся по применению новых знаний.

7. Обобщение и систематизация знаний — дидактическая задача состоит в обеспечении усвоения системы знаний и установлении межпредметных связей.

8. Контроль и самоконтроль знаний — дидактическая задача ориентирует на проверку знаний и стимуляцию учащихся на самоконтроль и самообразование.

9. Подведение итогов — дидактическая задача — дать анализ успешности образовательной деятельности и показать пути решения проблем в обучении.

10. Информация о домашнем задании — дидактическая задача состоит в подготовке к выполнению рекомендаций учителя.

Рассмотренные этапы не имеют жестко закрепленной последовательности, могут носить инвариантный характер и объединяться между собой, ориентируясь на целенаправленную учебно-познавательную деятельность учащихся и характеризуя также другие формы обучения.

*Лекция*— это древнейшая форма передачи знаний, в процессе лекции педагог последовательно и системно, преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал.

Ведущими принципами и одновременно критериями эффективности лекций считаются: оптимальное сочетание их обучающих, воспитывающих, развивающих функций, научность, проблемность, системность, ясность изложения и активизация мышления слушателей, доказательность и аргументированность суждений, учет особенностей аудитории, сочетание теории и практики, сочетание логики изложения с творческой импровизацией преподавателя, использование дидактических материалов и технических средств.

Данные принципы получают свое развитие при определении основных структурных компонентов лекции:

* вводная часть — ознакомление с темой, планом, целью, задачами лекции и рекомендуемой литературой;
* главная часть — раскрытие темы лекции в соответствии с заявленным планом и авторским видением проблемы;
* заключительная часть — выводы и обобщения, подводящие итоги лекции.

В то же время представленная структура вариативно изменяется в зависимости от видов лекций, среди которых современные исследователи выделяют:

* вводную лекцию, которая дает целостное представление об учебном предмете и ориентирует учащихся на специфику курса;
* лекцию-информацию, которая предполагает изложение и объяснение учащимся научной информации;
* обзорную лекцию, которая представляет собой систематизацию научных знаний, излагаемых педагогом на основе меж- и внутри-предметных связей;
* проблемную лекцию, когда новая информация предлагается посредством обсуждения проблемных вопросов;
* лекцию-визуализацию, которая предполагает предоставление учащимся наглядного материала с помощью различных технических средств обучения;
* бинарную лекцию, которая строится в форме диалога двух педагогов различных научных школ или подходов для обсуждения насущных научных проблем;
* лекцию с заранее запланированными ошибками, стимулирующую учащихся к критическому восприятию и переработке информации;
* лекцию-конференцию, которая проводится как заранее спланированная система докладов учеников;
* лекцию-консультацию, которая проходит по типу «вопросов — ответов» и заранее запланированной дискуссии.

Наряду с данными традиционными видами проведения лекций современная дидактика оперирует новационными технологиями, позволяющими значительно активизировать диалоговые и творчески-поисковые формы проведения образовательной работы. К ним относятся: лекция-деловая игра, лекция-блицтурнир, лекция-брифинг, лекция-брейнсторминг, на которых учащиеся не конспектируют излагаемый материал, а обсуждают информацию, предлагаемую в форме конспектов или текстов лекций. Одним из видов лекций, получивших широкое распространение в связи с технологизацией образовательного процесса школы, становится телелекция, особенностью которой является ее проведение без обратной связи, с использованием видеоаппаратуры.

*Семинар* — это форма организации обучения, доминирующим компонентом которой является самостоятельная исследовательско-аналитическая работа учащихся с учебной литературой и последующим активным обсуждением проблемы под руководством педагога. Целями семинара являются углубление и систематизация теоретических знаний учащихся, а также целенаправленный контроль за освоением знаний со стороны педагога и критическое обсуждение творческих работ учеников (рисунков, сочинений, продуктов технического творчества, исследовательских докладов и т.д.). Проводятся различные виды семинаров — семинары-конференции, семинары-консультации, коллоквиумы, семинары-зачеты.

Структура семинаров очень разнообразна и подвижна, но основной частью является контроль знаний, их систематизация и обобщение. Значение проведения семинаров заключается в предоставлении возможностей учащимся раскрыть свой творческий потенциал, развить свои аналитико-синтетические способности, культуру речи, сформировать общее научно-критическое мировоззрение. Так же как и лекция, данная форма организации обучения является преимущественно вузовской, но активно используется на современном этапе в некоторых средних учебных заведениях.

*Практическое занятие* как форма организации образовательного процесса носит обучающий характер, направлено на формирование определенных практических умений и навыков, является связующим звеном между самостоятельным теоретическим освоением учеником научной дисциплины и применением ее положений на практике. Как правило, применяется при изучении дисциплин естественно-научного цикла, в процессе трудовой и профессиональной подготовки учащихся, проводится в лабораториях, мастерских и учебных кабинетах. На практическом занятии учащиеся овладевают методикой научного исследования, у них формируются соответствующие навыки. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному педагогом. Ценность практических занятий заключается в том, что при их проведении осуществляется оперативная обратная связь и вносятся необходимые коррективы.

*Практикум* — это вид практических занятий тренировочного характера, на котором осуществляется связь изучаемой теории и практики, а материал его часто служит иллюстрацией к лекции. Н основе практикума лежит упражнение, в рамках которого решаются познавательные задачи и большое внимание уделяется обучению специальным приемам и способам профессиональной деятельности (профессиональный тренинг), овладению научной терминологией, умению устанавливать связи между различными научными категориями, иллюстрировать теоретические положения самостоятельно подобранными примерами.

*Лабораторная работа* — это практическое занятие, которое проводится как индивидуально, так и с подгруппой учеников; цель его — реализация следующих основных функций:

• овладение системой средств и методов экспериментально-практического исследования;

• развитие творческих исследовательских навыков учащихся;

• расширение возможностей использования теоретических знаний для решения практических задач.

Основными структурными элементами лабораторной формы работы являются:

• обсуждение учителем задания с группой, ответы на вопросы ее членов;

• самостоятельное коллективное исполнение задания посредством чтения, практической деятельности, распределения частных заданий между участниками рабочей группы;

• консультации учителя в процессе обучения;

• обсуждение и оценка полученных результатов членами рабочей группы;

• письменный или устный отчет учащихся о выполнении задания;

• контрольное собеседование учителя с представителями рабочих групп.

Как правило, все лабораторные работы по определенной учебной дисциплине объединяются в единую систему и носят название «лабораторный практикум», что позволяет говорить о существовании значительного сходства между лабораторными и практическими формами проведения занятий.

*Самостоятельная учебная работа* представляет собой овладение научными знаниями, практическими умениями и навыками во всех формах организации обучения, как под руководством учителя, так и без него. При этом необходимо целенаправленное управление самостоятельной деятельностью учеников посредством формулировки темы-проблемы, ее расшифровки через план или схему, указания основных и дополнительных источников, вопросов и заданий для самоконтроля осваиваемых знаний, заданий для развития необходимых умений и навыков, сроков консультаций и форм контроля.

Самостоятельную работу учащихся классифицируют:

• по дидактической цели ее применения — познавательная, практическая, обобщающая;

• по типам решаемых задач — исследовательская, творческая, познавательная и др.;

• по уровням проблемности — репродуктивная, репродуктивно-исследовательская, исследовательская;

• по характеру коммуникативного взаимодействия учащихся —фронтальная, групповая, индивидуальная;

• по месту ее выполнения — домашняя, классная;

• по методам научного познания — теоретическая, экспериментальная.

В свою очередь, внешние формы организации обучения детерминируют внутренние формы (вводное занятие, занятие по углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, занятие по контролю знаний, умений и навыков, комбинированная форма организации занятий) и определяют их специфику.

Рассмотренные формы организации обучения, как правило, используются педагогами вариативно, интегративно, творчески в зависимости от собственных профессиональных установок, целей, задач и содержания образовательного процесса, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

**Нетрадиционные формы проведения уроков ОБЖ**

При осуществлении образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности широко используются нетрадиционные типы урока такие как:

* интегрированные уроки, основанные на межпредметных связях: объединённые двух-, трех- и четырёхпредметные, урок-погружение, экскурсия, поход, путешествие;
* уроки в форме соревнований и игр: конкурсы, турниры, эстафеты, деловые или ролевые игры, кроссворды, викторины;
* уроки творчества: исследование, изобретательство, эврика, анализ первоисточников, поиск, проект, комментарий, мозговая атака, интервью, репортаж, КТД;
* уроки с имитацией публичных форм общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, дискуссия, телепередача, телемост, рапорт, «живая газета», устный журнал;
* уроки с использованием фантазии: сказка, сюрприз, урок - театр, открытые мысли;
* уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, дебаты в парламенте, цирк, патентное бюро, учёный совет, выборы;
* уроки, имитирующие общественно-культурные мероприятия: экскурсия в прошлое, путешествие, виртуальная прогулка, репортаж, спектакль, кино;
* перенесение в рамки урока традиционных форм внеклассной работы: КВН, «Следствие ведут знатоки», «Что? Где? Когда?», утренник, спектакль, концерт, инсценировка, диспут, «посиделки», «клуб знатоков» и др.

**Внеурочные формы организации обучения ОБЖ**

Наряду с уроком в преподавании курса ОБЖ используются и другие формы учебной работы. Наиболее распространенными являются такие как: экскурсия, домашняя работа, факультативные занятия, мероприятия внеклассной работы (кружки, студии, олимпиады, конкурсы и др.).

*Экскурсии* — это форма организации учебной работы, при которой учащиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников, производства) для непосредственного ознакомления с ними. Именно экскурсии позволяют объединить учебный процесс в школе с реальной жизнью для непосредственного знакомства учеников с предметами и явлениями естественного окружения. В системе обучения экскурсия выполняет целый ряд дидактических функций:

• реализует принцип наглядности обучения;

• повышает научность образования и укрепляет его связи с жизнью и практикой;

• расширяет технологический кругозор учащихся;

• играет значительную роль в профориентационной работе школы.

В зависимости от решаемых дидактических задач выделяются экскурсии различных типов:

• вводные, которые проводятся перед непосредственным изучением нового материала;

• итоговые, которые проводятся для контроля и закрепления изученного материала.

По содержанию экскурсии по курсу ОБЖ могут подразделяются на производственные, краеведческие, естественно-научные и т.д. в зависимости от изучаемой темы.

Чтобы успешно провести экскурсию, учителю необходимо тщательно подготовиться: предварительно ознакомиться с объектом и маршрутом, разработать детальный план, организовать учащихся на выполнение предстоящих задач. В плане экскурсии указываются тема и цель, объект, порядок ознакомления с ним (методика), организация последовательной деятельности учащихся, средства, необходимые для выполнения заданий, подведение итогов экскурсии. Методика проведения экскурсии зависит от темы, дидактической цели, возраста учащихся, их развития, а также от объекта экскурсии. Каждая экскурсия включает такие способы ознакомления учащихся с объектом, как разъяснение, беседа, наглядный показ, самостоятельная работа по плану (наблюдение, составление соответствующих схем, зарисовок, сбор наглядно-иллюстративного материала и т.д.).

Одним из основных внешкольных занятий по курсу ОБЖ относится домашняя самостоятельная работа учащихся, главной целью которой является расширение и углубление знаний, умений, полученные на уроках, развитие индивидуальные склонностей и способностей учащихся.

*Домашняя самостоятельная работа* учащихся выполняет определенные дидактические функции, наиболее важными из которых можно назвать следующие: закрепление знаний, умений, полученных на уроках; расширение, углубление учебного материала, изученного в классе; формирование умений и навыков самостоятельного выполнения упражнений; развитие самостоятельности мышления путем выполнения индивидуальных заданий в объеме, выходящем за рамки программного материала, но соответствующем возможностям учащегося; выполнение наблюдений, опытов; ведение поисковой и исследовательской деятельности для изучения новых тем на уроках.

*Кружки,* предлагаемые школой, весьма разнообразны как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т.д. Кружки укрепляют связь обучения с жизнью, помогают развитию межпредметных связей, в частности между общеобразовательными и специальными дисциплинами. Работа учащихся в предметных кружках активизирует учебный процесс, способствует повышению качества обучения.

Кружковая работа относится к групповой форме внеклассной деятельности. Кружки организуются исключительно по принципу добровольности. Основными методами самостоятельной работы в кружках являются: чтение научно-популярной литературы, подготовка рефератов, творческая деятельность по моделированию и конструированию, создание стендов и выпуск газет, проведение конференций, конкурсов, экскурсий, экспериментов (с семенами растений и др.) и исследований. Программа работы кружка составляется с учетом интересов учащихся, их подготовки, оборудования кабинета. Выполнение экспериментальной работы, изготовление плакатов, макетов, таблиц, пособий для кабинета придает внеклассной работе общественно полезное значение. Необходимость возникновения кружков по ОБЖ вызвана тем, что выпускники школы имеют недостаточно навыков и знаний для ведения здорового образа жизни, обеспечению безопасности на дорогах, в условиях возникновения опасности. Основные цели кружка по ОБЖ – формирование ученического коллектива, расширение и углубление знаний учащихся в области обеспечения безопасности жизнедеятельности, развитие познавательных интересов и способностей, формирование умений в конструировании простейшего оборудования, развитие творческого потенциала. Примерами кружковой работы по ОБЖ можно назвать творческие объединения типа «Дружины юных пожарных», «Юных инспекторов движения», «Здоровое поколение» и др.

Массовая форма внеурочной работы по ОБЖ получила широкое распространение. Она включает школьные олимпиады (одно из действенных средств борьбы за глубокие и прочные знания), вечера безопасности жизнедеятельности (способствуют развитию творческих способностей), устные журналы (основной целью проведения является повышение интереса к предмету, умение своевременно и быстро откликаться на актуальные проблемы и события, этот метод дает возможность индивидуально работать с учащимися), научно-практические конференции, декады ОБЖ, коллективных творческих дел (КТД) совместно с родителями.

Особенностью массовой формы внеурочной работы является проведение разовых, эпизодических мероприятий, к участию в которых можно привлечь учащихся разных возрастных групп. Примером могут служить проведение «Дня здоровья», «Дня защиты детей», игры «Зарница» и др.

**Методы обучения**

Методы обучения – это система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения.

На занятиях в урочное и внеурочное время педагог может использовать различные методы обучения. Учебное занятие может проводиться как с использованием одного метола обучения, так и с помощью комбинирования нескольких методов и приемов. Целесообразность и выбор применения того или иного метода зависит от образовательных задач, которые ставит педагог. В процессе обучения педагог может решать следующие задачи:

– развитие познавательных интересов учащихся;

– развитие интеллектуальных способностей;

– обучение самообразованию;

– овладение методами и приемами самостоятельной работы;

– обучение методам научной, исследовательской, экспериментальной работы;

– развитие изобретательских и конструкторских способностей;

– развитие творческих способностей;

– овладение практическими умениями и навыками;

– формирование умений работать в коллективе, выполнять коллективные работы (задания);

– содействие в профессиональном самоопределении учащихся;

– формирование умения передавать свои знания другим;

– выявление уровня знаний и умений учащихся.

Выбор методов обучения определяется с учетом возможностей учащихся: возрастных и психофизиологических особенностей детей и подростков; специфики изучения предмета, раздела, темы; возможностей материально-технической базы образовательного учреждения.

Педагогической наукой накоплен богатый материал, касающийся методов обучения. Существуют также различные классификации методов обучения, многообразие которых зависит от избираемого основания для классификации.

Общепринятой длительное время (с 30-х до 60-х годов XX в.) считалась классификация методов обучения на основе источника получения знаний (М.А. Данилова, Е.В. Перовский, С.Т. Шаповаленко, Е.Я. Голант и др.). В соответствии с источником знаний (слово, наглядность, практика) были выделены соответственно три группы методов: словесные; наглядные; практические.

Эти методы определяются по внешним признакам, в основном по видам деятельности учителя. В соответствии с этой классификацией методы обучения основам безопасности жизнедеятельности можно разделить на три группы: словесные, наглядные, практические.

*Словесные методы* обучения основам безопасности жизнедеятельности являются: лекция, объяснение, рассказ, чтение, беседа, диалог (диалог педагога с учащимися, диалог учащихся друг с другом), консультация.

*Наглядные методы* основываются на непосредственном восприятии изучаемых предметов посредством использования наглядных материалов: картин, рисунков, плакатов, фотографий; таблиц, схем, диаграмм, чертежей, графиков; демонстрационных материалов: моделей, приборов, предметов (образцов изделий, муляжей и т. д.); видеоматериалов, диафильмов, диапозитивов, учебных и др.

В основе использования *практических методов* лежит самостоятельная деятельность учащихся.

Основными, наиболее эффективными практическими методами обучения ОБЖ являются:

* метод упражнения: упражнения, тренинг, тренировка.
* письменные работы: конспект; выписки, составление тезисов (доклада), реферат; письменные ответы на вопрос; составление аннотации (произведения, статьи).
* графические работы: составление таблиц, схем, диаграмм, графиков, чертежей; составление структурно-логических схем; заполнение матриц.
* метод наблюдения: запись наблюдений, ведение дневника наблюдений; зарисовка, рисунки; запись звуков, голосов, сигналов; фото-,кино-, видеосъемка; проведение замеров.
* лабораторные и практические занятия: опыты - постановка, проведение и обработка результатов опытов; лабораторные занятия - работа с приборами, препаратами, техническими устройствами.
* проектные и проектно-конструкторские методы обучения: разработка проектов, программ; построение гипотез; моделирование ситуации; создание новых способов решения задачи; создание моделей, конструкций; создание творческих работ; проектирование (планирование) деятельности, конкретных дел.

Однако классификация методов обучения на основе источника знаний не в полной мере решает задачу развивающего обучения (развитие мыслительной деятельности, обучение приемам учебной деятельности), поскольку не учитывает характер взаимодействия учителя и учеников. Данное обстоятельство детерминировало в 70-х годах XX в. разработку новой классификации методов обучения, основанной на учете характера познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер и И.А. Скаткин), имеющей в своем составе пять основных методов: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский. Предложенная авторами классификация методов обучения демонстрирует постепенный переход от методов, предполагающих сравнительно небольшую самостоятельность учащихся, к методам, опирающимся на их полную самостоятельность.

1. *Объяснительно-иллюстративный*, или информационно-рецептивный, метод. Основное назначение - организация усвоения учащимися знаний в готовом виде: учитель объясняет, а ученики запоминают и воспроизводят знания в том виде, каком дал их учитель, или как они изложены в учебнике. Наиболее распространенными объяснительно-иллюстративными методами являются рассказ, лекция, объяснение, использование и изучение литературы, использование наглядных средств и т. п. Учебный процесс, организованный с применением данного метода тренирует память, дает знания, но не способствует развитию творческого мышления, что обусловливает целесообразность его использования преимущественно в младших классах.

*Рассказ* – метод устного изложения, монологическое изложение учебного материала, применяемое для последовательного, систематизированного, доходчивого и эмоционального преподнесения знаний. По целям выделяется несколько видов рассказа: рассказ-вступление (подготовка учащихся к изучению нового материала), рассказ-повествование (изложение содержания), рассказ-заключение (обобщение).

Требования к методу: достоверность информации и научно проверенных фактов; четкая логика изложения; эмоциональность изложения материала; доступность подачи материала; соответствие подачи материала возрастным особенностям учащихся и их развитию; опора на витагенный (жизненный) опыт учащихся.

При подготовке к рассказу учитель намечает план изложения материала, подбирает методические приемы, максимально способствующие достижению целей, использует энциклопедический и хрестоматийный материал, научно-популярную литературу, в которой имеются сведения по теме урока. Чаще всего при использовании данного метода применяются мнемонические приемы, такие как сравнение, сопоставление, резюмирование, обобщение.

Эффективность рассказа зависит от его сочетания с другими методами обучения: иллюстрацией (в младших классах), обсуждением, диалогом, беседой (в средних и старших классах), а так же от места и времени, выбранных учителем для рассказа (на традиционном уроке, во время экскурсии, при проведении внеурочных мероприятий).

*Объяснение* – доказательная форма изложения программного содержания, словесное пояснение, анализ, доказательство и истолкование различных положений излагаемого материала. Как метод обучения объяснение широко используется в работе с детьми разных возрастных групп.

К задачам метода относятся обеспечение четкого понимания учебного материала и активизация познавательного интереса учащихся.

Применение метода объяснения практически всегда осуществляется в совокупности с рассказом, беседой, с использованием наглядности.

*Беседа* – вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся, применяющийся на всех этапах образовательного процесса для сообщения новых знаний, их закрепления, проверки и оценки. Основными задачами метода являются обеспечение развития познавательного интереса учащихся, закрепления и контроля знаний и умений; развития коммуникативных умений. Сущность беседы состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов актуализировать знания учащихся, полученные ими ранее и достичь усвоения учащимися новых знаний путем самостоятельных размышлений, выводов, обобщений.

По форме организации беседа может быть индивидуальной (если вопросы адресованы одному ученику) и групповой (вопросы обращены к группе учащихся).

По назначению выделяют беседы:

• Вводные, или организующие.

• Сообщающие новые знания.

• Закрепляющие.

• Контрольно-коррекционные.

Вводная беседа проводится обычно с целью актуализации знаний учащихся, необходимых для усвоения нового материала, либо для диагностики понимания значения и алгоритма предстоящей работы (при проведении экскурсий, лабораторных и практических работ).

Беседа – сообщение новых знаний направлена на раскрытие сущности изучаемых объектов или явлений, установления причинно-следственных связей между явлениями. Беседа начинается с обоснования темы, краткой характеристикой учителем основных понятий, а затем следует постановка вопросов для обсуждения. Применение метода требует обязательного заключительного слова учителя. Вопросы в беседе должны опираться на уже известный материал, на работу с натуральными объектами и наглядными пособиями.

Закрепляющая беседа применяется для формулировки выводов и обобщений, как правило, проводится после изучения крупных тем.

Контрольно-коррекционная беседа применяется в диагностических целях, а так же тогда, когда нужно развить, уточнить, дополнить новыми фактами или положениями имеющиеся у учащихся знания. Ее применение эффективно при проверке домашнего задания в форме устного опроса.

При проведении беседы очень важно соблюдать технику вопросно-ответного обучения:

* Правильно формулировать и задавать вопросы, которые должны быть логически связаны между собой, раскрывать в совокупности сущность изучаемых явлений и процессов, соответствовать уровню развития учащихся.
* Каждый вопрос необходимо задавать всему классу, и только после небольшой паузы для обдумывания вызывать ученика для ответа.
* При необходимости (если учащиеся не могут ответить) уметь переформулировать вопрос, раздробить его на части, задать наводящие вопросы.
* Следить за активностью класса, побуждать к высказыванию собственной точки зрения.
* Внимательно выслушивать ответ, правильные ответы одобрить, ошибочные – прокомментировать, дополнить.

Из вышесказанного, очевидно, что для успешного использования метода беседы необходима серьезная подготовка к ней учителя. При планировании беседы необходимо четко определить ее тему, цель, составить подробный план-конспект с формулировкой основных и вспомогательных вопросов на основе прогноза возможных вариантов ответов; продумать логическую последовательность осуществления беседы, узловые положения, по которым необходимо сделать обобщения и выводы; подобрать необходимые наглядные пособия.

*Лекция.* Лекция отличается от рассказа большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Предметом школьной лекции является описание сложных систем, явлений, процессов, связей причинно-следственного характера, что предопределяет использование данного метода только в старших классах. По объему лекция занимает урок или «спаренное» занятие. Задачами метода являются передача теоретических знаний, формирующих мировоззрение, кругозор учащихся; становление умений учиться, навыков самообразования; формирование навыков закрепления знаний и умений.

Лекция должна обладать информационной емкостью; системным, логическим построением учебного материала; высокой доказательностью учебного материала; адаптированностью учебного материала к слушателям.

Обычно в курсе основ безопасности жизнедеятельности в старших классах лекция применяется, когда необходимо дать учащимся общую характеристику явлений или процессов. После лекции целесообразно провести самостоятельную работу, а завершить тему уроком обобщающего повторения.

Эффективность применения метода лекции зависит от подготовленности учителя к его воспроизводству:

* Необходимо составить детальный план проведения лекции.
* Логично и последовательно излагать учебный материал.
* Многосторонне раскрывать важнейшие теоретические положения.
* Выдерживать оптимальный темп изложения, позволяющий записать основные положения лекции с выделением (задиктовкой) того, что следует записать.
* Эмоционально излагать ключевые позиции содержания, своевременно включать примеры, сравнения, яркие факты.
* Кратко обобщать изложенный материал каждого пункта плана.
* Использовать наглядность, облегчающую восприятие и понимание изучаемых положений.

2. *Репродуктивный метод*. Его сущность - воспроизведение и повторение способа деятельности учащимися по заданиям учителя. Данный метод характеризует не только деятельность ученика, но и предполагает организующую, побуждают деятельность учителя. С целью повышения эффективности репродуктивного метода разрабатываются системы упражнений, а также программированные материалы, обеспечивающие обратную связь и самоконтроль. Важную роль при осуществлении данного метода играет алгоритмизация, когда ученикам предлагается определенный алгоритм, т.е. правила и порядок действий, в результате выполнения которых ученик распознает объект (явление), выясняет его наличие и одновременно осуществляет определенный порядок действий.

3. *Проблемное изложение* - метод, переходный от исполнительской к творческой деятельности, используется главным образом на лекции, в ходе работы с книгой, экспериментирования и т.д. Проблемное обучение занимает особое место в школьном образовании в связи с тем, что оно реализуется, и в проблемном изложении, и в частично-поисковом и в исследовательском методах обучения. Сущность метода заключается в том, что учитель ставит проблему, сам ее решает, показывая при этом путь решения в его подлинных, но доступных учащимся противоречиях. Учитель показывает образцы научного познания, научного решения проблем, а учащиеся мысленно следят за его логикой, усваивая этапы решения целостных проблем. Результатом проблемного изложения является усвоение учеником способа и логики решения поставленной проблемы, но еще без умения применять их самостоятельно. Своеобразие этого метода заключается в том, что ученик не только воспринимает, осознает и запоминает готовые знания, но и следит за логикой доказательства, контролирует убедительность мысли учителя.

В ходе изложения нового материала и последующего его закрепления предлагаются задания, выполнение которых направлено на закрепление у учащихся умений использования полученных ранее знаний. Противоречия между имеющимися знаниями и новым заданием преодолеваются самостоятельно действиями творческого характера. Создается проблемная ситуация - психологическое состояние умственного затруднения при решении проблемы, поставленной учителем. Проблемную ситуацию обычно создает учитель. По А.М. Матюшкину выделяются три типа проблемных ситуаций.

Первый тип – ситуация при недостатке знаний для решения поставленной задачи, когда ее условия содержат неполную информацию. Недостаток знаний вызывает потребность в новых знаниях.

Второй тип проблемной ситуации – выбор из имеющихся знаний тех, которые нужны для решения поставленной задачи.

Третий тип возникновения проблемной ситуации, когда учащийся сталкивается с новыми условиями применения знаний.

При формулировке проблемного задания и решения учебной проблемы учитель обращается и к другим методам обучения, таким как рассказ, объяснение, беседа и т.д.

4. *Частично-поисковый*, или эвристический, метод. Суть метода состоит в приобщении учеников к творческой деятельности. Учитель организует участие школьников в выполнении отдельных этапов поиска, конструирует задание, расчленяет его на вспомогательные, намечает шаги поиска, а учащиеся осуществляют его самостоятельно, актуализируя наличные знания, мотивируя свои действия. Учитель, расчленяя проблемную задачу, стимулирует учащихся к осуществлению отдельных шагов поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует. Наиболее выразительной формой осуществления данного метода является эвристическая беседа. При эвристической беседе ученики проявляют большую активность, чем при опросно-ответной. Этот метод включает самостоятельную работу учащихся, беседу, лекции и т.д.

Безусловно, форма вопросов может быть иной, но суть вывода, сделанного учащимися самостоятельно, верна:

5. *Исследовательский метод* определяется как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Этот метод призван обеспечить творческое применение знаний, овладение методами научного познания в процессе поиска этих методов и их применения. Кроме того, он является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности.

При использовании исследовательского метода учитель вместе с учащимися формулирует проблему; знания учащимся не сообщаются, а добываются ими самостоятельно; деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач; полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью.

В настоящее время в соответствии с концептуальными основами преподавания ОБЖ в школе, предпочтение отдается использованию наглядных и практических методов обучения. Все основное учебное время должно быть отведено на показ и отработку практических действий в условиях возникновения опасной ситуации и навыков оказания первой помощи пострадавшим. Безусловно, сложно, а в некоторых случаях и невозможно смоделировать действия, например при цунами, наводнении, урагане, аварии, но действия по обеспечению безопасности жилища и личной безопасности на дорогах, по применению приемов самозащиты от противника, оказанию первой помощи пострадавшим, надеванию противогаза, работе с ВПХР и индивидуальным дозиметром должно быть организовано практически.

**Приемы обучения**

Очевидно, что от применяемых методов обучения зависит успех всего учебного процесса, и именно этим обусловлено особое внимание к методам обучения. Метод осуществления учебного процесса разделяется на составляющие его элементы, которые называются методическими приемами.

Прием – это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода.

Например, в применении практического метода обучения (работы с учебником), можно выделить следующие приемы – конспектирование, составление плана, написание тезисов, составление терминологического словаря по теме и т.д.

Некоторые приемы могут быть составной частью нескольких методов. Например, прием конспектирования может входить в практический метод обучения (работа с учебником), а так же быть составной частью словесного метода (лекция, рассказ, объяснение), когда учащиеся при активном слушании делают записи в тетради основных моментов изучаемого материала.

В зависимости от конкретной ситуации один и тот же способ обучения может в одних случаях выступать как метод, в других как прием. Например, объяснение относится к словесным методам обучения, однако, если в структуре урока он используется эпизодически (при выполнении контрольной или практической работы) для разъяснения выполняемой работы, то в этом случае объяснение будет приемом, входящим в метод практической работы. Лекция и беседа так же рассматриваются как самостоятельные методы обучения (словесные), однако, если при проведении лекционного занятия учитель использует фронтальную беседу (обращается с вопросами к аудитории, выслушивает мнения учащихся), в этом случае лекция будет интерпретироваться как метод обучения, фронтальная беседа как прием.

Поскольку преподавание основ безопасности жизнедеятельности в школе предпочтительнее осуществлять с превалированием наглядных и практических методов обучения, среди наиболее эффективных приемов обучения можно выделить наблюдение, работу с учебником, упражнение, анализ конкретной ситуации (АКС).

*Наблюдение.* Этот прием один из самых простых и интересных для школьников младших классов и младших подростков. Наиболее часто он применяется на экскурсии. Суть приема состоит в том, что учащиеся наблюдают какое-либо явление или предмет и под управлением учителя выделяют его наиболее существенные черты.

При использовании наблюдения учителю необходимо тщательно отобрать объекты наблюдения, при необходимости специально их подготовить; сочетать наблюдение с другими приемами работы, такими как обсуждение, анализ, обобщение, формулировка выводов; для интерпретации явлений и понимания сути происходящего, тщательно продумать вопросы для фронтальной беседы. Так, например, при изучении правил безопасного поведения пешеходов на дорогах можно провести урок в форме экскурсии на прилегающий к школе участок дороги, осуществляя объяснение программного материала с опорой на наблюдения учащихся. При подготовке к экскурсии, необходимо проанализировать наличие объектов наблюдения (пешеходного перехода, светофора, остановки общественного транспорта, дорожных знаков и др.), продумать задаваемые вопросы и задания. Например: «Понаблюдайте, как пешеходы переходят через дорогу?» (предполагаемые ответы: по пешеходному переходу, на разрешающий сигнал светофора, убедившись, что поблизости нет движущихся транспортных средств); «А кто из пешеходов, на ваш взгляд, нарушает правила безопасного поведения при переходе через дорогу и почему?» (исходя из собственных наблюдений, учащиеся говорят о нарушителе, аргументируя свой ответ); «Как вы думаете, к чему подобное поведение на дороге может привести?»; «А теперь давайте вместе с вами назовем правила безопасного поведения пешехода на дороге». Умелое сочетание наблюдения с последующим обсуждением стимулирует выработку у учащихся умений анализировать, адекватно оценивать ситуацию, делать выводы.

*Работа с учебником, учебной литературой*. Главное достоинство данного приема — возможность для ученика многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебники по ОБЖ успешно выполняют обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. При рациональном использовании учебника как средства обучения эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний, умений.

При выполнении самостоятельной работы с учебником учащиеся знакомятся с его структурой, читая, получают информацию об основных явлениях и процессах обеспечения безопасности жизнедеятельности, находят ответы на вопросы, выполняют практические работы и т.д.

Работая с учебником, учащиеся овладевают умениями свободного чтения и понимания прочитанного; выделения главного в изучаемом материале; конспектирования, составления структурных и логических схем; подбора литературы по изучаемому вопросу.

Наибольшее распространение при изучении курса ОБЖ получили два вида работы с книгой: на уроке под руководством учителя и дома самостоятельно с целью закрепления и расширения полученных на уроке знаний.

Используя в профессиональной деятельности прием работы с учебником, учителю необходимо следующее:

* подготавливая учащихся к работе, указать, с каким ранее изученным материалом необходимо сопоставить или объединить новый учебный материал;
* если с учебником работают на уроке, то весь процесс изучения материала разбить на отдельные части, выполнение которых осуществлять под контролем;
* по прочтении отрывка текста (про себя или вслух), организовать обсуждение прочитанного, стимулируя понимание и запоминание прочитанного, развитие умений сравнить, сопоставить и т.д.;
* помнить, что запоминанию учебной информации помогает письменная фиксация плана и основных положений прочитанного в виде структурно-логической схемы (опорного конспекта);
* для облегчения запоминания материала необходимо ознакомить учащихся с правилами заучивания различной информации, постоянно контролировать развитие памяти, помогать ее совершенствовать.

*Упражнения* в использовании практических методов на уроках ОБЖ отличаются наибольшей эффективностью в выработке и закреплении умений и навыков, предусмотренных программным материалом. Упражнение представляет собой планомерно организованное повторение выполнения действий с целью овладения ими или повышения их качества.

Достоинство данного приема состоит в том, что он обеспечивает эффективное формирование умений и навыков, а недостаток — в слабом выполнении побуждающей функции.

На уроках ОБЖ применяются специальные, производные и комментированные упражнения.

Специальные упражнения - многократно повторяемые упражнения, направленные на формирование учебных, трудовых умений и навыков (надевание противогаза, работа с ВПХР и индивидуальным дозиметром, измерение пульса и кровяного давления и т.д.).

Если в специальные упражнения вводятся упражнения, применявшиеся прежде, то они называются производными. Производные упражнения способствуют повторению и закреплению ранее сформированных навыков. Без производных упражнений навык забывается.

Сущность комментированных упражнений состоит том, что учитель и учащиеся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются. Вначале к этому привлекаются лучшие ученики, а затем и весь класс принимает участие в объяснении материала. Прием комментированных упражнений обеспечивает высокий темп урока, способствует сознательному, прочному усвоению материала всеми учащимися.

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований. К ним относятся:

• сознательная направленность учащегося на повышение качества деятельности;

• знание правил выполнения действий;

• сознательный учет и контролирование условий, в которых оно должно выполняться, а также учет достигнутых результатов.

Процесс организации выполнения упражнения рекомендуется выполнять, следуя алгоритму:

* учитель, опираясь на осмысленные учащимися знания, объясняет цель и задачи предстоящей деятельности;
* учитель показывает, как нужно выполнять то или иное задание;
* осуществляется первоначальное воспроизведение сильными учащимися учебных действий;
* многократное тренировочное повторение учебных действий, направленных на приобретение практических умений и навыков.

*Анализ конкретной ситуации (АКС)* используется на уроках ОБЖ с целью приучения учащихся к системе аналитического поведения в окружающей среде: предвидения опасных ситуаций, оценки и прогнозирования их развития, принятия целесообразных решений и действий для предупреждения возникновения опасной ситуации или смягчения тяжести ее последствий. В результате применения АКС происходит накопление личного опыта учащихся посредством анализа причин происшествий и несчастных случаев, они приобретают и пополняют знания за счет анализа ошибок и нарушений других людей, попадавших в различного рода опасные ситуации.

Одним из основных этапов в подготовительной работе учителя является поиск сюжета, который подбирается в соответствии с темой занятия. Сюжет должен быть реалистичен и адекватен подготовке учащихся, включать в себя конфликт, проблему или задачу, решение которой потребует усилий.

Учебную ситуацию можно смоделировать, опираясь на информацию в СМИ, публикации в газетах и журналах, жизненный опыт очевидцев событий, произведения искусства (фильмы, романы, повести, очерки и т. д.) и т.д.

Найденный сюжет необходимо особым образом обработать: описать его доступным для учащихся языком, при необходимости проиллюстрировать, разработать учебные задания и сформулировать контрольные вопросы.

АКС может осуществляться при демонстрации видеозаписи какого-либо реального события, эпизодов художественных и документальных фильмов, сюжетных слайдов, рисунков, отражающих состояние какого-либо факта или процесса, а так же при использовании игрового метода – моделирования и проигрывания ситуации непосредственно перед обучающимися (иногда самими обучающимися).

Вне зависимости от содержания учебной ситуации учащимся могут быть заданы следующие вопросы:

* Знакома ли вам продемонстрированная ситуация?
* Как вы думаете, почему она произошла?
* Что стало причиной ее возникновения?
* Какие ошибки и кем были допущены в данной ситуации?
* Если бы вы были свидетелями или непосредственным участником этих событий, как бы вы поступили? Почему именно так?
* Что необходимо соблюдать и предпринимать, чтобы не допустить возникновения подобной ситуации?

Таким образом, грамотно построенный АКС позволяет обогащать опыт безопасного поведения учащихся, учит их адекватно оценивать происходящие события, находить наиболее оптимальные пути решения из создавшейся опасной ситуации, формировать готовность при необходимости рационально действовать.

**Средства обучения. Учебник ОБЖ**

В педагогике сегодня нет однозначного определения понятия «средство обучения»:

* одни авторы применяют его в узком смысле, имея ввиду средства-инструменты, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей обучения;
* другие к средствам обучения помимо материальных средств-инструментов относят интеллектуальные средства осуществления мыслительной деятельности, которые дают возможность человеку проводить опосредованное и обобщенное познание объективной действительности;
* третьи подразделяют средства обучения на средства учения, которыми пользуется ученик для усвоения материала и собственно средства обучения, т.е. средства, которые использует педагог для создания условий учения для ученика;
* четвертые, рассматривая средства обучения в широком смысле, обозначают этим термином все содержание и весь проект обучения и собственно средства-инструменты обучения.

Наиболее емкое и в большей степени отражающее современную точку зрения на средства обучения является понимание данной педагогической категории П.И. Пидкасистым, понимающим под средством обучения материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения знаний. Главное дидактическое назначение средств — ускорить процесс усвоения учебного материала, т. е. приблизить учебный процесс к наиболее эффективным характеристикам.

Согласно данной позиции, можно выделить две большие группы средств обучения: средство — источник информации и средство — инструмент освоения учебного материала. Тогда можно сказать, что средствами обучения называются все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источником учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания учащихся.

К материальным средствам обучения относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, тестовый материал, модели, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование.

В качестве идеальных средств обучения выступают общепринятые системы знаков, такие, как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин, достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литератуpa), средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т.п.), учебные компьютерные программы, организующее-координирующая деятельность учителя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общешкольных требований.

Важно понимать, что обучение становится эффективным в том случае, когда материальные и идеальные средства обучения используются вместе, дополняя и поддерживая друг друга: учитель не может обучать ребенка только словом, не используя наглядный материал, компьютеры, лабораторное и промышленное оборудование, в то же время большое количество средств наглядности, лабораторного оборудования и компьютеров без учителя, его обобщений, контроля и личностного влияния тоже не дадут высокой эффективности в освоении учебного материала. Более того, между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы. Мысль или образ могут быть переведены в материальную форму.

Исходные положения, которые служили основаниями при классификации средств обучения, были предложены В. В. Краевским. Основным звеном в системе образования он считает содержание. Именно оно является тем ядром, над которым надстраиваются методы, формы организации учебной деятельности и весь процесс обучения, воспитания и развития ребенка. Содержание образования определяет способ усвоения знаний, который требует определенного взаимодействия элементов системы и определяет состав и взаимосвязи средств обучения.

Содержание образования формируется на трех уровнях:

* первый - уровень урока;
* второй - уровень учебного предмета;
* третий уровень - весь процесс обучения.

На каждом уровне содержание образования имеет свои особенности, присущие только данному уровню. Но если на каждом уровне есть свое специфическое содержание, то и средства их освоения тоже должны иметь специфические особенности. По мере модификации содержания образования на каждом уровне изменяются и средства обучения. Каждый уровень формирования содержания образования неизбежно должен предполагать свои специфические средства обучения.

К средствам обучения первого порядка относятся те средства, которые учитель может использовать для организации и проведения урока:

* идеальные - языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т.п.); учебные компьютерные программы по теме урока;
* материальные - отдельные тексты из учебника, пособий и книг; отдельные задания, упражнения, задачи из учебников, задачников, дидактических материалов; тестовый материал; средства наглядности (предметы,действующие макеты, модели); технические средства обучения; лабораторное оборудование.

К средствам обучения второго порядка относятся средства, позволяющие организовать и проводить на необходимом уровне преподавание учебного предмета:

* идеальные - система условных обозначений различных дисциплин; искусственная среда для накопления навыков по предмету; учебные компьютерные программы, охватывающие весь курс обучения предмету;
* материальные - учебники и учебные пособия; дидактические материалы; методические разработки (рекомендации) по предмету; книги-первоисточники; учебное оборудование.

Для организации всего процесса образования в целом уже недостаточно средств, используемых учителем на уроке, экскурсии, практическом занятии. Недостаточно даже средств, позволяющих организовать изучение отдельного предмета. Необходима уже целая система средств, определяющая изучаемые предметы, их взаимоотношения и взаимосвязи:

* идеальные - система обучения; методы обучения; система общешкольных требований;
* материальные - учебники и учебные пособия; дидактические материалы; методические разработки (рекомендации) по предмету; книги-первоисточники; учебное оборудование.

Таким образом, формируется трехуровневая система средств обучения.

Среди многообразия средств обучения особое место занимает учебник, который по своему содержанию и структуре соответствует учебной программе. Учебник является также важнейшим средством организации учебного процесса при самостоятельном обучении.

Функции учебника (по Д.Д.Зуеву):

* *информационная функция* призвана обеспечить детей необходимой и достаточной информацией, формирующей мировоззрение детей, дающей пищу для духовного развития и практического освоения мира. Реализация этой функции связана с ориентацией на требования, предъявляемые к учебным программам: полное и конкретное изложение обязательных знаний, ведущих и вспомогательных знаний, дополнительной информации.
* *трансформационная функция* связана с педагогической переработкой научных знаний, подлежащих усвоению. Материал в учебнике педагогически адаптируется в соответствии с дидактическими принципами научности, систематичности и последовательно, доступности, учета возрастных особенностей, связи изучаемого материала с жизнью, с практикой.
* *систематизирующая функция* реализует требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета.
* *функция закрепления и самоконтроля* связана с предоставлением возможности повторного изучения материала, а формирование у учащихся прочных знаний может служить фундаментом при их дальнейшем пополнении в процессе самообразования.
* *интегрирующая функция* состоит в том, что учебник помогает ребенку приращивать к изложенным в нем знаниям дополнительную информацию из смежных наук. Эта функция представлена и тем, что в содержание учебного предмета входят основы, а не сами науки.
* *координирующая функция* заключается в привлечении в процессе работы над учебным материалом разнообразных средств обучения (справочники, задачники, карты, иллюстрации, фильмы, учебные пособия и т.п.).

Учебники по основам безопасности жизнедеятельности представляет собой стройную систему, в которой каждый последующий учебник является логическим продолжением и развитием предыдущего. Учебный материал, изложенный в них, направлен на реализацию следующих образовательных и воспитательных целей:

• воспитание у обучаемых ответственности за личную безопасность, бережного отношения к своему личному здоровью как к индивидуальной и общественной ценности, правильного отношения к окружающей природной среде как основе обеспечения безопасности личности, общества и государства;

• развитие личностных духовных и физических качеств, обеспечивающих безопасное поведение человека в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, потребности ведения здорового образа жизни, моральных, физических и психологических качеств, необходимых для выполнения конституционного долга и обязанностей гражданина России по защите Отечества;

• освоение учащимися знаний о безопасном поведении в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера, о здоровье и здоровом образе жизни, о государственной системе защиты населения от опасных и чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени, об обязанностях граждан по защите государства;

• формирование у обучаемых умения оценивать ситуации, опасные для жизни и здоровья, безопасно вести себя в опасных и чрезвычайных ситуациях, правильно использовать средства индивидуальной и коллективной защиты, умело оказывать первую медицинскую помощь в необходимых случаях.

Их содержание и структура практически соответствуют обязательному минимуму содержания образовательных программ, предусмотренному новыми стандартами.

Применение учебников в учебном процессе позволяет обеспечить реализацию личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию, а также выполнение задач индивидуализации образования. Учебники имеют конкретную и четкую методологическую основу, позволяющую моделировать познавательную деятельность, проектировать способы закрепления знаний, навыков и умений, осуществлять связи с другими средствами обучения. В них включен материал, способствующий формированию у учащихся навыков приемов самостоятельной работы и самоконтроля, развитию у них мышления, творческого отношения к учебе, реализации у них деятельностного подхода к изучению предлагаемого содержания.

Все учебники по заключению Федерального экспертного совета Министерства образования Российской Федерации, сделанному в 2002 г., соответствуют основным требованиям к содержанию:

• обеспечивают преемственность уровней образования;

• не содержат избыточного фактологического материала;

• учитывают возрастную психологию учащихся;

• формируют у учащихся умение работать с различными источниками информации;

• позволяют осуществлять межпредметные взаимосвязи, формирующие у школьников целостную картину мира.

Каждый учебник имеет хорошо продуманный методический аппарат (система контрольных вопросов, практических заданий и ситуационных задач). Этот аппарат позволяет организовать дифференцированную работу с учащимися, развивать у них коммуникативно-познавательную активность, дает возможность детям и подросткам осваивать знания в соответствии с темпами их индивидуального развития.

Учебники хорошо совместимы с другими средствами обучения и имеют обширное методическое и дидактическое сопровождение. Они оснащены в достаточной степени справочным материалом (терминологические словари, приложения) и имеют необходимый иллюстративный ряд.

**II. Использование современных педагогических технологий в обучении основам безопасности жизнедеятельности.**

**Педагогические технологии (понятие, качества, научные основы).**

В научном понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют большие разночтения, среди которых можно выделить четыре позиции (Г.К. Селевко): технология может пониматься как средство, как способ, как научное направление, как многомерное понятие.

В настоящее время в зарубежной и отечественной литературе встречается как первоначальное понимание сущности педагогической технологии (педагогическая технология как максимальное использование в обучении возможностей ТСО), так и понимание педагогической технологии, связанное с идеей управления процессом обучения (т. е. целенаправленное конструирование целей обучения в соответствии с целями проектирования всего хода процесса обучения, проверка и оценка эффективности выбранных форм, методов, средств, оценка текущих результатов, коррекционные мероприятия). Термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве (от греческих слов techne — искусство, мастерство и logos — учение).

Разнообразные трактовки понятия «педагогическая технология» говорят, по существу, лишь о том, что это качественно новая ступень в развитии «производственного аппарата» педагогики.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлена в трех аспектах:

* + *научном*: педагогические технологии — часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
	+ *процессуально-описательном*: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
	+ *процессуально-действенном*: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

В образовательной практике понятие «педагогическая технология» используется на трех иерархически соподчиненных уровнях (Г.К. Селевко):

1. Общепедагогическом (общедидактическом): общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. Частнометодическом (предметном): термин «частнопредметная педагогическая технология» употребляется в значении «частная методика», т. е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, мастерской учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3. Локальном (модульном): локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитания отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Представленные выше определения позволяют выделить основные структурные составляющие педагогической технологии:

а) концептуальная основа;

б) содержательная часть обучения:

— цели обучения — общие и конкретные;

— содержание учебного материала;

в) процессуальная часть — технологический процесс:

— организация учебного процесса;

— методы и формы учебной деятельности школьников;

— методы и формы работы учителя;

— деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;

— диагностика учебного процесса.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям (Г.К. Селевко).

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

*Системность.* Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

*Управляемость*предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

*Эффективность.* Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными но результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

*Итак, современную педагогическую технологию характеризуют следующие позиции:*

* технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора;
* технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
* поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть воспроизведены любым педагогом, и гарантировать достижение планируемых результатов;
* органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

**Классификация педагогических технологий**

В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко. В основу объединения технологий в классы положены наиболее существенные признаки: уровень применения, философская основа, методологический подход, ведущий фактор развития личности, научная концепция передачи и освоения опыта, ориентация на личностные структуры и структуры индивида, характер содержания и структуры, основной вид социально-педагогической деятельности, тип управления учебно-воспитательным процессом, преобладающие методы и способы, организационные формы, средства обучения, подход к ребенку и ориентация педагогического взаимодействия, направления модернизации, категория педагогических объектов. В каждый класс входят ряды сходных по данному признаку педагогических технологий.

*По уровню применения* выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

*По уровню и характеру применения* образовательные технологии образуют вертикальную структуру — иерархию: метатехнологии (социально-педагогические, общепедагогические), макротехнологии (отраслевые, частнометодические, предметные), мезотехнологии (модульные, локальные) и микротехнологии (конкретно-личностные), а также горизонтальный ряд: монотехнологии, политехнологии (синкретичные), гибкие и проникающие.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей концепции, в политехнологиях — комбинируется из элементов различных монотехнологий. Политехнология представляет осуществление принципа многообразия форм трансляции культуры «внутри» образовательного учреждения.

Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

*По философской основе*: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

*По методологическому подходу.* Методологический подход определяет ведущие принципы организации педагогического процесса и деятельность его участников. Для различных аспектов технологии это могут быть разные принципы (комплексный подход). Наиболее распространённые: гуманистический, системный, групповой, знаниевый, личностно-ориентированный, ситуативнный, алгоритмический, социокультурный, информационный, природосообразный, комплексный, дифференцированный, ценностный, поисковый, средовый, валеологический, практико-ориентированный, тактический, исследовательский, коммуникативный, интегральный, индивидуальный, компетентностный, деятельностный, стратегический, творческий, синергетический, диагностический.

*По ведущему фактору психического развития*: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии. Развитие индивида есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может опираться на какой-либо из них, считая его основным.

Педагогическая технология всегда комплексна, в принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип. Однако технология становится характерной и получает от этого свое название вследствие акцента той или иной стороны процесса обучения.

*По научной концепции* усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

*По ориентации на личностные структуры*: информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков, по предметам - ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий - СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений - СЭН); технологии саморазвития (формирование самоуправляющих механизмов личности - СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы - СДП).

*По характеру содержания и структуры* называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии, жесткостандартные и адаптивно-вариативные.

*По виду педагогической деятельности*различают:

• обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие технологии;

• технологии педагогической поддержки (сопровождения), заключающиеся в совместной с ребёнком деятельности по определению его интересов, возможностей и путей развития; технологии реабилитации как восстановления каких-либо утраченных способностей или функций; технологии педагогической помощи - традиционный вид деятельности учителя;

• технологии, направленные на создание условий эффективной социализации, - самостоятельного освоения ребёнком общественных норм и ценностей; возможны акценты в этих технологиях на социальную адаптацию (приспособление) к условиям среды, на социальную автономизацию (сохранение и развитие самостоятельности и индивидуальности), на социальное закаливание (подготовленность к встрече с неблагоприятными обстоятельствами);

• управленческие, охватывающие не только целостный педагогический процесс, но и его отдельные части; к ним примыкают технологии диагностики, мониторинговые, а также коррекционные (компенсирующие);

• наконец, педагогическая деятельность в некоторых технологиях неотделима от психологической, социальной, медицинской, культурологической, экономической: отсюда возникают соответствующие названия технологий.

*По типу организации и управления* познавательной деятельностью В.П. Беспалько предложена следующая классификация педагогических систем (технологий). Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств).

Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по В.П. Беспалько — дидактических систем):

1. классическое лекционное обучение (управление — разомкнутое, рассеянное, ручное);
2. обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);
3. система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное);
4. обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) - самостоятельная работа;
5. система «малых групп» (цикличное, рассеянное, ручное) - групповые, дифференцированные способы обучения;
6. компьютерное обучение (цикличное, рассеянное, автоматизированное);
7. система «Репетитор» (цикличное, направленное, ручное) —
8. индивидуальное обучение;
9. «программное обучение» (цикличное, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

• традиционная классическая классно-урочная система Я.А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);

• современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;

• групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;

• программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

*По преобладающему методу и способам*.

Способ, метод, средство обучения определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

*По организационным формам*наиболее яркими типами технологий являются: классно-урочные и альтернативные им, академические и клубные, индивидуальные и групповые, открытые и закрытые, коллективные способы обучения и воспитания, дифференцированное обучение.

*По средствам обучения и воспитания*: вербальные (аудио), наглядные (видеообучение), аудиовизуальные, программированные, электронно-обучающие, компьютерные, телекоммуникационные, дистанционные, спутниковые и разнообразные действенно-практические. Все эти средства — внешние по отношению к обучаемому. Но в некоторых технологиях основными являются внутренние духовные силы ребёнка — авторизованные средства.

*По подходу к ребёнку и воспитательной ориентации* (характеру воспитательных взаимодействий) выделяются: субъект-объектные и субъект-субъектные, авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические технологии, социоцентрические технологии, антропоцентрические и педоцентрические технологии, личиостно ориентированные технологии, средоориентированные и деятелъиостно-ориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания, эзотерические технологии.

Авторитарные технологии отличаются жёсткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения. Педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект» педагогичесикх воздействий.

Дидактоцентрические технологии отличаются высокой степенью невнимания к личности ребёнка, преобладают субъект-объектные отношения педагога и ученика. Самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства.

Социоцентрические технологии нацелены на улучшение и преобразование социально-педагогических условий и параметров жизнедеятельности ребёнка.

Технологии свободного воспитания предоставляют ребёнку свободу выбора и самостоятельности. Ребёнок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату не от внешнего воздействия, а от внутреннего побуждения.

Антропоцентрические и педоцентрические технологии отличаются высокой степенью внимания к ребёнку, исходят из приоритета интересов и потребностей детей.

В антропоцентризме - человек - центр Вселенной и конечная цель мироздания. Согласно антропоцентристским моделям, ребёнок - самонастраивающаяся система, его внутренняя потребность саморазвития нуждается только в предоставлении возможностей для развития.

Педология - наука, изучающая ребёнка целостно на разных возрастных этапах.

Личностно ориентированные технологии ставят в центр личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализацию её природных потенциалов. Личность ребёнка в этой технологии субъект приоритетный; она является задачей образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлечённой цели. Личностно ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностыо, гуманистической и психотерапевтической направленностью и устанавливают разностороннее, свободное и творческое развитие ребёнка.

Деятельностно-ориентированные технологии направлены на совершенствование деятельности субъектов и объектов образовательного процесса.

Средо-ориентированные технологии направлены на преобразование среды, создание благоприятных условий развития ребёнка через окружающую среду.

Характер применяемых воспитательных воздействий на ребёнка определяет также такие технологии, как коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия, самовоспитания (самообразования).

*По направлению модернизации:*

* + на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежёстким, демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, и др.;
	+ на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Это игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В. Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова;
	+ на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, В.Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Б. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии;
	+ на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» B.C. Библера и – С. Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий Н.Ф. Талызиной и М.Б. Воловича.
	+ на основе усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений (технология адаптивной школы, здоровьесберегающие технологии).
	+ на основе современных информационно-телекоммуникационных средств (СМК): эта новая группа технологий выделена в силу того, что применение данных средств не только значительно преобразует структуру учебного процесса, но и создает небывалые условия для его интенсификации.
	+ на основе усиления социально-воспитательных функций педагогических процессов подразумевают целенаправленно организованные воздействия со стороны среды, социальных субъектов воспитания (семья, средства массовой информации и т.п.).
	+ технологии развивающего образования. Альтернативные, радикально изменяющие обучение: например, технологии свободного образования и природосообразные.

*По категории педагогических объектов*наиболее важными и оригинальными являются:

— массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;

— технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);

— технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т. п.);

— различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-,тифло-, олигофренопедагогика);

— технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

**Обзор современных педагогических технологий**

Среди наиболее часто используемых в образовательном процессе педагогических технологий, вследствие их высокой эффективности можно назвать технологии сотрудничества, развивающего обучения, проектирования, проблемного и модульного обучения, уровневой дифференциации, а так же групповые и игровые технологии.

**Технологии сотрудничества**

Сотрудничество — это такое состояние, такой уровень учебно-воспитательного процесса, при котором объекты и субъекты этого процесса объединяются в общей деятельности отношениями товарищества, взаимоуважения, взаимопомощи, коллективизма.

Педагогика сотрудничества — одна из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Идеи педагогики сотрудничества были осмыслены и выражены группой педагогов-журналистов и педагогов-новаторов, в первую очередь Симоном Львовичем Соловейчиком (1930-1996) и Владимиром Михайловичем Матвеевым (1932-1989), а также И.П. Ивановым, В.Ф. Шаталовым, И.П. Волковым, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковским, С.Н. Лысенковой, Б.П. и Л.А. Никитиными и др. Они же дали название технологии — педагогика сотрудничества.

В основу педагогики сотрудничества положены глубокое понимание и гуманный подход к личности ребёнка, коллективистское воспитание, высокий профессионализм учителя и общественное внимание к школе.

В педагогике сотрудничества как целостной педагогической технологии выделяются четыре направления:

* Гуманно-личностный подход к ребенку.
* Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.
* Концепция гуманистического коллективного воспитания.
* Педагогизация окружающей среды.

*Гуманно-личностный подход к ребенку.*

Гуманно-личностный подход представляет собой совокупность принципиальных положений, определяющих отношение к личности ребенка. Сущностью этого отношения является его направленность на развитие всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом.

Гуманно-личностный подход к ребенку в учебно-воспитательном процессе - это ключевое звено, коммуникативная основа личностно ориентированных педагогических технологий. Он объединяет следующие идеи:

* новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса;
* гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;
* отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;
* новую трактовку принципа учета индивидуальных и возрастных особенностей детей;
* формирование положительной Я-концепции.

Новый взгляд на личность представляют следующие позиции:

* личность проявляется, выступает в раннем детстве, ребенок в школе полноценная человеческая личность;
* личность является субъектом, а не объектом в педагогическом процессе;
* личность - цель образовательной системы, а не средство для достижения каких-либо внешних целей;
* каждый ребенок талантлив (обладает способностями);
* приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности (доброта, любовь, трудолюбие, совесть, достоинство, гражданственность и др.).

Гуманное отношение к детям включает:

* педагогическую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе;
* оптимистическую веру в ребенка;
* сотрудничество, мастерство общения;
* отсутствие прямого принуждения;
* приоритет положительного стимулирования;
* терпимость к детским недостаткам.

Демократизация отношений утверждает:

* уравнивание ученика и учителя в правах;
* право ребенка на свободный выбор;
* право на ошибку;
* право на собственную точку зрения;
* соблюдение Конвенции о правах ребенка;
* стиль отношений учителя и учеников: не запрещать, а направлять; не управлять, а соуправлять; не принуждать, а убеждать; не командовать, а организовывать; не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Основным содержанием новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Проблема - не в абсолютизации принципа, а в определении разумной меры. Вообще воспитание невозможно без принуждения: это есть усвоение системы общественных запретов. Но наказание унижает, угнетает, замедляет развитие, воспитывает раба. Надо отойти от принуждения до таких рамок, когда оно не будет вызывать отторжения.

Учение без принуждения реализуется через:

* требовательность без принуждения, основанную на доверии;
* увлеченность, рожденную интересным преподаванием;
* замену принуждения желанием, которое порождает успех;
* ставку на самостоятельность и самодеятельность детей;
* применение косвенных требований через коллектив.

Суть нового индивидуального подхода состоит в том, чтобы идти в системе образования не от учебного предмета к ребенку, а от ребенка к учебному предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает ребенок, учить его с учетом потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать. Новая трактовка индивидуального подхода включает:

* отказ от ориентации на среднего ученика;
* поиск лучших качеств личности;
* применение психолого-педагогической диагностики личности (интересы, способности, направленность, Я-концепция, качества характера, особенности мыслительных процессов);
* учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе;
* прогнозирование развития личности;
* конструирование индивидуальных программ развития, его коррекция.

Реализация учителем личностного подхода (по Г.К. Селевко — Н.К. Тихомировой) заключается в следующих положениях:

* Видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, верить в нее.
* Создавать такую обстановку учения, в которой каждый ученик чувствовал бы себя личностью, ощущал бы внимание к нему.
* Исключить принуждение, а также всякое выделение отставания и других интересов ребенка, понимать причины детского незнания и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба личному достоинству ребенка.
* Организовывать «атмосферу успеха», помогать детям учиться победно, обретать уверенность в своих силах и способностях.
* Учить школьника видеть личность как в самом себе, так и в каждом из окружающих, развивать сознание причастности к своему коллективу и к социальному целому.
* Завоевывать уважение и доверие учеников, для чего относиться к себе самому как к личности и быть личностью.

*Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.*

Дидактический комплекс педагогики сотрудничества включает многочисленные идеи развития детей, активизации и интенсификации учебного процесса, усовершенствования содержания и структуры учебного материала, применения современных информационно-технических средств обучения и т.д.

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества открывает новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов, «чему» и «как» учить сегодня детей:

• содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы;

• обучение ведется, прежде всего, обобщенным знаниям, умениям и навыкам и способам мышления;

• происходят объединение, интеграция школьных дисциплин;

• развиваются вариативность и дифференциация обучения;

• используется положительная стимуляция учения.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в целом ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов:

• в опорных сигналах В.Ф. Шаталова;

• в идее свободного выбора, опережающего обучения С.Н. Лысенковой;

• в идее крупных блоков П.М. Эрдниева;

• в интеллектуальном фоне класса В.А. Сухомлинского;

• во всестороннем развитии личности по Л.В. Занкову;

• в системе развития творческих и исполнительских способностей по

И.П. Волкову;

• в зоне ближайшего развития Л.С. Выготского; .

• в развивающем обучении Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова;

• в игре как средстве демократизации личности Д.Б. Эльконина;

• в идеях гармонизации и гуманитаризации образования Е.Н. Ильина,

Б.М. Неменского, педагогике здорового развития Б.П. и Л.А. Никитиных и др.

*Концепция гуманистического коллективного воспитания.*

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражали важнейшую тенденцию развития воспитания в советской школе:

* сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
* превращение школы Знания в школу Воспитания;
* постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;
* гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
* новые субъект-субъектные отношения участников педагогического процесса: сотрудничество, сотворчество, соуправление, сопереживание, сочувствие;
* развитие творческих способностей ребенка, его индивидуальности;
* возрождение русских национальных и культурных традиций;
* постановка трудной цели.

При этом коллектив оставался и целью, и одним из важнейших средств воспитания.

*Педагогизация окружающей среды*.

Важнейшие социальные институты, центры, формирующие человека, — это школа, семья и ближайший «кусочек» социальной среды — микрорайон. Без сомнения, школа среди них наиболее целенаправленный, педагогически правильный, профессионально организованный институт. Однако, как показывает жизнь, сегодня результаты (качества личности выпускников) определяются не столько школой, сколько совместным действием всех трех источников воспитания.

Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности. Личность выпускника определяется совместным действием всех трёх источников воспитания.

В педагогике давно существует проблема объединения воспитательных усилий школы и семьи, школы и воспитательных учреждений микрорайона, сотрудничества школы с общественными организациями. Новая педагогическая технология выдвигает задачи интеграции всех воспитательных воздействий среды на основе ее педагогизации, осознания того, что «общество живет и развивается так, как оно учится, и учится так, как оно хочет жить». Согласно одной из идей педагогики сотрудничества, школа не может быть демократизирована, если не будет налажено сотрудничество с обществом, с окружающей социально-педагогической средой. Общественная подсистема школы не может развиваться изолированно. Она должна быть принципиально открытой.

Педагогика сотрудничества и развития ориентирует семью на классические образцы родительского воспитания А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, на новаторские идеи Б.П. и Л.А. Никитиных, В.А. Караковского, на личностный подход в семье, пропагандируемый С.Л. Соловейчиком, Ю.П. Азаровым, A.M. Маркушей, А.А. Лихановым и др.

В опыте новаторов они предстают как система постепенного вовлечения детей в посильную трудовую деятельность, выявление и развитие их склонностей в целях самоопределения, обоснованного выбора будущей деятельности.

**Технологии развивающего обучения**

Развивающее обучение - это принципиально иное построение учебной деятельности, ничего общего не имеющей с репродуктивным обучением. Суть ее концепций заключается в создании условий, когда развитие ребенка превращается в главную задачу, как для учителя, так и для самого ученика. Способ организации, содержание, методы и формы развивающего обучения ориентированы на всестороннее развитие ребенка.

Стержневая идея развивающего обучения - опережающее развитие мышления, что обеспечивает готовность ребенка самостоятельно использовать свой творческий потенциал.

При таком обучении дети не только овладевают знаниями, навыками и умениями, но учатся, прежде всего, способам их самостоятельного постижения, у них вырабатывается творческое отношение к деятельности, развиваются мышление, воображение, внимание, память, воля.

Характерной чертой продуктивного мышления в сравнении с репродуктивным является возможность самостоятельного открытия знаний. Творческое мышление характеризует высший уровень развития человека. Оно нацелено на получение результата, которого раньше никто не добивался; на возможность действовать различными путями в ситуации, когда неизвестно, какой из них может привести к желаемому итогу; позволяет решать задачи при отсутствии достаточного опыта. Упор делается на обеспечение перехода от неосознаваемой деятельности к осознаваемой. Учитель постоянно побуждает ученика анализировать свои собственные мыслительные действия, запоминать, как он достиг учебного результата, какие мыслительные операции и в какой последовательности для этого производил. На первых порах школьник лишь рассказывает, словесно воспроизводит свои действия, их последовательность и постепенно воспитывает в себе своеобразную рефлексию процесса учебной деятельности.

Отличительная особенность развивающего обучения - отсутствие традиционных школьных отметок. Учитель оценивает труд школьников по индивидуальным эталонам, что создает ситуации успеха каждому из них. Вводится содержательная самооценка достигнутого результата, производимая с помощью четких критериев, полученных от учителя. Усвоив методику самооценки, школьник сам определяет, соответствует ли результат его учебных действий конечной цели. Иногда в проверочные работы специально включается материал, еще не изучавшийся на уроке, или задачи, которые решаются не известным ребенку способом. Это позволяет оценить сформированные умения учиться, определить способность детей оценивать, что они знают и что не знают, проследить за развитием их интеллектуальных способностей.

Учебная деятельность изначально организуется в атмосфере коллективного размышления, дискуссии и совместных поисков вариантов решения проблемы. В основе обучения фактически заложено диалоговое общение как между учителем и учащимися, так и между ними:

1. Традиционный для современной школы вариант дидактического общения «учитель—ученик» используется лишь для постановки проблемы.

2. Работа в паре «ученик—ученик». Она особенно важна в сфере самоконтроля и самооценки.

3. Групповая работа, в которой учитель выступает в роли консультанта. Постепенно коллективные действия способствуют индивидуальному решению учебных задач.

4. Межгрупповое взаимодействие, организуемое при обобщении, выведении общих закономерностей, формулировании фундаментальных положений, необходимых для последующего этапа работы.

5. Обсуждение той или иной задачи учеником дома с родителями, а на следующем занятии рассказ в классе об этом, точки зрения учеников по проблеме.

6. Индивидуальная работа ученика, включающая овладение приемами самостоятельного поиска знаний, решение проблемных творческих задач.

Функции учителя в развивающем обучении:

1. Функция обеспечения индивидуального целеполагания, т.е. обеспечения понимания школьником того, зачем надо это делать, на какой предполагаемый результат ориентироваться. Цель деятельности педагога должна согласовываться с целью деятельности учащихся.

2. Функция сопровождения. Для того чтобы изнутри направлять учение школьников, учитель должен стать непосредственным участником общего учебного поискового действия.

3. Функция обеспечения рефлексивных действий учеников. Цели рефлексии — вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности, ее смысл, способы, проблемы, пути их решения, предвосхитить полученные результаты и др.

В центре внимания педагога оказывается не объяснение нового материала, а поиск приемов эффективной организации учебно-познавательной деятельности школьников по его добыванию. Для педагога большую ценность представляет не сам результат (знает или не знает ученик?), а отношение ученика к материалу, желание не только изучить его, узнать новое, но реализовать себя в познавательной деятельности, достичь желаемого.

Основой структуры учебного процесса в системе развивающего обучения является учебный цикл, т.е. блок занятий. Учебный цикл представляет собой систему задач, направляющих деятельность учеников, начиная от постановки цели до моделирования теоретических обобщений и их применения при решении частных практических вопросов.

Типовая схема учебного цикла состоит из ориентировочно-мотивационного, поисково-исследовательского, практического (применение результатов деятельности на предыдущих этапах) и рефлексивно-оценочного актов.

Ориентировочно-мотивационный акт включает совместную с детьми постановку учебной задачи, мотивацию учащихся на предстоящую деятельность. На этом этапе необходимо добиться возникновения у детей ощущения конфликта между знанием и незнанием. Этот конфликт и понимается как очередная учебная задача или проблема.

В поисково-исследовательском акте педагог приводит учащихся к самостоятельному постижению нового материала (недостающего знания), формулированию необходимых выводов, их фиксированию в модельной форме, удобной для запоминания.

Рефлексивно-оценочный акт предполагает создание условий, когда ученик сам предъявляет к себе требования. Результатом рефлексии является осознание учеником недостаточности имеющихся в распоряжении способов умственных действий или знаний.

Наиболее известны и популярны система развивающего обучения Л.В. Занкова, технология Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, технологии развития творческих качеств личности и др.

Для применения этих технологий нужна специальная подготовка учителя, готового работать в постоянном эксперименте, поскольку каждую из них приходится постоянно адаптировать не только к разному возрасту детей, но и разному первоначальному уровню их развития.

Основными принципами системы развивающего обучения Л.В. Занкова являются следующие:

* обучение нужно вести на высоком уровне трудности,
* в обучении ведущую роль должны играть теоретические знания;
* продвижение в изучении материала обеспечивается быстрыми темпами;
* школьники должны сами осознавать ход умственных действий;
* добиваться включения в процесс обучения эмоциональной сферы;
* преподаватель должен обращать внимание на развитие каждого учащегося.

Система Л.В. Занкова предполагает формирование у школьников познавательного интереса, гибкую структуру урока, выстраивание процесса познания «от ученика», интенсивную самостоятельную деятельность учащихся, коллективный поиск информации на основе наблюдения, сравнивания, группировки, классификации выяснения закономерностей и др. в ситуации общения

Центральное место занимает работа по четкому paзграничению разных признаков изучаемых объектов и явлений. Каждый элемент усваивается в связи с другим и внутри определенного целого. Доминирующее начало в этой системе - индуктивный путь.

Посредством хорошо организованного сравнения устанавливают, в чем вещи и явления сходны и в чем различны, дифференцируют их свойства, стороны, отношения. Затем выделяют разные стороны и свойства явлений.

Методическая цель любого урока - создание условий для проявления познавательной активности учеников. Особенностями урока являются:

1. Организация познания - «от учеников», т.е. того, чего они знают или не знают.

2. Преобразующий характер деятельности учащегося: наблюдают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы, выясняют закономерности.

3. Интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, связанная с эмоциональным переживанием, которая сопровождается эффектом неожиданности задания, включением ориентировочно-исследовательской реакции, механизма творчества, помощью и поощрением со стороны учителя.

4. Коллективный поиск, направляемый учителем, который обеспечивается вопросами, пробуждающими самостоятельную мысль учеников, предварительными

домашними заданиями.

5. Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

6. Гибкая структура. Выделенные общие цели и средства организации урока в технологии развивающего обучения конкретизируются учителем в зависимости от назначения урока, его тематического содержания.

*Технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.*

В ней акцент делается на формировании теоретического мышления школьников. Они учатся и привыкают понимать происхождение вещей и явлений материального мира, абстрактные понятия, отражающие их взаимосвязь, словесно формулировать свое видение различных процессов, в том числе и самого теоретического мышления.

Учебный процесс направлен на получение внутренних результатов, характеризующихся достижением абстрактного уровня мышления. Ученик в учебном процессе занимает позицию исследователя, творца, способного к рефлексивному рассмотрению оснований собственных действий. Педагог на каждом уроке организует коллективную мыслительную деятельность - диалоги, дискуссии, деловое общение детей.

На первом этапе обучения основным является метод учебных задач, на втором - проблемное обучение. Качество и объем работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей учащихся. Оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности.

Особенности содержания обучения отражаются в специальном построении учебного предмета, моделирующем содержание и методы научной области, организующем познание ребенком теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения.

Это могут быть:

* наиболее общие понятия науки, выражающие причинно-следственные связи и закономерности, категории (число, слово, энергия, материя и т.д.);
* понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, исторические, генетические);
* теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Способы умственных действий, мышления подразделяются на рассудочные (эмпирические, опирающиеся на наглядные образы) и разумные, или диалектические (связанные с исследованием природы самих понятий).

Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета строится как движение по спирали от центра к периферии. В центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это представление конкретизируется, обогащается и наконец, превращается в сформулированное научно-теоретическое.

Особенности методики в этой системе опираются на организацию целенаправленной учебной деятельности. Целенаправленная учебная деятельность (ЦУД) отличается от других видов учебной деятельности прежде всего тем, что направлена на получение не внешних, а внутренних результатов, на достижение теоретического уровня мышления. ЦУД - особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта учения.

Методика обучения строится на проблематизации. Учитель не только сообщает детям, выводы науки, но по возможности ведет их по пути открытия, заставляет следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска.

Учебная задача в технологии развивающего обучения похожа на проблемную ситуацию. Это незнание, столкновение с чем-то новым, неизвестным, а решение учебной задачи состоит в отыскании общего способа действия, принципа решения целого класса аналогичных задач.

При развивающем обучении, как уже отмечалось, качество и объем выполненной учеником работы оцениваются не с точки зрения ее соответствия субъективному представлению учителя о посильности, доступности знания ученику, а с точки зрения субъективных возможностей ученика. Оценка должна отражать персональное его развитие, совершенство учебной деятельности.

Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя - не вывести всех на некий, заданный уровень знаний, умений, навыков, а вывести личность каждого ученика в режим развития.

**Технологии проектирования**

Цель обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

• самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;

• учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;

• приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;

• развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения экспериментов, анализа, построения гипотез, обобщения

• развивают системное мышление.

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

* в центре внимания — ученик, содействие развитию его творческих способностей;
* образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющий личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении;
* индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития;
* комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика;
* глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Таким образом, суть проектного обучения состоит в том, ученик в процессе работы над учебным проектом постигает peaльные процессы, объекты. Оно предполагает проживание учеником конкретных ситуаций, приобщение его к проникновению вглубь явлений, процессов и конструированию новых объектов.

К настоящему моменту сложились следующие этапы разработки проекта: разработка проектного задания, разработка самого проекта, обобщение результатов, общественная презентация, рефлексия.

1. Разработка проектного задания (выбор темы, выделение тем и подтем проекта, формирование творческих групп, подготовку материалов к исследовательской работе: формулировку вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы; определение форм выражения итогов проектной деятельности). При этом учитель предлагает уча­щимся совместно отобрать тему проекта, принимает участие в обсуждении с уча­щимися подтем проекта, проводит организационную работу по объединению школьников, помогает в разработке заданий, вопросов для поисковой деятельно­сти и подборе литературы.
2. Разработка проекта. Учитель консультирует, координирует поисковую деятельность учащихся, стимулирует их деятельность.
3. Оформление результатов. Учащиеся вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты проектной деятельности, а учитель консультирует, координирует их работу.
4. Презентация проектной деятельности. Учащиеся докладывают о результатах своей работы, а учитель организует экспертизу (например, при­глашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и др.).
5. Рефлексия. Учащиеся осуществляют рефлексию процесса, учитель определяет эффективность образовательного процесса.

**Игровые технологии**

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

* в качестве самодеятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
* в качестве элементов (иногда весьма существенных) более обширной технологии;
* в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
* в качестве технологий внеклассной работы (коллективные творческие дела).

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов.

В структуру игры как деятельности личности входят этапы:

* целеполагания;
* планирования;
* реализации цели;
* анализа результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

* роли, взятые на себя играющими;
* игровые действия как средства реализации этих ролей;
* игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
* реальные отношения между играющими;
* сюжет (содержание) - область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Педагогические игры - достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Педагогические игры достаточно разнообразны по:

* + дидактическим целям;
	+ организационной структуре;
	+ возрастным возможностям их использования;
	+ специфике содержания.

В настоящее время широкое распространение получили деловые игры.

Деловая игра — это создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным. В ней предполагаются такие роли участников, которые позволяют им осмыслить, пережить и освоить новые функции. В игре содержится конкретное событие или явление, подлежащее моделированию, и допускается отнесение игрового времени к любому периоду (настоящему, прошедшему, будущему). Как правило, деловая игра - это модель отрезка будущей профессиональной деятельности обучающихся, имитация управленческой, исследовательской, педагогической реальной деятельности учителя, руководителя учебного заведения.

Отличительными признаками деловой игры можно назвать: имитацию в игре реального процесса с помощью модели; распределение ролей между участниками игры, их взаимодействие друг с другом; различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций; наличие общей игровой цели у всего коллектива, которая достигается в процессе взаимодействия игроков и объединяет всех ее участников; учет результатов деятельности; реализацию в игре цепочки решений, каждое из которых зависит от предыдущего, а также от решений, принимаемых другими участниками игры.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: разминочные, ситуационно-ролевые, имитационные, операционные, деловой театр, психо- и социограмма.

*«Разминочные»* игры типа «мозговой атаки», «клуба знатоков», тематические развлекательные игры. Их задача заключается в том, чтобы раскрепостить интересы и воображение участников, активизировать игровую и коллективистическую мотивацию, ориентировать на нестандартный подход к изучаемому материалу.

*Ситуативно-ролевые игры*. Включают в себя анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание.

*Конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные игры.*Целью их использования является формирование навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, обучение взаимодействию и сплоченности, продуктивному сотрудничеству, участие в выработке коллективных решений.

*Имитационные игры.* На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Сценарий имитационной игры кроме сюжета события содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

*Операционные игры.* Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

*Исполнение ролей*. В этих играх отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица.

*«Деловой театр»* - разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке.

*Психодрама и социограмма*. Они весьма близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это также «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию, оценивать состояние другого человека.

Деловую игру можно проводить перед изложением нового учебного материала; в этом случае она будет опираться только на личный опыт учащихся и обнаружит пробелы в их знаниях.

Если деловая игра проводится после изучения нового материала, то она будет опираться на полученные знания, которые в холе игры приобретут качественно новую форму существования. И, наконец, весь учебный процесс может быть построен на основе сквозной деловой игры.

Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария, который включает в себя: учебную цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц.

При введении в игру определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости ученики обращаются к ведущему и экспертам за консультацией, общаются между собой.

В процессе игры участники не имеют права вмешиваться и изменять её ход (только ведущий может корректировать действия участников; если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы групповых ролевых позиций участников:

* по отношению к содержанию работы в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.
* организационные позиции: организатор, координатор, интегратор, контролёр, тренер, манипулятор.
* позиции, проявляющиеся по отношению к новизне: инициатор, осторожный критик, консерватор
* методологические позиции: методолог, критик, методист, проблематизатор, рефлексирующий, программист.
* социально-психологические позиции: лидер, предпочитаемый, принимаемый, независимый, непринимаемый, отвергаемый.

Анализ и обобщение, обсуждение и оценка результатов по окончанию игры может осуществляться посредством выступления экспертов, обмена мнениями, защиты учащимися своих решений и выводов. В заключение учитель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия.

**Технологии проблемного обучения**

Такое обучение основано на получении учащимися новых знаний при решении теоретических и практических задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. В каждой из них учащиеся вынуждены самостоятельно искать решение, а учитель лишь помогает ученику, разъясняет проблему, формулирует ее и решает.

Проблемное обучение включает этапы:

* осознание общей проблемной ситуации;
* ее анализ, формулировку конкретной проблемы;
* решение (выдвижение, обоснование гипотез, последовательную проверку их);
* проверку правильности решения.

Правила создания проблемных ситуаций.

1. Перед учащимися ставят практическое или теоретическое задание, выполнение которого потребует открытия знаний и овладения новыми умениями.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося.

3. Проблемное задание дается до объяснения нового материала.

4. Такими заданиями могут быть: усвоение, формулировка вопроса, практические действия.

Одна и та же проблемная ситуация может быть выражена различными типами заданий.

Существуют четыре уровня проблемности в обучении.

1. Учитель сам ставит проблему (задачу) и сам решает ее при активном внимании и обсуждении учениками (традиционная система).
2. Учитель ставит проблему, ученики самостоятельно или под его руководством находят решение: он же направляет их на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод).
3. Ученик ставит проблему, преподаватель помогает ее решить. У ученика воспитывается способность самостоятельно формулировать проблему (исследовательский метод).
4. Ученик сам ставит проблему и сам ее решает (исследовательский метод).

В проблемном обучении главным является исследовательский метод - такая организация учебной работы, при которой учащиеся знакомятся с научными методиками добывания знаний, осваивают элементы научных методов, овладевают умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и открывать новую для себя зависимость или закономерность.

В процессе такого обучения школьники учатся мыслить логично, научно, диалектически, творчески; добытые ими знания превращаются в убеждения; они испытывают чувство глубокого удовлетворения, уверенности в своих возможностях и силах; самостоятельно добытые знания более прочные.

Однако проблемное обучение всегда связано с трудностями для ученика, на осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. От педагога требуется высокое педагогическое мастерство.

**Технологии модульного обучения**

Его сущность в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной долей помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем.

Модуль - это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Содержание обучения «консервируется» в законченных самостоятельных информационных блоках. Дидактическая цель содержит в себе не только указания на объем знания, но и на уровень его усвоения. Модули позволяют индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать помощь каждому из них, изменять формы общения учителя и ученика.

Педагог разрабатывает программу, которая состоит из комплекса модулей и последовательно усложняющихся дидактических задач, предусматривая входной и промежуточный контроль, позволяющий ученику вместе с учителем управлять учением.

Модуль состоит из циклов уроков (двух- и четырех урочных). Расположение и количество циклов в блоке могут быть любыми. Каждый цикл в этой технологии является своего рода мини-блоком и имеет жестко определенную структуру. Рассмотрим организацию четырехурочного цикла.

Первый урок цикла предназначен для изучения нового материала с опорой на максимально доступный комплекс средств обучения. Как правило, на этом уроке каждый учащийся получает конспект или развернуты и план материала (заранее размноженный либо появляющийся на экране, мониторе одновременно с объяснением учителя). На этом же уроке проводится первичное закрепление материала, конкретизация информации в специальной тетради.

Цель второго урока - заменить собой домашнюю проработку материала, обеспечить его усвоение и проверку усвоения. Работа проходит в парах или малых группах. Перед уроком учитель воспроизводит на экране конспект, известный учащимся по первому уроку цикла, и проецирует вопросы, на которые необходимо им ответить. По организационной форме этот урок является разновидностью практикума.

Третий урок полностью отводится под закрепление. Сначала это работа со специальной тетрадью (на печатной основе), а затем выполнение индивидуальных заданий.

Четвертый урок цикла включает предварительный контроль, подготовку к самостоятельной работе и собственно самостоятельную работу. В модульно-блочной технологии применяются объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный методы обучения.

**Технологии уровневой дифференциации, групповые технологии**

*Технология разноуровневого обучения*

Теоретическое обоснование этой технологии основывается на том, что различия основной массы учащихся по уровню обучаемости сводится, прежде всего, ко времени, необходимому ученику для усвоения учебного материала. Изучались способности учеников в ситуации, когда время на изучение материала не ограничивалось, и были выделены такие категории:

* малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени;
* талантливые (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться все остальные;
* учащиеся, составляющие большинство (около 90%), чьи способности к усвоению знаний и умений зависят от затрат учебного времени.

Если каждому ученику отводить необходимое ему время, соответствующее личным способностям и возможностям, то можно обеспечить гарантированное освоение базисного ядра учебной программы. Для этого нужны школы с уровневой дифференциацией, в которых ученический поток делится на подвижные по составу группы, овладевающие программным материалом на минимальном (государственный стандарт), базовом, вариативном (творческом) уровнях.

Организационная модель такой школы включает три варианта дифференциации обучения.

1. Комплектование классов однородного состава с начального этапа обучения в школе на основе диагностики динамических характеристик личности и уровня овладения общеучебными умениями.

2. Внутриклассная дифференциация в среднем звене, проводимая посредством отбора групп для раздельного обучения на разных уровнях (базовом и вариативном). При наличии устойчивого интереса группа становится классом с углубленным изучением отдельных предметов.

3. Профильное обучение в основной школе и старших классах, организованное на основе психодиагностиики, экспертной оценки, рекомендации учителей и родителей, самоопределения школьников.

*Технология коллективного взаимообучения*

Имеет несколько названий: «организованный диалог», «работа в парах сменного состава».

При работе по этой технологии используют три вида пар: статическую, динамическую и вариационную. Рассмотрим их.

*Статическая пара.* В ней по желанию объединяются два ученика, меняющиеся ролями «учитель» и «ученик»; так могут заниматься два слабых ученика, дна сильных, сильный и слабый при условии взаимной психологической совместимости.

*Динамическая пара.* Выбирают четверых учащихся и предлагают им задание, имеющее четыре части; после подготовки своей части задания и самоконтроля школьник обсуждает задание трижды, т.е. с каждым партнером, причем каждый раз ему необходимо менять логику изложения, акценты, темп и др., а значит, включать механизм адаптации к индивидуальным особенностям товарищей.

*Вариационная пара.* В ней каждый из четырех членом группы получает свое задание, выполняет его, анализирует вместе с учителем, проводит взаимообучение по схеме с остальными тремя товарищами, в результате каждый усваивает четыре порции учебного содержания.

Ход учебного занятия в зависимости от возраста, содержания занятия, объема учебного материала и времени, отведенного на его изучение, может быть организован по-разному.

Подготовка к занятию при такой технологии заключается в отборе учебного материала, дополнительной и справочной литературы, распределении и содержании единиц усвоения, разработке целевых заданий.

Преимущества технологии коллективного взаимообучения:

* в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;
* в процессе взаимного общения включается память, идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;
* каждый учащийся чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;
* повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;
* отпадает необходимость в сдерживании темпа занятий, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе;
* формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
* обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение.

**Использование на уроках ОБЖ технологий интеграции в образовании, витагенного образования**

В контексте концептуальных основ преподавания ОБЖ в школе, а так же предметного содержания данной дисциплины, особое значение приобретает использование на уроках ОБЖ технологий интеграции в образовании и витагенного образования.

**Технологии интеграции в образовании**

Термин «интеграция», означающий «объединение, соединение, суммирование», в педагогических технологиях применяется в нескольких значениях:

* + с позиции системного подхода интеграция – система систем, результат систематизации высокого порядка;
	+ с позиции гносеологического подхода интеграция – это способ и процесс формирования многомерной и полифонической картины мира, основанный на сопряжении различных способов и форм постижения действительности; это процесс становления целостности – единого качества на основе многих других качеств; принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимодополнении разных форм постижения действительности;
	+ с позиции герменевтического подхода интеграция – это принцип, который проявляется в преобразовании всех компонентов образовательной системы в направлении объединения, обобщения, разработки интегративных образовательных программ, учебных курсов, мероприятий, получение интегративных результатов образования и т.д.

Интегрированные уроки по ОБЖ, могут проводиться на внутрипредметной, межпредметной и межсистемной интеграции: объединенные двух-, трех- и четырехпредметные, уроки в форме соревнований и игр, уроки творчества, уроки с имитацией публичных форм общения (пресс-конференция, аукцион, дискуссия, диспут, устный журнал и т.д.).

На рисунке нами представлена межпредметная интеграция знаний основ безопасности жизнедеятельности в условной схеме объективного единства содержания общеобразовательных предметов.

Так, при проведении урока по ОБЖ «Репродуктивное здоровье – составная часть здоровья человека и общества» возможна интеграция знаний предметных областей биологии, экологии, литературы; при проведении урока «Вредные привычки и их влияние на здоровье» - биологии, химии; при проведении урока «Здоровый образ жизни и безопасность жизнедеятельности» - биологии, технологии, физкультуры. Урок «Здоровый образ жизни как необходимое условие сохранения и укрепления здоровья человека и общества» целесообразно провести в нетрадиционной форме – дебатов, «круглого стола», конференции и т.д.

**Технология витагенного образования**

Технология витагенного образования включает в себя витагенное обучение, основанное на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях (автор - Белкин Август Соломонович – академик АПСН и МАПО, заслуженный деятель науки, доктор педагогических наук). При этом, опыт жизни – это витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомленностью о тех или иных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности; жизненный опыт – витагенная информация, ставшая достоянием личности, отраженная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных условиях.

Целевые приоритеты технологии витагенного образования направлены на воспитание у подрастающего поколения жизнеспособности, формирование готовности к самосохранению путем самодисциплины и мобилизации личностных сил, формирование многоплановых навыков адаптации к современной жизни.

Концептуальные положения технологии витагенного образования отражены в следующих позициях:

* + Исходным основанием процесса обучения следует считать человеческую жизнь.
	+ В образовательном процессе необходимо широко использовать богатейший набор составляющих жизнедеятельности ребенка, подростка для решения педагогических задач.
	+ Совместную деятельность участников учебного процесса следует выстраивать на основе субъект-субъектного взаимодействия – сотрудничества.
	+ Главный путь превращения образовательных знаний в ценности необходимо осуществлять с опорой на жизненный опыт личности.
	+ Использовать голографический подход – объемное овладение знаниями, обеспечивающее реализацию витагенного образования в процессе сотрудничества.

При осуществлении образовательного процесса по курсу ОБЖ педагогу необходимо способствовать переводу витагенной информации в жизненный опыт для того, чтобы обучающийся мог предвидеть опасности, по возможности избегать их, при необходимости – действовать, используя:

* + - витагенную проекцию – витагенную информацию учащихся, востребованную учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания (источники витагенной информации – СМИ; научно-популярная и художественная литература; произведения искусства; общение, различные виды деятельности);
		- конструирующую проекцию – информацию, идущую от любого дополнительного источника: витагенный опыт других людей, научные данные, встречи со специалистами науки, культуры, спорта, медицины и здравоохранения и др.;
		- дидактическую проекцию – научную информацию, идущую от учителя, использующего витагенную информацию учащихся.

Переход витагенной информации в жизненный опыт происходит посредством смены следующих стадий:

* + - 1. первичное восприятие (недифференцированное) витагенной информации;
			2. оценочно-фильтрующая; личность способна определять значимость полученной информации в филогенезе и онтогенезе, т.е. с позиций личностной значимости;
			3. установочная; личность стихийно или осмысленно создает установку на запоминание информации на конкретный период.

Успешность превращения витагенной информации в ценности образования обеспечивается соблюдением пяти условий:

1. Ценностным отношением к знанию.
2. Ценностным отношением к незнанию.
3. Формированием представлений о многомерности образовательного процесса.
4. Использованием личностного подхода.
5. Опорой на подсознание личности, что представляет собой прежде всего творчество и фантазию учащегося в самых разных проявлениях.

При реализации технологии витагенного образования, автор рекомендует использовать приемы голографического мышления:

• Прием ретроспективного анализа жизненного опыта с раскрытием его

связей в образовательном процессе. «Что было бы, если...».

• Прием стартовой актуализации жизненного опыта учащихся. Прежде чем учащиеся получат необходимый запас образовательных (научных) знаний, необходимо выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания они обладают.

• Прием опережающей проекции преподавания. Образовательная информация должна накладываться на витагенную, придавая ей опережающее научное объяснение.

• Прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели. Особенно эффективен, когда необходимо актуализировать не столько витагенные знания, сколько творческий потенциал личности, потребность в самореализации. «Я предлагаю вам идею— незаконченное произведение... Дополните и закончите его на основе своего жизненного опыта».

• Прием временной, пространственной, содержательной синхронизации

образовательных проекций. Дидактический материал излагается раскрытием временных, пространственных, содержательных связей между фактами, событиями, явлениями, процессами.

• Прием витагенных аналогий в образовательных проекциях. «В жизни нет ничего такого, чего бы ещё не было».

• Прием витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы. Необходимо «очеловечить» объекты живой и неживой природы, приписывая им человеческие качества, мотивы действия.

• Технология творческого синтеза образовательных проекций. Образовательный объект знания должен быть представлен в проекциях голографии творчески преобразованным, интегрированным.

• Технология творческого моделирования идеальных образовательных объектов. Термин «идеальная» означает умозрительный, отключённый от реалий жизни проект, иллюстрирующий главную идею автора: «Если бы я был ….. министром здравоохранения, губернатором, президентом..».

*Выбор методов обучения*

Выбор методов обучения не может быть произвольным. Лишь на первый взгляд, может показаться, что учитель выбирает методы, какие ему заблагорассудится. На самом деле он очень стеснен в определении путей достижения цели. Объективные и субъективные причины, имеющиеся возможности, случайности сужают диапазон выбора, оставляют педагогу считанные способы эффективной работы. Выбирая тот или иной метод обучения, учителю необходимо каждый раз учитывать многие зависимости. В психолого-педагогической литературе выделено немало причин, влияющих на выбор методов обучения:

* Цель обучения. Уровень обучения, который необходимо достигнуть.
* Уровень мотивации обучения.
* Реализация принципов, закономерностей обучения.
* Объем требований и содержания, которые необходимо реализовать.
* Количество и сложность учебного материала.
* Уровень подготовленности учащихся.
* Активность, интерес учащихся.
* Возраст. Работоспособность учащихся.
* Сформированность учебных навыков. Учебная тренированность и выносливость.
* Время обучения.
* Материально-технические, организационные условия обучения.
* Применение методов на предыдущих уроках.
* Тип и структура занятия.
* Взаимоотношения между учителем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность).
* Количество учащихся в классе.
* Уровень подготовленности учителя.

***Литература:***

*Анисимов В.В.*Технологии целостного педагогического процесса/ В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. //Общие основы педагогики: учеб. для вузов. М.: Просвещение, 2006. С. 298-344.

*Анисимов В.В.*Формы обучения и организации учебного процесса в школе/В.В. Анисимов //Общие основы педагогики: учеб. для вузов. М.: Просвещение, 2006. С.118-128.

*Миронов С.К.* Основы безопасности жизнедеятельности: метод. реком. по использованию учебников в учебном процессе, организованном в соответствии с новым образовательным стандартом. 5-11 классы/ С.К. Миронов. М.: Дрофа, 2006. 92 с.

*Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. /Г.К.Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С.102 – 128.

*Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. /Г.К Селевко М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

*Ситаров В.А.* Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Ситаров; под ред. В.А. Сластенина. М.: «Акадамия», 2004. 368 с.

*Ситаров В.А.* Организационные формы обучения//Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Ситаров; под ред. В.А. Сластенина. М.: «Акадамия», 2004. С.244 – 260.

*Смирнов С.А.* Технологии в сфере образования /Смирнов С.А.//Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений. М.: «Академия», 2007. С.287 – 352.

*Смирнов С.А.* Формы организации обучения /С.А. Смирнов //Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений. М.: «Академия», 2007. С.177 – 193.

 Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений/ С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. М.: Академия, 2007. 512 с.

Педагогические технологии: Учебное пособие/Автор-составитель Т.П. Сальникова. М.: ТЦ Сфера, 2005. 128 с.

Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов пед. специальностей/ Под ред. В.С. Кукушкина. М.: ИКЦ «МарТ»: Ростов н/д: издательский центр «МарТ», 2006. 336 с.

*Подласый И.П.* Методы и формы обучения/Подласый И.П. //Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2007. С.287 -341.

*Подласый И.П.* Современные образовательные технологии /Подласый И.П. //Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2007. С. 342 – 384.