Министерство образования Российской Федерации

Ставропольский Государственный Университет

# Курсовая работа

**Тема:**

«Особенности технологии развивающего обучения и воспитания на уроке биологии»

Работу выполнила

Студентка 3 курса ОЗО

***Бороздина И.Б.***

Научный руководитель:

## Кандидат педагогических наук, доцент

***Гулакова М. В.***

Ставрополь, 2007 г.

**Введение**

**Актуальность исследования** технологии развивающего обучения и воспитания в школе на уроках биологии нацелена на будущее развитие общества**. Важнейшим** Школа по своей функции нацелена на будущее развитие общества. Важнейшим социальным требованием к школе является ориентация образования не только на усвоение определенных знаний, умений, навыков, но и на развитие личности школьников, их профессиональных мотиваций, на формирование у них познавательных и созидательных способностей, необходимых для успешной социализации в обществе и социальной адаптации на рынке труда.

Необходимость решительных перемен в школе была глубоко осознана и осмыслена с точки зрения новых экономических, социальных, политических, нравственных, эстетических требований жизни общества к подрастающему поколению.

Научно – техническая революция в ХХ веке резко усложнила характер труда, он стал преимущественно интеллектуальным, что требовало внесения корректив в систему массового образования. Над начальной школой были надстроены средние и старшие звенья, с принципиально иным, научным содержанием знаний. Однако выяснилось, что большинство учащихся не владеет необходимыми способностями для их усвоения. Это и породило неразрешимое противоречие между массовостью среднего образования и интеллектуальным потенциалом учащихся. Особенно остро стал вопрос о пассивности учащихся в учебной работе. М.Н. Кашин показал, что самостоятельная работа учащихся занимала лишь 10% времени, причем и эта работа состояла в основном из простого чтения учебника и выполнения тренировочных упражнений, что и явилось основанием для поиска новых форм и методов обучения.

Обществу нужен учитель, гибко мыслящий и нестандартно действующий в динамично меняющемся концептуальном поле современного образования, использующий новые формы и методы обучения и воспитания.

В настоящее время в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики.

В 50-60-х гг. ХХ века Л.В. Занков выдвинул и экспериментально подтвердил свою модель развивающего обучения. По мнению ученого, школа не раскрывала резервов психического развития ребенка. Он проанализировал состояние дел в образовании и пути его дальнейшего развития. В его лаборатории впервые возникла идея развития как ведущего критерия работы школы. Технология Л.В. Занкова направлена на общее целостное развитие личности. Он разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы. В то время она не была введена в практику.

Технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова акцентирует развитие способов умственных действий (СУДов). В их технологии основное внимание обращалось на **развитие интеллектуальных способностей** ребенка.

В 1996 году Министерство образования России официально признало существование систем Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Существование систем развивающего обучения актуально и в наши дни.

Существует гипотеза: если создать систему обучения, основывающуюся на законах, отражающих природу человека, по которым он живёт, развивается и действует в человеческом обществе, то оно получит высокий уровень социализации личности учащихся.

Система развивающего обучения используется во многих школах России, в частности, в г. Армавире Краснодарского края.

**Глава I**

Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно – иллюстративному способу (типу).

Развивающее обучение – это целостная педагогическая система, альтернативная традиционной системе школьного обучения. В последние годы внимание учителей всё чаще привлекают идеи развивающего обучения, с которыми они связывают возможность принципиальных изменений в школе.

В конце 80-х гг. ХХ века появились первые школы, взявшие на вооружение концепцию развивающего обучения.

Схема развивающего обучения появилась не на пустом месте. Сколько существует школа вообще, столько лучшие умы решают проблему – как учить, чему учить, что развивать.

Развивающий характер обучения в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова связан с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. Согласно теории о двух типах общения и мышления, существует 2 составляющие мышления: эмпирическое и теоретическое.

В основе эмпирических знаний лежат наблюдения, наглядные представления, внешние свойства предметов; понятийные обобщения получаются путём выделения общих свойств при сравнении предметов. Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов и явлений, их классификацию. **Эмпирические обобщения** и понятия играют в жизни людей большую роль, позволяя упорядочить окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем.

В основе теоретического мышления лежит содержательное обобщение. **Содержательное обобщение** - это постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить её генетически исходное, существенное и всеобщее отношение. Пример: понятие «плод» может быть эмпирическим, если определять внешние признаки (часть растения, родившееся животное). И содержательным, если абстрагировать его до всеобщих процессов развития, изменения (порождение, результат процесса развития).

В дидактической структуре учебных предметов преобладает дедукция на основе содержательных обобщений. По В.В. Давыдову, способы умственных действий, способы мышления подразделяются на рассудочные и разумные, или диалектические.

**Рассудочно–эмпирическое мышление** направлено на расчленение и сравнение свойств предметов с целью абстрагирования формальной общности и придания ей формы понятия. Это мышление – начальная ступень познания, его виды (индукция, дедукция абстрагирование, анализ, синтез и д.р.) доступны и высшим животным, различие только в степени (Ф. Энгельс).

**Разумно–теоретическое** связано с исследованием природы самих понятий, вскрывает их переходы, движение, развитие. При этом рассудочная логика входит в диалектическую, как в логику более высокой формы. Суть теоретического мышления по В.В. Давыдову состоит в том, что это особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития.

**Содержательный анализ** является способом обнаружения генетически исходной основы некоторого целостного объекта. Он направлен на поиск и вычленение существенного отношения среди привходящих и частных его особенностей.

**Содержательное абстрагирование** – это выделение исходного общего отношения в данном материале и формулирование его в знаково – символической форме.

Особое значение в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова имеет действие обобщения. В логике оно состоит в вычленении существенных признаков в объектах и объединении объектов по этим признакам, подведении их под общее понятие.

Эмпирическое обобщение идет от частных предметов и явлений через их сравнение к общему эмпирическому пониманию.

**Теоретическое, содержательное обобщение,** по В. В.Давыдову, осуществляется путем анализа целого, чтобы открыть его генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, как основу внутреннего единства этого целого.

**Восхождение от абстрактного к конкретному** – это использование содержательного обобщения как понятия высокого уровня для последующего выведения других, более частных «конкретных» абстракций.

**Содержательная рефлексия** – поиск и рассмотрение существенных оснований своих собственных мыслительных действий.

Таким образом, содержание учебного предмета представляет систему понятий, заданных не как способ описания объекта, а как основание для его преобразования, регулирующая основа способов получения значимых результатов.

При реализации технологии развивающего обучения на уроках биологии, у детей формируются:

* Способность ставить учебную задачу и находить способы её решения;
* Способность к рефлексии собственных действий;
* Умение работать с модельными средствами;
* Самостоятельность суждений.

Эти качества необходимы не только для самого процесса обучения, но и для понимания его необходимости, формирование учебной мотивации. По данным разных образовательных учреждений, реализующих теорию развивающего обучения, результатам предметных олимпиад и различных интеллектуальных и творческих конкурсов, учащиеся школ развивающего обучения лучше справляются с нестандартными заданиями, требующими нахождения новых способов действия и установления новых закономерностей. Это позволяет организовать исследовательскую деятельность учащихся, как и в основной школе, так и в профильной старшей школе.

Такая форма учебной деятельности становится основной на уроках не только предметов естественно – научного цикла.

Главная цель современной школы: обеспечить усвоение школьниками определенного круга умений, знаний и навыков, которые им потребуются в различных сферах жизни.

В практической деятельности учителя используют следующие технологии развивающего обучения: проектное, проблемное, коллективное взаимодействие (КСО).

**Проектное** обучение создает условия, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из различных источников, коммуникативные умения, работая в различных группах. Развивают исследовательские умения (сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, построение гипотез, обобщение) развивают системное мышление.

Формами представления результатов исследовательской деятельности являются: альбомы, ученические выставки, видеофильмы, натуральные объекты. Более эффективно проектный метод реализуется в рамках преподавания на профильном уроке. Одним из его вариантом на уроке – проектирование опорных конспектов, которые являются результатом коллективного «мозгового» штурма.

Система проектирования опорных конспектов осваивается учащимися через логико–смысловые модели. Основной составляющей проектного обучения является **проблемное** обучение, которое помогает развитию умения учащихся мыслить на уровне взаимосвязей и взаимозависимостей. 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. Это соответствует природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для ребенка закономерностей, путей решения познавательных и практических проблем.

Реализуя технологию проблемного обучения преподаватель использует проблемные вопросы в форме познавательной задачи.

Учебная задача понимается, как ситуация «разрыва», в которую с помощью учителя «погружаются» учащиеся. Они сами фиксируют «разрыв» между имеющимися у них знаниями и умениями, необходимыми для решения данной задачи.

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

Если учителю удалось поставить перед учениками учебную задачу (в форме познавательной задачи), то его последующие усилия должны быть направлены на организацию её решения, т.е. на организацию собственно – поисковой деятельности. Учебная задача решается школьниками путём выполнения определенных действий:

* принятия от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
* преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
* моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;
* преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
* построение системы частных задач, решаемых общим способом;
* контроль за выполнением предыдущих действий;
* оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Учитель должен включиться в поисковую деятельность учеников и организовать её «изнутри». Существует два условия: во-первых, учитель должен стать реальным участником современного поиска, а не его руководителем; во – вторых, он не должен навязывать им «правильный» путь решения.

Когда учебная задача решена, учителю предстоит организовать оценку найденного решения.

Постановка учебной задачи, её совместное с учащимися решение, организация оценки найденного способа действия, таковы три составляющие этого метода, который адекватен цели и содержанию развивающего обучения.

Включаясь в совместную с учеником учебно–поисковую деятельность, учитель направляет её, опираясь на прогностическую оценку возможностей учащихся в соответствии с которой он перестраивает условия учебной задачи на каждом очередном этапе её решения.

Стиль учебного сотрудничества может варьировать в широких пределах – от легко – доверительного до жестко требовательного, но суть его всегда остается одной и той же - учитель не ведет ученика за собой, а лишь помогает ему определить очередную цель и отыскать оптимальный путь к ней.

Для того, чтобы каждый отдельный ученик мог действовать как субъект учебно–поисковой деятельности, он должен вступить во взаимодействие не только с учителем, но и с другими такими же субъектами. Это значит, что быть субъектом учения ученик может, если он действует не рядом с другими учениками, и независимо от них, а вместе с ними, если его деятельность развертывается в рамках коллективного учебного диалога.

Умение организовать и поддерживать коллективный учебный диалог является сложным компонентом методического мастерства учителя.

Оптимальной формой учебного процесса, позволяющей организовать поисковую деятельность учащихся и тем самым реализовать цели развивающего обучения, является коллективный диалог, в ходе которого определяется содержание очередной учебной задачи и намечаются пути её решения. Такая форма организации учебного процесса оказывает влияние и на его коммуникативные характеристики.

Первый тип коммуникации представляет собой достаточно жестко регламентированный обмен деловой информацией, необходимой взаимодействующим субъектам для выполнения ими своих функций, за пределами которых он утрачивает какой – либо смысл, и обычно прекращается.

Совсем иной характер приобретает коммуникация в том случае, когда взаимодействуют субъекты, связанные отношениями сотрудничества.

Многие учителя используют методику конструирования проблемных заданий, предложенную И.Я. Лернером. Наиболее эффективной в старших классах является система лекционно–семинарского обучения (предпочтение отдают форме блочно – проблемных лекций). Возможность для каждого ученика реализовать свои склонности и способности на продвинутом уровне видится в преимуществе использования технологий коллективного взаимообучения через статистические, динамические и вариационные пары.

Теоретическая система развивающего обучения оказывает существенное воздействие на развитие эмоциональной сферы учащихся.

Уже сам учебный интерес, возникающий в результате рефлексивной оценки проблемной ситуации, представляет собой сложное эмоциональное переживание неудовлетворённости собой, своей некомпетентностью, спроектированное на объект действия. Это переживание побуждает ученика искать ключ к пониманию проблемной ситуации, не позволяя удовлетвориться подсказанным из вне, или случайно найденным способом выхода из неё. У ученика проявляются высокие волевые качества, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Он стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения.

Я полагаю, что развивающее обучение формирует сначала способность к педагогическому творчеству, затем склонность к нему и, наконец, потребность в нём.

Деловая информация предполагает обмен знаниями о предмете, в то время как общение требует обмена мыслями о нём, чувствами, вызываемыми этим предметом, его оценками. В результате обмена мыслями ученик приходит к более содержательному и глубокому пониманию ситуации, опираясь на которую, он действует увереннее и успешнее.

Это обстоятельство порождает заинтересованность ученика в таком обмене мыслями со своими соучениками и учителем, которое при благоприятных условиях быстро перерастает в потребность в деловом общении с партнерами по деятельности как важнейшем условии её успешности.

Одновременно происходит интенсивное усвоение важнейших коммуникативных умений, без которых общение невозможно – умение аргументировано выражать свою мысль и умение адекватно воспринимать мысли собеседника.

Главным результатом такого образовательного процесса становится способность к продуктивному мышлению и действию. У учащихся формируются:

* предметная компетентность – способность позиционно действовать в отдельных областях человеческой культуры (позиционно – значит, рассматривать природные процессы с разных позиций: на разных уровнях , в разных условиях);
* социальная компетентность – способность действовать в социуме с учетом позиции других людей;
* коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникацию и быть понятым;
* развитые формы мышления, позволяющие решать большой круг предметных социально – ориентированных, личностных задач;
* образовательная компетентность – учебная самостоятельность.

Таким образом, построение учебного процесса на принципах развитого обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – путь формирования не только мыслящего человека, но и личности, способной адаптироваться в современном мире.

Все основные характеристики развивающего обучения - содержание, методы, тип учебной активности учащихся, особенности взаимодействия между участниками учебного процесса и характер взаимоотношений между ними, форма организации учебного процесса и развертывающиеся в нем коммуникации – взаимосвязаны и, в конечном счете, обусловлены целями развивающего обучения.

Это значит, что развивающее обучение может быть осуществлено только как целостная система, во всей совокупности своих компонентов.

**Глава II**

В ходе разворачивания экспериментальной работы было выделено три этапа:

1 этап – 1992 – 1997 г.г. – выстраивание базового пятилетнего начального образования;

2 этап - 1997 – 2001 г.г. – организация первично – дифференцированного обучения в системе развивающего обучения на этапе основной школы (7 – 9 классы);

3 этап – 2001 – 2005 г.г. – организация глубокого дифференцированного обучения на этапе старшей школы (10 – 11 классы).

Отсюда предполагалось отслеживать промежуточные констатирующие результаты эксперимента после каждого этапа образования.

**1 этап (1 – 6 классы)** **- этап базового начального образования.** Основная стратегическая задача данного этапа – посредством учебной деятельности сформировать у учащихся способности (анализ, планирование, рефлексия) для дальнейшего саморазвития, самообучения, самовоспитания. То есть необходимо создать учащимся тот «инструмент», с помощью которого они смогут продолжать учиться на следующих этапах.

**2 этап (7 –9 классы) – это этап первично – дифференцированного образования.**

Основная стратегическая задача этого типа – исходя из способностей и наклонностей детей организовать первичную дифференциацию обучения, дав возможность учащимся более полно раскрыть свои интересы и определить собственное образовательное пространство через организацию системы клубной работы и замкнутых циклов по определенным предметным областям знаний, выходящих за пределы государственного базового учебного плана.

Таким образом, к концу данного этапа выйти на личностное самоопределение каждого ученика.

**3 этап (10 –11 классы) – этап дифференцированного образования.**

Основная стратегическая задача – используя приобретенные способности учащихся учить самих себя, ориентироваться в спектре своих дальнейших , возможно, профессиональных интересов, сосредоточить усилия учащихся на учебно – профессиональной деятельности для дальнейшего продолжения образования в высшем учебном заведении.

Чтобы достичь желаемых результатов, предлагается четыре типологии уроков.

**1 Первая типология уроков** .

Эта типология, связанная с продвижением ребенка в учебном предмете.

Рассмотрим один цикл перехода от одной учебной задачи к другой.

Типология уроков адекватна структуре учебной деятельности, то есть в основе первой типологии лежит структура учебной деятельности.

**2 . Вторая типология уроков.**

Это уроки по обработке средств общения в учебной деятельности.

В этом случае используется предметный материал, но продвижение в самом предмете практически не происходит.

**1 тип.** Сначала происходит обучение общению в парах. Учитель должен подобрать материал для парной работы.

**2 тип.** Отрабатывается взаимодействие в малых группах (например, по 4 человека). Обсуждаются формы кооперации, то есть распределение ролей, функций.

**3 тип.** Фронтальное взаимодействие. Здесь важно научить детей слушать друг друга.

**4 тип.** Межгрупповое взаимодействие.

**5 тип.** Уроки по само – и взаимооценке, то есть по формированию умения видеть себя как такового и себя в группе.

**3. Третья типология урока.**

Она связана с межпредметным взаимодействием. Это специальные уроки, когда создается ситуация, в которой неизвестное в данном предмете оказывается известным в другом.

**1 тип.** Неизвестное знание внутри предмета.

**2 тип.** Использование известного знания для другого предмета. Например, ребенок сталкивается с темой: «Строение семян двудольных растений», то есть вообще с новым, неизвестным разделом внутри биологии.

**4. Четвертая типология уроков.**

В неё можно вывести уроки с «непредсказуемыми результатами». Это происходит, когда в ходе дискуссии возник вопрос, не касающийся данной темы.

Учителю важно понимать, что продолжать обсуждение этого вопроса надо тогда, когда у детей есть для этого средства. В противном случае лучше воспользоваться тетрадью «нераскрытых секретов».

Исходя из практики средней школы № 18 г. Армавира, можно сделать вывод, что типология уроков №1 оказалась более приемлемой.

Развитие и совершенствование знаний – важнейшие условия их прочности. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.

Урок должен строиться не на механическом повторении пройденного материала, а формировать новые научные понятия, использовать анализ, синтез, сравнение и другие формы мыслительной деятельности учащихся.

Методическая цель – это создание на уроке условий для проявления познавательной активности школьников. Эта цель достигается следующими путями:

1. Учитель создаёт проблемную ситуацию, использует разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, позволяющие раскрывать субъективный опыт учащихся;
2. Составляет и обсуждает план урока вместе с учащимися;
3. Создаёт атмосферу заинтересованности каждого ученика в работе класса;
4. Стимулирует учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т.п;
5. Использует в ходе урока дидактический материал .
6. Оценивает не только конечный результат, но и процесс деятельности ученика.

В школьной практике и в методической литературе принято делить методы обучения по источнику знаний: словесные (рассказ, лекция, беседа, чтение), наглядные (демонстрация натуральных , экранных , компьютерных наглядных пособий), практические.

Для самостоятельной работы используется дидактические материалы: тетради на печатной основе (например, «Дневник наблюдений», человек и его здоровье и д.р.) и сборники заданий для учащихся.

Дидактические материалы условно делят на 3 типа (Г.М. Муртазин, 1989 г.):

1. Дидактические материалы для самостоятельной работы учащихся с целью восприятия и осмысления новых знаний без предварительного объяснения их учителем.

* Карточка с заданием преобразовать текст учебника в таблицу или план.
* Карточка с заданием преобразовать рисунки, схемы и словесные ответы.
* Карточка с заданием для самонаблюдения, наблюдения демонстрационных наглядных пособий.

1. Дидактические материалы для самостоятельной работы учащихся с целью закрепления и применения знаний и умений.
   * Карточка с вопросами для размышлений.

* Карточка с расчетной задачей.
* Карточка с заданием выполнить рисунок.

1. Дидактические материалы с целью контроля знаний и умений.

* Карточка с немым рисунком;
* Тестовые задания.

Последнее время более эффективными являются тестовые задания, хотя и у них есть свой недостаток. Иногда учащиеся пытаются просто угадать ответ. Для того чтобы избежать таких случаев, учитель должен работать над различными формами тестов.

Перед выполнением каждого задания обсуждается цель и связь с предыдущим заданием.

Урок начинается с проверки и краткого повторения изученного материала. Для этого используют различные методические приёмы: беседу, проверочный диктант, ответы учащихся у доски, по карточкам и т.д.

Проверка знаний способствует их усвоению на более высоком уровне. Помощь во время проверочной работы создаёт атмосферу сотрудничества, устраняет страх наказания плохой отметкой. Это важно на первых этапах изучения биологии.

В старших классах подход к контролю психологически строится по – иному, ибо в юношеском возрасте растёт стремление к самоутверждению, пробе своих сил и способностей. Качество и объём выполненной учеником работы оценивается не с точки зрения её соответствия субъективному представлению учителя о посильности. Оценка должна отражать персональное развитие ребёнка, совершенства его учебной деятельности. Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает высшей оценки, даже если с точки зрения возможности другого ученика это весьма посредственный результат. Иначе будет потеряна их воспитательное и образовательное значение.

Повторение завершается постановкой перед учащимися познавательного вопроса. При проведении обобщающих уроков учителя часто используют метод самостоятельной работы с учебником.

Учащиеся внимательно знакомятся с заданием, используют имеющиеся знания, сведения из учебника.

Результат работы они записывают на отдельных листочках – черновиках. Предварительная, самостоятельная проработка вопроса на листочках с последующим обсуждением у доски даёт возможность формировать у учащихся уже в 6-м классе навыки самоконтроля; закреплять приобретённые ранее знания у каждого из школьников, опираясь на моторную, зрительную, эмоциональную, слуховую память.

В ходе фронтальной проверки выполнения задания выясняется окончательные варианты ответа.

Таким образом, в результате активной мыслительной деятельности школьники шаг за шагом решают познавательную задачу.

В старших классах с целью лучшего выявления логической структуры необходимо, чтобы учащиеся самостоятельно составляли план рассказа учителя или план – конспект с выполнением установки: минимум текста – максимум информации.

Используя план – конспект, учащиеся успешно воспроизводят содержание темы при проверке домашнего задания.

Умение конспектировать, составлять план рассказа, ответа, комментированное чтение учебника, отыскивание в нём главной мысли, работа с научно – популярной литературой, помогают формированию у учащихся теоретического и образно – предметного мышления при анализе и обобщении закономерностей природы.

Для закрепления навыков работы с литературой, предлагают ученикам выполнить различные посильные задания. Например, в 7 классе при изучении темы:

«Кишечнополостные» сделать сообщение о представителе кишечнополостных. Оформить сообщение на альбомных листах, титульный лист – рисунком животного. В классе ученик пересказывает своё сообщение.

При таком виде работы ученики учатся анализировать и обобщать материал, а также развивается устная речь. Благодаря этому, учащиеся не стесняются высказывать свои мысли и суждения.

Учителя используют на уроках биологии лабораторные методы, в ходе которых учащиеся решают проблемный вопрос и добывают часть новых знаний путём самостоятельного выполнения и обсуждения ***ученического эксперимента***. До лабораторной работы учащимся известна лишь цель, но не ожидаемые результаты. Эксперимент как метод всегда занимал достойное место среди других видов деятельности, применяемых в школе. Это один из вариантов развития практических навыков у школьников, как в результате сотрудничества с учителем, так и в ходе индивидуальной работы.

Во время экскурсии на природу учитель организует работу детей таким образом, чтобы часть новых заданий они добыли сами путем наблюдения в природе, и обсуждения решили поставленную задачу.

Использование данных направлений в реализации технологий развивающего обучения позволяет добиваться стабильных результатов в работе с обучающимися, активизирует мыслительную деятельность школьников и разнообразные методические приёмы: моделирование, варианты дифференцированных заданий, учебные игры, тесты, аудио- и визуальные материалы. Из компьютерных и информационно – коммуникативных средств используют мультимедийные программы (обучающие, тренинговые, контролирующие) по всем разделам курса биологии.

На уроках в 6 –7 классах в целях активизации познавательной деятельности применяют загадки, ребусы, кроссворды. При изучении биологии растений в этих классах могут быть использованы игровые моменты, в основном в конце урока. В этом возрасте дети очень любят играть и стимул игры позволяет активизировать их деятельность при изучении нового материала. В виде игры проводят обобщающие уроки, например, в виде соревнований между командами в 6 классе при повторении тем: «Лист», «Стебель» и «Цветок».

Чтобы высокая познавательная активность сохранилась на уроке, нужно:

***1. Компетентное и независимое жюри*** (учитель и ученики – консультанты).

Задания в команде должен распределять учитель, иначе слабым ученикам будет не интересно выполнять сложные задания, а сильным – простые.

***2.Оценивать деятельность команды и индивидуально каждого ученика***.

***3. Вовлечь всех ребят в активную деятельность***.

***4.Давать творческие домашние задания к обобщающему уроку***. При этом могут проявлять себя ученики тихие, незаметные, на фоне более активных. В старших классах используют ***групповой метод***. Класс учитель делит на группы по 3 –4 человека. Каждая группа получает своё задание и выполняет его.

В конце изучения темы проводят в старших классах *семинарские занятия и тематический зачет.*

Возникновение и развитие теоретического мышления является одним из первых и важнейших результатов развивающего обучения, которые были получены в ходе применения данной системы на практике.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума. Ядром целостности педагогического процесса являются ведущие направления воспитания: гражданское, духовно – целостное и нравственное. Они объединяют вокруг себя другие конкретные виды воспитательной деятельности в единый поток взаимодействия и воздействия на детскую личность. В каждом виде воспитания решаются не только прямые, но и косвенные задачи умственного, нравственного, эстетического, патриотического, физкультурного и других направлений педагогической деятельности.

Общая атмосфера целостной организации детской жизни и деятельности формирует у школьников такие качества личности, как коллективизм, патриотизм, стремление к гуманистическим идеалам, социальная активность, единство слова и дела, уважительность и требовательность, инициативность и дисциплинированность. Через детский воспитательный коллектив школьники включаются в систему общественных отношений.

Образовательные задачи состоят в передаче детям знаний основ наук, а также навыков и приёмов интеллектуального труда, владение компьютерной техникой.

Воспитательные задачи включают формирование у школьников на основе научных знаний мировоззрения, системы взглядов на законы развития природы, общество и мышление, способности отстаивать свои убеждения. Они предполагают развитие у школьников в процессе учебной деятельности трудолюбия, воли, настойчивости, целеустремленности, прилежания, сознательной дисциплины, умения доводить дело до конца, честности, критичности в отношении самого себя, самостоятельности и ответственности.

Развивающие задачи требуют формирования у детей психических процессов (ощущения, восприятия, представления, мышления, воображения, воли, речи), теоретико–логического и образно–художественного типов мышления, творческого подхода к решению любых задач.

Появление и интенсивное развитие подлинно произвольной памяти, являются одним из специфических результатов развивающего обучения, которая отчётливо обнаруживается уже к концу младшего школьного возраста.

Если в основе абстрактно–ассоциативного мышления уже в младше – школьном возрасте начинает формироваться рассудочный интеллект, который обеспечивает успешное поведение в стандартных условиях, но оказывается не состоятельным , когда ситуация требует самостоятельного поиска средств и способов деятельности, то содержательно – теоретическое мышление интенсивно формирующееся в процессе развивающего обучения, становится надежным фундаментом интеллекта, способного обеспечить разумный выбор целей, средств и способов их достижения на основе понимания реальной ситуации, учета объективных условий и своих возможностей, критической оценки собственной деятельности и её результатов, вот этот – то вектор интеллектуального развития, четко определяющийся уже в первой половине младшего школьного возраста, и следует считать одним из основных результатов развивающего обучения.

**Заключение**

С введением развивающего обучения в массовую практику выявляется ряд проблем:

1. Сосуществование развивающего обучения с традиционной системой в рамках одного и того же учебного заведения.
2. Подготовка специалистов по развивающему обучению.
3. Не описана целостно технология обучения в новой для учителя образовательной системе, где старые методы и формы работы оказываются не эффективными.

Особенность технологии развивающего обучения заключается в том, что она выстраивается в совместных действиях учителей и учащихся. Методы работы и приёмы могут создаваться прямо на уроке, учащиеся имеют возможность выбора определенных форм взаимодействия. Всё это делает технологию развивающего обучения много функциональной.

Несмотря на существующие проблемы, система развивающего обучения , я думаю, актуальна и перспективна. Многие школы приступили к освоению данной системы. С целью решения научно – практических задач развивающего обучения создана Ассоциация «Развивающего обучения», которая объединяет ученых, педагогов, психологов России и других стран.

Можно полагать, что достижения отечественной педагогики и психологии создания принципиально новой системы развивающего обучения будут способствовать становлению национальных систем образования, отвечающих реалиям ХХI века. Новый век требует новой личности: свободной, высоко развитой интеллектуально, способной самостоятельно принимать решения. Создать такую личность можно использовав систему развивающего обучения.

**Литература:**

1. Г. К. Селевко «Технологии развивающего обучения» Москва, «Народное образование», 1998г.
2. И. С. Якиманская «Развивающее обучение» Москва, «Педагогика», 1979 г.
3. Е. С. Полат «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» Москва, « Академия », 2001г.
4. В. В. Давыдов «Проблемы развивающего обучения» Москва, « Просвещение », 1986 г.
5. Т. С. Сухова Т. С. «Технологии развивающего обучения на уроке биологии» Москва, «Вентана - граф», 2001 г.
6. В. В. Репкин, Н. В. Репкина «Развивающее обучение: теория и практика» Томск, « Пеленг », 1997 г.
7. Г. Д. Кириллова «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» Москва, «Просвещение», 1980 г.
8. Т. П. Сальникова «Педагогические технологии» Москва, «Просвещение», 2005.г.
9. Т. С. Сухова «Урок биологии. Библиотека учителя.» Москва, «Вентана – Граф», 2001г.
10. Т. С. Сухова, В. И. Строганов «Природа. Введение в биологию и экологию. Методика для учителя», второе издание, Москва, « Вентана – Граф»,2005г.
11. Журнал «Биология в школе» № 3, 2005г.