

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Саяпина Н.Н.

Теория обучения

Учебно-методическое пособие

ПРЕДИСЛОВИЕ

Есть вещи, о которых мы знаем и знаем, что знаем. Есть то, о чем мы не знаем и знаем, что не знаем. Но есть еще и такое, чего мы не знаем и не знаем, что не знаем

Вернер Эрхард

Социально-экономическая ситуация в стране ставит задачу перед коллективами высших и средних специальных педагогических учебных заведений осуществления такой подготовки будущих специалистов, которая обеспечивала бы формирование у обучающихся высокого педагогического профессионализма, актуализируемого и структурируемого знания, прочности практических умений, личностных качеств и разнообразных видов деятельности, и вместе с тем, позволяла бы им быть конкурентоспособными, мобильными, адекватно реагирующими на запросы динамично развивающихся практик.

Решение вышеназванной задачи невозможно без систематической корректировки целей и содержания подготовки будущих специалистов, методов, форм их обучения, изучения, обобщения и внедрения в учебный процесс передового педагогического опыта и рекомендаций исследователей в психолого-педагогической области.

Данное учебно-методическое пособие составлено с целью оказания помощи студентам вузов и средних специальных учебных заведений в изучении вопросов по теории обучения (дидактике). В нем освещены некоторые важные проблемы теории обучения на современном этапе развития педагогической науки: методологические основы дидактики, закономерности и принципы обучения, содержание образования, методы и средства обучения, формы организации учебного процесса, а также как традиционные, так и нетрадиционные формы контроля.

В заключении заметим, что Учителя не «производят» конвейерным способом. Педагогические институты, университеты, колледжи готовят своих выпускников к творческой деятельности, к премудростям педагогического искусства или педагогического мастерства. А само творчество, педмастерство – дело интеллекта, фантазии и рук будущего учителя.

Доброго пути желаем каждому, кто хочет превратить школу в Дом радости, кто, не жалея здоровья и сил, будет воспитывать молодое поколение России.

Глава 1. Обучение как составная часть педагогического процесса

1 Общее понятие о дидактике.

Важное место в структуре педагогического процесса занимает процесс обучения, в ходе которого усваиваются знания, умения и навыки, формируются

личностные качества, позволяющие человеку адаптироваться к внешним, условиям и проявить свою индивидуальность.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т. д. изучает важнейшая отрасль педагогики - дидактика. Термин «дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos» - поучающий и «didasko» - изучающий. Это понятие впервые ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) для обозначения искусства обучения (в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия»).

В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я.А.Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Д. Дьюи, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, Л. В. Занков и другие ученые.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670) в своем труде «Великая дидактика» назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». Он придал термину «дидактика» широкое значение. Я. А. Коменский полагал, что дидактика представляет собой искусство не только обучения, но и воспитания.

Немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841) разработал теоретические основы дидактики, придав ей статус целостной теории воспитывающего обучения. Он считал дидактику частью педагогики, а ее предмет - воспитывающее обучение - трактовал как важнейший фактор воспитания.

Значительный вклад в решение важнейших проблем научной дидактики внес выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870). Глубоко изучив процессы психического развития и воспитания детей, он многое сделал для раскрытия сущности обучения.

В настоящее время дидактика концентрирует внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике самостоятельно не рассматриваются, хотя ни обучение, ни образование без воспитания не существуют. Отсюда следует, что дидактика - это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.

Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в понятие «дидактика».

Дидактика - это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

Андреев В. И. считает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в дидактике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение дидактики.

Дидактика - это наука о теориях образования и технологиях обучения.

Дидактика как наука имеет свой предмет. Предмет дидактики - закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.

Различают общую и частную дидактики. Общая дидактика исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач.

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов.

Частные дидактики называют методиками преподавания (соответствующего учебного предмета).

Как наука дидактика занимается разработкой проблем:

-Для чего учить? (цели образования, обучения).

-Кого учить? (субъекты обучения).

-Какие стратегии обучения наиболее эффективны? (принципы обучения)'

-Чему учить? (содержание образования, обучения).

-Как учить? (методы обучения).

-Как организовать обучение? (формы организации обучения).

-Какие необходимы средства обучения? (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.).

-Что достигается в результате обучения? (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения).

-Как проконтролировать и оценить результаты обучения? (методы контроля и оценки результатов обучения).

2. Основные категории дидактики.

Для понимания сущности процесса обучения необходимо разобраться в основных понятиях теории обучения: обучение, процесс обучения, учение, преподавание. Отметим, что единого определения данным категориям в дидактике нет-

«Обучение - это процесс целенаправленный, управляемый», в котором «учитель излагает знания, дает задания, учит методам и приемам сознательного приобретения, закрепления и применения знаний, проверяет качество знаний, умений и навыков. При этом он постоянно заботится о развитии познавательных способностей школьников» (Б. П. Есипов).

«Под обучением мы будем понимать планомерную и систематическую работу учителя с учащимися, основанную на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности. Обучение является целенаправленной деятельностью, это подразумевает намерение учителя стимулировать учение как объективную деятельность самих учащихся» (В. Оконь).

«Обучение - целенаправленный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей,

мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (Е. С. Рапацевич).

Несмотря на различия в формулировках понятия «обучение», в них есть общие признаки. Под обучением понимают активную целенаправленную познавательную деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний, умений и навыков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности.

Какой смысл вкладывается в понятие «процесс обучения»?

«Процесс обучения - это движение ученика под руководством учителя по пути овладения знаниями» (Н. В. Савин).

«Процесс обучения представляет собой сложное единство деятельности учителя и деятельности учащихся, направленных к общей цели - вооружению обучающихся знаниями, умениями, навыками, к их развитию и воспитанию» (Г. И. Щукина).

«Процесс обучения - это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников» (Ю. К. Бабанский).

Различное понимание процесса обучения свидетельствует, что это достаточно сложное явление. Если обобщить все приведенные выше понятия, то процесс обучения можно определить как взаимодействие учителя и учащихся, в котором учащиеся с помощью и под руководством учителя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире и формируют научное мировоззрение, всесторонне развивают интеллект и умение учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями. Для процесса обучения характерны следующие признаки: целенаправленность; целостность; двусторонность; совместная деятельность учителя и учащихся; управление развитием и воспитанием учащихся; организация и управление этим процессом.

Таким образом, педагогические категории «обучение» и «процесс обучения» - не тождественные понятия. Категория «обучение» определяет явление, тогда как понятие «процесс обучения» (или «учебный процесс») - это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.

Процесс обучения включает деятельность ученика (учение) и деятельность учителя (преподавание). Учение - это целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприятии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей.

Преподавание - это целенаправленная деятельность учителя по формированию у учащихся положительных мотивов учения, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспечению умениями пользоваться полученными знаниями и умениями приобретать знания самостоятельно.

Таким образом, задачами процесса обучения являются:

- стимулирование учебно-познавательной активности учащихся;
- формирование познавательных потребностей;
- организация познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
- развитие познавательных и творческих способностей обучающихся;
- формирование учебных умений и навыков для последующего самообразования и творческой деятельности;
- формирование научного мировоззрения и воспитание нравственно-эстетической культуры

3. Методологические основы процесса обучения

Методологической основой любой теории обучения является та или иная теория познания, в основе отечественной теории обучения лежит материалистическая теория познания, которая утверждает материальность объективного мира, его познаваемость, раскрывает сущность процесса познания. Процесс познания в соответствии с материалистической философией — это отражение объективного материального мира в нашем сознании. Но это не зеркальное отражение объективной реальности, а процесс ряда абстракций, процесс формирования научных понятий, законов и закономерностей, в которых раскрывается сущность познаваемых явлений и процессов, их внутренние закономерные связи.

Познание окружающего нас мира начинается с чувственного восприятия. Воздействие объективного мира на наши органы чувств приводит к возникновению ощущений и представлений. Вот почему Жан-Жак Руссо называл чувства первым разумом ребенка. Однако наше познание было бы крайне примитивным, если бы ограничивалось лишь его чувственным (сенсорным) характером. Кроме того, имея субъективный характер, ощущения могут исказить научную истину. Например, дотрагиваясь до деревянных и металлических предметов в комнате, мы считаем, что металлические предметы «холоднее», чем деревянные, а в действительности они имеют одинаковую температуру, ту, которую показывает термометр в комнате. Познание как движение вглубь от явлений к их сущности обязательно связано с мыслительной деятельностью человека, т. е. с осознанием, осмыслением его чувственных впечатлений.

Ощущения, и представления как субъективные образы объективного мира осмысливаются в нашем сознании, при этом формируются абстрактные понятия, законы и закономерности, отражающие внутренние связи между наблюдаемыми фактами и явлениями. Таким образом, в основе развития абстрактного мышления лежат ощущения и представления. Опираясь на чувственное познание, абстрактное мышление опускает все несущественное, случайное, фиксируя внимание на закономерностях, раскрывающих сущность изучаемых явлений. Вот почему абстрактное мышление является более высокой степенью познания. Результатом абстрактного мышления является система научных знаний, которая позволяет человеку ориентироваться в мире и изменять его в соответствии с полученными знаниями.

Современной философской и психологической науками установлено, что научное познание не всегда может начинаться с непосредственного восприятия предметов и явлений реальной действительности. Опираясь на имеющиеся знания, выраженные в понятиях, категориях, принципах, законах (книги, научные труды), на основе логического мышления (суждений, умозаключений) обучающийся может получить теоретическое отражение объективной действительности. Нельзя, например, путем непосредственного чувственного восприятия увидеть строение атома или связей какого-нибудь сложного химического соединения. Однако из этого не следует, что чувственное восприятие объективной реальности теряет свое значение, так как именно оно лежит в основе самых сложных теоретических обобщений, которыми оперирует исследователь.

Правильность открытых законов и закономерностей проверяется практикой, которая и является критерием истины. Познавая окружающий мир, человек всегда преследовал прежде всего практическую значимость получаемых знаний, следовательно, и истинность их проверялась в его повседневной жизни. Все научные теории, гипотезы, концепции также проверяются практикой. Например, современный уровень развития физики позволил не только подтвердить атомистическую теорию Демокрита, но и опровергнуть значение понятия «атом», проникнуть внутрь «неделимого» и создать квантовую физику. Классические законы механики, сформулированные И. Ньютоном, также были «откорректированы» в XX в., а теория самозарождения, теория флогистона или Птолемея система канули в Лету.

Теория познания раскрывает этапы и ход познания. Материалистическая философия утверждает, что познание идет от «живого созерцания» к абстрактному мышлению, а от него к практике. Эта формула научного познания отражает его ход в самом общем виде. В каждом конкретном случае научное познание может начинаться с критического осмысления уже добытых человечеством знаний, но и в его основе было все-таки чувственное познание. Все современные математические теоремы или аксиомы явились результатом практической деятельности человека, а потом уже превратились в научные понятия, закономерности, законы.

Философская теория познания подтверждается учением о высшей нервной деятельности И. П. Павлова и И. М. Сеченова, которое является естественно-научной основой процесса обучения. В соответствии с ним высшая нервная деятельность - это деятельность больших полушарий головного мозга (с ближайшей подкоркой), обеспечивающая приспособление организма к окружающей среде через единство условных и безусловных рефлексов. Физиологическим механизмом высшей нервной деятельности являются временные нервные связи, лежащие в основе образования условных рефлексов. Учение о рефлекторной природе деятельности нервной системы заложило основы материалистической психологии.

Б. Г. Ананьев и другие психологи, творчески используя учение И. П. Павлова и И. М. Сеченова, доказали, что одной из особенностей головного мозга является его способность к образованию устойчивой системы временных нервных связей

(стереотипа) под длительным воздействием в постоянной последовательности одних и тех же раздражителей. Сложившийся стереотип характеризуется легкостью и чёткостью выполнения определенной деятельности, но в случае необходимости способен к перестройке системы временных связей под влиянием новых воздействий. Условные рефлексы лежат в основе наших привычек поведения, а также умений и навыков, получаемых в процессе обучения.

Высшая нервная деятельность человека осуществляется через первую сигнальную систему на базе условных рефлексов и вторую сигнальную систему, основным раздражителем в которой являются слова, «вторые сигналы». Именно вторая сигнальная система у человека обеспечивает процесс его мышления и познания окружающего мира в понятиях и законах. Процесс обучения в значительной степени обусловлен образованием временных связей во второй сигнальной системе на основе ориентировочного рефлекса, т. е. первой сигнальной системы. Слово учителя или другие носители словесной информации, вызывая эмоции и другие сигналы первой сигнальной системы, играют огромную роль в усвоении учащимися научных понятий и теорий.

Для понимания сущности процесса обучения, имеющего гносеологическую и естественно-научную природу, важно выяснить, в чем проявляется сходство познавательной деятельности ученого, исследователя и ученика за партой или студента и чем же их познавательная деятельность отличается. Между научным поиском ученого и обучаемого есть много общего. И тот и другой ищут неизвестное для них научное знание. К. Д. Ушинский, анализируя деятельность учителя в процессе обучения, утверждал, что учитель вводит ученика в мир научного познания. И действительно, учитель раскрывает логику познания, обучает логическим методам познания (индукция, дедукция), методам преподаваемых основ науки. Процесс обучения, как и процесс научного познания, бесконечен. Мир вокруг нас - в движении, постоянно меняется, знания о нем уточняются, расширяются. Это влечет за собой уточнение цели обучения, изменения в его содержании и методах. Практика в научном и учебном познании является критерием истинности полученных знаний. Все лабораторные работы, выполняемые учащимися, наблюдения за изучаемыми объектами убеждают их в объективности и истинности законов и закономерностей, открытых наукой. Этапы познавательной деятельности от чувственного восприятия к абстрактному мышлению и практике также являются общими.

Вместе с тем процесс обучения не тождествен процессу научного познания. Между познавательной деятельностью ученика и ученого есть и существенные отличия. Так, ученик познает окружающий мир в уже познанном виде. Он изучает то, что пока не известно ему, но человечеству уже известно. Однако это не означает, что учебное познание является только отражательно-созерцательным, оно становится отражательно-преобразовательным, если учитель организует и ориентирует ученика на самостоятельное и творческое овладение системой научных знаний.

Содержание основ наук адаптировано к возрастным и познавательным возможностям учащихся. Логика и содержание учебного предмета не всегда отражают логику самой науки или ее последние достижения. Например,

последовательность изучения тех или иных разделов учебного предмета «математика» отличается от логической последовательности науки математики. Изучаемый сегодня в средней школе курс математики отражает открытия математической науки XVIII в., которые стали доступными для изучения благодаря методике математики.

Практика служит не только как доказательство и проверка правильности законов, но в большей степени как средство закрепления получаемых знаний и выработки на их основе умений и навыков.

4. Движущие силы и закономерности процесса обучения

Процесс обучения - сложный, диалектически развивающийся процесс. Движущими силами его являются противоречия. К неисчерпаемому противоречию как вечному двигателю познавательной активности ученика в процессе обучения относится противоречие между новыми познавательными задачами, выдвигаемыми процессом обучения (как учителем, так и самим учеником в самообразовании), и достигнутым уровнем знаний, умений и навыков. На каждом уроке учитель ставит новые познавательные задачи, решить которые сам ученик пока не в состоянии. Учитель раскрывает логику и методы решения этой новой познавательной задачи, обучая ученика умению осознать познавательную задачу, ставить цель познавательной деятельности, выбирать наиболее рациональные пути достижения поставленной цели. Определяя для учащихся оптимальный уровень трудности, учитель обеспечивает их интеллектуальное развитие на основе продвижения от незнания к знанию, от их эмпирических представлений к научной интерпретации имеющихся знаний об окружающем мире.

К противоречиям процесса обучения относится противоречие между требованиями общества к уровню обученности и образованности учащихся и их познавательными возможностями. Разрешается оно через совершенствование содержания образования, инновационные процессы, поиски более адекватных технологий и моделей обучения и т. п.

Противоречие между известным и неизвестным является основой проблемного обучения. Создавая проблемную ситуацию, учитель включает учеников в активный совместный поиск путей разрешения возникшей проблемы. В результате разрешения спланированного противоречия между известным и неизвестным ученики приобретают новое знание или новые способы познавательной деятельности.

Противоречием является и противоречие между фронтальным изложением учебного материала и индивидуальным его восприятием. Оно может разрешаться, например, через неоднократное изложение материала (полное и свернутое, включающее самое главное) или иными путями с учетом познавательных возможностей учащихся, особенностей их восприятия и через организацию первичного закрепления на уроке в той же логической последовательности, в какой велось изложение.

Противоречие между знаниями и умениями применять полученные знания в практической деятельности разрешается через обеспечение осознанности,

понимания теории, на которой основаны все постепенно усложняющиеся упражнения (от вводных и копировочных до творческих).

Процесс обучения не только противоречивый, но и закономерный. Как известно, закономерность - это объективная устойчивая причинно-следственная связь между явлениями или процессами. К закономерностям учебного процесса можно отнести его двусторонность. Во-первых, это взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения. Если нет какой-либо стороны взаимодействия, то нет либо деятельности преподавания, либо деятельности учения, а следовательно, нет обучения. Двусторонность имеет и другой смысл, обоснованный И. Г. Песталоцци. В процессе обучения происходит не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и одновременное развитие интеллекта человека. Отсюда следует, что обучение ведет за собой развитие. Иными словами, любое обучение развивает. Даже схоластическое обучение, основанное на запоминании, способствует развитию памяти. Вместе с тем под развивающим обучением в дидактике и психологии понимается всестороннее развитие интеллекта школьника, прежде всего мышления (логического, диалектического, предметно-действенного, наглядно-образного, абстрактного, т. е. теоретического, понятийного), речи, внимания, памяти, воображения и т. д.

Ученик активен в процессе обучения. Он не только объект внимания и деятельности учителя, но он и субъект познавательной деятельности. Если учителю или родителям не удалось сформировать положительные мотивы и отношение к учебной деятельности, то «активность» ученика проявляется в лени, в стремлении избегать ее, занимаясь больше трудом, спортом, либо в активном нежелании что-либо делать на уроках и дома. Вот почему проблема сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся в учебном процессе является актуальной как альтернатива попыткам учителя и родителей «заставить» ученика учиться. Личностно ориентированное обучение в современной школе основано на этой закономерности учебного процесса и создает потенциальные условия для развития интереса учащихся в процессе обучения и формирования у них познавательных потребностей.

Содержание образования в современной школе находится в зависимости от развития наук, основы которых преподаются в школе, от научно-технического прогресса общества и познавательных возможностей, интересов и потребностей личности. Вот почему исходя из этой закономерности учебные программы периодически пересматриваются, а современные учебные планы включают общий образовательный стандарт, региональный и школьный компоненты, отражая, таким образом, не только интересы общества, но и самого человека.

Важной педагогической закономерностью является зависимость содержания обучения, методов, средств и форм от целей образования и обучения, поставленных обществом, от целей конкретной школы. Отсутствие четкой цели превращает стройный логичный процесс обучения в случайный набор действий учителей и учащихся при овладении знаниями, умениями и навыками, ведет к нарушению системности и систематичности в знаниях, что не способствует формированию научного мировоззрения, а также затрудняет управление учебным процессом.

5. Функции и структура процесса обучения

Противоречия и закономерности учебного процесса детерминируют его функции. Целостный процесс обучения выполняет ряд важных функций. Во-первых, это образовательная функция. В соответствии с ней главное назначение процесса обучения заключается в том, чтобы:

- вооружить учащихся системой научных знаний, умений и навыков в соответствии с принятым стандартом образования;
- научить творчески использовать эти знания, умения и навыки в практической деятельности;
- научить самостоятельно приобретать знания;
- расширить общий кругозор для выбора дальнейшего пути получения образования и профессионального самоопределения.

Во-вторых, развивающая функция обучения. В процессе овладения системой знаний, умений и навыков происходит развитие:

- логического мышления (абстрагирование, конкретизация, сравнение, анализ, обобщение, сопоставление и др.);
- воображения;
- различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной и т. п.);
- качеств ума (пытливость, гибкость, критичность, креативность, глубина, широта, самостоятельность);
- речи (словарный запас, образность, ясность и точность выражения мысли);
- познавательного интереса и познавательных потребностей;
- сенсорной и двигательной сфер.

Таким образом, реализация этой функции обучения обеспечивает развитый интеллект человека, создает условия для постоянного самообразования, разумной организации интеллектуальной деятельности, осознанного профессионального образования, творчества.

В-третьих, воспитывающая функция обучения. Процесс обучения как процесс взаимодействия учителя и учащихся объективно имеет воспитывающий характер и создает условия не только для овладения знаниями, умениями и навыками, психического развития личности, но и для воспитания, социализации личности. «Наука, - писал Н. И. Пирогов, - нужна не только для одного только приобретения сведений ... в ней кроется - иногда глубоко и потому для поверхностного наблюдателя незаметно - другой важный элемент - воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести».

Воспитывающая функция проявляется в обеспечении:

- осознания учеником своей учебной деятельности как социально значимой;
- формирования его нравственно-ценностных ориентиров в процессе овладения знаниями, умениями и навыками;
- воспитания нравственных качеств личности;
- формирования положительных мотивов учения;

-формирования опыта общения между учащимися и сотрудничества с учителями в учебном процессе;

-воспитательного воздействия личности учителя как примера для подражания.

Таким образом, овладевая знаниями об окружающей действительности и о себе, учащийся приобретает способность принимать решения, регулирующие его отношение к действительности. Одновременно он познает моральные, социальные и эстетические ценности и, переживая их, формирует свое отношение к ним и создает систему ценностей, которыми руководствуется в практической деятельности. Важно и отношение учителя к процессу обучения. «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния», - писал Л. Н. Толстой

Кроме образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения, некоторые ученые выделяют еще побудительную и организующую. Процесс обучения необходимо строить так, чтобы он побуждал к дальнейшим учебно-познавательным действиям обучаемых, организовывал их на познание нового.

Названные функции учебного процесса говорят о его многоаспектности и целостности. Однако при всей целостности процесса обучения он имеет собственную структуру. Существуют различные подходы в определении структуры учебного процесса. Одним из таких подходов является соотнесение звеньев учебного процесса с этапами научного познания. При этом выделяются специфичные для учебного процесса звенья: подготовка к восприятию знаний, закрепление знаний и выработка на их основе умений и навыков, контроль за качеством усвоения содержания образования (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Н.А. Сорокин, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и др.)

Процесс обучения начинается с подготовки к восприятию новых знаний. Это звено предполагает актуализацию имеющихся знаний и умений для успешного решения учащимися новой познавательной задачи; развитие учителем интереса к предлагаемому на данном уроке материалу на основе проблемной ситуации, истории вопроса и т. п. и к предмету в целом. В этом же звене идет проверка и корректировка знаний и умений, необходимых для успешного овладения новым материалом.

После создания потребности в знаниях учитель организует процесс восприятия новых знаний. Восприятие предполагает целостное отражение всего материала в сознании учащихся, однако, уже в процессе восприятия учитель выделяет главное, существенное. Этому способствует план изложения материала; вопросы, написанные на доске, на которые нужно будет ответить после знакомства с новой информацией. Выделение главного, существенного в восприятии создает условия для перехода к следующему звену учебного процесса.

На основе умело организованного восприятия учебного материала учитель формирует научные понятия. Понятие - это форма абстрактного мышления, отражающая самые существенные признаки предмета или явления, а также

устойчивые объективные внутренние связи между явлениями или предметами, выраженными в законах, закономерностях. Выделение главного облегчает формирование научных понятий. Процесс формирования научного понятия начинается с операции сравнения известного с неизвестным. Учащиеся находят сходные признаки, различия, потом дается определение понятия.

Новое знание пока не стало орудием мышления ученика. Его следует закрепить, поэтому учитель использует первичное закрепление, а затем различные виды повторения: текущее и обобщающее. Важным условием эффективности повторения являются элементы новизны, позволяющие сделать процесс обучения творческим, осознанным. На основе многократных повторений одних и тех же действий с элементами новизны у учащихся формируются умения и навыки. Умения - это знания в действии. Умения можно сформировать только при условии полного понимания изучаемого материала. Скорость формирования умений отражает степень осознанности и понимания учеником изучаемого материала. На основе умений (например, писать или читать) формируются навыки, под которыми часто понимают «автоматизированное» умение. Конечно, научившись быстро читать, мы не думаем о процессе чтения, мы думаем о смысле читаемого. Однако стоит нам не понять читаемой фразы, как мы начинаем перечитывать ее медленно, чтобы уловить смысл и связать с ранее прочитанным текстом. Подобные умственные действия мы совершаем при решении уравнений, свертывая промежуточные этапы решения. Основным содержанием данного звена является система разнообразных упражнений, так как именно они и позволяют сформировать устойчивый динамический стереотип, который мы называем умениями и навыками.

Обеспечив усвоение материала по изучаемой теме, учитель включает эти новые знания в систему уже имеющихся знаний, умений и навыков. Это звено учебного процесса предполагает использование изученного в новых ситуациях, чтобы добиваться гибкости знаний, их критичности и креативности.

Последним звеном учебного процесса является контроль как звено обратной связи. В процессе контроля учитель выявляет пробелы в знаниях ученика и оказывает ему помощь в преодолении и предупреждении отставания. Кроме того, учитель контролирует и качество своей работы. С помощью различных форм и видов контроля обеспечивается мотивация и дальнейшая успешная познавательная деятельность обучаемых и деятельность учителя.

Как уже отмечалось, процесс обучения - целостный. В каждом звене учебного процесса отражаются и все другие звенья. Уже на этапе подготовки к восприятию знаний есть и восприятие, и оперирование понятиями, и закрепление, и контроль. Но, несмотря на это, каждое звено выполняет свою специфическую задачу при всей условности разделения учебного процесса на этапы.

Существуют и другие подходы в характеристике структуры учебного процесса. Одним из них является характеристика процесса обучения с точки зрения управляемой системы (П. И. Пидкасистый и др.). В структуру учебного процесса включают содержательный, процессуальный и мотивационный компоненты. Уже их название говорит о том, что является главным в каждом компоненте.

Содержательный компонент отражает знания, накопленные человечеством в процессе развития науки. Содержание образования в современной школе - это систематизированная совокупность научных знаний, умений и навыков, отобранная в соответствии с государственными образовательными стандартами. В систему научных знаний включаются научные понятия, законы, принципы, правила, теории. Научное знание описывает, объясняет, помогает прогнозировать и преобразовывать окружающую действительность и самого человека. Основы научных знаний составляют учебные предметы, содержание которых адаптировано познавательным возможностям учащихся на каждой ступени обучения, их возрастным особенностям. При этом сущность научного знания, его логика, структурные элементы не вульгаризируются, не искажаются, но обеспечивается его доступное изложение. В связи с информационным взрывом, быстрым увеличением научной информации остро встает проблема структурирования учебного материала. В практике и педагогической науке сложились различные подходы к структурированию учебного материала. Среди них: свертывание информации до опорных сигналов; структурирование предмета по вертикали для выделения главных идей, теорем, законов с целью целостного изучения предмета на основе «погружения»; «укрупнение дидактических единиц» и интегрированные курсы по родственным дисциплинам и т. п.

Усвоенные знания являются и результатом обучения, и инструментом познавательной деятельности, инструментом мышления, в том числе и творческого, инструментом практической деятельности школьника.

Процессуальный компонент включает методы, приемы и средства, позволяющие освоить предлагаемое содержание, а также сформировать умения и навыки у учащихся, которыми они будут пользоваться всю жизнь. К таким умениям относятся обобщенные интеллектуальные умения, общетрудовые умения и навыки, двигательные умения и навыки, умения создавать прекрасное и использовать его в повседневной трудовой жизни и досуговой деятельности. Характерным для умений является их обобщенность, они могут переноситься из одной области деятельности в другую. Например, общетрудовые умения и навыки помогают человеку обслуживать себя, выполнять простые ремонтные работы по дому. На их основе формируются профессиональные умения и навыки. Общие интеллектуальные умения, такие как чтение, письмо, позволяют расширять кругозор; разумно проводить свободное время; овладевать профессиями, содержанием которых является интеллектуальная деятельность; заниматься изобретательством и рационализаторством. Важными интеллектуальными умениями являются прогнозирование и перенос знаний в новую ситуацию. Необходимо при этом знать условия, способствующие эффективности переноса и формированию гибкости ума. Одним из таких условий является осознание правил рациональной мыслительной деятельности и умение решать познавательные задачи по усвоенным правилам. Анализ процессуального компонента свидетельствует о тесной связи умений и навыков. В основе их формирования и функционирования лежат глубокие осознанные теоретические знания.

Мотивационный компонент включает формирование у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая

побуждала бы их к упорной систематической работе. Мотивы придают учебной деятельности значимый смысл. Учение становится само по себе жизненно важной целью, а не только средством достижения других целей. Без положительной мотивации познавательная деятельность человека может показаться ему бессмысленной. Положительные мотивы учения не возникают сами по себе, поэтому обучающие должны обеспечить целенаправленное развитие мотивационной сферы обучаемых.

Основными путями и методами формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности психологи А. К. Маркова, А. Б. Орлов и другие считают:

-осознание роли содержания учебного материала. Следует учесть, что сама по себе информация без учета интересов и потребностей обучаемых не имеет для них значения и не оказывает положительного влияния. Учет возрастных потребностей в содержании информации помогает формировать любовь к интеллектуальной деятельности;

-рациональная организация учебной деятельности, делающая процесс познания увлекательным благодаря использованию разнообразных методов и форм учебной деятельности, заданий исследовательского характера, нестандартных, исторических и занимательных задач, учебно-проблемных ситуаций, развивающих смекалку, гибкость ума;

-использование оценочной деятельности учителя и товарищей. Их мнение влияет на формировании положительной мотивации. Важна и ситуация успеха, особенно для неуверенных в себе учащихся, а также для утративших интерес к учению и потребность в знаниях;

-развитие познавательного интереса как главного мотива познавательной деятельности, *формирование объективной потребности в знаниях и в интеллектуальной деятельности.*

Психологические основы процесса учения раскрывает *теория поэтапного формирования умственных действий* П. Я. Гальперина, Н. Ф.Талызиной др. Эти ученые рассматривают *учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям.* Центральным звеном данной концепции является действие как единица деятельности ученика, как единица любой человеческой деятельности. Выполнение действия предполагает наличие цели, которая реализуется на основе того или иного мотива. Действие всегда направлено на материальный предмет или идеальный объект. Оно выполняется субъектом по образцу (внешнему или внутреннему, содержащему все необходимые знания или только часть) с учетом условий действия. Носителем действия всегда является человек - субъект действия, а всякое действие включает совокупность операций, выполняемых в определенном порядке и в соответствии с определенным правилом. В данной концепции выделено шесть этапов, в которых происходит формирование умственных действий и понятий.

На первом этапе формируется мотивационная основа действий ученика, т. е. его отношение к цели и задачам предстоящего действия, к содержанию материала, который нужно усвоить. *На втором* - составляется схема

ориентировочного действия. В процессе освоения действия она уточняется. *Третий этап* - формирование действия в материальной или материализованной форме, т. е. ученик сам производит действия по внешне представленным образцам (схеме). Именно этот этап обуславливает усвоение изучаемого материала. *Четвертый этап* - «громкая социализованная речь», когда отпадает необходимость вещественного пользования ориентировочной схемой. Ее содержание раскрывается в речи, которая и выступает опорой для действия.

Пятый этап- формирование действий во «внешней речи про себя», происходит постепенное исчезновение звуковой стороны речи. *Шестой этап* характеризуется только предметным содержанием действия. На этом этапе действие приобретает автоматическое течение. На каждом из этапов идет процесс свертывания действия. Умственное действие отличается от внешнего материального, породившего его. Оно - продукт поэтапного преобразования последнего.

Значение этой концепции очень важно, так как помогает учителю глубже понять сущность учения и продуктивно организовать его. Она дополняет и уточняет раскрытые выше компоненты учебного процесса.

Вопросы для самоконтроля

1. Какую цель и задачи решают в процессе обучения?
2. В чем взаимосвязь учения и преподавания?
3. Назовите основные противоречия процесса обучения.
4. Дайте характеристику функций обучения.
5. Дайте характеристики преподавания как деятельности учителя и учения как познавательной деятельности ученика в процессе обучений.

Основная литература.

1. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. М., 1982.
2. Дьяченко В. К. Новая дидактика. М., 2001.
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. Казань, 1998.

Дополнительная литература

1. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М., 1987.
1. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация., М., 2001.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Современная дидактика: теория и практика / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М., 1995.

Глава 2 Закономерности и принципы обучения

1. Понятие закона, закономерности и принципы обучения

Проблема педагогических законов, закономерностей и принципов обучения является одной из наиболее актуальных в науке. Она многократно подвергалась

обсуждению, но и сегодня нет четкого разграничения этих понятий, иногда закономерности подменяются принципами, отождествляются законы и закономерности.

Понятия «закон» и «закономерность» употребляются в педагогике как философские категории. **Закон** - это необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями. Закон выражает связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами вещей, а также между свойствами внутри вещи.

Познание законов дает возможность вскрыть не любые связки отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Образование как целостное явление представляет собой одну из наиболее значимых подсистем общества. Поэтому его законы, как и законы общества, являются продуктом его внутренней самоорганизации, а не есть результат проявления какой-то внешней силы. Отсюда **педагогический закон** - это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

Итак, закон отражает объективные, существенные, повторяющиеся, устойчивые связи внутри явления, которые выражают порядок, самоорганизацию, изменения и развитие. Если же такой характер связи наблюдается при определенных условиях (т. е. не всегда), то эти связи выражают **закономерности**.

В современной дидактике больше сформулировано закономерностей, так как в процессе обучения почти всегда требуется создание определенных условий для реализации закона в обучении.

В философии закономерность - более широкое понятие, чем закон. Закономерность - результат совокупного действия множества законов. Поэтому закономерность выражает многие связи и отношения, тогда как закон отражает определенную связь, определенное отношение.

Закономерности обучения - это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Объективные законы и закономерности, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения, позволяют понять общую картину развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования ее технологии. Практические рекомендации и требования к осуществлению обучения находят выражение и закрепление в **принципах и правилах обучения**.

Принципы обучения (дидактические принципы) - это основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.

Принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Принципы обучения по своему происхождению являются теоретическим обобщением педагогической практики. Они носят объективный характер,

возникают из опыта практической деятельности. Поэтому принципы являются руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения людей. Они охватывают все стороны процесса обучения.

В то же время принципы носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога по-разному, с различной степенью полноты и точности.

Неправильное понимание принципов обучения или их незнание, неумение следовать их требованиям не отменяют их существования, но делают процесс обучения ненаучным, малоэффективным, противоречивым.

Соблюдение принципов обучения - важнейшее условие эффективности процесса обучения, показатель педагогической культуры преподавателя.

Отдельные стороны применения того или иного принципа обучения раскрывают **дидактические правила**. Правила вытекают из принципов обучения.

Правила обучения - это конкретные указания учителю, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.

Некоторые теоретики-дидактики и учителя-практики выступают против выделения и строгого следования правилам обучения, так как это, считают они, сковывает творческую инициативу обучающего. Главное внимание следует уделять изучению теории обучения, усвоению навыков ее творческого применения на практике.

Однако категоричное отрицание правил обучения является неправомерным. Практический опыт обучения чаще всего закрепляется в правилах. Поэтому надо следовать правилам, но подходить к ним творчески.

2. Законы и закономерности обучения

В обучении находят свое проявление **общие законы диалектики и специфические законы обучения**.

К общим законам диалектики относятся: закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных накоплений в качественные изменения, закон отрицания отрицания.

Как проявляются эти законы в процессе обучения?

В процессе обучения действует закон единства и борьбы противоположностей. Противоречия возникают в силу того, что современные требования, являющиеся следствием новых социальных условий, изменившихся возможностей личности, сложившейся образовательной ситуации, приходят в несоответствие с традиционными, устоявшимися представлениями и взглядами на процесс обучения. Изменения в экономической, политической и культурной жизни нашей страны привели к резкой смене общественных ценностей и установок, востребовали ранее непопулярные качества личности, такие как предприимчивость, деловитость, рискованность. Это в свою очередь потребовало изменения процесса обучения, его содержания, технологии.

В процессе обучения проявляется также действие закона перехода количественных накоплений в качественные изменения. Все интегративные личностные характеристики (убеждения, мотивы, установки, потребности, ценностные ориентации, индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки представляют собой результат накопления количественных изменений.

Переход количества в качество происходит по механизму *закона отрицания отрицания*, т. е. диалектического снятия и сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Личностные и психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное человеком. Интегративные качества «отрицают» ранее сложившиеся. Действие механизма отрицания проявляется в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных повторений отдельные действия преобразуются в сложный навык (письма, счета, чтения).

Кроме общих законов диалектики, в обучении проявляются также ***специфические педагогические законы***.

В истории дидактики многие ученые предпринимали попытки выделить и сформулировать педагогические законы. Например, И. Г. Песталоцци сформулировал следующий закон обучения: от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям.

Немецкий педагог Э. Мейман сформулировал три закона:

-развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками;

-ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка;

-душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.

Хуторской А. В. выделяет следующие законы обучения: *социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения; взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды; взаимосвязи обучения, воспитания и развития; обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся; целостности и единства образовательного процесса.*

Хуторской А. В. дает такую трактовку этим законам.

Закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения. Социальный строй и общественно-экономические отношения оказывают определяющее влияние на основные компоненты процесса обучения: его цели, содержание, методы, формы организации. Например, демократические преобразования конца XX в. обусловили появление в стране негосударственных образовательных организаций, авторских школ и обучающих систем.

Закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды. По своей духовной и природной сущности человек есть творец. Степень реализации творческого потенциала ученика зависит от условий, средств и технологий образовательного процесса. Творческую самореализацию ученика повышают следующие условия: выбор им целей обучения, открытое содержание образования, природосообразные технологии обучения, возможность индивидуальной траектории, темпа и форм обучения и др.

Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Любая деятельность, направленная на обучение, сопряжена с развитием в ученике его личностных качеств, с его воспитанием как члена общества. Даже если учитель не ставит явных воспитательных или развивающих целей, он все равно своей

деятельностью не только обучает, но и воспитывает, оказывает влияние на формирование соответствующих качеств учеников, на развитие их как личности.

Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся. Результаты обучения зависят прежде всего от активности самой личности, от того, насколько продуктивна их деятельность. На результаты обучения оказывают влияние также применяемые технологии, формы и методы обучения.

Закон целостности и единства образовательного процесса. Данный закон устанавливает необходимость внутреннего согласования между собой всех компонентов образовательного процесса (целей, содержания, средств, методов, форм, технологий и т. д.).

Выделены и другие законы обучения. Законами становятся лишь те закономерности, в которых:

-четко определены и зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;

-исследованы особенности этой связи (вид, содержание, форма, характер и т. д.);

-установлены границы проявления связи.

Как отмечено выше, закономерности обучения отражают объективные, существенные, общие, устойчивые взаимосвязи, повторяющиеся при определенных условиях. Теоретиками и практиками выделено большое количество *дидактических закономерностей*. Так, в учебнике И. П. Подласого приводится более 70 различных закономерностей обучения.

С целью упорядочивания различных закономерностей обучения их классифицируют.

Различают *общие* и *частные (конкретные) закономерности*.

Общие закономерности свойственны любому образовательному процессу, они охватывают своим действием всю систему обучения. К *общим закономерностям* относятся:

-*закономерности цели обучения.*

Цель обучения зависит от: уровня и темпов развития общества; потребностей и возможностей общества; уровня развития и возможностей педагогической науки и практики;

-*закономерности содержания обучения.*

Содержание обучения зависит от: общественных потребностей и целей обучения; темпов социального и научно-технического прогресса; возрастных возможностей учащихся; уровня развития теории и практики обучения; материально-технических и экономических возможностей учебных заведений;

-*закономерности качества обучения.*

Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; характера и объема изучаемого материала; организационно-педагогического воздействия обучающихся; обучаемости учащихся; времени обучения;

-*закономерности методов обучения.*

Эффективность дидактических методов зависит от: знаний и навыков в применении методов; цели обучения; содержания обучения; возраста учащихся; учебных возможностей (обучаемости) учащихся; материально-технического обеспечения; организации учебного процесса;

-закономерности управления обучением.

Продуктивность обучения зависит от: интенсивности обратных связей в системе обучения; обоснованности корректирующих воздействий;

-закономерности стимулирования обучения.

Продуктивность обучения зависит от: внутренних стимулов (мотивов) обучения; внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Действие частных закономерностей распространяется на отдельные стороны системы обучения. Современной науке известно большое количество частных закономерностей процесса обучения. К *частным закономерностям* процесса обучения относятся закономерности:

-собственно дидактические (результаты обучения зависят от применяемых методов, средств обучения, профессионализма преподавателя и т. д.);

-гносеологические (результаты обучения зависят от познавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т. д.);

-психологические (результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости внимания, особенностей мышления и т.д.);

-социологические (развитие индивида зависит от развития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуальной среды, от стиля общения учителя с учащимися т' д');

-организационные (эффективность процесса обучения зависит от организации, от того, насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность и т. д.).

Закономерности обучения находят свое конкретное выражение в *принципах* и вытекающих из них *правилах обучения*.

3. Принципы и правила обучения

Как отмечено выше, в современной дидактике под принципами обучения понимают исходные, руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса. Принципы обучения определяют деятельность обучающего и характер познавательной деятельности обучаемого.

История развития школы и педагогики показывает, как под влиянием изменения требований жизни меняются принципы обучения, т. е. принципы обучения носят исторический характер. Одни принципы исчезают, другие появляются. Это говорит о том, что дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию и своевременно реагировать на них, т. е. строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы путь к достижению цели обучения.

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я. А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Я. А. Коменский сформулировал и

обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др.

Большое значение принципам обучения придавал К. Д. Ушинский. Им наиболее полно раскрыты дидактические принципы:

-обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;

-обучение должно всячески развивать у детей самостоятельность, активность, инициативу;

-порядок и систематичность -одно из главных условий успехов обучении, школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;

-бучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;

-бучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями учащихся;

-преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Т. А. Ильина, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.). Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

В классической дидактике наиболее общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории с практикой. Рассмотрим их и отметим некоторые правила, обеспечивающие реализацию этих принципов.

Принцип научности

Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Данный принцип требует, чтобы для усвоения обучаемым предлагались подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности, новейшие открытия в разных областях человекознания) и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

В основе принципа научности лежит ряд закономерностей: мир познаваем, и объективно верную картину развития мира дают знания, проверенные практикой; наука в жизни человека играет все более значимую роль; научность обучения обеспечивается прежде всего через содержание образования. Правила реализации требований принципа научности:

-использование логики и языка изучаемой науки;

-изложение основных понятий и теорий должно быть максимально приближенным к уровню современного понимания данных вопросов наукой;

-использование методов конкретной науки;

-изучение объектов в развитии, раскрытие диалектики общественных и природных явлений и формирование диалектического склада мышления;

-обеспечение правильного восприятия изучаемых объектов на основе выделения их существенных сторон;

-использование в обучении научных методов познания природных и общественных явлений.

Принцип доступности

Принцип доступности требует, чтобы содержание, объем изучаемого и методы его изучения соответствовали уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся, их возможностям усвоить предлагаемый материал.

При слишком усложненном содержании изучаемого материала у учащихся понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление.

Вместе с тем принцип доступности не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным. Исследования и практика показывают, что при упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности. В процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция.

В связи с этим Л. В. Занков в качестве одного из принципов развивающего обучения выдвинул принцип обучения на высоком уровне трудности. Но при этом важно умело использовать его на практике, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий и вело к развитию личности. Для этого содержание заданий для учащихся должно не просто соответствовать реальным учебным возможностям обучаемых, а находиться в зоне их ближайшего развития, т. е. требовать от них размышлений, раздумий, но таких, которые они реально могут осуществить под руководством обучающего.

Чтобы реализовать на практике принцип доступности, надо соблюдать ряд правил:

-в обучении идти от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому;

-объяснять простым, доступным языком;

-управлять познавательной деятельностью учащихся: плохой учитель сообщает истину, оставляя ее недоступной для понимания, хороший – учит ее находить, делая доступным процесс нахождения;

-учитывать различия в скорости восприятия, темпе работы, доминирующих видах деятельности, интересах, жизненном опыте, особенностях развития разных учеников;

-использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;

-введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения;

-доступность связана с работоспособностью: развивая и тренируя работоспособность, необходимо приучать учащихся осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность.

Принцип сознательности и активности

Принцип сознательности и активности в обучении требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности. Сознательность в обучении - это позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденность в значимости получаемых знаний. Сознательное усвоение знаний обучаемыми зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации учебного процесса, применяемых методов и средств обучения и т. д. Активность обучаемых - это их интенсивная умственная и практическая деятельность в процессе обучения. Активность выступает как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

В основе данного принципа лежат закономерности: ценность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; собственная познавательная активность обучаемых оказывает определяющее влияние на прочность, глубину и темп овладения учебным материалом, является важным фактором обучаемости.

Для реализации на практике принципа сознательности и активности надо соблюдать ряд правил:

- добиваться четкого понимания обучаемыми целей и задач предстоящей работы;
- использовать увлекательные факты, сведения, примеры;
- применять наглядные пособия, использовать технические средства;
- вовлекать учащихся в практическую деятельность по применению теоретических знаний;
- использовать активные и интенсивные методы обучения;
- логически увязывать неизвестное с известным;
- учить учащихся находить причинно-следственные связи,
- поддерживать оптимизм учащихся и уверенность и успехе.

Принцип наглядности

Одним из первых в истории педагогики стал оформляться принцип наглядности. Установлено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность давно нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности.

Наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные, слуховые, вкусовые ощущения.

В обоснование этого принципа существенный вклад внесли Я.А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. В. Занков и др.

Пути реализации этого принципа сформулированы Я. А. Коменским в «Золотом правиле дидактики»: «Все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое - для восприятия зрением; слышимое -

слухом; запахи - обонянием; подлежащее вкусу - вкусом; доступное осязанию - путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами - предоставить нескольким чувствам».

И. Г. Песталоцци показал, что необходимо сочетать применение наглядности со специальным мысленным формированием понятий. К. Д. Ушинский раскрыл значение наглядных ощущений для развития речи обучаемых. Л. В. Занков вскрыл возможные варианты сочетания слова и наглядности. Если эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, а зрительного — 25%, то их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%.

Принцип наглядности в обучении реализуется путем демонстрации изучаемых объектов, иллюстрации процессов и явлений, наблюдений за происходящими явлениями и процессами в кабинетах и лабораториях, в естественных условиях, в трудовой и производственной деятельности.

Средствами наглядности служат:

-*натуральные объекты*: растения, животные, природные и производственные объекты, труд людей и самих учащихся;

-*объемные наглядные пособия*: модели, макеты, муляжи, гербарии и др.;

-*изобразительные средства обучения*: картины, фотографии, диафильмы, рисунки;

-*символические наглядные пособия*: карты, схемы, таблицы, чертежи и др.;

-*аудиовизуальные средства*: кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника;

-*самостоятельно изготовленные «опорные сигналы»* в виде конспектов, схем, чертежей, таблиц, зарисовок и др.

Благодаря использованию средств наглядности у обучаемых появляется интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление, знания приобретают личностный смысл

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности:

-наглядность должна отражать сущность изучаемых предметов и явлений, ярко и образно показывать то, что необходимо усвоить;

-лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать;

-то, что дети видят, будит мысль и лучше запоминается;

-наглядность использовать не как цель, а как средство обучения;

-не перегружать учащихся конкретно-образным восприятием изучаемых закономерностей, чтобы не задерживать абстрактно-логическое мышление;

-наглядность использовать не только для подтверждения достоверности изучаемых предметов и явлений, но и как источник знаний;

-по мере взросления детей необходимо больше использовать символическую наглядность взамен предметной;

-использовать различные виды наглядности в меру, так как чрезмерное их количество рассеивает внимание и мешает восприятию главного;

-наглядность должна эстетически воспитывать;

-учитывать возраст учащихся в процессе использования разнообразных

средств наглядности.

Принцип систематичности и последовательности

Принцип систематичности и последовательности в обучении предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

В основе принципа систематичности и последовательности лежит ряд закономерностей: человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существующего мира; процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении; только определенным образом организованное обучение является универсальным средством формирования системы научных знаний.

Принцип систематичности и последовательности в обучении требует соблюдения ряда дидактических правил:

- формирование системы знаний на основе понимания их взаимосвязи;
- деление изучаемого материала на логически связанные разделы и блоки;
- использование схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логического представления учебного материала;
- осуществление межпредметных связей;
- проведение уроков обобщения и систематизации;
- координация деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности.

Принцип прочности

Принцип прочности усвоения знаний предполагает их стойкое закрепление в памяти учащихся. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: прочность усвоения учебного материала зависит от объективных факторов (содержания материала, его структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к данным знаниям, обучению, преподавателю; память носит избирательный характер, поэтому прочнее закрепляется и дольше сохраняется важный и интересный для обучаемых учебный материал.

Прочность усвоения знаний достигается при соблюдении следующих правил:

- обучающийся проявляет интеллектуальную познавательную активность;
- подлежащий усвоению учебный материал структурируется с учетом индивидуальных различий обучающихся;
- новый учебный материал связывается с прежними знаниями, опирается на сложившиеся представления (в структуре старых знаний новые воспринимаются яснее, становятся более понятными, а прежние знания за счет новых обогащаются и углубляются);
- используются разнообразные подходы, методы, формы, средства обучения. Однообразие гасит интерес обучающихся к учению, снижает эффективность усвоения;

-активизируется мысль учащихся, ставятся вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, анализ материала, установление причинно следственных и ассоциативных связей, выделение главного, существенного и т.

п.;

-процесс усвоения сопровождается систематическим контролем за его качеством.

Принцип воспитывающего обучения

Принцип воспитывающего обучения отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитательное воздействие на учащихся, он их воспитывает через содержание учебного материала, своим отношением к сообщаемым знаниям, применяемыми методами организации познавательной деятельности учащихся, своими личностными качествами. Это воспитательное воздействие значительно усиливается, если учитель ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать в этих целях все имеющиеся в его распоряжении средства, соблюдает следующие правила:

-целенаправленно, сознательно и систематически осуществляет воспитание при изучении любой дисциплины;

-добивается, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами учащиеся понимали явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективного мира; за формой - содержание, за явлениями - сущность, за внешними признаками - внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;

-использует воспитательные возможности каждой темы, каждого урока;

-учебный процесс строит таким образом, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения ученика, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях;

-уважительно относится к личности обучаемого и одновременно проявляет разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучаемых;

-всем своим обликом, поведением, общественной активностью, гражданственностью привносит в учебный процесс жизнеутверждающие идеалы общечеловеческих ценностей;

-не унижает, а возвышает личность ученика, проявляя чуткость и внимательность к слабым сторонам знаний или умений, тактично поправляет ошибки, стимулирует учеников на преодоление трудностей.

Принцип связи теории с практикой

Принцип связи теории с практикой предполагает, что изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни. В этом случае у обучаемых вырабатывается подлинно научный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение.

В основе этого принципа лежат закономерности: практика - критерий истины, источник познания и область приложения теоретических результатов; практикой проверяется, подтверждается и направляется качество обучения; чем больше приобретаемые учащимися знания взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Реализации данного принципа способствуют правила:

- опора в обучении на имеющийся практический опыт учащихся;
- показ области применения теоретических знаний;
- изучение современных технологий, прогрессивных методов труда, новых производственных отношений;
- использование проблемно-поисковых и исследовательских заданий;
- применение знаний на практике;
- показ значимости ведущих научных идей, концепций, теорий, положений;
- решение задач и упражнений на основе производственных достижений.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям (принцип личностного подхода в обучении) требует, чтобы содержание, формы и методы обучения соответствовали возрастным этапам и индивидуальному развитию обучаемых. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер, интересы учащихся.

Существуют два основных пути учета индивидуальных особенностей:

- индивидуальный подход (учебная работа проводится по единой программе со всеми при индивидуализации форм и методов работы с каждым);
- дифференциация (разделение учащихся на однородные группы по способностям, возможностям, интересам и др. и работа с ними по разным программам).

До 90-х гг. XX в. основным направлением в работе школы был индивидуальный подход. В настоящее время приоритет отдается дифференциации обучения.

Перечисленные выше дидактические принципы являются общепринятыми, они составляют основу традиционной системы обучения. Некоторые авторы выделяют и другие принципы, выходящие за рамки дидактической традиции и соответствующие тенденциям развития современного образования. А. В. Хуторской утверждает, что классические дидактические принципы помогают в определении целевых установок обучения, а также могут служить руководством учителю в конкретных ситуациях обучения на уроках. В то же время общепринятые принципы не позволяют регламентировать целостный образовательный процесс в динамике развития образовательной деятельности учащихся. Поэтому им за основу систематизации принципов взята образовательная деятельность ученика.

А. В. Хуторской выделяет следующие принципы образовательного процесса:

- Принцип личностного целеполагания ученика.*** Образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей. Этот принцип предусматривает необходимость осознания целей обучения как учеником, так и учителем. Когда их цели различны, учитель не добивается изменения целей ученика, а помогает ему осознать свою цель и достичь ее в

сопоставлении с иными целями.

-Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.

-Принцип метапредметных основ образовательного процесса. Основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками. Познание реальных образовательных объектов приводит учеников к выходу за рамки обычных учебных предметов и переходу на метапредметный уровень познания. На метапредметном уровне многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству фундаментальных образовательных объектов: категорий, понятий, символов, принципов, законов, теорий, отражающих определенные области реальности.

-Принцип продуктивности обучения. Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на создание учениками образовательного продукта. В процессе создания внешних образовательных продуктов в изучаемых дисциплинах у ученика происходит развитие внутренних навыков и способностей, которые свойственны специалистам в соответствующей науке или области деятельности.

-Принцип первичности образовательной продукции учащегося. Создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области. Этот принцип конкретизирует личностную ориентацию и природосообразность обучения. Ученик, которому дана возможность проявить себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет ему изложен, шире раскрывает свои потенциальные возможности, овладевает технологией творческой деятельности, создает образовательный продукт, иногда более оригинальный, чем общепризнанное решение данного вопроса.

-Принцип ситуативности обучения. Образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и поиск их решения. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении. Чтобы организовать творческую деятельность ученика, учитель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Ее цель - вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении познания образовательных объектов и решения связанных с ними проблем.

-Принцип образовательной рефлексии. Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования. Рефлексия - это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя.

Авторы учебника «Педагогика» (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов)

утверждают, что все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из **содержательных и организационно-методических принципов**.

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, которые связаны с отбором содержания образования. К ним относятся принципы *гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории - с практикой)*.

Организационно-методические принципы вытекают из того, что организация и методика обучения, как и формирование содержания образования, не могут избираться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей социального, психологического и педагогического характера. К этой группе относятся принципы: преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности; доступности при достаточном уровне трудности; наглядности; продуктивности и надежности.

Мы рассмотрели принципы обучения, которые кладутся в основу преподавания всех учебных дисциплин. Однако в ряде методик предлагаются и рассматриваются свои особые принципы, отражающие специфику и особенности преподавания той или иной учебной дисциплины. Например, в методике преподавания географии выдвигается принцип краеведения и родиноведения; в методике биологии - принцип типичности биологических объектов; в методике русского языка - принцип развития чувства языка; в методике преподавания литературы - принцип историзма и т. п.

В реальном процессе обучения принципы выступают во взаимосвязи друг с другом. Нельзя как переоценивать, так и недооценивать тот или иной принцип, так как это ведет к снижению эффективности обучения. Только в комплексе они обеспечивают успешное определение задач, выбор содержания, методов, средств, форм обучения и позволяют эффективно решать задачи современной школы.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем отличие закона обучения от дидактической закономерности?
2. Что такое принцип обучения?
3. Как вы объясните наличие большого количества положений, претендующих на статус дидактических принципов?
4. Охарактеризуйте основные принципы обучения.
5. Приведите несколько правил реализации принципа доступности.

Основная литература

1. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: •Питер, 2001.
2. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. М., 2002.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2

кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 1999.

Дополнительная литература

1. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
2. Подласый И. П. Исследование закономерностей дидактического процесса. Киев, 1991.
3. Александров Г. Н. О закономерностях процесса обучения // Советская педагогика. 1986. № 3.
4. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996.
5. Снегуров А. В. Педагогика от А до Я: Полезная занимательная книга для детей и взрослых. М., 1999.

Глава 3. Содержание образования

1. Сущность содержания образования

Для успешного осуществления обучения необходимо понять - чему надо учить, т. е. каково должно быть содержание образования.

Существуют разные трактовки понятия «содержание образования». В традиционной педагогике, ориентированной преимущественно на реализацию образовательных функций школы, под *содержанием образования* понимается *педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся*. Это так называемый *знаниево-ориентированный подход* в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

В последнее время в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *личностно ориентированный подход* к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, В.В. Краевского и др. Согласно этому подходу учащиеся должны не только овладеть определенным учебным содержанием. У них должны быть сформированы ценностно значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбу общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т. д. Содержание образования представляется этими авторами как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов - знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);
- опыта осуществления известных способов деятельности - в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);
- опыта творческой деятельности - в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в

художественном, техническом и социальном творчестве);

-опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений - в форме личностных ориентации (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям т. д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет человеку не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, творчески, способным вносить собственный вклад в существующую систему отношений.

2. Основные теории формирования содержания образования

Содержание образования имеет исторический характер. Оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Не одинаково содержание образования в каждой социальной системе. Изменяется содержание образования под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Основные теории формирования содержания образования сложились еще в конце XVIII - начале XIX в. Они получили название *теорий материального* и *формального содержания образования*.

Сторонники *теории материального содержания образования* (теории дидактического материализма или энциклопедизма) считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение разделяли многие известные педагоги прошлого (Я. А. Коменский, Г. Спенсер и др.). Своих сторонников эта теория имеет и в настоящее время (возможно, это одна из причин перегрузки учеников излишней информацией).

Сторонники *теории формального содержания образования* (теории дидактического формализма) рассматривали обучение как средство развития способностей, познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления. Источником знаний, считали они, является разум. Поэтому необходимо прежде всего развивать ум и способности человека. При отборе содержания образования сторонники дидактического формализма руководствовались развивающей ценностью учебных предметов, наиболее существенно представленной в математике и классических языках (особенно древних языках). Эту теорию разделяли такие известные педагоги, как Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Герbart и др.

Обе эти теории в чистом виде критиковал К. Д. Ушинский. По его мнению, школа должна развивать интеллектуальные силы человека, обогащать его знаниями, приучать пользоваться ими. К. Д. Ушинский заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализма, поддерживаемую современными педагогами.

На рубеже XIX и XX вв. появляется *теория дидактического прагматизма* формирования содержания образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом

Дж. Дьюи, в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер

Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учеников коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Разнообразные игровые формы обучения, практические занятия, индивидуальная самостоятельная работа активизируют мышление и деятельность учащихся.

Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на содержание и методы учебной работы в американской школе. Опираясь на эту теорию, ученикам предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспособлялась к субъективным запросам учащихся, их интересам.

Практическая реализация этой теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия.

Несмотря на то что теории дидактического материализма, дидактического формализма, дидактического утилитаризма не выдержали проверки временем, они оказали существенное влияние на современные подходы к формированию содержания образования. Известный польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием **функциональный материализм**. Он считает, что необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний учащимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, т. е. должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью.

Исследователь В. Оконь считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии - идея эволюции, в математике - идея функциональных зависимостей, в истории - историческая обусловленность и т. д.). То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом.

В процессе обучения следует создавать условия, чтобы учащиеся могли использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности.

Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые к образованию обществом, и индивидуальные запросы учащихся.

В 50-е гг. XX столетия была разработана **теория операциональной структуризации** содержания образования. Появление этой теории связано с внедрением программированного обучения в учебный процесс. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько - каким образом его передать ученикам, как правильно его структурировать, разделить на связанные содержательно и логически части.

Рассмотренные теории позволяют сделать вывод, что содержание образования должно иметь познавательную, развивающую и воспитательную

ценность.

3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования

В современной России содержание образования определяется той целевой установкой, которая заложена в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1996 г., ст. 14).

«Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений'».

Различают содержание *общего* и *профессионального образования*. *Содержание общего образования* способствует формированию общей культуры личности, ее мировоззрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни. *Содержание профессионального образования* дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности.

Более подробно рассмотрим *принципы*, на которые принято ориентироваться при отборе содержания *общего образования*.

Принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Предполагает включение в содержание образования не только традиционных знаний, умений и навыков, но и тех, которые отражают современный уровень развития науки, техники, социума.

Принцип единой содержательной и процессуальной сторон обучения. Этот принцип предполагает обязательный учет особенностей организации педагогического процесса. При отборе содержания образования необходимо учитывать технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия. Он находит отражение в содержании учебного плана, программах, учебниках.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования. Этот принцип предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность.

Принцип гуманизации содержания общего образования. Направлен на создание условий для активного творческого и практического освоения

школьниками общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием гуманитарной культуры личности: интеллектуальной, политической, нравственной, правовой, физической, экологической культуры; культуры общения и семейных отношений; культуры труда и жизненного самоопределения.

Принцип фундаментализации содержания образования. Предполагает интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания, установление преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только способом получения знаний, формирования умений и навыков. Оно является и средством вооружения школьников методами самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков.

Принцип соответствия основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности, компонентами которой являются когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

Изложенные принципы, предъявляемые к содержанию образования в школе, обеспечивают всесторонний учет потребностей общества в подготовке образованных и гармонично развитых граждан и обуславливают необходимость его постоянного обновления и совершенствования.

В педагогической науке разработана *система критериев отбора* содержания образования, изучаемого в школе (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин):

- целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;
- научная и практическая значимость содержания образовательного материала, включаемого в учебные предметы и общественную практику;
- соответствие сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;
- соответствие объема содержания материала имеющемуся времени на его изучение;
- учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;
- соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

4. Государственный образовательный стандарт

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» в нашей стране введены стандарты образования (или образовательные стандарты).

Понятие «стандарт» происходит от латинского слова «standart», означающего «образец», «норма», «мерило». *Под стандартом образования* понимается *система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.*

Основными объектами стандартизации в образовании являются: его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования.

Чем вызвана стандартизация образования?

Необходимость проведения стандартизации образования вызвана коренными переменами в сфере образования как общественного явления. Поворот России к демократии, к рыночным отношениям, к правам и свободам личности потребовал переосмысления политики в области образования. Сфера образования теперь ориентирована прежде всего на удовлетворение духовных потребностей личности, а не на интересы государства. Это в свою очередь обусловило значительные перемены в организации образования. Учебные заведения приобрели большую самостоятельность в выборе содержания, форм и методов обучения.

Стандартизация образования связана также с тем, что переход школ на новые, более свободные формы организации учебного процесса, изменение статуса многих школ, введение новых учебных планов, более свободный выбор школами учебных предметов и объемов изучения последних, введение альтернативных учебников, создание новых технологий обучения, многоуровневое и дифференцированное обучение - все это потребовало заботы о сохранении базового единства образовательного пространства, позволяющего обеспечить единый уровень образования, получаемого обучающимися в разных типах общеобразовательных учреждений (лицеях, колледжах, общеобразовательных школах, как государственных, муниципальных, так и негосударственных, частных). Государственный образовательный стандарт и является тем механизмом, который обеспечивает существование единого в стране образовательного пространства.

Стандартизация образования вызвана также стремлением России войти в систему мировой культуры, что требует при формировании общего образования учета достижений в этой области международной образовательной практики. Это обеспечивает российским гражданам признание их документов об образовании за рубежом.

Идея стандартизации образования для России не нова. Она существовала еще в советское время. Хотя в СССР, как правило, не употреблялось понятие государственного образовательного стандарта, но его роль фактически выполняли *единые учебные планы*. Они спускались в республики и были основой реальных учебных планов школ. Учебные программы и планы тех лет отличались излишней идеологизацией, ограничивали учителя в инициативе, а учащихся в возможности выбора содержания образования в соответствии со своими интересами и способностями. Но тем не менее, единые учебные планы как бы выравнивали образование на всей территории Советского Союза. Фактически была проверена на практике идея введения образовательных стандартов.

Существующие в настоящее время государственные образовательные стандарты не подчиняют учебный процесс жесткому шаблону, а, напротив открывают широкие возможности для педагогического творчества, для создания

вокруг обязательного ядра содержания (чем является стандарт) вариативных программ, разнообразных технологий обучения.

Государственные образовательные стандарты разрабатываются на конкурсной основе, уточняются не реже одного раза в 10 лет, устанавливаются федеральным законом, являются обязательными для исполнения всеми учебными заведениями страны независимо от подчинения, типов и форм собственности.

В образовательном стандарте выделяют три компонента: *федеральный, национально-региональный и школьный*.

Федеральный компонент стандарта определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры. Федеральный компонент обеспечивает базовый стандарт образования по разным предметам на всей территории страны.

Национально-региональный компонент стандарта определяет те нормативы, которые относятся к компетенции регионов (например, в области родного языка и литературы, географии, искусства, трудовой подготовки и др.). За счет национально-регионального компонента учитываются потребности и интересы в области образования всех народов стран, национальное своеобразие культуры.

Школьный компонент содержания образования отражает специфику и направленность отдельного учебного заведения. За счет школьного компонента с учетом федерального и национально-регионального компонентов каждая школа сама определяет объем учебного времени, отводимого на изучение тех или иных учебных предметов, глубину и характер их изучения в зависимости от типа учебного заведения.

Федеральный компонент стандарта - неизменная его часть, которая пересматривается крайне редко; национально-региональный и школьный компоненты - вариативные части, которые систематически обновляются и пересматриваются.

В 2001 г. начался эксперимент по переходу на двенадцатилетнюю школу. В экспериментальные базисные учебные планы общеобразовательных учреждений с первого по двенадцатый классы введен **ученический компонент**. За счет часов ученического компонента реализуются новые формы и приемы организации образовательного процесса, обеспечивающие личностную ориентацию, включая организацию индивидуальной и групповой поисково-исследовательской работы, проектной и активно-двигательной деятельности обучающихся.

5. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования

Содержание образования регламентируется *учебными планами, учебными программами* по предметам, фиксируется *в учебниках, учебных пособиях и электронных накопителях информации (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах)*.

Учебный план - нормативный документ, который определяет состав учебных предметов; порядок (последовательность) их изучения по годам

обучения; недельное и годовое количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета; структуру и продолжительность учебного года.

В практике современной общеобразовательной школы используется несколько типов учебных планов: *базисный учебный план, типовые федеральные и региональные учебные планы и собственно учебный план школы.*

Базисный учебный план - это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью Государственного образовательного стандарта. Базисный учебный план для основной школы утверждается Государственной Думой, а для полной средней школы - Министерством образования РФ.

Базисный учебный план определяет:

-общую продолжительность обучения (в учебных годах) и по каждой ступени;

-максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав образовательных областей и учебных предметов;

-учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам, образовательным областям и учебным предметам;

-недельную учебную нагрузку для базовых учебных курсов на каждой ступени общего среднего образования, для обязательных занятий по выбору учащихся и для факультативных занятий.

Базисный учебный план служит основой для разработки *типовых федеральных и региональных учебных планов* и исходным документом для финансирования образовательного учреждения.

Региональный учебный план разрабатывается региональными органами управления образованием на основе федерального базисного учебного плана. Несет нормативную нагрузку на уровне региона, является основой для разработки учебного плана образовательного учреждения.

Учебный план школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Существует два типа таких планов: *собственно учебный план и рабочий учебный план.* На основе государственного базисного учебного плана на длительный период разрабатывается *собственно учебный план.* Он отражает особенности конкретной школы (в качестве его может быть принят один из типовых учебных планов). С учетом текущих условий разрабатывается *рабочий учебный план.* Он ежегодно утверждается педагогическим советом школы.

В структуре учебного плана выделяют:

-*инвариантную часть*, обеспечивающую приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;

-*вариативную часть*, обеспечивающую индивидуальный характер развития школьников и учитывающую их личностные особенности, интересы и склонности.

В учебном плане общеобразовательного учебного заведения эти две части представлены тремя основными видами учебных занятий: *обязательными занятиями*, составляющими базовое ядро общего среднего образования; *обязательными занятиями по выбору учащихся*; *факультативными занятиями.*

Средством реализации образовательных стандартов на практике служат образовательные программы, которые еще называются учебными программами. Термин «образовательная программа» является официальным, зафиксированным в Законе РФ «Об образовании».

Образовательные программы определяют содержание образования определенного уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, подразделяемые на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные).

Образовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

К общеобразовательным относятся программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования.

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательных уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

К профессиональным относятся программы начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования, послевузовского профессионального образования.

Обязательным минимумом содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом, им же определяются и нормативные сроки их освоения в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

Общеобразовательные программы реализуются в дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального общего, основного общего, среднего общего образования, в том числе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей).

Образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений разрабатываются на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся.

Образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования являются преемственными, то есть каждая последующая программа базируется на предыдущей.

Более подробно рассмотрим, что представляют собой общеобразовательные программы, реализуемые в школах. Чаще их называют учебными программами определенного предмета.

Учебная программа-это нормативный документ, очерчивающий круг основных знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены по каждому отдельно взятому учебному предмету.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе Государственного образовательного стандарта по определенной дисциплине. Они имеют рекомендательный характер.

Рабочие учебные программы создаются на основе типовых, утверждаются педагогическим советом школы. Они отражают требования образовательного стандарта и возможности конкретного учебного заведения.

Авторские учебные программы учитывают требования образовательного стандарта, но могут иметь другую логику изложения учебного материала, авторские взгляды на изучаемые явления и процессы. Они обсуждаются; (защищаются) на школьном педсовете или заседаниях районных методических объединений. После чего программы утверждаются для использования в учебном процессе. Авторские программы чаще всего разрабатываются для курсов по выбору, факультативов.

Учебные программы в структурном отношении состоят из *трех основных компонентов*. Первый компонент - *пояснительная записка*, в которой определяются целевые направления изучения данного конкретного учебного предмета в системе учебных дисциплин общеобразовательной школы, основные задачи учебного предмета, его воспитательные возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета. Второй компонент - *собственно содержание образования*: тематический план, перечень разделов и тем по курсу, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий. Третий компонент - *некоторые методические указания о путях реализации программы*.

Исторически сложились два структурных способа изложения учебного материала в программах: *концентрический* и *линейный*. В последнее время получает распространение *спиральный способ* изложения. Существует также *смешанная* структура изложения учебного материала.

Линейный способ изложения состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы.

При *концентрическом способе* изложения материал данной ступени обучения в более усложненном виде изучается на последующих ступенях. Концентризм обусловлен необходимостью учета возрастных особенностей учащихся.

Характерной особенностью *спирального способа* изложения материала является то, что постоянно расширяется и углубляется круг знаний по исходной проблеме. В отличие от концентрической структуры, при которой к исходной проблеме возвращаются порой даже спустя несколько лет, в спиральной структуре таких перерывов нет.

Существует также *смешанный способ* изложения материала, представляющий собой комбинацию вышеуказанных подходов.

Конкретное содержание образовательного материала раскрывается в *учебниках и учебных пособиях* различных типов: *хрестоматиях, справочниках, задачниках, книгах для дополнительного чтения, практикумах, сборниках текстов, словарях, картах, атласах, учебных пособиях для учащихся и учителей, учебно-методических комплексах, рабочих тетрадях и пр.* Фиксируется также содержание образовательного материала на *электронных накопителях (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах).*

Первостепенное значение в раскрытии содержания материала принадлежит учебнику. *Учебник — это книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету.*

Учебник выполняет две основные функции: является источником учебной информации, раскрывающей в доступной для учащихся форме предусмотренное образовательным стандартом содержание; выступает средством обучения, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса, в том числе и самообразование учеников.

Структура учебника включает в себя *текст* (как главный компонент) и *внетекстовые* (вспомогательные) компоненты.

Тексты разделяются на *тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения.* Также выделяют *основные, дополнительные и пояснительные тексты.*

Основной текст, в свою очередь, подразделяется на два компонента: теоретико-познавательный и инструментально-практический. К теоретико-познавательному компоненту относятся: базовые термины; ключевые понятия и их определения; основные факты, явления, процессы, события; опыты; описание законов, теорий, ведущих идей; выводы и т. п.

К инструментально-практическому компоненту относятся характеристики основных методов познания, правил применения знаний, способов усвоения и самостоятельного поиска знаний; описание задач, опытов, упражнений, экспериментов; обзоры, разделы, систематизирующие и интегрирующие учебный материал.

Дополнительный текст включает документы; хрестоматийный материал; обращение к читателям; биографические, народоведческие, статистические сведения; справочные материалы, выходящие за рамки программы.

Пояснительный текст включает предметные введения к учебнику, разделам, главам; примечания, разъяснения; словари; определители; пояснения к картам, схемам, диаграммам; указатели.

Кроме учебного текста, в учебниках содержатся так называемые *внетекстовые компоненты.* К внетекстовым компонентам относятся *аппарат организации усвоения материала; иллюстративный материал; аппарат ориентировки.*

Аппарат организации усвоения материала включает: вопросы, задания, памятки, инструктивные материалы, таблицы, шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу, упражнения.

К иллюстративному материалу относятся предметные и сюжетные материалы, документы, технические карты, диаграммы, схемы, планы, чертежи, инструкции-методики, графики, справочники, иллюстрации.

Аппарат ориентировки включает предисловие, оглавление, примечания, приложения, указатели, сигналы-символы.

Дополнением к учебнику являются *учебные пособия*, которые углубляют и расширяют его содержание.

К учебной литературе, особенно учебникам, предъявляются определенные требования. Учебник должен в единстве отражать логику науки, логику учебной программы и логику учебного предмета. Он должен содержать высоконаучный материал и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти. Формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью. Язык изложения материала должен быть образный, увлекательный с элементами проблемного изложения. Хороший учебник информативен, энциклопедичен, побуждает к самообразованию и творчеству.

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимают под содержанием образования?
2. Назовите подходы к определению сущности содержания образования.
3. Каковы критерии и принципы отбора содержания образования?
4. Каково назначение Государственного образовательного стандарта?
5. Каковы нормативные документы, регламентирующие содержание образования?

Основная литература

1. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998.
2. Харламов И. Ф. Педагогика: Компакт, учеб. курс. Минск.: Университетское, 2001.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.

Дополнительная литература

1. Зувев Д. Д. Школьный учебник. М., 1983.
2. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. Ч. 1, 2. М., 1992.
3. Национальная доктрина образования в РФ // Народное образование. 2000. № 2.
4. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). М., 2001.
5. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Кн. 1,2/ Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. М.: ТЦ Сфера, 1998.

Глава 4. Методы и средства обучения

1 Понятие и сущность метода, приема и правила обучения

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения.

Методы обучения - это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей. Существуют и другие определения методов обучения.

Методы обучения есть способы работы учителя и учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их мировоззрения и развитие познавательных сил (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

Методы обучения - это способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю.К. Бабанский).

Методы обучения - это способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом (И.Ф. Харламов).

Методы обучения - система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения (Г.М. Коджаспирова).

Несмотря на различные дефиниции, даваемые этому понятию дидактами, общим является то, что большинство авторов склонны считать метод обучения способом совместной работы педагога и учащихся по организации учебной деятельности. Если же речь идет только о деятельности педагога, то уместно говорить о *методах преподавания*, если же только о деятельности учащихся - то о *методах учения*.

Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществления педагогически целесообразного взаимодействия преподавателя и учащихся. Сущность методов обучения рассматривается как целостная система способов, в комплексе обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, понятие метода обучения отражает во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения.

Широко распространенными понятиями в дидактике являются также понятия «прием обучения» и «правило обучения».

Прием обучения — это составная часть или отдельная сторона метода обучения, т. е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, приемов). С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Методы обучения и методические приемы

могут меняться местами, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать различные приемы.

В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других - как прием, имеющий частное назначение. Например, если преподаватель сообщает новые знания словесным методом (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то демонстрация их выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения, основные знания учащиеся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация как метод обучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

Правило обучения - это нормативное предписание или указание на то, как следует оптимальным образом действовать, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Другими словами, **правило обучения (дидактическое правило)** - это конкретное указание, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.

Правило выступает описательной, нормативной моделью приема, а система правил для решения определенной задачи - это уже нормативно-описательная модель метода.

2. Эволюция методов обучения

Метод обучения - категория историческая. Уровень развития производительных сил и характер производственных отношений оказывают влияние на цели, содержание, средства педагогического процесса. С их изменением меняются и методы обучения.

На ранних этапах общественного развития передача социального опыта подрастающим поколениям осуществлялась стихийно в процессе совместной деятельности детей и взрослых. Наблюдая и повторяя за взрослыми определенные действия, главным образом трудовые, дети овладевали ими в ходе непосредственного участия в жизни социальной группы, членами которой они являлись. Преобладали методы обучения, основанные на подражании. Подражая взрослым, дети овладевали способами и приемами добывания пищи, получения огня, изготовления одежды и т. д. В основе лежал **репродуктивный метод** обучения («делай, как я»). Это самый древний метод обучения, из которого возникли все другие.

По мере расширения объема накопленных знаний, усложнения освоенных человеком действий простое подражание не могло обеспечить достаточный уровень усвоения культурного опыта. С момента организации школ появились **словесные методы** обучения. Учитель с помощью слова передавал готовую информацию детям, которые усваивали ее. С возникновением письменности, а затем и книгопечатания стало возможным выражать, накапливать и передавать

знания в знаковой форме. Слово становится главным носителем информации, а обучение по книгам - массовым способом взаимодействия учителя и ученика.

Использовались же книги по-разному. В средневековой школе учащиеся механически заучивали тексты, главным образом религиозного содержания. Так возник *догматический*, или *катехизисный*, метод обучения. Более совершенный его вид связан с постановкой вопросов и представлением готовых ответов.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные методы постепенно утрачивают свое значение единственного способа передачи знаний учащимся. Общество нуждалось в людях не только знающих закономерности природы, но и умеющих их использовать в своей деятельности. В процесс обучения органично вошли такие методы, как наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие самостоятельности, активности, сознательности, инициативности ребенка. Развитие получают *наглядные методы* обучения, а также методы, помогающие на практике применять полученные знания.

На рубеже XIX и XX вв. важное место стал занимать *эвристический метод* как вариант словесного, который более полно учитывал потребности и интересы ребенка, развитие его самостоятельности. «Книжным» методам учебы противопоставлялись «естественные» методы, т. е. обучение в ходе непосредственного контакта с действительностью. Интерес вызвала концепция «учение через деятельность» с использованием *практических методов* обучения. Основное место в процессе обучения отводилось ручному труду, различного рода практическим занятиям, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировались навыки самостоятельной работы, использования собственного опыта. Утверждаются *частично-поисковые, исследовательские методы*.

Со временем все большее распространение получают *методы проблемного обучения*, основанные на выдвижении проблемы и на самостоятельном движении учащихся к знаниям. Постепенно общество все больше начинает осознавать, что ребенок нуждается не только в обучении, в усвоении им знаний, умений и навыков, но и в развитии его способностей и индивидуальных особенностей. Распространение получают *методы развивающего обучения*. Широкое внедрение техники в учебный процесс, компьютеризация обучения приводит к появлению новых методов.

Американский педагог К. Керр выделяет четыре «революции в области методов обучения». На ранних этапах развития человеческого общества основными учителями детей были родители. Первая революция произошла тогда, когда им на смену пришли профессиональные учителя. Вторая революция связана с заменой устного слова письменным. Третья революция привела к введению в обучение печатного слова, а четвертая - направлена на частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

Поиск методов, обеспечивающих совершенствование процесса обучения, остается постоянным. Однако независимо от роли, которую в разные периоды развития образования отводили тем или иным методам обучения, ни одни из них, будучи использован исключительно сам по себе, не обеспечивает нужных

результатов. Ни один метод обучения не является универсальным. В учебном процессе следует использовать разнообразные методы обучения.

3. Классификация методов обучения

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. При их отборе преподаватель сталкивается со значительными затруднениями. В этой связи возникает потребность в классификации, которая помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию.

Единой классификации методов обучения не существует. Это связано с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

Рассмотрим наиболее распространенные классификации методов обучения.

Классификация методов обучения по уровню активности учащихся (Голант Е.Я.). Это одна из ранних классификаций методов обучения. Согласно этой классификации методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебную деятельность. К пассивным относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснения, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к активным – методы, организующие самостоятельную работу учащихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

Классификация методов обучения по источнику получения знаний (Верзилин Н.М., Петровский Е.И., Лордкипанидзе Д.О.)

Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют словесные методы (источником знания является устное или печатное слово); наглядные методы (источниками знания являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия); практические методы (знания и умения формируются в процессе выполнения практических действий).

Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Наглядные методы условно подразделяются на две группы: *метод демонстраций и метод иллюстраций*.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Главное назначение этой группы методов – формирование практических умений и навыков. К практическим методам относятся *упражнения, практические и лабораторные работы*.

Эта классификация получила довольно широкое распространение, что связано, очевидно, с ее простотой.

Классификация методов обучения по дидактической цели (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

В данной классификации выделяют следующие методы обучения:

- методы приобретения новых знаний;
- методы формирования умений и навыков;
- методы применения знаний;
- методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий больше отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели. Например, если ставится цель познакомить учащихся с чем-либо, то для ее достижения педагог, очевидно, будет использовать доступные ему словесные, наглядные и другие методы, а для закрепления предложит учащимся выполнить устные или письменные задания.

При такой классификации методов устраняется в известной степени разрыв между отдельными их группами; деятельность преподавателя направляется на решение дидактических задач.

Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

По этой классификации методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся при усвоении изучаемого материала. Характер познавательной деятельности - это уровень мыслительной активности учащихся.

Выделяют следующие методы:

- объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные);
- репродуктивные;
- проблемного изложения;
- частично-поисковые (эвристические);
- исследовательские.

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, беседа, объяснение, лекция), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, кино и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, работы на станке, способа решения задачи и т. п.).

Познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию (которое может быть и неосознанным) готовых знаний. Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

Репродуктивный метод предполагает, что преподаватель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний.

Главное преимущество данного метода, как и рассмотренного выше объяснительно-иллюстративного метода, - экономичность. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность

знаний благодаря возможности их многократного повторения может быть значительной.

Оба эти метода характеризуются тем, что обогащают знания, умения, формируют особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей учащихся. Эта цель достигается другими методами, в частности методом проблемного изложения.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Учащиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем. В то же время; они не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли преподавателя или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги и др.). И хотя учащиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, они учатся разрешению познавательных затруднений.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе *частично поисковый (эвристический) метод*.

Метод получил название частично поискового потому, что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не с начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний сообщает преподаватель, часть учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Учебная деятельность развивается по схеме: преподаватель - учащиеся - преподаватель - учащиеся и т. д.

Таким образом, сущность частично поискового метода обучения сводится к тому, что:

-не все знания учащимся предлагаются в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно;

-деятельность преподавателя заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач.

Одной из модификаций данного метода является эвристическая беседа.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение учащимися знаний. Сущность его состоит в следующем:

-преподаватель вместе с учащимися формулирует проблему;

-учащиеся самостоятельно ее разрешают;

-преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Таким образом, исследовательский метод используется не только для обобщения знаний, но главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять добытые знания и навыки в жизни. Его сущность сводится к организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

Основной недостаток этого метода обучения состоит в том, что он требует значительных временных затрат и высокого уровня педагогической квалификации преподавателя.

Классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения (Ю.К. Бабанский).

Согласно этой классификации методы обучения делятся на три группы:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Первая группа включает следующие методы:

- перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);
- словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);
- наглядные (демонстрация, иллюстрация);
- практические (опыты, упражнения, выполнение заданий);
- логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);
- гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);
- самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

Ко второй группе методов относятся:

- методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.);
- методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

К третьей группе отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля за эффективностью собственной учебно-познавательной деятельности.

Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся (М.И. Махмутов).

В основу бинарных и полинарных классификаций методов обучения положены два или более общих признака. Бинарная классификация методов обучения М.И. Махмутова включает две группы методов:

- методы преподавания (информационно-сообщающие; объяснительные; инструктивно-практические; объяснительно-побуждающие; побуждающие);
- методы учения (исполнительные; репродуктивные; продуктивно-практические; частично-поисковые; поисковые).

Классификацию, основанную на четырех признаках (логическом, содержательном, источниковом, процессуальном и организационно-управленческом), предложил С.Г. Шаповаленко.

Существуют и другие классификации методов обучения.

Как видим, в настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации методов обучения, и любая из рассмотренных классификаций имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных методов обучения. Наличие различных точек зрения на проблему классификации методов обучения отражает объективную, реальную многосторонность методов обучения, естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них.

Остановимся более подробно на отдельных методах обучения, входящих в различные классификации.

Рассказ. Это монологическое, последовательное изложение материала в описательной или повествовательной форме. Рассказ используется для сообщения фактических сведений, требующих образности и последовательности изложения. Применяется рассказ на всех этапах обучения, меняются лишь задачи изложения, стиль и объем рассказа. Наибольший развивающий эффект дает рассказ при обучении младших школьников, склонных к образному мышлению. Развивающий смысл рассказа в том, что он приводит в состояние активности психические процессы: воображение, мышление, память, эмоциональные переживания. Воздействуя на чувства человека, рассказ помогает понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения.

По целям выделяют:

-*рассказ-вступление*, назначение которого состоит в том, чтобы подготовить учащихся к изучению нового материала;

-*рассказ-повествование* - используется для изложения намеченного содержания;

-*рассказ-заключение*- подводит итоги по изученному материалу.

К рассказу как методу обучения предъявляются определенные требования: рассказ должен обеспечить достижение дидактических целей; содержать достоверные факты; иметь четкую логику; изложение должно быть доказательным, образным, эмоциональным, учитывающим возрастные особенности обучаемых.

В чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще он используется в сочетании с другими методами обучения - иллюстрацией, обсуждением, беседой.

Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясного и четкого понимания тех или иных положений, то применяется метод объяснения.

Объяснение-это истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы истинности данного суждения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук. Как метод обучения объяснение широко используется в работе с людьми разных возрастных групп.

К объяснению предъявляются определенные требования: точная и четкая формулировка сути проблемы; последовательное раскрытие причинно-

следственных связей, аргументации и доказательств; использование сравнения, аналогии, сопоставления; безукоризненная логика изложения.

Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями, с вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обучаемыми, и может перерасти в беседу.

Беседа - диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают *индивидуальные беседы* (вопросы адресованы одному ученику), *групповые беседы* (вопросы адресованы определенной группе) и *фронтальные* (вопросы адресованы всем).

В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед:

-*вводные, или вступительные, беседы.* Проводятся перед изучением нового материала для актуализации ранее усвоенных знаний и выяснения степени готовности учащихся к познанию, включению в предстоящую учебно-познавательную деятельность;

-*беседы - сообщения новых знаний.* Беседы бывают *катехизическими* (воспроизведение ответов в той формулировке, которая была дана в учебнике или учителем); *сократическими* (предполагающими размышления) и *эвристическими* (включение учащихся в процесс активного поиска новых знаний, формулирования выводов);

-*синтезирующие, или закрепляющие, беседы.* Служат для обобщения и систематизации имеющихся у учащихся знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях;

-*контрольно-коррекционные беседы.* Применяются в диагностических целях, а также для уточнения, дополнения новыми сведениями имеющихся у учащихся знаний.

Одной из разновидностей беседы является *собеседование*, которое может проводиться с отдельным человеком или группой людей.

При проведении беседы важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны быть краткими, четкими, содержательными; иметь логическую связь между собой; раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса; способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития обучаемых (слишком легкие и очень трудные вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию). Не следует задавать двойные, подсказывающие вопросы, содержащие готовые ответы; формулировать альтернативные вопросы, допускающие ответы типа «да» или «нет».

Беседа как метод обучения имеет несомненные *достоинства*: активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся; развивает их речь, память, мышление; имеет большую воспитательную силу; является хорошим диагностическим средством, помогает контролировать знания учащихся.

Вместе с тем этот метод имеет и *недостатки*: требует больших временных затрат; если у учащихся нет определенного запаса представлений и понятий, то беседа оказывается малоэффективной. Кроме того, беседа не дает практических умений и навыков; содержит элемент риска (учащийся может дать неправильный ответ, который воспринимается другими и фиксируется в их памяти).

Лекция — это монологический способ изложения объемного материала. От других словесных методов изложения материала отличается более строгой структурой; обилием сообщаемой информации; логикой изложения материала; системным характером освещения знаний.

Различают *научно-популярные* и *академические* лекции. Научно-популярные лекции используются для популяризации знаний. Академические лекции применяются в старших классах средней школы, в средних специальных и высших учебных заведениях. Лекции посвящаются крупным и принципиально важным разделам учебной программы. Они различаются по своему построению, приемам изложения материала. Лекция может применяться для обобщения, повторения пройденного материала.

Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом.

Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового материала по темам или крупным разделам.

Учебная дискуссия как метод обучения основывается на обмене взглядами по определенной проблеме. Причем эти взгляды отражают или собственные мнения участников дискуссии, или опираются на мнения других лиц. Главная функция учебной дискуссии - стимулирование познавательного интереса. С помощью дискуссии ее участники приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся отстаивать свою позицию, считаться со взглядами других.

Этот метод целесообразно использовать, если учащиеся имеют необходимые знания по теме предстоящей дискуссии, обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Поэтому к дискуссии надо предварительно готовить учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная - в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов - лишенной привлекательности, противоречивой.

Работа с учебником и книгой - один из важнейших методов обучения. Главное достоинство данного метода - возможность для ученика в доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации. При использовании программированных учебных книг, в которых, кроме

учебной, содержится и управляющая информация, эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний и умений.

Работа с книгой может быть организована под непосредственным руководством обучающего (учителя) и в форме самостоятельной работы учащегося с текстом. Этот метод реализует две задачи: учащиеся усваивают учебный материал и накапливают опыт работы с текстами, овладевают различными приемами работы с печатными источниками.

Остановимся на некоторых приемах самостоятельной работы с текстами.

Конспектирование – краткая запись, или изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выборочное, полное, краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого или третьего лица. Предпочтительней конспектирование от первого лица, так как в этом случае лучше развивается самостоятельность мышления.

Тезирование – краткое изложение основных идей в определенной последовательности.

Реферирование – это обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания, формы.

Составление плана текста – после прочтения текста необходимо разбить его на части и озаглавить каждую из них. План может быть простой или сложный.

Цитирование – дословная выдержка из текста. При цитировании необходимо соблюдать следующие правила: цитировать следует корректно, не искажая смысла; необходима точная запись выходных данных (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).

Аннотирование – краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

Рецензирование – написание рецензии, то есть краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном.

Составление справки. Справка – сведения о чем-либо, полученные после поисков. Справки бывают биографическими, статистическими, географическими, терминологическими и др.

Составление формально-логической модели – словесно-схематическое изображение прочитанного.

Составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по теме – разделу всей дисциплины.

Составление матрицы идей (решетки идей, репертуарные решетки) – составление в форме таблицы сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Пиктографическая запись – бессловесное изображение.

Таковы основные приемы самостоятельной работы с печатными источниками. Установлено, что владение разнообразными приемами работы с текстами повышает производительность познавательного труда, позволяет экономить время на усвоении содержания материала. Переход от одного приема работы с текстом к другому меняет режим работы мозга, что предупреждает его быструю утомляемость.

Демонстрация как метод обучения предполагает показ опытов, технических установок, телепередач, видео фильмов, диафильмов, кодопозитивов, компьютерных программ и т.д. Метод демонстрации служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством. Наиболее эффективен этот метод тогда, когда учащиеся сами изучают предметы, процессы и явления, выполняют нужные измерения, устанавливают зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс, расширяется кругозор, создается чувственно эмпирическая основа познания.

Дидактической ценностью обладает демонстрация реальных предметов, явлений или процессов, протекающих в естественных условиях. Но не всегда такая демонстрация возможна. В этом случае используют или демонстрацию натуральных предметов в искусственной среде (животных в зоопарке), или демонстрацию искусственно созданных объектов в естественной среде (уменьшенные копии механизмов). Объемные модели играют важную роль при изучении всех предметов, так как позволяют познакомить с конструкцией, принципами действия механизмов (работа двигателя внутреннего сгорания, доменной печи). Многие современные модели дают возможность проводить непосредственные измерения, определять технические или технологические характеристики. При этом важно правильно подбирать объекты для демонстрации, умело направлять внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений.

Тесно связан с методом демонстрации метод **иллюстрации**. Иногда эти методы отождествляют, не выделяя как самостоятельные.

Метод иллюстраций предполагает показ предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т. п. В последнее время практика наглядности обогатилась целым рядом новых средств (многокрасочные карты с пластиковым покрытием, альбомы, атласы и т. п.).

Методы демонстрации и иллюстрации тесно взаимосвязаны. *Демонстрация*, как правило, используется тогда, когда процесс или явление учащиеся должны воспринять в целом. Когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к *иллюстрации*. При использовании этих методов следует соблюдать определенные требования: наглядность применять в меру; согласовывать демонстрируемую наглядность с содержанием материала; применяемая наглядность должна соответствовать возрасту обучаемых; демонстрируемый предмет должен быть хорошо виден всем учащимся; необходимо четко выделять главное, существенное в демонстрируемом объекте.

Особую группу составляют методы обучения, главное назначение которых - формирование практических умений и навыков. К этой группе методов относятся *упражнения, практические и лабораторные методы*.

Упражнение — многократное (повторное) выполнение учебных действий (умственных или практических) с целью овладения ими или повышения их качества.

Различают *устные, письменные, графические и учебно-трудовые упражнения.*

Устные упражнения способствуют развитию культуры речи, логического мышления, памяти, внимания, познавательных возможностей учащихся.

Главное назначение *письменных упражнений* состоит в закреплении знаний, выработке необходимых умений и навыков их применения.

К письменным тесно примыкают *графические упражнения.* Их применение помогает лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал; способствует развитию пространственного воображения. К графическим упражнениям относятся работы по составлению графиков, чертежей, схем, технологических карт, зарисовок и т. д.

Особую группу составляют *учебно-трудовые упражнения,* целью которых является применение теоретических знаний в трудовой деятельности. Они способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения.

Любые упражнения в зависимости от степени самостоятельности учащихся могут носить *воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.* Для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий используются *комментированные упражнения.* Сущность их состоит в том, что учащиеся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований. К ним относятся сознательный подход учащихся к выполнению упражнений; знание правил выполнения действий; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени.

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении учащимися экспериментов, опытов с использованием приборов, инструментов, т. е. с применением специального оборудования. Работа может проводиться индивидуально или в группах. От учащихся требуется большая активность и самостоятельность, чем во время демонстрации, где они выступают пассивными наблюдателями, а не участниками и исполнителями исследований.

Лабораторный метод не только обеспечивает приобретение учащимися знаний, но и способствует формированию практических умений, в чем, безусловно, его достоинство. Но лабораторный метод требует наличия специального, часто дорогостоящего оборудования, его использование сопряжено значительными затратами энергии и времени.

Практические методы — это методы обучения, направленные на применение полученных знаний к решению практических задач. Они выполняют функции углубления знаний, умений, контроля и коррекции, стимулируют познавательную деятельность, способствуют формированию таких качеств, как хозяйственность, экономность, организаторские умения и т. д.

Некоторые авторы в особую группу выделяют **активные и интенсивные методы обучения.** Пристальное внимание этим методам обучения ученые и

практики стали уделять в 60-е гг. XX столетия, и связано это было с поиском путей активизации учащихся в процессе обучения. Познавательная активность учащихся выражается в устойчивом интересе к знанию, в разнообразных самостоятельных учебных действиях. Традиционная технология обучения, направленная на то, чтобы ученик слушал, запоминал, воспроизводил сказанное учителем, слабо развивает познавательную активность ученика.

Активные методы обучения — это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят *дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями* и др.

Интенсивные методы обучения используются для организации обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами («метод погружения»). Применяются эти методы при обучении бизнесу, маркетингу, иностранному языку, в практической психологии и педагогике.

Рассмотрим некоторые из этих методов.

Метод дидактических игр. Дидактические (обучающие) игры как метод обучения стали пользоваться большой популярностью во второй половине XX столетия. Некоторые ученые относят их к практическим методам обучения, другие - выделяют в особую группу. Для выделения дидактических игр в отдельную группу есть основания: во-первых, они, вбирая в себя элементы наглядных, словесных, практических методов, выходят за их пределы; во-вторых, имеют присущие только им особенности.

Дидактическая игра — это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.

Цель дидактических игр - обучение, развитие и воспитание обучаемых. Дидактическая игра - это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых явлений, процессов, систем. В игре в упрощенном виде воспроизводится, моделируется действительность и операции участников, имитирующих реальные действия.

Дидактические игры как метод обучения содержат в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения.

Мозговая атака (брейншторминг) — метод обучения, направленный на активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы. Предложен этот метод американским психологом А. Осборном. Суть его состоит в том, что участники выдвигают свои идеи, предложения по проблеме. Все идеи, даже самые неожиданные, принимаются и проходят групповую экспертизу, подвергаются обсуждению. Этот метод учит культуре совместного обсуждения идей, преодолению стереотипов и шаблонов в мышлении; раскрывает творческий потенциал человека.

Обучение по алгоритму как метод обучения используется в технологии программированного обучения. Алгоритм в педагогике понимается как указание по выполнению строго последовательных действий с учебным материалом, что гарантирует решение учебных задач на высоком уровне. (Более подробно см. в

лекции «Технологии обучения».)

В настоящее время активно разрабатываются направления в педагогике, использующие скрытые возможности обучаемых: *суггестопедия* и *кабернетикосуггестопедия* (Т. Лазанов, В.В. Петрусинский) - обучение средствами внушения; *гипнопедия* — обучение во сне; *фармакопедия* — обучение с помощью фармацевтических средств. Достигнуты определенные результаты при их применении в процессе изучения иностранных языков и некоторых специальных дисциплин.

4. Средства обучения

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения.

Средства обучения (дидактические средства) — это источники получения знаний, формирования умений.

Понятие «средства обучения» употребляется в *широком* и *узком смысле*. При употреблении этого понятия в *узком смысле* под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. *Широкий смысл* предполагает, что под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей образования, т. е. всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

Средства обучения призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также служат для побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

В науке нет строгой классификации средств обучения. Некоторые ученые подразделяют средства обучения на средства, которыми пользуется обучающий для эффективного достижения целей образования (наглядные пособия, технические средства), и индивидуальные средства обучаемых (школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т. п.). В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность обучающего, так и обучаемых (спортивное оборудование, кабинеты, компьютеры и т. п.).

Часто в качестве основания для классификации дидактических средств используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на:

-*визуальные (зрительные)*, к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т. п.;

-*аудиальные (слуховые)* - радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т. п.;

-*аудиовизуальные (зрительно-слуховые)* - звуковой фильм, телевидение и т. п.

Польский дидакт В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика. Он выделил простые и сложные средства.

Простые средства:

-словесные (учебники и другие тексты);

-визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.).

Сложные средства:

- механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп |и пр.);
- аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио);
- аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, видео);
- средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса

5. Выбор методов и средств обучения

Выбор методов образовательной деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

- закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития человека;
- конкретных образовательно-воспитательных задач;
- уровня мотивации обучения;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- количества и сложности учебного материала;
- уровня подготовленности учащихся;
- возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- сформированности у учащихся учебных навыков;
- типа и структуры занятия;
- количества учащихся;
- интереса учащихся;
- взаимоотношений между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);
- материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое метод обучения?
2. Раскройте сущность известных вам классификаций методов обучения.
3. Какая классификация методов обучения, на ваш взгляд, является наиболее удачной?
4. При каком условии предмет выполняет функцию средства обучения?
5. По каким основаниям классифицируются средства обучения?

Основная литература

1. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2002.

2. Харламов И. Ф. Педагогика: Курс лекций. 4-е изд. М., 1999.

3. Вульф Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие. М., 1997.

Дополнительная литература

1. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. М., 2001.

2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. М., 1986.

3. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. М: Просвещение, 1982.

4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.

5. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1981.

Глава 5 Формы организации учебного процесса

1. Понятие форм обучения и форм организации обучения

В педагогической литературе часто встречаются разные толкования таких понятий, как «форма обучения» и «форма организации обучения». Идентичные эти понятия или нет? Какой смысл вкладывается в них?

Начнем с того, что латинское слово «forma» означает внешнее очертание, наружный вид, структуру чего-либо. По отношению к обучению понятие «форма» употребляется в двух значениях, как *форма обучения* и как *форма организации обучения*.

Форма обучения как дидактическая категория *означает внешнюю сторону организации учебного процесса*. Она зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов.

Существуют различные формы обучения, которые подразделяются по разным основаниям: по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления. Выделяют *индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные* формы обучения. Это подразделение не является строго научной классификацией, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

Индивидуальная форма обучения подразумевает взаимодействие преподавателя с одним учеником.

В *групповых формах обучения* учащиеся работают в группах, создаваемых на различных основах.

Фронтальная форма обучения предполагает работу преподавателя сразу со всеми учащимися в едином темпе и с общими задачами.

Коллективная форма обучения отличается от фронтальной тем, что учащиеся рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия.

При *парном обучении* основное взаимодействие происходит между двумя учениками.

Такие формы обучения, как *аудиторные* и *внеаудиторные*, *классные* и *внеклассные*, *школьные* и *внешкольные*, связаны с местом проведения занятий.

Рассмотрим теперь, какой смысл вкладывается в понятие «форма организации обучения», или «организационная форма обучения». Эти понятия рассматриваются как синонимы.

Форма организации обучения - это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятия (урок, лекция, семинар, экскурсия, факультативное занятие, экзамен и т. д.).

Классификация форм организации обучения проводится учеными по разным основаниям. Например, Андреев В. И. в основу классификации форм организации обучения кладет структурное взаимодействие элементов по доминирующей цели обучения. Он выделяет следующие формы организации обучения: *вводное занятие*, *занятие по углублению знаний*, *практическое занятие*, *занятие по систематизации и обобщению знаний*, *занятие по контролю знаний, умений и навыков*, *комбинированные формы занятий*.

Онищук В. А. подразделяет формы организации обучения по дидактическим целям на *теоретические*, *практические*, *трудовые*, *комбинированные*.

Хуторской А. В. выделяет три группы форм организации обучения: *индивидуальные занятия*; *коллективно-групповые занятия*; *индивидуально-коллективные занятия*.

К *индивидуальным занятиям* относятся репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение.

Коллективно-групповые занятия включают уроки, лекции, семинары конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры.

Индивидуально-коллективные занятия: погружения, творческие недели научные недели, проекты.

2. История развития организации форм обучения

Формы обучения динамичны, они возникают, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки. Истории мировой образовательной практики известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам.

Еще в первобытном обществе сложилась система *индивидуального обучения* как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. Эта система использовалась в античное время, в период Средневековья, а в некоторых странах применялась и в более поздний период. Суть ее состоит в том, что учащиеся индивидуально занимались в доме учителя или ученика. Однако таким путем можно было обучить незначительное число учащихся. Развитие общества требовало больше грамотных людей. Поэтому на смену индивидуальному обучению приходят другие формы его организации. Но индивидуальное обучение

сохранило свою значимость до настоящего времени в виде *репетиторства, тьюторства, менторства, гувернерства*. **Репетиторство**, как правило, связано с подготовкой ученика к сдаче зачетов и экзаменов. **Тьюторство и менторство** более распространены за рубежом. Эти формы обучения способны обеспечить продуктивную образовательную деятельность ученика. Ментор, понимаемый как советчик ученика, наставник, вносит в содержание изучаемого предмета индивидуальность, оказывает помощь при выполнении заданий, помогает адаптироваться в жизни.

Тьютор - это научный руководитель ученика. Функции тьютора могут выполнять учителя при подготовке учащихся к выступлениям на конференциях, «круглых столах» и других научных мероприятиях.

Восстанавливается в последнее время такая форма семейного обучения, как **гувернерство**.

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения трансформировалась в **индивидуально-групповую**. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа по-прежнему носила индивидуальный характер. Учитель обучал 10—15 детей разного возраста, уровень подготовки которых был различным. Он поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, также в отдельности каждому объяснял новый учебный материал, давал индивидуальные задания. Закончив работу с последним учеником, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новый материал, давал задание и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не освоит науку, ремесло или искусство. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Это позволяло учащимся приходить в школу в разное время года и в любое время дня.

Индивидуально-групповое обучение, претерпев определенные изменения, сохранилось до наших дней. Существуют сельские школы, как правило начальные, в которых обучается малое количество учащихся. В одном классе может быть 2-3 ученика, занимающихся по программе первого класса, несколько человек - по программе второго класса.

В средние века по мере актуализации потребности в образованных людях, обусловленной прогрессивным социально-экономическим развитием, образование становится все более массовым. Появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это привело к появлению **классно-урочной системы обучения**. Зародилась эта система в XVI в. в братских школах Белоруссии и Украины, теоретически обоснована в XVII в. Яном Амосом Коменским и описана им в книге «Великая дидактика».

Классной эта система называется потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного возраста, имеющей твердый состав и называемой классом. *Урочной* - потому, что учебный процесс проводится в строго определенные отрезки времени - уроки.

После Коменского значительный вклад в разработку теории урока внес К. Д. Ушинский. Он дал глубоко научное обоснование многих вопросов организации

урока, уделял большое внимание развитию мышления, памяти детей, рекомендовал строить уроки разнообразно, включать в них вступительную беседу учителя, первоначальное и повторное чтение нового, нахождение главного, сопоставление фактов, формулирование правил и выводов.

Постепенно классно-урочная форма обучения оформилась в стройную систему, для которой характерно следующее:

- учащиеся примерно одного возраста и уровня образовательной подготовки объединены практически на весь период обучения в группу постоянного состава - класс;

- класс обучается по единому учебному плану и единым учебным программам;

- урок по конкретному учебному предмету, встроенный в расписание занятий, является основной формой организации учебного процесса;

- продолжительность урока регламентируется Уставом образовательного учреждения с учетом гигиенических норм;

- работой учащихся на уроке руководит учитель.

Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной около четырехсот лет.

Однако уже в конце XVIII в. классно-урочная система обучения стала подвергаться критике. Поиски организационных форм обучения, которые заменили бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Первую такую попытку предприняли в конце XVIII - начале XIX в. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер. Они стремились разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Новая система получила название **белл-ланкастерской системы взаимного обучения** и была одновременно применена в Индии и Англии. Сущность ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей, что в итоге позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Но само качество обучения оказывалось невысоким, и поэтому белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

Учеными и практиками также были предприняты попытки поиска таких организационных форм обучения, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры, что сдерживает развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

В конце XIX в. появились формы избирательного обучения - **батовская система в США и мангеймская** в Западной Европе. Сущность первой состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая отводилась на

коллективную работу с классом, а вторая - на индивидуальные занятия с теми учащимися, которые в таких занятиях нуждались. С учениками, которые изъявляли желание углубить знания, работал сам учитель, с учащимися менее способными - его помощник.

Мангеймская система, названная так по наименованию города Мангейм (Европа), где она была впервые применена, характеризуется тем, что при сохранении классно-урочной системы обучения учащиеся в зависимости от способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки распределялись по разным классам.

Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям детей основатель этой системы И. Зиккингер предложил создавать четыре типа классов: классы для наиболее способных, основные классы для детей со средними способностями, классы для малоспособных, вспомогательные классы для умственно отсталых. Отбор в такие классы происходил на основе психометрических замеров, характеристик учителей и экзаменов. И. Зиккингер полагал, что учащиеся смогут переходить из одного ряда классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения.

Мангеймская система обучения имела много сторонников в Германии, Франции, США, России и других странах мира. И несмотря на то что в целом основные положения этой системы подвергаются критике, так как построена она на ошибочном представлении о решающем влиянии биопсихологических факторов на развитие учащихся, на принижении роли целенаправленного воспитания на формирование личности человека, элементы этой системы сохранились и сегодня в практике работы английской, американской и некоторых других школ.

В 1905 г. возникла **система индивидуализированного обучения**, впервые примененная учительницей Еленой Паркхерст в городе Дальтон (США) и названная **Дальтон-план**. Эту систему нередко именуют еще **лабораторной**, или **системой мастерских**. Цель данной системы состояла в том, чтобы дать ученику возможность учиться с оптимальной для него скоростью и в темпе, соответствующем его способностям. Учащиеся по каждому предмету получали задания на год и отчитывались по ним в установленные сроки. Традиционные занятия в форме уроков отменялись, единого для всех расписания занятий не было. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические указания. Коллективная работа велась один час в день, остальное время учащиеся проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться.

В 20-е гг. Дальтон-план подвергался резкой критике со стороны ученых и практических работников школы за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В то же время он послужил прототипом для разработки в СССР **бригадно-лабораторной системы обучения**, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. В отличие от Дальтон-плана бригадно-

лабораторная система обучения предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки его выполнения и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений. В 1932 г. обучение по этой системе прекратилось.

В 20-е гг. XX в. в отечественных школах начал также применяться *метод проектов (проектная система обучения)*, заимствованный из американской школы, где его разработал У. Килпатрик. Он считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах. Ни государство, ни учитель не могут заранее выработать учебную программу, она создается детьми совместно с учителями в процессе обучения и черпается из окружающей действительности. Учащиеся сами выбирали тему разработки проекта. В зависимости от специализации (уклона) учебной группы она должна была отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую сторону окружающей реальности. То есть основная задача проектов состояла в вооружении ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях. Однако универсализация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей. Эта система тоже не нашла широкого распространения.

В 60-е гг. большую известность получил *план Трампа*, названный так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100-150 человек) с занятиями в группах по 10-15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40% времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) - 20%, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся. Классы при этой системе отменялись, состав малых групп был непостоянный.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых закрепились только отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу, план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

В современной практике существуют и другие формы организации обучения. На Западе имеются *неградуированные классы*, когда ученик по одному предмету обучается по программе седьмого класса, а по другому - шестого или пятого класса.

Ведутся эксперименты по созданию *открытых школ* - обучение ведется в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, т. е. идет разрушение самого института «школа».

Особая форма организации обучения - *погружение*, когда на протяжении определенного отрезка времени (одной-двух недель) учащиеся осваивают только один или два предмета. Аналогично организуется обучение *по эпохам* в Вальдорфских школах.

Идея организации обучения через «погружение» опирается на учение русского физиолога А. А. Ухтомского о доминанте как главном принципе работы нервных центров и организации поведения человека. Классно-урочная система, представленная разными уроками в течение дня, резко меняет и сбивает образовательные доминанты у школьников, нарушает естественные процессы познания. Для сохранения образовательной доминанты необходима концентрация и целостность учебного процесса.

Сохранение образовательной доминанты позволяет успешно решать многие задачи обучения, которые затруднены в обычной классно-урочной системе: целостно и углубленно изучить проблему; всесторонне, с позиций разных наук исследовать рассматриваемый объект; обеспечить личностное понимание учениками проблемы и т. д.

Такая форма обучения позволяет ученикам погружаться в определенную историческую эпоху или событие, в творчество писателя или ученого, в физическую теорию или математическое понятие, в природное явление или технологический процесс. С помощью методов разных наук ученики постигают универсальную общепредметную сущность изучаемого объекта.

Обучение при «погружении» строится таким образом, чтобы образовательная доминанта сохранялась несколько дней. Например, в течение года по какому-либо предмету (химии) проводится 3-5 «погружений». Каждое «погружение» проводится в течение недели. Ежедневно во время «погружения» предусматривается по 5 уроков химии и 1-2 урока по предмету (физкультура, музыка, живопись), не меняющему основной доминанты. Значит, за неделю будет проведено 25 уроков химии, за год – 75-125 уроков (в зависимости от количества

«погружений»). Уроки отличаются по содержанию, структуре проведения, домашние задания не даются.

Возможно также чередование обычного проведения уроков (1-2 урока в неделю) с «погружением». Например, в начале четверти проводится «погружение» в течение недели, а далее по 1-2 урока этого предмета в неделю

Такова краткая история развития организационных форм обучения. Наиболее устойчивой из всех перечисленных форм массового обучения оказалась классно-урочная система, так как имеет несомненные *преимущества*:

- четкая организационная структура;
- удобство управления деятельностью класса;
- возможность сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм учебной работы;
- стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика;
- тесная связь обязательной учебной и внеучебной работы учащихся;
- эмоциональное влияние личности учителя на учащихся;
- экономичность обучения, так как учитель работает одновременно с группой учащихся.

Эта система имеет и *недостатки*:

- ориентация на среднего ученика, что создает значительные трудности для слабого школьника и задерживает развитие способностей у более сильных;
- трудность учета индивидуальных особенностей учеников;
- одинаковый темп и ритм работы;
- ограниченное общение между учениками.

В целом же классно-урочная система, действительно, является ценным завоеванием педагогической мысли и передовой практики работы массовой школы.

3. Формы организации учебного процесса.

Существуют разнообразные формы организации учебного процесса: *урок, лекция, семинар, конференция, лабораторно-практическое занятие, практикум, факультатив, экскурсия, производственная практика, домашняя самостоятельная работа, консультация, экзамен, зачет, предметный кружок, мастерская, студия, научное общество, олимпиада, курсовое проектирование, дипломное проектирование* и др.

В современной отечественной школе урок остается основной формой организации обучения. В форме урока возможна эффективная организация не только учебно-познавательной, но и других развивающих видов деятельности учащихся.

Урок - это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени организует познавательную и иную деятельность постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также

для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых.

В каждом уроке можно выделить его основные **компоненты** (объяснение нового материала; закрепление; повторение; проверка знаний, умений, навыков) которые характеризуют различные виды деятельности учителя и учащихся. Эти компоненты могут выступать в различных сочетаниях и определять построение урока, взаимосвязь между этапами урока, т. е. его структуру.

Под структурой урока понимают соотношение компонентов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Структура урока зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие их типов.

Общепринятой классификации **типов уроков** в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке.

Рассмотрим некоторые из существующих **классификаций типов уроков**.

1. **Классификация уроков по двум критериям: содержанию и способу проведения** (Казанцев И.Н.). По первому критерию (содержанию) уроки математики, например, подразделяются на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а внутри них - в зависимости от содержания преподаваемых тем. По способу проведения учебных занятий уроки делятся на уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т. д.

2. **Классификация уроков по логическому содержанию работы и основным этапам учебного процесса** (С.В. Иванов):

- вводный урок;
- урок первичного ознакомления с материалом;
- урок усвоения новых знаний;
- урок применения полученных знаний на практике;
- урок закрепления, повторения и обобщения;
- контрольный урок;
- смешанный, или комбинированный, урок.

3. **Классификация уроков по цели организации, содержанию изучаемого материала и уровню обученности учащихся** (М.И. Махмутов). В соответствии с этим подходом выделяются пять типов уроков:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки совершенствования знаний, умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации;
- комбинированные уроки;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

4. **Классификация уроков по преобладающему компоненту урока** (В.И. Журавлев). По этой классификации уроки подразделяются на смешанные (комбинированные) и специальные. Комбинированные в своей структуре содержат все компоненты урока. В структуре специальных уроков преобладает один компонент. К специальным урокам относятся:

- урок усвоения нового материала;
- урок закрепления;
- урок повторения;
- урок контроля, проверки знаний.

5. *Классификация уроков по дидактической цели* (Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина и др.):

- урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний;
- урок закрепления знаний;
- урок выработки и закрепления умений и навыков;
- обобщающий урок;
- урок проверки знаний, умений и навыков (контрольный урок).

Рассмотрим более подробно данную классификацию.

Урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний. Это такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе учитель сам излагает новый материал или проводится самостоятельная работа учащихся под его руководством.

Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником; проверка понимания, и первичное закрепление знаний; задание на дом.

Урок закрепления знаний. Основным содержанием учебной работы на этом уроке является повторное осмысление ранее приобретенных знаний с целью их более прочного усвоения. Учащиеся в одних случаях осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам, в других - решают новые задачи на известные им правила, в третьих - устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания, в четвертых - делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения и т. п. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны *уроки выработки и закрепления умений и навыков.* Процесс закрепления умений и навыков идет на нескольких уроках подряд. От урока к уроку материал должен усложняться, чтобы действительно было видно, что учащиеся все успешнее справляются с данной учебной задачей.

На *обобщающих уроках* (обобщения и систематизации знаний) систематизируются и воспроизводятся наиболее существенные вопросы из ранее пройденного материала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Такие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов и учебных курсов в целом. Их

обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения отдельных мест из учебника или беседы учителя с учащимися.

Уроки проверки знаний, умений и навыков (контрольные) позволяют учителю выявить уровень обученности учащихся в определенной области установить недостатки в овладении материалом; наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме.

Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

В практике работы школы наибольшее распространение получили уроки, на которых решаются сразу несколько дидактических задач. Такой тип урока называется *комбинированным*, или *смешанным*. Примерная структура комбинированного урока:

- проверка домашней работы и опрос учащихся;
- изучение нового материала;
- первичная проверка усвоения;
- закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений;
- повторение ранее изученного в виде беседы;
- проверка и оценка знаний учащихся;
- задание на дом.

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются *организационный момент* и *подведение итогов урока*. Организационный момент предполагает постановку целей и обеспечение их принятия учащимися создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и установок на восприятие, осмысление, запоминание материала. На этапе подведения итогов данного урока важно зафиксировать достижение целей, меру участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, оценивание работы учащихся и определение перспективы дальнейшей работы.

К любому типу урока предъявляются *определенные требования*, наиболее общими из которых являются следующие:

- единство образовательной, воспитательной и развивающей целей урока;
- использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики;
- реализация на уроке в оптимальном соотношении дидактических принципов и правил;
- организационная четкость урока;
- целесообразный отбор учебного материала в соответствии с требованиями стандарта и учебной программы по предмету, а также целями урока, с учетом возраста и уровня подготовки учащихся;
- выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих разнообразную деятельность учащихся;
- формирование у учащихся на основе приобретенных знаний научного мировоззрения, высоких моральных качеств и эстетических вкусов;
- развитие психологических особенностей учащихся (мышления, памяти, внимания, воображения, эмоций и др.);

-формирование познавательных интересов, положительных мотивов учебной деятельности, умений и навыков самостоятельного овладения знаниями;

-развитие творческой инициативы и активности учащихся.

Кроме урока, как было отмечено выше, существуют и другие организационные формы обучения.

Лекция - это особая конструкция учебного процесса. Преподаватель на протяжении всего учебного занятия сообщает новый учебный материал, а обучающиеся его активно воспринимают. Лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации, так как материал излагается концентрированно, в логически выдержанной форме. Лекция допускает импровизацию, которая оживляет ее, придает ей творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе выделяют *вводные, установочные, текущие, заключительные, обзорные лекции*.

Вводная лекция открывает лекционный курс по предмету. На этой лекции показывается теоретическое и прикладное значение предмета, его связь с другими предметами, роль в понимании (видении) мира, в подготовке специалиста.

Установочная лекция (используется, как правило, в очно-заочном и заочном обучении) сохраняет все особенности вводной, однако имеет и свою специфику. На установочной лекции преподаватель знакомит обучающихся со структурой учебного материала, основными положениями курса, организацией самостоятельной работы, особенностями выполнения контрольных заданий, т. е. дает установочную информацию по последующей работе.

Текущая лекция служит для систематического изложения материала учебного предмета.

Заключительная лекция завершает изучение учебного материала. На ней ранее изложенный материал обобщается на более высоком теоретическом уровне, рассматриваются перспективы развития определенной отрасли науки.

Обзорная лекция содержит краткую, в значительной мере обобщенную, обзорную информацию по пройденному материалу. Эти лекции чаще используются на завершающих этапах обучения (например, перед государственными экзаменами), а также в заочной и очно-заочной формах обучения.

В зависимости от способа проведения выделяют:

Информационные лекции — самый традиционный тип лекций в высшей школе. Используется объяснительно-иллюстративный метод изложения.

Проблемные лекции предполагают изложение материала с использованием проблемных вопросов, задач, ситуаций. Процесс познания происходит через научный поиск, диалог, анализ, сравнение разных точек зрения и т. д.

Визуальные лекции предполагают визуальную подачу материала средствами ТСО, аудио-, видеотехники, с кратким комментированием демонстрируемых материалов.

Бинарные лекции (лекция-диалог) предусматривают изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например ученого и практика, представителей двух научных направлений и т. д.

Лекции-провокации — это лекции с заранее запланированными ошибками. Они рассчитаны на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и разбор сделанных ошибок.

Лекции-конференции проводятся как научно-практические занятия с заслушиванием докладов и выступлений слушателей по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует основные выводы.

Лекции-консультации предполагают изложение материала по типу «вопросы - ответы» или «вопросы - ответы - дискуссия».

Лекции подразделяются и по другим основаниям:

-по общим целям: *учебные, агитационные, пропагандистские, воспитывающие, развивающие;*

-по содержанию: *академические и научно-популярные;*

-по воздействию: *на уровне эмоций, понимания, убеждений.*

В структурном отношении лекция обычно включает три части: вводную, основную и заключительную. *Во вводной части* формулируется тема, сообщаются план и задачи, указывается основная и дополнительная литература к лекции, показывается связь с предшествующим материалом, характеризуется теоретическая и практическая значимость темы. *В основной части* раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи, отношения, анализируются явления, дается оценка сложившейся практике и научным исследованиям, раскрываются перспективы развития. *В заключительной части* подводится итог, кратко повторяются и обобщаются основные положения, формируются выводы. Даются ответы на вопросы.

При чтении лекции необходимо:

-поддерживать высокий научный уровень излагаемой информации;

-обеспечивать доказательность и достоверность высказываемых суждений;

-ясно и точно излагать мысли;

-активизировать мышление слушателей;

-устанавливать контакт со слушателями, чувствовать и понимать реакцию аудитории;

-выделять базовые понятия, давать их дефиниции;

-использовать обратную связь.

Семинар — учебное занятие в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов. Отличие семинаров от других форм обучения состоит в том, что они ориентируют обучаемых на большую самостоятельность в учебно-познавательной деятельности. В ходе семинаров углубляются, систематизируются и контролируются знания обучающихся, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой, утверждаются мировоззренческие позиции, формируются оценочные суждения.

Семинару предшествует длительная заблаговременная подготовка: сообщается план занятия, основная и дополнительная литература. Начинаются

семинары, как правило, с краткого вступления преподавателя (введение в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия преподаватель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже готовятся заранее.

Руководящая роль преподавателя проявляется в тщательном планировании учебной работы, выделении существенных вопросов для обсуждения, подборе литературы для самостоятельного изучения, в управлении процессом обсуждения.

Вопросы плана семинарского занятия должны охватывать основной материал темы, быть четкими, краткими, понятными обучающимся. Их можно формулировать как в утвердительной, так и в вопросительной форме. Как правило, на семинарские занятия выносятся не более 4—6 вопросов. В зависимости от способа проведения выделяют несколько видов семи наров.

Наиболее распространенный вид — *семинар-беседа*. Проводится в форме развернутой беседы по плану с кратким вступлением и заключением преподавателя. Предполагает подготовку к семинару всех обучающихся по всем вопросам плана, что позволяет организовать активное обсуждение темы. По конкретным вопросам плана заслушиваются выступления, обсуждаются, дополняются другими выступающими.

Иногда предварительно распределяются вопросы между участниками семинара, они готовят доклады, сообщения. Непосредственно на семинаре идет их заслушивание, обсуждение (*семинар-заслушивание*).

Особой формой семинара является *семинар-диспут*. Он предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее решения. Семинар-диспут проводится в форме диалогического общения участников. Он имеет цель - формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций, развитие умения вести полемику, защищать взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли.

Педагогическое руководство преподавателя сводится к тому, что он помогает обучающимся подготовить план выступления, найти необходимую литературу для обоснования выводов и утверждений, консультирует по возникающим вопросам.

Конференция (учебная) — организационная форма обучения, направленная на расширение, закрепление и совершенствование знаний. Проводится, как правило, с несколькими учебными группами.

Подготовка к конференции начинается с определения темы, подбора вопросов, в совокупности раскрывающих выбранную тему.

Главное в конференции - свободное, откровенное обсуждение проблемных вопросов. Конференция по своим особенностям близка семинару и является его развитием, поэтому методика проведения конференций сходна с методикой проведения семинаров. Требования к подготовке рефератом и докладов для конференции значительно выше, чем для семинаров, так как их используют как средство формирования у обучаемых опыта творческой деятельности.

Лабораторно-практические занятия, практикумы - формы организации обучения, на которых обучающиеся по заданию и под руководством

преподавателя выполняют лабораторные, практические работы. Проводятся в учебных кабинетах, лабораториях и мастерских, на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах и ученических производственных бригадах.

Основные дидактические цели таких занятий – экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений, овладение техникой эксперимента, умение решать практические задачи путем постановки опытов, формирование практических умений работы с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими средствами.

Применяются эти занятия также для проверки степени усвоения теоретического материала крупных разделов программы.

Факультативные занятия предусматривают углубленное изучение учебных предметов по выбору и желанию учащихся. Они направлены на расширение научно-теоретических знаний и практических умений обучаемых.

По образовательным задачам выделяют факультативы:

- по углубленному изучению базовых учебных предметов;
- по изучению дополнительных дисциплин (логика, риторика, иностранный язык);
- по изучению дополнительной дисциплины с приобретением специальности (стенография, программирование).

Направленность факультативов может быть теоретическая, практическая или комбинированная.

Экскурсия (учебная)- форма организации обучения в условиях производства, музея, выставки, природного ландшафта с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности. Как и урок, она предполагает особую организацию взаимодействия педагога и учащихся.

Значение экскурсии состоит в том, что она служит накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта воспитанников; помогает установлению связи теории с практикой, обучения с жизнью.

В зависимости от объектов наблюдения экскурсии подразделяются на *производственные, природоведческие, краеведческие, литературные, географические и т. п.*

По образовательным целям экскурсии могут быть *тематическими и обзорными*. Тематические экскурсии проводятся в связи с изучением одной или нескольких взаимосвязанных тем учебного предмета. Комплексные экскурсии охватывают взаимосвязанные темы двух или нескольких учебных предметов (например, физики и химии; биологии и географии).

По месту в изучаемом разделе экскурсии могут быть *вводными (предваряющими), текущими (сопутствующими) и итоговыми (заключительными)*. Вводная экскурсия проводится для того, чтобы познакомить учащихся с новым для них учебным курсом или разделом. Текущая экскурсия призвана обеспечить более глубокое и наглядное понимание учащимися изучаемой темы и ее практическую значимость. Итоговая экскурсия проводится после изучения раздела, крупной темы с целью обобщения и систематизации

материала, выявления его связи с реальными процессами и явлениями.

Любая экскурсия не является самоцелью, а входит в общую систему учебной работы. Заранее планируется, при изучении каких тем, рассмотрении каких вопросов экскурсия наиболее целесообразна.

При подготовке к экскурсии педагог определяет ее содержание и конкретизирует задачи, выбирает объект, выясняет его образовательные возможности, знакомится с ним сам и решает вопрос о том, кто будет проводить экскурсию. Экскурсию может проводить сам педагог или экскурсовод (инженер, бригадир и др.) получивший инструктаж. При этом педагог остается организатором и руководителем познавательной деятельности обучающихся на протяжении всей экскурсии.

До экскурсии проводится организационная беседа, сообщаются дата, место, цель и задачи экскурсии, разъясняются правила безопасности и поведения на экскурсии, кратко характеризуется экскурсионный объект. Учащиеся инструктируются о порядке обработки информации, составлении отчетов, подведении итогов.

Во время экскурсии проводится вступительная беседа, наминается цель экскурсии, уточняются задания. После этого учащиеся приступают к осмотру экскурсионных объектов и выполнению заданий: делают записи, зарисовки, обобщают увиденное. Заключительным этапом экскурсии является подведение итогов.

Продолжительность экскурсии зависит от ее характера. Она может занимать от 40-50 мин до 2-2,5 ч. По материалам экскурсии возможно проведение последующего урока или семинарского занятия.

Развитием экскурсионной формы обучения являются *экспедиции* - многодневные походы с целью изучения экологической обстановки, сбор исторических сведений, фольклорного материала и т. д.

Производственная практика - одна из форм организации учебного процесса в высшей школе.

Дидактические цели производственной практики – формирование профессиональных умений и навыков; расширение, закрепление, обобщение и систематизация знаний путем их применения в реальной деятельности.

Производственная практика - сложная форма учебного процесса как в организационном, так и в методическом плане, так как для ее осуществления необходимо соединить интересы сферы труда и учебного заведения приспособить процесс обучения к практическим задачам конкретного предприятия, учреждения, организации.

Структура производственной практики зависит от содержания практического обучения и должна обеспечивать целостную подготовку специалиста к профессиональной деятельности, т. е. выполнению основных профессиональных функций тех должностей, на которых может быть использован специалист согласно квалификационной характеристике.

Домашняя самостоятельная работа - составная часть процесса обучения. Относится к внеаудиторным занятиям. Роль этого вида учебной деятельности особенно возрастает в настоящее время, когда перед учебными заведениями

поставлена задача формирования у обучающихся потребности; -к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Дидактические цели домашней самостоятельной работы:

-закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных во время аудиторных занятий;

-самостоятельное овладение новым учебным материалом;

-формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда, самостоятельности мышления.

Домашняя самостоятельная работа строится с учетом требований учебных программ, а также интересов и потребностей учащихся, уровня их развития. В отличие от других форм организации учебного процесса затраты времени на выполнение этой работы не регламентируются. Режим и продолжительность работы выбирает сам обучающийся в зависимости от своих способностей и конкретных условий, что требует от него не только умственной, но и организационной самостоятельности. Домашняя работа развивает мышление, волю, характер обучающегося.

Как форма обучения **консультация** используется для оказания помощи ученикам по освоению учебного материала, который либо слабо усвоен ими, либо не усвоен совсем. Проводятся консультации и для учащихся, которые заинтересованы в углубленном изучении предмета. На консультациях также излагаются требования, предъявляемые обучающимся на зачетах и экзаменах.

Различают индивидуальные и групповые консультации. И тот и другой вид создает благоприятные условия для индивидуального подхода к учащимся.

Экзамен - форма обучения, имеющая целью систематизацию, выявление и контроль знаний учащихся. Обучающее значение экзамена состоит в мобилизации и интенсивном развитии умственных сил ученика в условиях экстремальной ситуации.

Используются различные формы проведения экзамена: ответы на вопросы экзаменационных билетов, выполнение творческой работы, участие в соревнованиях, защита результатов исследования, тестовое испытание и др.

Зачет - форма обучения, близкая по предназначению к экзамену. Зачет можно также рассматривать как подготовительный этап перед экзаменом.

Предметные кружки и другие подобные им формы обучения (**мастерские, лаборатории, кафедры, студии**) отличаются большим разнообразием как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т. д. Работа учащихся в предметных кружках способствует развитию у них интересов и склонностей, положительного отношения к обучению, повышению его качества.

На основе кружковой работы могут создаваться **научные общества (академии** и т. д.), которые объединяют и корректируют работу кружков, проводят массовые мероприятия, организуют конкурсы и олимпиады.

Конкурсы и олимпиады. Данные формы обучения стимулируют и активизируют деятельность учащихся, развивают их творческие способности, формируют дух состязательности. Конкурсы и олимпиады проводятся на разных уровнях: школьном, областном, республиканском, международном. В последнее время много различных олимпиад и конкурсов проводится дистанционно с

помощью сети Интернет.

Согласно учебным планам и программам обучающиеся в профессиональных образовательных учреждениях пишут **курсовые проекты и курсовые работы**. *Курсовые проекты* выполняются по циклам общенаучных, математических и специальных дисциплин; в процессе их подготовки студенты решают технические, технологические и математические задачи. *Курсовые работы* выполняются по гуманитарным, общепрофессиональным и специальным предметам. В процессе выполнения курсовых работ обучаемые решают задачи учебно-исследовательского характера.

Курсовое проектирование как организационная форма обучения применяется на заключительном этапе изучения учебного предмета. Курсовое проектирование позволяет применять полученные знания при решении

комплексных производственно-технических или других задач, связанных со сферой деятельности будущих специалистов.

Дидактическая цель курсового проектирования — обучение студентов профессиональным умениям; углубление, обобщение; систематизация и закрепление знаний по предмету; формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда; комплексная проверка уровня знаний и умений обучающихся. Курсовое проектирование завершается защитой курсовых работ.

Подготовка курсовых работ организуется поэтапно: определяется тема курсовой работы; излагаются требования, которых следует придерживаться при ее выполнении; сообщаются исходные данные для курсовой работы; рекомендуется учебная, научная, справочная литература; устанавливается объем работы; составляется график выполнения работы; намечаются дни консультаций; создаются условия для выполнения работы.

Дипломное проектирование - организационная форма, применяемая на завершающем этапе обучения в образовательном учреждении. Она заключается в выполнении студентами дипломных проектов или дипломных работ, на основании защит которых Государственная квалификационная комиссия выносит решение о присвоении студентам квалификации специалиста.

Дидактическими целями дипломного проектирования являются:

- расширение, закрепление и систематизация знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков;
- развитие умений и навыков самостоятельного научного исследования;
- проверка и определение уровня подготовленности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

Дипломная работа — это самостоятельная комплексная творческая работа, в ходе выполнения которой студенты решают конкретные профессиональные задачи, соответствующие профилю деятельности и уровню образования специалиста.

Дипломная работа выполняется по индивидуальному графику, который студент разрабатывает совместно с научным руководителем. График включает в себя основные этапы работы с указанием контрольных сроков выполнения отдельных частей и всей работы в целом, времени представления ее руководителю и рецензентам, даты защиты.

Таким образом, в дипломном проектировании можно выделить следующие этапы:

- определение темы дипломной работы, ее утверждение, назначение научного руководителя;
- разработка плана-графика написания дипломной работы;
- накопление и обработка необходимого материала;
- проведение исследований, экспериментов и т. д.;
- написание теоретической и экспериментальной части дипломной работы;
- апробация исследований;
- оформление дипломной работы;
- представление дипломной работы на отзыв руководителю и рецензенту;
- предзащита дипломной работы и допуск к защите;
- защита дипломной работы на заседании Государственной аттестационной комиссии.

В целом дипломное проектирование не только помогает углубить и закрепить полученные знания, но и приучает к исследовательскому, творческому подходу к решению практических задач в период обучения и по его завершении.

4. Виды обучения

В практике работы образовательных учреждений сложились относительно обособленные, отличающиеся рядом признаков виды обучения.

Вид обучения — это обобщенная характеристика обучающих систем, устанавливающая особенности обучающей и учебной деятельности; характер взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения; функции используемых средств, методов и форм обучения.

Вид обучения определяется педагогической технологией обучения, лежащей в его основе (содержательная сущность педагогических технологий будет рассмотрена в лекции «Педагогические технологии обучения»). Выделяют следующие виды обучения: объяснительно-иллюстративное, догматическое, проблемное, программированное, развивающее, эвристическое, личностно ориентированное, компьютерное, модульное, дистанционное, межпредметное и др.

Объяснительно-иллюстративное (традиционное, сообщающее, обычное) обучение - вид обучения, при котором обучающий, как правило, передает информацию в готовом виде посредством словесного объяснения с привлечением наглядности; обучаемые воспринимают и воспроизводят ее.

Догматическое обучение - вид обучения, построенный на принятии информации без доказательств на веру.

Проблемное обучение - вид обучения, при котором под руководством обучающего организуется самостоятельная поисковая деятельность обучаемых по решению учебных проблем, в ходе которых у них формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества.

Развивающее обучение - вид обучения, обеспечивающий оптимальное развитие учащихся. Ведущая роль принадлежит теоретическим знаниям, обучение

строится быстрым темпом и на высоком уровне, процесс учения протекает осознанно, целенаправленно и систематично, успешность обучения достигается всеми обучающимися.

Эвристическое обучение - вид обучения, базирующийся на основных принципах проблемного и развивающего обучения и предполагающий успешность развития ученика за счет построения и самореализации личностной образовательной траектории в заданном образовательном пространстве.

Личностно ориентированное обучение - вид обучения, в котором образовательные программы и учебный процесс направлены на каждого ученика с присущими ему познавательными особенностями.

Компьютерное обучение - вид обучения, основывающийся на программировании обучающей и учебной деятельности, воплощенной в контрольно-обучающей программе для ЭВМ, позволяющей обеспечить усиление индивидуализации, персонификации процесса, обучения за счет оптимальной обратной связи о качестве усвоения содержания образования.

Модульное обучение - вид обучения, придающий полифункциональность минимальной дидактической единице учебной информации - модулю, который обеспечивает целостное усвоение содержания образования.

Дистанционное обучение - вид обучения, позволяющий достигнуть целей обучения при минимальных затратах времени на усвоение содержания образования и максимальном объеме индивидуальной, самостоятельной работы в условиях информатизации образовательного процесса.

Межпредметное обучение - вид обучения, основывающийся на изучении интегрированных учебных предметов, построенных на реализации межпредметных и внутрипредметных связей в смежных областях познания.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое организационные формы обучения?
2. Какими особенностями характеризуется классно-урочная форма организации обучения?
3. От чего зависит структура урока?
4. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.
5. Каковы основные виды обучения и их характерные черты?

Основная литература

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 1999.
2. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
3. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд. М., 1988.

Дополнительная литература

1. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. М., 2001
2. Ибрагимов Г. Формы организации обучения в педагогике и школе. Казань, 1994.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.

4. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. М., 1990.

5. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса. М., 1989.

Глава 6. Диагностика и контроль в обучении

1. Диагностика качества обучения

Неотъемлемым компонентом образовательного процесса является диагностика, с помощью которой определяется достижение поставленных целей. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом. *Диагностика* - это точное определение результатов дидактического процесса.

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в понятие «проверка знаний, умений и навыков» обучаемых. Проверка знаний, умений и навыков лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Тогда как диагностирование рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса.

Диагностика включает контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса.

Важным компонентом диагностирования является контроль. *Контроль* - это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Составной частью контроля является проверка. *Проверка* - система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.

По сути своей контроль обеспечивает установление обратной связи, т.е. получение информации о результате учебной деятельности обучаемых. Обучающий устанавливает, какие, в каком объеме знания усвоил обучаемый, готов ли он к восприятию новых знаний. Учитель получает также сведения о характере самостоятельной учебной деятельности обучаемого. Контроль показывает обучающему, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в обучающих целях.

Во время контроля получает информацию о своей учебной деятельности и сам обучаемый. Контроль помогает ему понять, каких успехов он добился в освоении знаний, и увидеть пробелы и недостатки в них. Постоянный контроль дисциплинирует обучаемых, приучает к определенному ритму, развивает волевые качества.

2. Виды, формы и методы контроля

Контроль бывает разных видов и форм, а также может осуществляться с помощью разнообразных методов. В педагогической практике применяется несколько *видов контроля*: предварительный контроль, текущий контроль, периодический контроль, тематический контроль, итоговый контроль и отсроченный контроль.

Предварительный контроль, как правило, имеет диагностические задачи. Он проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений и навыков и учащихся к началу обучения. Применяется он обычно в начале учебного года или перед

изучением новой темы. Предварительный контроль позволяет обучающему находить наиболее эффективные методы! и формы работы.

Текущий контроль осуществляется по ходу обучения и позволяет определить степень сформированности знаний, умений, навыков, а также их глубину и прочность. Этот контроль дает возможность своевременно выявить пробелы в знаниях учащихся и оказать им помощь в усвоении программного материала. Текущий контроль стимулирует ответственность ученика за подготовку к каждому занятию.

Периодический контроль подводит итоги работы за определенный период времени. Он осуществляется в конце четверти, полугодия.

Тематический контроль осуществляется после изучения темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний обучаемых.

Итоговый контроль призван определить конечные результаты обучения. Он охватывает всю систему знаний, умений и навыков по предмету.

Отсроченный контроль — контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от 3 месяцев до полугодия и более). Отсроченный контроль как вид контроля соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Контроль осуществляется в различных **формах**. По форме контроль подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный.

При контроле используются различные методы. **Методы контроля** - это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся.

В педагогической практике используются методы устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля.

Устный контроль осуществляется в процессе устного опроса обучаемых. Он позволяет выявить знания обучаемых, проследить логику изложения ими материала, умение использовать знания для описания или объяснения процессов и происходящих событий, для выражения и доказательства своей точки зрения, для опровержения неверного мнения и т. д.

Письменный контроль предполагает выполнение письменных заданий (упражнений, контрольных работ, сочинений, отчетов и т. д.). Письменный контроль позволяет проверять знания всех обучаемых одновременно, но требует больших временных затрат на проверку письменных заданий.

Практический контроль применяется для выявления сформированности умений и навыков практической работы или сформированности двигательных навыков.

С развитием информационных технологий распространение получил контроль с использованием машин. Машинный контроль экономит время учащихся и учителя. С помощью контролирующих машин легко установить единые требования к измерению и оцениванию знаний. Результаты контроля легко поддаются статистической обработке. Устраняется субъективизм учителя при оценивании знаний.

Применение контролирующих машин позволяет успешно осуществлять самоконтроль. Самоконтроль возможен и без применения машин. Но для этого необходимо обучаемых учить самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, искать способы их устранения.

Сочетание различных методов контроля называется комбинированным (уплотненным) контролем. Обычно это сочетание устного и письменного опроса.

К контролю в процессе обучения предъявляются определенные педагогические требования:

- индивидуальный характер контроля (осуществляется за работой каждого ученика, за его личной учебной деятельностью); нельзя допускать подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива, и наоборот;

- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения;

- разнообразие форм проведения контроля (обеспечивает выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функций контроля);

- всесторонность контроля (обеспечивает проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся);

- объективность контроля (дает возможность исключить субъективные и ошибочные суждения и выводы);

- дифференцированный подход (необходимо учитывать индивидуальные личностные качества обучаемых);

- единство требований со стороны обучающихся.

В последнее время все большее распространение получает тестовый контроль. Основным инструментом такого контроля является тест. В зависимости от предмета измерения выделяются тесты педагогические, психологические, социологические, социально-психологические, культурологические и др.

Тесты, применяемые для контроля в процессе обучения, представляют собой систему тестовых заданий стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, по которым судят о знаниях, умениях и навыках испытуемых.

Тестовые задания отличаются краткостью, на выполнение каждого не должно тратиться много времени. Не всякое задание подходит для теста. Оно должно быть строго определенным по форме, содержанию и специальным параметрам, оцениваемым в ходе математического анализа. Свойства заданий обуславливают свойства всего теста, поэтому должен быть не просто набор, а система заданий.

Наиболее распространенными являются следующие формы тестовых заданий:

- закрытая форма тестовых заданий. Характерным для нее является то, что к заданию даются готовые ответы, один (или несколько) из которых правильный. При использовании закрытых тестовых заданий существует возможность угадывания, что является главной причиной отрицательного к ним отношения. Кроме того, такая форма тестовых заданий не стимулирует

самостоятельный поиск ответа, а предоставляет возможность лишь выбора из предложенных вариантов;

- открытая форма тестовых заданий не содержит готовых ответов, позволяя их сформулировать в свободной форме, что дает возможность выявить логику мышления тестируемого, его способность формулировать и аргументировать ответ (однако сложно анализировать результат);

- задания «на соответствие», суть которых заключается в необходимости установить соответствие элементов одного множества элементам другого;

- задания на «установление правильной последовательности». Они позволяют проверить понимание последовательности действий, процессов, суждений, вычислений. Эти задания используются главным образом для оценки уровня профессиональной подготовки, а также для контроля знаний основных понятий и законов изучаемой учебной дисциплины.

Существуют и другие формы тестовых заданий.

Педагогическое тестирование как один из методов контроля усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков обладает определенными преимуществами перед традиционными методами контроля:

- более высокая объективность контроля. Как известно, на оценку обучаемого, помимо уровня его учебных достижений, могут влиять взаимоотношения между ним и преподавателем, строгость или либерализм последнего и многие другие факторы. В тесте такое влияние субъективных факторов исключается. При достаточно качественном тесте получаемая оценка может рассматриваться как объективная;

- более высокая дифференцированность оценки. При необходимости результаты тестирования благодаря особой организации тестов могут быть представлены в более дифференцированных шкалах, содержащих больше градаций оценки. При этом обеспечивается более высокая точность измерений учебных достижений;

- более высокая эффективность контроля. Тестирование одновременно можно проводить в больших группах; легче, быстрее обрабатываются полученные результаты.

При всех достоинствах тестирование как метод контроля имеет и негативные стороны: трудно проверить глубину понимания вопроса, логику мышления; существует вероятность случайности, особенно при использовании закрытых форм тестовых заданий. Тестовые задания не позволяют проверить творческое применение усвоенных знаний в новой ситуации.

3. Оценка и учет результатов учебной деятельности

Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся выражаются в ее оценке. Оценка - это определение степени усвоенности знаний, умений и навыков.

Количественным выражением оценки является отметка.

Отметка - это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах.

До настоящего времени не только в педагогической практике, но и в дидактической и методической литературе термины «оценка» и «отметка» иногда понимаются как синонимы. Так, часто, когда имеется в виду отметка, говорят «оценка» (выставление оценок, система оценок и т. д.). Между тем «оценка» и «отметка» - понятия хотя и близкие, но далеко не идентичные.

Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами. Например, это может быть словесное одобрение и неодобрение, вынесение благодарности, награждение грамотами и медалями и т.д.

Большое значение имеет объективная оценка, единый подход к определению качества знаний. Проблема эта не простая, особенно если учесть, что оценка знаний - тонкий и острый инструмент воздействия на учащегося. Высокая оценка знаний может и воодушевлять обучающегося к учению, но может и расхолаживать его в работе. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и побуждать к усилению учебной работы, и убивать охоту к учению. Вот почему в последние годы в печати возникают острые дискуссии, которые облекаются то в форму борьбы с так называемой процентоманией, т. е. завышением отметок, то принимают форму предложений о переводе из класса в класс независимо от качества знаний. В этой связи определенный интерес представляет та эволюция, которую прошла в нашей стране проблема оценки знаний.

Балльная система оценки знаний учащихся существовала в России еще до революции 1917 г. Оценка знаний осуществлялась по шестибалльной системе с баллами от нуля до пяти. Затем нулевая оценка была упразднена, система оценивания превратилась в пятибалльную.

Отношение к оцениванию результатов обучения в баллах в истории школы было различным. После 1917 г. получила развитие идея обучения без отметок. Согласно концепции советской трудовой школы учебная деятельность должна строиться на интересе учащихся, быть ориентирована на самостоятельность, инициативу, творческий характер учения. Непригодными были признаны прежние методы дисциплинирования учащихся с помощью отметок. В мае 1918 г. вышло постановление Наркомпроса РСФСР «Об отмене отметок», в котором было определено:

-применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики;

-перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы.

Запрещались любые виды экзаменов: вступительные, переводные и выпускные. Отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. Лишь в крайних случаях допускалась фронтальная устная проверка и письменные работы зачетного характера. Рекомендовались периодические беседы с учащимися по пройденной теме, их выступления о прочитанных книгах, статьях. Приветствовались отчеты учащихся о самостоятельно выполненных работах по личному выбору. Вместо традиционной системы контроля основной формой стал самоконтроль, выявление достижений не отдельного ученика, а школьного

коллектива. Получили широкое распространение тестовые задания как одна из самых пригодных форм самоконтроля.

Обучение без отметок имело определенные положительные стороны, так как развивало у части обучаемых самостоятельность. Но в большинстве своем такое обучение привело к снижению качества знаний, ухудшению дисциплины. Школьники перестали регулярно заниматься в школе и дома, посещать занятия. Поэтому сначала стихийно стали вводиться различные формы контроля, а в 1932 г. официально восстановлен принцип систематического учета знаний каждого ученика на основе индивидуального подхода.

В сентябре 1935 г. вводятся пять словесных (вербальных) оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо», которые просуществовали до конца 1943 г. В январе 1944 г. было принято решение заменить применявшиеся словесные оценки на цифровую пятибалльную систему оценки успеваемости и поведения учащихся. В вышедшей вслед за этим постановлением Инструкции о применении цифровой пятибалльной системы оценки были сформулированы параметры, за что выставляется та или иная отметка.

Введение регулярного учета знаний оправдало себя, учебная подготовка и дисциплина учащихся повысились.

Сложившаяся система оценивания результатов учебной деятельности в виде баллов, несмотря на недостатки, до сих пор не нашла себе достойной замены, хотя некоторые педагоги, ученые выступают против существующей системы оценки степени обученности. Их главные аргументы:

-обученность фактически оценивается трехбалльной шкалой (отметки «1» и «2» фиксируют незнание);

-недостоверность оценки обученности (отметки «5», «4», «3» ставятся в гимназических классах, в классах для одаренных детей, в классах общеобразовательных школ, в классах коррекционно-развивающего обучения. Они не равнозначны);

-трехбалльная шкала недостаточна, чтоб оценить знания учащихся (поэтому преподаватели используют суррогатную шкалу: к баллам добавляют «плюсы» и «минусы»)¹.

Учеными предлагаются новые оценочные шкалы: десятибалльные, двенадцатибалльные, стобалльные и др.

4. Ошибки оценивания

К основным типичным субъективным ошибкам оценивания в школе и вузе относятся:

-великодушие, снисходительность. Проявляется в завышении отметок. Крайней формой великодушия в оценках обучаемых явилась процентомания, искореняемая теперь в школах;

-перенос симпатии или антипатии с ученика на оценку (отметку);

-оценка по настроению;

-отсутствие твердых критериев (преподаватель ставит высокие отметки за слабые ответы, и наоборот);

-центральная тенденция (проявляется в стремлении избежать крайних отметок. Например, не ставить двоек и пятерок);

-неустойчивость системы (преподаватель то долго не спрашивает, то весь урок опрашивает);

-близость оценки той, которая была выставлена ранее (например, на предыдущих экзаменах другими преподавателями; учителю трудно сразу после двойки поставить пятерку);

-ошибки ореола (проявляются в тенденции преподавателя оценивать только положительно или отрицательно тех учащихся, к которым он относится соответственно либо положительно, либо отрицательно);

-перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;

-завышение и занижение отметок и др.

Однако за каждым намеренным завышением или занижением оценки может стоять разный смысл. Например, выставление положительной оценки слабому ученику может восприниматься как фактор психологической поддержки его в учебных продвижениях. Поэтому не все субъективные оценочные суждения следует рассматривать как ошибки.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте основные функции контроля.
2. Какие педагогические требования предъявляются к контролю?
3. В чем преимущества и недостатки устного и письменного опросов?
4. Каковы возможности машинного контроля?
5. Какая шкала оценок, на ваш взгляд, является перспективной?

Основная литература

1. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2002.
2. Подласый И. П. Педагогика: Учебник для вузов: В 2-х кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М., 2002.
3. Педагогика: Учеб. пособие для вузов / А. В. Слостенин и др. 4-е изд.-М., 2002.

Дополнительная литература

1. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.
2. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М., 1991.
4. Розенберг Н. М. Измерения в дидактике. Киев, 1985.
5. Симонов В. П., Черненко Е. Г. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учеб.-справ. пособие. М., 2002.

Содержание

| | |
|-------------------|---|
| Предисловие | 3 |
|-------------------|---|

| | |
|--|----|
| Глава 1. Обучение как составная часть педагогического процесса..... | 4 |
| 1. Общее понятие о дидактике..... | 4 |
| 2. Основные категории дидактики..... | 5 |
| 3. Методологические основы процесса обучения..... | 7 |
| 4. Движущие силы и закономерности процесса обучения..... | 10 |
| 5. Функции и структура процесса обучения..... | 11 |
| Глава 2. Закономерности и принципы обучения..... | 17 |
| 1. Понятие закона, закономерностей и принципы обучения..... | 17 |
| 2. Законы и закономерности в обучении..... | 19 |
| 3. Принципы и правила обучения..... | 22 |
| Глава 3. Содержание образования..... | 31 |
| 1. Сущность содержания образования..... | 31 |
| 2. Основные теории формирования содержания образования..... | 32 |
| 3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования..... | 34 |
| 4. Государственный образовательный стандарт..... | 36 |
| 5. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования..... | 38 |
| Глава 4. Методы и средства обучения..... | 43 |
| 1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения..... | 43 |
| 2. История развития методов обучения..... | 44 |
| 3. Классификация методов обучения..... | 46 |
| 4. Средства обучения..... | 57 |
| 5. Условия выбора методов и средств обучения..... | 58 |
| Глава 5. Формы организации учебного процесса..... | 59 |
| 1. Понятие форм обучения и форм организации обучения..... | 59 |
| 2. История развития организации форм обучения..... | 60 |
| 3. Формы организации учебного процесса..... | 66 |
| 4. Виды обучения..... | 76 |
| Глава 6. Диагностика и контроль в обучении..... | 78 |
| 1. Диагностика качества обучения..... | 78 |
| 2. Виды, формы и методы контроля..... | 79 |
| 3. Оценка и учет результатов учебной деятельности..... | 82 |
| 4. Ошибки оценивания..... | 84 |