

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

Ф. В. КАДОЛ

**МЕТОДЫ И ФОРМЫ
ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Практическое пособие

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2017

УДК 37.091.3(076)
ББК 74.026я73
К136

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор В. В. Чечет,
кандидат педагогических наук А. Е. Бондаренко

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом
учреждения образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

Кадол, Ф. В.

К136 Методы и формы организации обучения : практическое пособие /
Ф. В. Кадол ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский
гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. –
47 с.

ISBN 978-985-577-296-6

Практическое пособие содержит краткую информацию о сущности и классификации методов и форм, принципов и технологий обучения. Предлагаются вопросы для самоконтроля, тестовые и творческие задания. Все вопросы рассмотрены с точки зрения процесса обучения как целостной системы, в которую должны органически включаться основные дидактические категории и понятия.

Адресуется студентам педагогических специальностей. Рассчитано на самостоятельное изучение.

УДК 37.091.3(076)
ББК 74.026я73

ISBN 978-985-577-296-6

© Кадол Ф. В., 2017
© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
1. Методы и формы обучения как его важнейший системно-структурный аспект	5
2. Дидактические принципы системной организации учебного процесса	12
3. Развивающая направленность процесса обучения как его важнейшая закономерность	21
4. Взаимосвязь обучения и воспитания как системная дидактическая закономерность	25
5. Технологии обучения по реализации его сущности и содержания, принципов и методов, форм и средств организации	33
Тестовые задания	38
Тематика рефератов и творческих заданий	45
Список использованных и рекомендуемых источников	47

ПРЕДИСЛОВИЕ

Обучение выступает одним из оптимальных способов социальной адаптации человека, то есть подготовки человека к жизни в обществе, его взаимодействию с внешним миром.

Процесс обучения основан на совместной и целенаправленной деятельности учителя и обучающихся, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности. Обучение – процесс, протекающий которого подчиняется определённой логике, а значит, поддаётся изучению, управлению и прогнозированию. Процесс обучения иначе называют учебным, или дидактическим, процессом с использованием системы методов и форм его организации.

В организации обучения важную роль играет выбор учителем методов, приемов, средств обучения. От этого зависит эффективность его деятельности и успешное достижение целей обучения и воспитания. Разнообразие форм обучения является одним из важнейших требований к современному уроку, в особенности к дидактическим системам и технологиям организации учебного процесса.

Данное практическое пособие содержит информацию о сущности и классификации методов и форм, принципов и технологий обучения. Даются определения и краткие характеристики педагогических понятий. Приводятся примеры использования методов и форм на занятиях в учебных заведениях. Все вопросы рассмотрены с точки зрения процесса обучения как целостной системы, в которую должны органически включаться основные дидактические категории и понятия.

Для закрепления теоретических знаний предлагаются вопросы для самоконтроля, тестовые и творческие задания.

Издание подготовлено с целью помочь студентам педагогических специальностей в овладении современными методами, формами и технологиями организации целостного образовательного процесса.

1. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ЕГО ВАЖНЕЙШИЙ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ

Как известно, процесс обучения характеризуется научным содержанием, подчиняется дидактической системе закономерностей и принципов. В реальной же образовательной практике обучение реализуется на основе системы методов и форм его организации. В чем же выражается системная характеристика этих понятий и каким образом они реализуются в процессе обучения как целостной системе учебно-познавательных действий обучающихся и обучающихся?

Дидактическое понятие методы обучения является производным от философской категории метод (от греч. «методос» – путь к чему-либо), которая означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность. Философы также рассматривают метод как средство познания, как «способ воспроизведения в мышлении изучаемого предмета». Разумеется, что методы обучения – это также способы достижения дидактических целей и задач, способы организации учебно-познавательной и практической деятельности обучающихся по отражению и закреплению в их сознании содержания учебного материала. Исходя из этого, а также с учетом двухстороннего характера процесса обучения (деятельность учителя – преподавание и учебно-познавательная деятельность обучающихся – учение) современные дидакты определяют *методы обучения* как упорядоченные способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной и практической деятельности обучающихся по определяемым ими способам решения дидактических задач, связанные с усвоением содержания учебного материала и достижением основных целей обучения: организационно-педагогической, образовательной, развивающей и воспитательной.

Наряду с термином метод в дидактике используется понятие *прием* обучения. Он рассматривается как деталь или часть метода. Так, при решении задач по физике широко используется проверка правильности итогового результата путем математических преобразования с единицами измерения физических величин. Специальные методические приемы используются в процессе преподавания отдельных учебных предметов. Их содержание и особенности применения раскрываются в частных методиках.

Наблюдая за процессом обучения в школе, занимаясь специальным научным исследованием его проблем, дидакты выделили целый ряд *способов организации обучающей работы* учителя и познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, практическим умениями и навыками. Например, учитель организует восприятие информации путем устного ознакомления учащихся с биографией писателя или ученого.

Для этого используется *метод рассказа*. Учащиеся по заданию учителя самостоятельно изучают тему урока по учебнику. Такой способ усвоения знаний называют *самостоятельной работой над учебником*. Учитель иллюстрирует устное изложение с помощью плаката, картины, графика или демонстрирует физический опыт, вычерчивает или показывает схему электрической цепи. Подобная организация учебно-познавательной деятельности обучающихся получила название *иллюстративно-демонстрационного метода обучения*. В школе широко используются такие методы обучения, как объяснение, школьная лекция, лабораторные и практические работы, метод упражнений, а также целая группа методов проверки и оценки знаний. Содержание отдельных методов обучения постоянно обогащается. Появляются и новые методы обучения, которые детализируют его сущность как дидактическую систему.

Следует также отметить, что в теории и практике школьного обучения значение отдельных методов неоправданно преувеличивалось. Некоторые из них считались единственно возможными. В частности, в 20-е годы прошлого столетия в качестве такого метода признавался исследовательский метод, суть которого сводилась к тому, чтобы в процессе обучения учащиеся усваивали учебный материал только на основе собственных наблюдений, самостоятельных выводов и умозаключений. Все остальные методы подвергались критике и назывались методами «готовых знаний».

В 80-е годы XX столетия периодическая печать, телевидение несколько односторонне подходили к характеристике методов работы учителей-новаторов. Однако в настоящее время преобладает более взвешенное отношение к так называемым новейшим методикам. Как правило, *творчески работающие учителя используют в своей работе разнообразные методы обучения. Для более всестороннего осмысления их сущности обратимся к проблеме классификации методов обучения.*

В современной дидактике имеется несколько подходов к решению этой проблемы. Так, известные дидакты Е. И. Перовский, Е. Я. Голант, Д. О. Лордкипанидзе подразделяли методы обучения по источникам приобретения знаний учащимися. В качестве таких источников они назывались *слово учителя, наглядность или наглядные средства обучения, практические действия*. Поэтому в их классификации выделяются три группы методов: словесные, наглядные и практические.

По степени самостоятельности познавательной деятельности учащихся М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер выделяли пять основных методов.

1. *Объяснительно-иллюстративный*, с помощью которого учитель сам организует восприятие и осмысление информации учащимися. В деятельности учителя этот метод реализуется с помощью рассказа, лекции,

объяснения, прослушивания грамзаписей, просмотра кинофильмов.

2. *Репродуктивный метод*, когда учитель дает из учебника или сборника задач систему заданий на воспроизведение действий уже известных учащимся (решение задач и примеров по известному алгоритму).

3. *Проблемное изложение* как метод обучения реализуется главным образом в процессе рассказа, объяснения, школьной лекции, в ходе проведения демонстрационного эксперимента. При этом учитель *сам формулирует проблему, сам ее решает в процессе изложения материала*. Ученики же следят за ходом рассуждений учителя, благодаря чему активно воспринимают и осмысливают новый материал.

4. *Частично-поисковой (эвристический) метод* – это самостоятельная работа учащихся, беседа, популярная лекция, когда учащиеся под руководством учителя решают отдельные аспекты учебных проблем и получают представление об отдельных элементах творческого мышления.

5. *Исследовательский метод*, который предполагает самостоятельное изучение учащимися литературы, решение поставленных учителем задач и проблем, письменный или устный отчет (написание реферата и выступление с ним в классе, проведение расчетов по внесению удобрений в почву, проведение наблюдений за ростом растений на пришкольном участке или в домашних условиях). Благодаря этому учащиеся приобщаются к учебно-исследовательскому творчеству, знакомятся с методикой научного познания.

Ю. К. Бабанский в основу классификации методов обучения положил главным образом *содержание работы* учителя по организации учебно-познавательной деятельности учащихся. В этой связи он выделили три основные группы методов: 1-я группа – методы организации и осуществления учебно-познавательной и практической деятельности; 2-я группа – методы стимулирования учебной деятельности школьников в процессе обучения; 3-я группа – методы контроля и самоконтроля. Все названные группы методов Ю. К. Бабанский разделяет на отдельные подгруппы, в каждой из которых по соответствующим признакам выделяются конкретные методы обучения.

Весьма системную классификацию методов обучения разработали известные педагоги М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Ф. Харламов. Они подразделяли методы обучения в зависимости от их направленности на решение дидактических целей и задач, а также от характера познавательных действий обучающихся по овладению содержанием учебного материала. С этой точкой зрения они выделяют следующие группы методов обучения:

1. *Методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся*: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа, иллюстрации и демонстрации при устном изложении знаний.

2. *Методы закрепления изучаемого материала*: беседа, работа над учебником.

3. *Методы учебной работы по применению знаний на практике, выработки у учащихся умений и навыков*: упражнения и лабораторные работы.

4. *Методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала*: работа над учебником, лабораторные занятия.

5. *Методы проверки и оценки знаний учащихся* (повседневное наблюдение за работой учащихся, устный опрос – индивидуальный, фронтальный, уплотненный, поурочный балл, контрольные работы, проверка домашних работ, программный контроль, централизованное тестирование).

Приведенная классификация классиков дидактической мысли наиболее системно отражает структуру, закономерные этапы и принципы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению содержанием учебного материала. Это связано с тем, что процесс обучения как системная последовательность взаимообусловленных действий учителя и учащихся при изучении конкретных тем учебных предметов всегда протекает в определенном порядке и установленном режиме. Однако системный порядок процессу обучения придают не только его методы, но и организационные формы. Если метод обучения выступает как способ учебной работы по решению отдельных задач, то организационная форма обучения объединяет все звенья учебного процесса по овладению знаниями, придавая ему структурную целесообразность и определенную логическую завершенность как педагогической системы.

Известно много форм обучения, однако их можно разделить на две группы: индивидуальные и групповые. *Индивидуальное* обучение широко практиковалось в рабовладельческом обществе. В школах Древней Греции (Спарте и Афинах), древнего Египта учителя занимались чаще всего с каждым отдельным учеником. Индивидуальный характер носило обучение в различных типах средневековых школ, когда дети разного возраста, с различной подготовкой собирались в одной комнате и учитель поочередно давал задания каждому ученику, у каждого отдельно проверял качество усвоения учебного материала. Среди привилегированных классов и сословий были широко распространены такие формы индивидуального обучения, как гувернерство и репетиторство. В модифицированном виде они используются и в настоящее время.

На смену индивидуальному обучению в 15–17 веках пришла классно-урочная система организации учебной работы. Ее теоретические прин-

ципы сформулировал Я. А. Коменский, обобщив опыт лучших школ Центральной и Восточной Европы, в том числе братских школ Беларуси и Украины. В частности, известен устав первой Слуцкой гимназии, в котором отражена система классно-урочного обучения. Она характеризуется следующими особенностями: учащиеся школы разбиваются на постоянные группы или классы, в соответствии с возрастом и уровнем учебной подготовки; излагаемый материал разделяется на относительно равные и законченные части – уроки и занятия проводятся поурочно и попредметно по учебному плану, учебным программам и заранее составленному расписанию; учитель работает с учащимися одновременно с группой учеников. Он выполняет организационную функцию, и ему принадлежит руководящая роль в процессе обучения.

Классно-урочная система обучения явилась значительным шагом вперед по повышению качества обучения и воспитания подрастающего поколения. Она создала возможность для одновременного и эффективного обучения большего количества учащихся. Все это соответствовало общественным потребностям в овладении основами наук людьми, участвующими в производстве материальных и духовных благ. И в настоящее время классно-урочная система обучения продолжает оставаться самой распространенной и эффективной формой организации учебного процесса в учреждениях общего среднего образования.

Со времен Я. А. Коменского предпринимались попытки введения массового или взаимного обучения, получившего название беллланкастерской системы обучения. Ее основателями были английские педагоги конца 18 столетия А. Белл и Д. Ланкастер. Взаимное обучение известно также под названием монтрской системы (от слова «монитор» – наставник, монтр, репетитор). При этой системе обучения старшие, более опытные ученики, подготовленные заранее преподавателем, учили свои «десятки» в разных углах большого зала, в то время как учитель, сидя на видном месте, руководил их работой.

Формой коллективного обучения является *проектная система*, или «метод проектов», которая заключается в осуществлении учеником определенного плана или проекта, например, создание проекта птицефермы, строительства жилого дома, мельницы, миниэлектростанции. Предполагается, что при создании подобного проекта учащиеся будут производить математические вычисления, выполнять чертежи и рисунки, составлять смету и тем самым будут овладевать необходимыми в жизни знаниями. «Метод проектов», возникший в США на основе философской теории прагматизма, получил в этой стране очень широкое распространение.

В настоящее время «метод проектов» как системная форма обучения широко используется в образовательной практике мно-

гих стран, в том числе и в Республике Беларусь.

В середине XX века во всех странах мира начало широко использоваться *программированное обучение*. Его основой являются спланированные надлежащим образом действия самих учащихся по усвоению учебного материала. При составлении программ учебный материал по той или иной теме расчленяется на порции-задания, которые располагаются в строгой логической последовательности. Они носят характер прямого вопроса, задачи и упражнения, побуждающего ученика мыслить. В совокупности такие задания образуют систему познавательных и практических действий, необходимых для решения сформулированной задачи. Эти доли материала (задания) подаются ученику либо с помощью компьютера, либо включены в специальные пособия – программированные учебники, а возможно сочетание того и другого способа. Следуя алгоритму, ученик выполняет задание и в заключение дает ответ на контрольные вопросы. Существенной особенностью программированного обучения является постоянное получение самим учеником информации о правильности выполнения каждого задания. В случае правильного ответа программа указывает ему на дальнейший путь работы, если же решение было неправильным, та же программа направляет учащегося на выполнение новых заданий, в которых вопрос дополнительно разъясняется. Только после получения правильного решения ученик может двигаться дальше. Строгая последовательность действий учащихся в соответствии с алгоритмом (предписанием) – важнейшее условие и особенность программированного обучения как формы и технологии современного образовательного процесса.

Программированное обучение облегчает труд учителя, позволяет индивидуализировать учебную работу обучающегося и дает возможность учителю контролировать не только результаты, но и процесс усвоения знаний, объективно оценивать индивидуальную работу учащихся. В настоящее время программированное обучение трансформировалось в систему информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), его часто называют компьютерным обучением, и оно может быть организовано как стационарно, так и дистанционным образом.

Как показывает научный анализ педагогической теории и образовательной практики, наиболее совершенной и устойчивой оказалась классно-урочная система обучения. В настоящее время это наиболее массовая форма учебной работы во всех странах мира. Наряду с уроком широко используются такие формы обучения, как экскурсия, работа в учебных мастерских, информационно коммуникативное обучение, домашняя учебная работа школьников. Для реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучающимся используются разнообразные

формы внеурочных занятий: факультативы, научные конференции, олимпиады, кружки и научные общества. Их углубленное рассмотрение предполагается на практических и семинарских занятиях, а также в процессе организации самостоятельной работы студентов и выполнения творческих работ, написание рефератов. Соответствующие задания для студентов помещены в заключительных параграфах данного пособия. Каждая из этих форм позволяет наиболее полно решать многообразные задачи школьного обучения. Однако наиболее полно и системно решаются эти задачи на уроке – наиболее распространенной формой обучения, которая позволяет систематизировать учебную работу в единое активно-познавательное русло.

Системно-обобщающаяся функция урока вытекает из его структуры и ведущих компонентов дидактического взаимодействия непосредственных участников образовательного процесса (обучающих и обучающихся). Важно учитывать и то обстоятельство, что на уроке активно и системно взаимодействуют учитель и обучающийся. Со стороны учителя урок выступает как системная форма организации учебной работы обучающихся, со стороны же последних он является системной формой, в которой протекает их учебно-познавательная деятельность. Системно-обобщающий характер урока как ведущей формы обучения обусловлен тем, что урок или система уроков включает в себя весь цикл познавательной деятельности обучающихся по овладению содержанием учебного материала. Исходя из этого можно выделить основные структурные компоненты учебной деятельности учителя и учащихся на уроке и в процессе обучения в целом, а именно:

1) *содержательно-целевой компонент*, связанный с постановкой учителем целей и задач урока и отбором содержания учебного материала для изучения на уроке;

2) *потребностно-мотивационный*, который предполагает работу учителя по формированию у обучающихся потребности к овладению содержанием учебного материала, то есть стимулирование положительных мотивов и положительного отношения к предстоящей учебной деятельности;

3) *операционно-деятельностный компонент*, отражающий процессуальную сущность обучения, связанный с организацией системы познавательных действий учащихся по овладению знаниями, навыками и учебно-практическими компетенциями;

4) *контрольно-регулирующий компонент* предполагает контроль и коррекцию учебно-познавательной деятельности учащихся, а также самоконтроль учащихся за ходом учебной работы на уроке;

5) *оценочно-результативный и рефлексивный*, предполагающий оценку учителем и самооценку учениками результатов овладения учебным мате-

риалом, установление причин недостатков в работе и преодоление пробелов в знаниях, то есть дополнительную коррекционную работу.

Следует отметить, что так как обучающиеся многократно обращаются к усвоению определенной порции учебного материала, то и выделенные нами компоненты учебной деятельности на уроке не всегда выступают в такой последовательности. В частности, большинство уроков в школе начинается с проверки и оценки знаний учащихся. Поэтому в начале урока на первый план выступает оценочно-результативный компонент. Более того, каждый урок как форма обучения требует организационного начала и логического завершения. Последнее обычно выражается в определении домашнего задания. В принципе структура конкретного урока должна соответствовать системе познавательных действий учащихся по овладению знаниями, а также характеру учебно-воспитательных задач, решаемых во время урочных занятий. В соответствии с этим в уроке можно выделить следующие системообразующие этапы: 1) организация учащихся к занятиям в начале урока; 2) учебная работа над пройденным материалом, проверка выполнения домашнего задания; 3) учебная работа по усвоению (запоминанию) воспринятого материала и выработке у учащихся практических умений и навыков; 4) задание урока на дом.

Системный характер уроков как наиболее эффективной формы обучения сохраняется в их современной классификации. Основными типами уроков, которые проводятся в школе и характеризуются определенными методическими особенностями, являются следующие:

- а) уроки смешанные, или комбинированные;
- б) уроки изложения нового материала учителем;
- в) уроки закрепления изученного материала;
- г) уроки повторения, систематизации и обобщения знаний;
- д) уроки проверки и оценки знаний, умений и навыков.

В последнее время в школе все шире используются нестандартные, инновационные формы урочных занятий и ведутся поиски их дальнейшей модернизации. К ним, в частности, относятся: уроки-семинары, уроки-конференции, уроки с использованием игровой методики, интегрированные уроки, а также уроки театральных представлений и другие.

Таким образом, методы и формы обучения и, прежде всего, урок являются системно обобщающим звеном в понимании процесса обучения как целостной системы. При этом методы и формы обучения направлены на исполнение основных функций процесса обучения: организационной, образовательной, развивающей и воспитательной. Они также реализуются на основе целостной системы дидактических принципов.

2. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Обучение как дидактическая система по развитию и формированию личности является составной частью образования как обобщенного педагогического понятия. Поэтому обучению, его методам и формам присущи все те закономерности, на основе которых осуществляется целостный образовательный процесс. Основные из них следующие:

- а) направленность обучения на решение задач разностороннего развития нравственно воспитанной творческой личности;
- б) деятельностный характер обучения как способа организации учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- в) единство развития потребностно-мотивационной сферы и учебно-познавательной активности обучающихся;
- г) проявление уважения и требовательности к обучающимся, закрепление у них понятия чести и чувства личного достоинства;
- д) целевая направленность и обеспечение радости победы в овладении содержанием учебного материала;
- е) раскрытие способностей и творческих задатков обучающихся и опора на их положительные свойства и качества в процессе обучения;
- ж) учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в процессе обучения, его дифференцированный или профильный характер;
- и) повышение влияния коллектива на улучшение качества учебного процесса и социально-личностное развитие обучающихся;
- к) согласованность и единство педагогических усилий школы, семьи и общественности в развитии учебно-познавательной активности обучающихся в системе учебных занятий и внеурочное время.

Практическая реализация названных закономерностей в процессе обучения служит системной предпосылкой его дидактической эффективности и реализации целого ряда специфических принципов обучения. В дидактике нет единого мнения о количестве этих принципов, а также и о формулировке каждого из них. Подробно, не анализируя различные подходы к этой проблеме, попытаемся раскрыть сущность конкретизированных принципов обучения, наиболее устоявшихся и получивших широкое признание в дидактике. Какие же это принципы?

Принцип научности требует, чтобы в процессе обучения учащиеся овладевали научно достоверными знаниями, отвечающими современному уровню развития науки, обеспечивая более высокий научный уровень преподавания всей системы учебных предметов. Следует отметить, что основные требования принципов научности положены в основу содержа-

ния обучения. Задача учителя состоит в том, чтобы в соответствии с этими требованиями излагать учебный материал, давать ему сугубо научную интерпретацию. Принцип научности реализуется через придание научного характера содержанию обучения в соответствующих типах учреждений образования. Важной стороной принципа научности обучения является то, что процесс обучения должен протекать в соответствии с научными психолого-педагогическими закономерностями учебного познания.

Принцип наглядности в обучении выражает необходимость формирования представлений у обучающихся на основе чувственных восприятий процессов и явлений реальной жизни, их моделей и описаний. На большое значение принципа наглядности указывал Я. А. Коменский, который считал наглядность «золотым правилом дидактики». В своей книге «Великая дидактика» он писал: «...Ничего не существует в познании, что не было раньше в ощущении... Поэтому и учение следовало бы начинать не со словесного толкования о вещах, но с предметного над ними наблюдения... Мы вообще должны стараться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности». Следует отметить, что Я. А. Коменский впервые в педагогике дал теоретическое толкование наглядности.

В учебниках по истории педагогики отмечается, что книги снабжались нередко рисунками и до Коменского на уровне эмпирического применения наглядности, без теоретического обоснования. Коменский понимал наглядность как привлечение всех органов чувств к лучшему и наиболее основательному усвоению сущности предметов и явлений.

Вслед за Коменским многие педагоги-классики также подчеркивали исключительное значение наглядности в обучении. Так, И. Г. Песталоцци рассматривал наглядность как «верховное начало» в обучении. В этой связи он сформулировал следующие положения: 1) правильно видеть и слышать есть первый шаг житейской мудрости; 2) только истина, вытекающая из наблюдений, препятствует вторжению в душу человека предубеждений и заблуждений; 3) чем большим количеством органов чувств мы познаем предмет, тем правильнее наши суждения о нем. Сущность наглядности в обучении К. Д. Ушинский выразил следующим образом: «Это такое учение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком: будут ли эти образы восприняты при самом ученье, под руководством наставника или прежде, самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе ребенка уже готовый образ и на нем строит ученье».

Наглядность в учебном процессе используется с различной целью. В одном случае с помощью наглядности иллюстрируются те или иные мысли, в другом – ее используют как средство познания нового. Основ-

ная цель, которую достигают, применяя наглядность, – это активизация познавательной деятельности путем создания определенной направленности восприятия, благодаря непосредственному воздействию на органы чувств, выделение существенных сторон изучаемых объектов, явлений и процессов в наиболее просто воспринимаемой форме.

Наглядность повышает интерес у учащихся к знаниям и делает процесс обучения более легким. Многие трудные теоретические положения при умелом использовании наглядности становятся доступными и понятными. К. Д. Ушинский писал в этой связи: «Учите ребенка каким-нибудь пяти известным ему словам, и он будет долго мучаться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов и – ребенок усвоит их налету... Попробуйте одно и то же происшествие рассказать двум детям, одинаково способным: одному – по картинкам, другому – без картинок, – и вы оцените тогда все значения картинок для ребенка».

Для осуществления наглядности в обучении используются:

- а) реальные предметы и явления;
- б) модели и муляжи, портреты и географические карты;
- в) картины, графики, рисунки, чертежи;
- г) технические средства обучения, в состав которых входят и современные компьютерные системы.

Наглядности в обучении физике достигают прежде всего демонстрацией опытов, действующих и схематических моделей, постановкой лабораторных работ. Вместе с тем используют и изображение предметов и явлений: схемы, рисунки, диапозитивы, слайды и телевидение. Для демонстрации сложных физических явлений и процессов применяют различного рода усилители, датчики, преобразователи, позволяющие «увидеть» и «осознать» то, что непосредственно не воспринимается органами чувств человека. При этом используют методы, характерные для научных исследований, – стробоскопической, ионной и электронной микроскопии, и другие. Большое значение имеет компьютерное моделирование и графика.

Принцип систематичности и последовательности предполагает специальную работу учителя и учащихся по систематизации знаний, которая играет важную роль в развитии и обогащении творческого опыта обучающихся. Дело в том, что знания и умения только тогда являются действенным аппаратом мышления, самостоятельного решения жизненных проблем, если они сведены в сознании учащихся в систему взаимосвязанных понятий.

«Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, – писал К. Д. Ушинский, – дает полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями,

похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет, голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто».

Естественно-научное объяснение этого принципа заключается в том, что системность является важным свойством нервной системы и психики. Процессы восприятия, запоминания, воспроизведения, отдельные мыслительные операции происходят в виде целого ряда ассоциаций, определяющих те причинно-следственные связи, которые существуют между изучаемыми предметами и явлениями. Следует также иметь в виду, что любая наука, представленная в школе учебным предметом, имеет свою логику и свою систему, без чего не мыслима и сама и без чего она представляла бы грудку разрозненных фактов. Отсюда также следует, что формирование учебных понятий возможно в строгой последовательности и, в частности, в той, которая принята в науке. Так, например, школьный курс физики построен в соответствии с общим курсом физики (механика, молекулярная физика, оптика, электричество, атомная физика). Научная последовательность наблюдается и в построении названных выше разделов. В частности, в разделе «Оптика» в начале изучаются элементы геометрической оптики, а затем уже физическая природа света. Все это позволяет сообщать учащимся знания по физике в определенной последовательности и системе.

В свою очередь, принцип систематичности и последовательности в обучении требует от учителя соблюдения следующих условий:

1) такого раскрытия учебного материала, в котором его каждое звено, во-первых, опиралось бы на предыдущие знания, умения и навыки учащихся, и, во-вторых, служило бы фундаментом для последующих знаний и практических компетенций;

2) строго логического изложения учебного материала, причем речь самого учителя, его рассуждения должны быть образцом такого логического изложения, системы и логической завершенности;

3) организации учебной деятельности учащихся по «восходящей линии», когда каждый следующий шаг в обучении сопряжен с движением вперед и с преодолением новых, но рассчитанных на силы учащихся трудностей. Следовательно, учебный материал по мере продвижения учащихся вперед должен быть все более трудным, а практические работы все более сложными. В особенности это положение должно соблюдаться при написании учебников и учебных пособий.

Принцип сознательности и активности в обучении предполагает такую организацию обучения, когда школьники сознательно относятся к овладению знаниями и проявляют активность, что обеспечивает глубокое понимание изучаемых предметов и явлений, формирование умений

применять теоретические знания на практике. К. Д. Ушинский считал сознательность и активность краеугольным камнем всякого разумного поставленного обучения. Исходным в принципе сознательности и активности является переход от незнакомого к знакомому, от незнания – к знанию. Ушинский подчеркивал, что учение – это труд и что оно должно быть трудом, но полным мысли. Л. Н. Толстой настаивал на необходимости доказательств при сообщении знаний учащимся. Он говорил, что не надо приучать ученика верить на слово. «Не дорого, что земля круглая, а дорого знать, как дошли до этого люди».

Учащиеся не могут усвоить памятью обобщения, которых они не поняли, к которым не пришли сами в процессе активной мыслительной деятельности. Нужно вести детей от фактов к обобщениям, но давать нужно не всякие факты, а такие, которые наиболее богаты обобщениями. «Задача педагогики есть, следовательно, наведение ума на обобщения, предложенные ему, в такое время и в такой форме, таких частностях, из которых легко делаются обобщения», – писал Л. Н. Толстой. Сознательность и активность включает в себя реализацию следующих требований:

1) понимания учениками целей своего учения и задач, стоящих перед ними в учебной работе, стремления к их выполнению, а отсюда сознательного и активного отношения к учителю;

2) знания путей и средств осуществления искомых целей, то есть ознакомления учащихся с технологией учения, способами и приемами рациональной организации учебной работы, умением учиться самостоятельно приобретать знания и учебные компетенции;

3) глубокого понимания фактов и закономерностей науки, переработки учебного материала в сознании ученика до уровня мировоззрения;

4) активного усвоения знаний и сознательного творческого их применения в условиях учебной практической деятельности.

Без творческой переработки учебного материала в сознании нельзя развить мысль, обогатиться знаниями и выработать взгляды, убеждения, основы научного мировоззрения.

Сознательность учащихся в обучении неотделима от стремления и собственной активности обучающихся к приобретению знаний. Если ученик осознает необходимость и важность получения образования, то как правило, он проявляет активность. С другой стороны, высокая познавательная активность учащегося – решающее условие в сознательном усвоении знаний. Именно поэтому эффективность обучения в современной дидактике связывается с повышением активности учащихся в учебном процессе. В этой связи учитель в системе всего учебного процесса, при изложении нового материала, при опросе, повторении, закреплении, выполнении учащимися заданий по самостоятельному овладению знани-

ями, ставит перед ними вопросы, побуждающие активно размышлять, приводить сравнения, противопоставлять разные точки зрения, раскрывать причины, применять знания в изменившихся условиях. И. И. Сеченов писал, что для того, чтобы увидеть, надо уметь смотреть, чтобы услышать, надо уметь слушать. Это означает, что в процессе обучения необходима определенная мыслительная активность учащихся, направленная на раскрытие существенных внутренних признаков и сторон изучаемых предметов и явлений. Сознательность и активность в обучении немислимы без связи теории с практикой, применения полученных знаний в практических ситуациях.

Принцип прочности отражает ту закономерность обучения, в соответствии с которой знания, умения и навыки, получаемые учащимися, должны обладать свойством воспроизведения и применения в различных ситуациях. Основным путем прочного усвоения знаний является познавательная деятельность по их глубокому осмыслению, применению на практике, воспроизведению, повторению и закреплению. Еще Я. А. Коменский подчеркивал: «Ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понятно рассудком». В современных учреждениях общего среднего образования учитель также ориентирует учащихся на смысловое и рассудочное запоминание, так как сознательное запоминание обеспечивает глубину и прочность знаний. Однако не надо напрочь исключать из процесса обучения заучивание учебного материала. К. Д. Ушинский говоря о двух этих видах запоминания, писал: «Новая педагогика, в противоположность прежней, схоластической, поставила уж слишком низко механическую память и механическое заучивание, однако же такое заучивание все же остается материальной основой всякого учения, как бы оно рассудочно ни было, и оказывается исключительно возможным там, где нельзя построить никакой рассудочной ассоциации». Вместе с тем Ушинский признавал преимущества логической памяти в сравнении с механической. Он писал: «Жалким бы существом был бы человек, если бы его развитие не пошло далее механической памяти, но жалок был бы человек тогда, если бы он лишился вдруг этой памяти: он не только не мог бы говорить, но даже и понимать, что говорят другие». В связи с этим запоминание и заучивание, как основа прочности обучения, должны достигаться путем сочетания логической и механической памяти с преобладанием рассудочной деятельности. Она связана с осознанием и пониманием причинно-следственных связей, внутренних закономерностей изучаемых предметов и явлений.

Интересную в этом плане мысль высказал психолог С. Л. Рубинштейн: «Осознанное и неосознанное отличается не тем, что в одном случае все исчерпывающее осознается, а в другом – ничего не осознанно.

Различие осознанного и неосознанного предполагает учет того, что в каждом данном случае осознается. Чтобы действие было признано осознанным, необходимо и достаточно осознание человеком его цели... Когда мы говорили об учащемся, что он сознательно относится к усвоению знаний, мы имеем в виду не только то, что он понимает и осознает физические, геометрические, логические зависимости усваемого им научного материала, но то, что он правильно осознает мотивы, в силу которых он должен усвоить (он учится не для того, чтобы получить хорошую отметку и не потому, что родители его за хорошую отметку побалуют, а потому, что он осознает необходимость овладеть знаниями)».

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся является общепедагогическим принципом, в одинаковой мере важным и в обучении, и в воспитании. Весьма образно выразил значение этого принципа в обучении Л. Н. Толстой. Обращая внимание учителей на необходимость учета возрастных возможностей детей в процессе обучения, он писал: «Почти каждого из нас заставляли маленького есть за столом непременно с хлебом, и почему-то тогда не хотелось, а теперь хочется есть с хлебом. Тогда каждого из нас заставляли держать перо вытянутыми пальцами, а мы все держали перо, скрючивая пальцы, потому что они были коротки, а теперь вытягиваем пальцы. Спрашивается, за что нас так мучили, тогда как это пришло само собой, когда понадобилось? Не придет ли эта охота и потребность в знаниях во всем точно также?» Необходимость учета возрастных особенностей в процессе обучения обуславливается особенностями познавательной деятельности учащихся различного возраста. Эти особенности особенно ярко проявляются в характере сочетания наглядно-образного и абстрактного мышления, например, у детей младшего и старшего возраста. Дело в том, что школьный период не однороден и в течение всего школьного возраста ребенок проходит различные ступени развития. В соответствии с этим изменяется на различных ступенях и характер каждого из выделенных нами звеньев процесса учения и их соотношение.

Эта проблема получила отражение в работах С. Л. Рубинштейна, который писал, что «характер и роль первого звена – восприятие учебного материала на различных возрастных ступенях меняется: в младшем школьном возрасте в соотношении чувственного и вербального еще очень велик удельный вес чувственного восприятия, с этим связано особое значение наглядности в системе научного обучения. При этом задача наглядности обучения в школе заключается все же не в том, чтобы закреплять рабскую зависимость мышления ребенка от чувственного восприятия, а в том, чтобы развивая в процессе обучения мышления ребенка, помочь ему перейти к активной работе мысли, осмыслению бытия. В старшем школьном воз-

расте значение наглядности сохраняется, но характер и роль ее изменяется: в единстве чувственной наглядности и отвлеченного теоретического значения все большим становится, относительный удельный вес последнего, на основе приобретенных знаний и более развитого мышления самое наблюдение становится более обобщенным и самостоятельным». В этой связи требуется, чтобы изучаемый материал и методика его изучения соответствовали возрастным возможностям, индивидуальным особенностям учащихся, были доступны для их понимания. Доступность требует учета психофизических особенностей учащихся, поэтому может рассматриваться и как один из способов учета возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

В тесной связи с учетом возрастных особенностей педагог осуществляет индивидуальный подход к обучающимся. На его необходимость серьезное внимание обращал В. А. Сухомлинский. Интересны приведенные им по этому вопросу положения, о которых следует помнить.

1. Умственные силы и возможности детей не одинаковы.
2. Нет абстрактного ученика, к которому можно было бы применять все закономерности обучения и воспитания, ученик всегда индивидуален и своеобразен.
3. Нет единых для всех школьников предпосылок успеха в учении.
4. Важно определить, на что способен ученик в данный момент времени.
5. Важно определить, как развивать его умственные способности в дальнейшем.
6. Нельзя требовать от ученика невозможного.
7. Надо правильно определить, каким путем, с какими замедлениями и трудностями каждый ученик может подойти к уровню знаний, предусмотренному программой.
8. Как конкретно реализовать программу в умственном труде каждого ученика.
9. Раскрыть силы и возможности каждого ребенка, дать ему радость успеха в умственном труде.
10. «Запрячь» в посильный умственный труд шалунов и проказников.
11. Определить индивидуальную тропинку успеха в учении и умственном труде каждого школьника. Беречь эту тропинку и огонек желания быть хорошим.

Следует отметить, что индивидуальный подход нужно применять во всех классах, но, чем младше возраст учащихся, тем большее значение приобретает индивидуализация и дифференциация обучения, его доступность для понимания обучающимися. С точки зрения возрастных возможностей *доступность обучения* в современной дидактике тракту-

ется как принцип посильной трудности. Доступным признается то содержание обучения, которое вызывает у обучающихся преодолимые трудности. Разумеется, доступным можно считать и тот материал, который не вызывает никаких трудностей. Ограничиться таким уровнем трудностей было бы неразумно, подобное облегчение содержания обучения замедляет процесс умственного развития обучающихся.

Наличие трудностей – объективное свойство современного процесса обучения. Задача учителя состоит в том, чтобы сделать эти трудности преодолимыми для учащихся конкретного возраста и с учетом их индивидуальных особенностей. К сожалению, факты чрезмерной трудности и излишней усложненности учебного материала, изучаемого в школе, имеются. Поэтому весьма своевременной является установка на устранение перегрузки учащихся, чрезмерной усложненности учебного материала.

Таковы особенности основных дидактических принципов обучения. Однако в ходе рассмотрения принципов дидактики нетрудно проследить их взаимосвязь. Нельзя рассматривать, например, принцип сознательности в обучении независимо от использования наглядных средств обучения, вместе с тем сознательность в овладении знаниями неосуществима без систематичности и последовательности в обучении. Иначе говоря, в рационально организованном учебном процессе все рассмотренные дидактические принципы должны выступать одновременно и представлять комплексную систему правил, руководство которыми обеспечивает эффективность и действенность учебного процесса в соответствии с его научными закономерностями.

3. РАЗВИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КАК ЕГО ВАЖНЕЙШАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ

Так как развитие обучающихся в процессе обучения являются его важнейшей закономерностью, целесообразно остановиться на этом вопросе более обстоятельно, чем это делалось по ходу предыдущего изложения материала о сущности обучения и его принципах, методах и формах его организации. Тем более, что в современной дидактике выделяется специальное научно-методическое направление, получившее название «технология развивающего обучения». Поэтому следует подчеркнуть положение о развивающем характере процесса обучения с точки зрения умственного развития обучающихся. Основой этой закономерности является философское положение о том, что сознание человека развивается

только в процессе и благодаря познанию окружающего мира. Применительно к обучению можно сказать, что познавательная деятельность учащихся служит важнейшим фактором не только интеллектуального, но и разностороннего развития нравственно воспитанной творческой личности.

В современной дидактике стала общепризнанной неразрывная связь обучения и разностороннего развития обучающихся при ведущей роли обучения. «Для нас в проблеме «обучение и развитие, – писал известный психолог Д. Б. Эльконин, – союз «и» является не разделительным и противопоставляющим, а, наоборот, соединительным. Вне обучения вообще нет и не может быть умственного развития, оно является важнейшим, ведущим условием и источником умственного развития». В современной дидактической науке, рассматривающей обучение как основной элемент целостного и непрерывного образовательного процесса, речь должна идти о разностороннем влиянии обучения на личностное развитие обучающихся.

Эта точка зрения получила глубокое обоснование благодаря научным исследованиям известного психолога Л. С. Выготского. Он не принимал позицию тех ученых, которые рассматривали развитие ребенка как постепенный и самопроизводящий процесс умственного становления личности, а роль обучения сводили лишь к использованию достигнутого уровня психического развития обучающихся для выбора методов и приемов обучения. «Первая и наиболее распространенная у нас до сих пор точка зрения на отношение между обучением и развитием заключается в том, – писал Л. С. Выготский, – что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса. Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития». Л. С. Выготский высказал мысль о том, что при сложных взаимоотношениях между обучением и развитием активно и творчески организуемое обучение всегда должно опережать развитие, идти впереди него и служить источником интеллектуального продвижения обучающихся. «Обучение есть возникновение новых структур и усовершенствование старых. Обучение может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах. Приложенное к одной точке зрения в сфере детской мысли, оно видоизменяет и перестраивает и многие другие точки. Оно может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия. Следовательно, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». К

таким новообразованиям известный российский педагог В. Э. Чудновский относит духовно-нравственное развитие обучающихся, которое призвано стимулировать возникновение тех личностных новообразований, формирование которых наиболее актуально с точки зрения возрастных особенностей детей и учащейся молодежи, ближайших перспектив их личностного развития. То есть обучение должно содействовать развитию и формированию тех качеств личности, которые «на данном этапе находятся в зачаточном состоянии, но которым принадлежит будущее» (В. Э. Чудновский).

Л. С. Выготский также подчеркивал, что «обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания. В этом и заключается главная роль обучения в развитии. Обучение было совершенно не нужно, если бы оно только могло использовать уже созревшее в развитии, если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового». В этой связи в современной дидактике используется понятие «зона актуального, ближайшего и перспективного развития обучающихся».

С развитием каких конкретных интеллектуальных свойств и качеств обучающихся связано их умственное развитие? Оно связано с тем, что в процессе обучения у обучающихся увеличивается объем знаний, умений и навыков, расширяется общеобразовательный или мировоззренческий кругозор. «Чем больше фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше он переработал этот сырой материал, тем он развитее и сильнее», – подчеркивал К. Д. Ушинский. Однако, «не умея обращаться с памятью человека, – писал далее Ушинский, – мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания – только развить ум, а не накоплять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний». Все это подтверждает системное влияние обучения на интеллектуальное становление обучающихся.

Важное значение имеет процесс обучения для развития мышления и речи учащихся. В частности, в процессе активного усвоения учебного материала обучающиеся овладевают такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение и сопоставление, выделение главного и наиболее существенного в учебном материале. Благодаря обучению конкретнообразные формы мышления постепенно уступают место абстрактному мышлению.

В связи с развитием мышления совершенствуется речь школьников, увеличивается словарный запас, совершенствуются грамматические формы речи, учащиеся овладевают научной терминологией из различ-

ных областей человеческих знаний. Учебный процесс способствует развитию речи и памяти учащихся.

Применение знаний для решения познавательных и практических задач усложняет процесс мышления ученика, развивает его творческое воображение и разносторонние способности. Для их развития большое значение имеет включение в учебный процесс решения творческих задач, побуждение к прочному усвоению изучаемого материала, индивидуальная помощь слабоуспевающим детям и создание повышенной «учебной нагрузки» для хорошоуспевающих с тем, чтобы и те, и другие могли переживать радость и воодушевленность в работе и еще с большей энергией выполняли учебные задания.

Следует особо подчеркнуть, что в каждом нормально развитом ребенке заложены большие потенциальные возможности, позволяющие формировать у него многообразные способности. А. С. Макаренко говорил, что если ученик неспособен, то может оказаться, что мы попросту не смогли узнать, какими из тысячи талантов он обладает.

В процессе обучения развивается и углубляется имеющееся от рождения у каждого человека стремление к самостоятельному познанию окружающей действительности. К. Д. Ушинский писал: «Должно постоянно помнить, что следует передавать ученику не только те или другие познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания. Эта способность должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной его души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного учения».

Но, выступая в качестве важнейшей закономерности, эта развивающая функция процесса обучения не реализуется сама по себе, а требует от учителя организации соответствующей работы, и хотя развитие мышления, памяти, волевых усилий всегда происходит в процессе усвоения знаний, учителю всегда необходимо ставить цель развивать эти качества и осуществлять ее, на стихию здесь положиться нельзя. На это указывал также известный российский дидакт Л. В. Занков. Он выдвинул требование о том, чтобы в процессе обучения вооружать обучающихся методами и приемами умственной работы по осмыслению и усвоению изучаемого материала, по формированию умений и навыков и осуществлению самоконтроля в процессе овладения знаниями, то есть овладение системой общеучебных умений, то есть учить детей и подростков самостоятельно учиться. Эти положения получили научное толкование как дидактиче-

ская система развивающего обучения Л. В. Занкова. Суть ее состоит в том, чтобы используя возможности содержания учебных предметов, природную любознательность обучающихся, их опыт и стремление к общению с умным взрослым и сверстниками, раскрыть мировоззренческую картину мира. Важно также создавать такие условия учебной деятельности, которые ведут его к сотрудничеству с одноклассниками и к сотворчеству с учителем. Важной особенностью системы Л. В. Занкова является то, что процесс обучения должен быть ориентирован не столько на весь класс как единое целое, сколько на каждого конкретного ученика, то есть обучение должно быть личностно ориентированным. При этом ставится цель не «подтянуть» слабых учеников до уровня сильных, а раскрыть индивидуальность и оптимально развить каждого школьника, независимо от того, считается ли он в классе «сильным» или «слабым». Дидактические принципы системы Л. В. Занкова следующие: обучение на высоком уровне; трудности с соблюдением меры; ведущая роль теоретических знаний; осознание процесса учения; быстрый темп прохождения учебного материала; целенаправленная и систематическая работа над общим развитием всех учащихся, в том числе и слабых.

Как видим, обучение играет важную роль в умственном развитии обучающихся. Однако в процессе познавательной деятельности развивается и преобразуется не только интеллект школьника, но и его социально-личностные качества, что делает обучение одним из действенных средств воспитания. Не случайно в современной педагогике урок рассматривается не только как важнейшая форма обучения, но и как эффективная форма воспитания. Известный учитель Е. Н. Ильин рекомендует использовать уроки литературы как уроки нравственности и средства воспитания художественно-эстетической культуры обучающихся. Тем самым в педагогике получило глубокое научное обоснование положение о воспитывающем характере обучения, о том, что обучение, наряду с образовательной и развивающей функциями выполняет и воспитывающую функцию.

4. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК СИСТЕМНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ

Воспитывающая направленность обучения всегда понималась как его научная закономерность, проявляющаяся в любые эпохи и при любых общественно-экономических формациях. Ещё Я.А. Коменский рассматривал школу как живую мастерскую людей и не отделял обучение от воспитания. Песталоцци уже прямо выдвигал требование воспитываю-

щего обучения, а Герbart ввел в педагогику термин «воспитывающее обучение». По мнению Герbartа, нет обучения, которое бы не воспитывало и не являлось его составной частью. В российской педагогике на воспитывающий характер обучения указывали Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов, Н. Г. Чернышевский, К. Д. Ушинский и другие видные педагоги и общественные деятели. В частности, признавая искусственное разделение образования и воспитания, Л. Н. Толстой подчеркивал их неразрывную связь. Он писал: «Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое знание действует воспитательно». И далее Л. Н. Толстой отмечал, что «преподавание есть одно из главных средств воспитания, что всякое преподавание носит в себе воспитательный элемент». Подчеркивая исключительное значение научных знаний для воспитания, Н. И. Пирогов также писал, что «наука нужна не для одного только приобретения сведений, в ней кроется – иногда глубоко, и потому для поверхностного наблюдателя незаметно – другой важный элемент – воспитательный. Кто не сумеет воспользоваться им, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести». Н. Г. Чернышевский отмечал, что обучение не только формирует знание и развивает ум, но и воспитывает благородные чувства человека. «Настоящее образование, – писал Н. А. Добролюбов, – это такое образование, которое заставляет определить свое отношение ко всему окружающему». Именно такое образование делает человека нравственным не по привычке, а по сознанию и убеждению.

В современной педагогике воспитывающий характер обучения рассматривается как одна из важнейших дидактических закономерностей, согласно которой воспитывающее влияние на обучающихся оказывает весь процесс обучения, через свое содержание, цели и задачи, формы, методы и средства организации ученой работы. Решающая роль в реализации воспитательной функции обучения принадлежит учителю, его личностным качествам, духовно-нравственной воспитанности. В целом, можно отметить, что воспитательная функция обучения реализуется через формирование научного мировоззрения; воспитание социально-личностных компетенций и духовно-нравственных качеств обучающихся; закрепление волевых, эмоционально-ценностных качеств и черт характера; воспитание учебной дисциплины и трудолюбия; развитие у обучающихся положительных эмоций, связанных с учебным процессом. Как же реализуется воспитательный аспект обучения в этих направлениях?

Формирование мировоззрения осуществляется в процессе изучения всех учебных предметов и естественно-математического, и гуманитарного циклов. Научный характер сообщаемых учащимся знаний способствует формированию у них научного мировоззрения. В концептуальном

контексте эти идеи весьма рельефно выразил К. Д. Ушинский, который писал, что «не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в один светлый и по возможности обширный взгляд на мир и его жизнь». На эту сторону мировоззренческой направленности процесса обучения указывали В. П. Беспалько, Ю. К. Бабанский, В. А. Сухомлинский, И. Ф. Харламов.

Мировоззренческая сторона знаний включает в себя те факты и теоретические обобщения, которые позволяют осмыслить наиболее общие законы развития природы и общества. К сожалению, иногда говорят, что овладение учебным материалом само по себе формирует у обучающихся научное мировоззрение. Это утверждение является лишь частично правильным. Дело в том, что если прикладная сторона знаний (факты и теоретические обобщения), как правило, выражается весьма отчетливо, то их мировоззренческая направленность не всегда является очевидной, а иногда и совсем «скрытой». Например, учащиеся могут изучать по истории факты и события, причины и следствия отдельных исторических процессов, но плохо, если учитель не раскроет им обобщающегося вывода о том, что эти исторические процессы являются источником развития общества. Специального мировоззренческого раскрытия требуют вопросы об эволюции животного и растительного мира, взаимосвязи материи и энергии, превращении одного вида энергии в другой, психологического влияния общества на человека.

Следует отметить, что в формировании мировоззрения велика роль мировоззренческих взглядов и отношения к преподаваемой дисциплине самого учителя. Если учитель сообщает ученикам научные знания, то, хочет он того или не хочет, у обучающихся формируется научное мировоззрение. Если учитель фальсифицирует сообщаемые знания, то эти фальсифицированные знания влияют на восприятие окружающей действительности и создают квазинаучную систему взглядов. Нужно подчеркнуть, что любая отрасль науки всегда имеет две стороны – фактическую и истолковательскую. Изложение только одних фактов в обучении практически невозможно. Оно всегда сопровождается их истолкованием, а последнее может быть и глубоко научным или около научным и даже фальсифицированным, и идеалистическим, и прогрессивным. Даже в тех случаях, когда учитель в силу тех или иных причин становится на так называемую «объективистскую» точку зрения, стремясь освободить себя от воспитательных функций, он своим так называемым «объективизмом», воспитывает у обучающихся либо равнодушие, либо скепсис. Увлеченность учителя изучаемым предметом, его глубокие знания, высокая организованность учебного процесса положительно действуют на учащихся, «увлекают» их в русло сообщаемых идей и фактов. Формальное отношение учителя к своим обя-

занностям, безразличное отношение к науке, аналог которой он преподает в школе, вызывает у обучающихся такое же безразличие к сообщаемой информации. В этом случае обучение превращается в бездушное оказание образовательных услуг, что не совместимо с миссией учителя как воспитателя.

Большое значение имеет процесс обучения для формирования у учащихся нравственно-этических и эстетических качеств, развития целеустремленности и воли. Усваивая в процессе обучения ведущие мировоззренческие идеи, при изучении того или иного учебного предмета, следует формировать тенденции у обучающихся к оценке собственной жизни с точки зрения сообщаемых норм нравственности, формировать на этой основе соответствующие отношения к окружающей действительности, духовно-нравственное сознание и соответствующее ему поведение.

Особенно большие возможности для формирования духовно-нравственного сознания и культуры поведения обучающихся имеются при изучении предметов гуманитарного цикла. Но при изучении предметов естественно-научного цикла и, в частности, школьного курса физики, такие возможности также имеются. Так, на уроках физики, учитель имеет возможность систематически показывать творческую и преобразующую роль человека, могущество его разума в развитии науки и техники, связь научной теории и производственной практики.

Нами была разработана и прошла опытно-экспериментальную проверку система «воспитывающего обучения» по совершенствованию учебных занятий, ориентированных на развитие чувства чести и личного достоинства старших школьников. В обобщённом виде система этой работы и её результаты на различных этапах урочных занятий могут быть показаны с помощью приведенной ниже таблицы (таблица 1).

Таблица 1 – Структурные элементы комбинированного урока, адаптированного на воспитание чувства чести и личного достоинства обучающихся

Этапы урока	Учебные и воспитательные задачи отдельных этапов урока	Результаты развития чувства чести и личного достоинства
1	2	3
1. Организация учащихся к учебным занятиям и постановка перед ними целей и задач, направленных на успешное овладение учебным материалом	Создание пропедевтической настроенности обучающихся на достижение успехов и уважительное отношение со стороны учителей и одноклассников	Актуализированная потребность в личностных достижениях в учебе и самоуважении

<p>2. Учебная работа над ранее изученным материалом</p>	<p>Адекватная оценка знаний учащихся и установление их соответствия потенциальным возможностям каждого школьника</p>	<p>Чувство удовлетворенности своими знаниями и внутренняя настроенность на возможность достижения успехов в учебе</p>
<p>3. Обобщение результатов работы над пройденным материалом и подведение учащихся к усвоению новой учебной информации</p>	<p>Создание внутренней удовлетворенности результатами своей работы и позитивной эмоциональной настроенности на активное восприятие нового учебного материала, достижение успеха в его усвоении</p>	<p>Позитивные переживания относительно своей познавательной компетентности и соответствующая эмоциональная приподнятость. Чувство радости, связанное с предстоящим усвоением новых знаний</p>
<p>4. Учебно-познавательная деятельность учащихся по восприятию и осмыслению нового учебного материала</p>	<p>Стимулирование эмоционально-чувственных переживаний учащихся, связанных с личностной самодостаточностью, необходимой для восприятия излагаемой учителем информации</p>	<p>Расширение опыта позитивных эмоциональных переживаний, основанных на понимании своей компетентности в новом учебном материале и возможностью его практического применения</p>
<p>5. Усвоение учебного материала и овладение практическим аспектом новых знаний</p>	<p>Закрепление эмоциональных переживаний, связанных с усвоением новой учебной информации и выполнением практических упражнений, решением задач, ответами на контрольные вопросы учителя</p>	<p>Чувство внутреннего удовлетворения степенью усвоения учебного материала и умением применять его в практических ситуациях</p>

Окончание таблицы 1

1	2	3
6. Самоконтроль за ходом учебной деятельности и самооценка учащимися результатов своей работы по усвоению учебного материала	Развитие адекватной самооценки учащихся относительно успешности своей учебной работы и подготовленности к дальнейшему углублению усвоенных знаний	Чувство внутренней удовлетворенности собой как активным субъектом учебно-познавательной деятельности, способным к самоутверждению в процессе успешной реализации своих интеллектуальных способностей
7. Определение объема и способов выполнения домашнего задания	Создание положительного настроения на активную домашнюю работу по усвоению знаний и более полное удовлетворение потребности в достижении учебных успехов	Чувство уверенности в успешном выполнении домашнего задания и позитивное переживание возможности закрепления репутации хорошо успевающего ученика
	Обобщающая и адекватно позитивная оценка коллективной учебной работы на уроке и корректная характеристика индивидуальных успехов и неудач отдельных учащихся	Чувство удовлетворения результатами учебной работы и межличностным общением на уроке, нацеленность на дальнейшее развитие своей познавательной компетентности, чувства чести и личного достоинства

Из таблицы видно, что основные усилия по совершенствованию учебно-познавательной деятельности старшеклассников были направлены на создание ситуаций успеха, а также соответствующих предпосылок для их позитивных переживаний в системе коллективной учебной работы. На уроках решению этой задачи придавалось приоритетное значение на всех его этапах, в особенности при реализации результативно-оценочного компонента учебного процесса.

В процессе развития эмоциональных переживаний старшеклассников большое внимание уделялось оказанию помощи ученикам в достижении успехов в учебе с учетом их индивидуальных особенностей. *Совместно с учителями и классными руководителями мы стремились создать условия для успешной учебной деятельности и подчеркнуть успех каждого ученика, отметить положительные сдвиги в его учебе и поведении. Тем самым на первый план выступала актуализация факторов, способствующих удовлетворению стремления старшеклассников к самоутверждению за счет адекватных успехов в усвоении учебного материала и соответствующей самооценки.* Все это позитивно влияло на воспитание у обучающихся

понятия чести и чувства личного достоинства.

Что касается воспитательного влияния обучения на развитие эмоциональной сферы обучающихся, то это влияние связано со спецификой учебной деятельности. Успех в учении, как и в других видах деятельности, составляет благоприятную эмоционально-психологическую почву для формирования убеждений. Неуспех затрудняет решение этой задачи. Стремление к знаниям, наличие широких познавательных интересов, понимание общественной значимости учебы, переживание удовлетворения от достигнутых успехов в учебной деятельности, благоприятные взаимоотношения со сверстниками и учителями обеспечивают положительное эмоциональное самочувствие школьников. Все это делает учебную деятельность личностно-значимой, формируют положительное настроение и оптимизм обучающихся. К этому надо стремиться на протяжении всей учебы детей в учреждении общего среднего образования.

Как видим, содержание обучения, его методы и формы, технологии преподавания отдельных учебных предметов заключают в себе большие потенциальные возможности для разностороннего развития и нравственного воспитания обучающихся. Однако воспитательно-развивающие функции процесса обучения успешно реализуются только в том случае, если ученик не только глубоко овладевает мировоззренческой или воспитательной стороной знаний, но когда эти знания глубоко проникают в сознание ученика, становятся исходным моментом в его миропонимании и руководством во всех сферах жизнедеятельности. Проблема необходимости глубокого осознания изучаемого материала, в смысле превращения его в сознание ученика, была поставлена и решена еще в классической дидактике. В своем гениальном произведении «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинский писал: «Положим, что дитя заучило какие-нибудь стихи на иностранном, непонятном для него языке; заучило, следовательно, только звуки в их последовательности один за другим. Сознание, конечно, принимает участие в этом заучивании. Однако же роль сознания была сама пассивная. Положим, что дитя через несколько времени выучится языку, на котором написаны заученные стихи, и переведет их буквально от слова до слова, не понимая, впрочем, смысла, выражающегося в связи этих слов: тогда на помощь прежней механической ассоциации, придет уже не менее механическая ассоциация понятных слов. Но и эти ряды слов от упражнения станут снова одним механизмом. Положим далее, что дитя, подрастая, поймет, наконец, и самую связь слов, мысль, в них выражающуюся; но эта мысль будет до того чужда душе дитяти, что останется в ней в своей отдельности. Эта мысль, повторяясь часто, будет снова все больше и больше механической ассоциацией слов, не требующей особенного усиленного сосредоточения внимания... Мысль так и замрет без последствий в душе дитяти. Но положим, нако-

нец, что дитя сделалось юношей, что в душе юноши созрел вопрос, на который мысль, заключающаяся в стихах, будет ответом, или созрело чувство, для которого заученные стихи будут более полным, поэтическим выражением, – тогда зерно, заключающееся в стихах, освобожденное от всех своих оболочек, перейдет в духовную память юноши и перейдет не в виде стихов, не в виде слов, даже не в виде мысли, выраженной в словах, а в виде новой духовной силы, так что юноша, вовсе уже не думая об этих стихах, не вспоминая даже мысли, в них заключенной, будет после усвоения их глядеть на все несколько измененным взором, будет чувствовать несколько другим образом, будет хотеть уже не совсем того, что хотел прежде, то есть, другими словами, как говорится, человек разовьется ступенью выше».

Поэтому, когда речь идет о воспитывающем характере обучения, как одной из его закономерностей, то мы должны говорить и думать не только о том, каким для этого должно быть содержание обучения, какими качествами должен обладать учитель, чтобы обучающиеся овладевали прочными знаниями и воспитывающим образом воспринимали эти знания, но и о том, как сделать получаемые знания личностной сущностью каждого ученика. Важно ориентироваться на то, «чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые мы у него возбуждаем. Знания и мысли, которые усвоены мышлением, могут, однако, не стать достоянием самого человека, и тогда они будут мертвы; воспитание чувств может породить простую сентиментальность (яркий пример у Джемса; барыня в театре проливает слезы над страданиями простолюдина, в то время как ее крепостной кучер замерзает на лютом морозе у театрального подъезда), а самые лучшие, внушаемые нашему воспитаннику намерения, могут стать у него такими намерениями, о которых было сказано: добрыми намерениями вымощена дорога в ад», – писал выдающийся психолог XX столетия А. Н. Леонтьев.

Все это говорит о том, что воспитательная функция содержания и процесса обучения реализуется только в том случае, если ученик не формально усваивает знания, приобретает умения и навыки их практического применения, а когда знания превращаются во внутреннюю сущность ученика, определяют его дела и помыслы, когда достигается единство мысли и поступков, слова и дела обучающихся. Именно в этом случае, обучая учащихся, мы их и воспитываем, а воспитание в процессе обучения можно рассматривать как закономерное явление. В этой связи учителю необходимо более целеустремленно осуществлять принцип единства обучения и воспитания, а вся учебная и воспитательная работа должны строиться на основе неразрывного единства знаний, убеждений и действия, слова и дела, – сознания и поведения.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

5. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ, ПРИНЦИПОВ И МЕТОДОВ, ФОРМ И СРЕДСТВ ОРГАНИЗАЦИИ

В настоящее время понятие «технология обучения» является общепринятым термином. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования по повышению его качества. Тем самым подчеркивается, что технология обучения – это совокупность методов и форм предъявления учебного материала и его результативное усвоение на основе взаимодействия учителя и учеников с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения его содержание, методы и формы находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности с целью обязательного достижения конечного результата. Педагогическое мастерство учителя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы, формы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными целями.

Технология обучения как системная категория включает в себя следующие структурные составляющие: содержание и определяемые им цели обучения; дидактические закономерности обучения и его принципы; методы и средства педагогического взаимодействия; методы, формы и средства организаций учебного процесса; (учитель и ученик; учащий и учащийся; обучающий и обучаемый) участников образовательного процесса; результат учебной деятельности.

Существует множество определений сущности педагогических технологий. Основные из них следующие: технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве («Толковый словарь русского языка»); технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В. М. Шепель); технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов); педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев); педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько); педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков); педагогическая технология – это продуманная во всех де-

талях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов); педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

Анализ дидактических источников показывает, что понятие «педагогическая технология» может быть представлено в трех основных уровнях: научном, процессуально-описательном, процессуально-действенном. Поэтому понятие «педагогическая технология» шире, чем понятие «методика обучения». Технология отвечает на вопрос – как наилучшим образом достичь целей обучения, управления этим процессом. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее запланированного результата обучения и предполагает выбор оптимальной для конкретных условий системы педагогических действий. Она требует изучения индивидуальных особенностей личности и отбора видов деятельности, адекватных возрастному этапу развития обучающихся и уровню их учебной подготовленности. В этом смысле в конкретных технологиях преобладает одна или несколько дидактических установок на реализацию отдельных (или системы) принципов, методов и форм обучения.

В принципе не существует таких монотехнологий, которые опирались бы только на какой-либо один-единственный фактор, метод или форму обучения. Педагогическая технология, как правило, всегда комплексна. Однако благодаря своему акценту на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает свое название. В зависимости от возможных комбинаций и акцентов на ту или иную педагогическую систему принципов, методов, средств и форм обучения в научной литературе представлены несколько классификаций дидактических технологий, методов, средств и форм их реализации.

В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г. К. Селевко. Им выделяются: по уровню применения – общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии; по философской основе – материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные, гуманистические и антигуманные, прагматические и экзистенциалистские, авторитарного и свободного воспитания; по ведущему фактору психического развития – биогенные, социогенные, психогенные идеалистские технологии. Автор исходит из того, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных

факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным. По научной концепции усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие, а также мало распространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные; по ориентации на личностные структуры – информационные технологии (формирование системы знания, умений, навыков по предметам – ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий – СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности – СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прагматические (формирование действенно-практической сферы – СДП). По характеру содержания и структуры называются следующие технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные или политехнологии.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, концепции, в комплексных – комбинируется один из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, называют проникающими. По типу организации и управления познавательной деятельностью обучающихся В. П. Беспалько предложена структурно-деятельностная классификация педагогических систем или технологий. Ученый исходит из того, что взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, вербальным или автоматизированным (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по В. П. Беспалько – дидактических систем): классическое объяснительно-иллюстративное обучение; обучение с помощью аудиовизуальных технических средств; системы «консультант» и репетитор; обучение с помощью учебной книги путем самостоятельной работы; система «малых групп» – групповые, дифференцированные способы обучения; компьютерное программированное обучение; система «репетитор» – индивидуальное обучение; «программное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа и алгоритм усвоения учебного ма-

териала.

В практике обычно выступают различные комбинации этих дидактических технологий или педагогических систем, самыми распространенными из которых являются: традиционная классическая классно-урочная система, представляющая комбинацию способов устного изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография); современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами; групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора; программированное обучение, основывающееся на алгоритмическом программном управлении с частичным использованием всех остальных видов учебной работы, организуемой на основе ИКТ технологий.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии как дидактической системы является позиция обучающегося в образовательном процессе, которая позволяет выделить несколько типов технологий.

1. Авторитарные технологии, в которых педагог является главным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект» педагогического воздействия. Они отличаются жесткой организацией учебной деятельности и дисциплины обучающихся с применением требований и принуждения.

2. Дидактоцентрические технологии предполагают субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения перед воспитанием, а самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства, методы и формы обучения.

3. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных условий ее развития, реализации ее природного потенциала. Личность ребенка в этой технологии выступает не только субъектом, но является главной целью образовательной системы. Такие технологии называют еще антропоцентрическими. Они характеризуются гуманистической и психотерапевтической направленностью и предполагают разностороннее и творческое развитие личности обучаемого. В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания. Они отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, развитие чувства собственного достоинства. Они, «исповедуют» идеи всестороннего уважения и любви к детям, оптимистическую веру в их творческие силы. В частности, технологии со-

трудничества реализуют принцип партнерство в субъектных отношениях педагога и ученика, которые совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества и сотворчества.

4. Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Преобладающий метод, форма или средства обучения определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего и саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые и творческие технологии.

По категории обучающихся наиболее важными и оригинальными являются: массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика; технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования); технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания); виктимологические технологии, предполагающие работы с детьми с непреодолимыми умственными или физическими проблемами (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика); технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы (инклюзивная педагогика).

Названия большого класса современных технологий определяются содержанием тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается существующая традиционная система. Такие технологии называют по той идее, которая характеризует, основную модернизацию, которая вносит наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий:

а) педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е. Н. Ильина;

б) педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся: игровые технологии, проблемное обучение (М. И. Махмутов), технология обучения на основе конспектов опорных сигналов (В. Ф. Шаталов) и блочно-модульного изложения учебного материала;

в) педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения: программированное обучение, технологии проектного дифференцированного обучения (Н. П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (В. Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С. Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (В. К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии или ИКТ технологии;

г) педагогические технологии на основе дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П. М. Эрдниева; технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М. Б. Воловича;

д) природосообразные и культуросообразные технологии, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка: обучение по Л. Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушнису, природосообразная технология М. Монтессори;

е) альтернативные: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология «Диалог культур» В. С. Библера и С. Ю. Курганова;

ж) примерами комплексных политехнологий являются многие из действующих систем авторских школ: «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского, «Русская школа» И. Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е. А. Ямбурга, школа полного дня Э. Г. Костяшкина, школа воспитывающего обучения В. А. Караковского и другие.

Разумеется, что в своей практической деятельности учитель не может «обнять необъятное» и реализовать все без исключения технологии процесса обучения. При анализе сущности и структурно-логических компонентов технологий обучения легко видеть в них элементы возвратного движения. Они основаны на переосмыслении и модификации психолого-педагогических закономерностей и внутренней структуры обучения, его классических и современных принципов, методов и приемов, форм и средств организации учебной деятельности обучающихся и преподавательской работы обучающихся. И какие бы сверхинновационные терминологии не использовались популярными дидактами, в основе подавляющего большинства современных образовательных технологий лежат неподвластные времени дидактические постулаты. Они сформулированы классиками педагогической мысли.

Параллели классической и инновационной дидактики легко прослеживаются при сравнении сущности технологий обучения с его классическими закономерностями и дидактическим инструментарием практической

деятельности современного учителя. Так, классически принцип проблемности и активности обучения трансформируется современными учеными в концептуальные основания проблемного и развивающего обучения. Принцип воспитывающего обучения является концептуальной предпосылкой личностно-ориентированной технологии целостного образовательного процесса. Проектная и прагматическая технологии обучения имеют в своей основе требования по реализации связи теории с практикой. Принцип системности и последовательности обучения реализуется через технологию программированного обучения, а классический принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся определяет стратегию личностно-ориентированного и гуманно-личностного обучения.

Поэтому в данном заключительном параграфе пособия сделана одна из первых попыток отразить системную взаимосвязь между классической дидактикой и современным уже устоявшимся термином «технология обучения». Его основной дидактический смысл определяется научными характеристиками и сущностными компонентами процесса обучения. Последние включают в себя содержательно-целевой потребностно-мотивационный операционно-деятельностный эмоционально-волевой, контрольно-оценочный и регулятивно-рефлексивный. Как правило, в каждой технологии наиболее рельефно реализуется один или несколько классических принципов обучения, его базисные структурные компоненты, отдельные группы методов и форм обучения. Для их более полного и глубокого осмысления предполагается организация самостоятельной работы студентов в соответствии приведенной ниже системой творческих заданий и вопросов. Их обсуждение предполагается на практических и семинарских занятиях, в процессе проведения коллоквиумов, коллективных дискуссий и диспутов по основным проблемам дидактики. В теоретической части пособия изложены лишь минимально-необходимые ориентиры для включения студентов в самостоятельный творческий поиск по более глубокому и полному усвоению основных проблем дидактики как ведущего раздела педагогики.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. *Методы обучения – это...*

а) способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решения задач обучения и достижения его целей и реализацию функций;

б) монологическая форма изложения учебного материала;

- в) средство самообучения и взаимообучения;
- г) пути познания объективной реальности в условиях многоаспектного рассмотрения познавательной активности учащихся.

2. Методы обучения в переводе с греческого означают...

- а) механизмы обучения;
- б) средства достижения цели обучения;
- в) пути, способы достижения цели обучения;
- г) приемы обучения.

3. Метод обучения, при котором учащийся сам ставит проблему, находит пути ее решения, оформляет и представляет результат, называется...

- а) эвристическим;
- б) репродуктивным;
- в) проектным;
- г) проблемным.

4. Поощрение – это метод...

- а) организации коллективной деятельности ребенка;
- б) оценки результатов учебной работы ученика;
- в) общественного требования к ребенку;
- г) стимулирования развития эмоциональной сферы обучаемого;
- д) коллективного требования к ребенку.

5. Методы обучения, при которых источником знаний является устное или печатное слово – это...

- а) словесные;
- б) наглядные;
- в) практические;
- г) иллюстрационные;
- д) демонстрационные.

6. Методы обучения в дидактике позволяют ответить на вопрос...

- а) зачем учить;
- б) чему учить;
- в) как учить;
- г) когда учить;
- д) где учить.

7. Наглядными методами обучения являются...

- а) составление таблиц, графиков, диаграмм;
- б) графические работы, лабораторные работы, упражнение;
- в) беседа, рассказ, школьная лекция, инструктаж;
- г) самостоятельные наблюдения, иллюстрация, демонстрация.

8. По характеру познавательной деятельности выделяют методы...

- а) индуктивные и дедуктивные;
- б) словесные, наглядные, практические;
- в) объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные;
- г) первичного освоения материала, закрепление, выработка умений и

навыков, проверка и оценка;

д) контроля.

9. *Поощрение – это метод...*

а) организации коллективной деятельности ребенка;

б) стимулирования ребенка;

в) общественного требования к ребенку;

г) стимулирования поведения;

д) коллективного требования к ребенку.

10. *Не относится к эвристическим методам...*

а) метод мозгового штурма;

в) метод эмпатии;

б) метод сравнения;

г) метод случайных ассоциаций.

11. *К методам обучения относят...*

а) объяснение;

е) рефлексия;

б) поиск;

ж) исследовательский метод;

в) исследование;

и) рассказ;

г) частично-поисковый метод;

к) анализ.

д) деловую игру;

12. *К методам стимулирования мотивации не относится...*

а) выполнение творческих заданий;

б) создание ситуации успеха;

в) прогнозирование результатов обучения;

г) учет индивидуальных особенностей учащихся.

13. *Укажите характерные особенности лекции:*

а) монологический способ подачи учебного материала;

б) свободное обсуждение проблемы;

в) разыгрывание различных ролей;

г) строгая структура;

д) большой объем сообщаемой информации;

е) поочередное высказывание педагогов и консультантов.

14. *Метод, при котором часть знаний сообщает учитель, а часть – учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы, называется...*

а) исследовательским;

г) объяснительным;

б) проблемным изложением;

д) репродуктивным.

в) частично-поисковым;

15. *Метод обучения, обеспечивающий усвоение учебного материала путем самостоятельных размышлений, поиска, «открытия»:*

а) рассказ;

б) объяснение;

обобщающие уроки, контрольно-учетные уроки, комбинированные уроки):

- а) источник знаний;
- б) дидактическая задача;
- в) характер деятельности учащегося;
- г) принципы процесса обучения.

23. Под структурой урока принято понимать...

- а) совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных составных частей или элементов урока;
- б) совокупность применяемых на уроке средств и методов обучения;
- в) совокупность решаемых на уроке воспитательных и развивающих задач;
- г) повторения, закрепление, проверку и оценку знаний учащихся.

24. Укажите, к какому типу относится урок со следующей структурой:

- 1) мотивация деятельности учащихся;
- 2) сообщение темы, цели, задач урока;
- 3) изучение нового учебного материала различными методами;
- 4) формулирование выводов;
- 5) домашнее задание;
- б) подведение итогов урока.
- а) урок повторение;
- б) комбинированный урок;
- в) урок ознакомления с новым материалом;
- г) урок обобщения и систематизации знаний.

25. Определите тип урока, имеющего следующую структуру:

- 1) проверка знаний;
- 2) изучение нового материала ;
- 3) сообщение цели и темы урока;
- 4) закрепление;
- 5) домашнее задание;
- б) подведение итогов урока.
- а) урок применения знаний, умений и навыков;
- б) урок усвоения новых знаний;
- в) комбинированный урок;
- г) урок закрепления знаний умений и навыков.

26. Укажите, к какой группе требований к уроку относятся требования высокого уровня развития обучающегося:

- а) дидактические требования к уроку;
- б) обще-педагогические требования к уроку;

- в) гигиенические требования к уроку;
- г) психологические требования к уроку.

27. *Укажите, от чего зависит дисциплина учащихся на уроке:*

- а) от административных мер учителей и дирекции в школе;
- б) от деятельности классного руководителя;
- в) от работы родительского комитета;
- г) от высокого качества урока и педагогического мастерства учителя.

28. *Укажите наиболее эффективный путь индивидуализации на уроке:*

- а) дополнительные занятия с отстающими;
- б) прикрепление сильных учеников к слабым;
- в) дифференцирование самостоятельной работы учащихся с различным уровнем обучаемости;
- г) ориентировка в обучении на средних учеников.

29. *Укажите, что относится к внеклассным формам организации учебного процесса:*

- а) беседа, рассказ, демонстрация, упражнения;
- б) занятия в кружках;
- в) опрос учащихся;
- г) экскурсия, домашние занятия, дополнительные семинарские занятия.

30. *Укажите, в чем проявляется наиболее высокая степень активности учащихся в процессе выполнения домашних заданий:*

- а) в умении организовать свое рабочее место;
- б) в выполнении сначала трудных, а потом легких заданий;
- в) в умении делать во время выполнения домашних заданий небольшие перерывы для отдыха;
- г) в умении заучивать учебный материал;
- д) в умении проводить самоконтроль.

31. *Укажите, каковы характерные особенности семинарских занятий:*

- а) применяются во всех классах школы;
- б) применяются только в старших классах;
- в) семинарские занятия – это метод учебной работы;
- г) семинарские занятия – это форма учебной работы;
- д) основной вид работы на семинарских занятиях: заслушивание и обсуждение докладов учащихся;
- е) основной вид занятий на семинарах: самостоятельная работа учащихся с книгой.

32. *Укажите, чем экскурсия отличается от урока:*

- а) экскурсия не строго ограничена во времени;

б) учебные экскурсии применяются только в старших классах;
в) на уроке превалируют словесные методы обучения, на экскурсии основным содержанием является восприятия явлений и предметов в их естественной обстановке;

г) урок – форма обучения, а экскурсия – метод учебной работы.

33. *Ведущей формой организации обучения в школе является...*

- а) консультация;
- б) учебная дискуссия;
- в) урок;
- г) учебный диалог;
- д) факультативное занятие.

34. *Создателем классно-урочной системы обучения является...*

- а) Платон;
- б) К. Д. Ушинский;
- в) Я. А. Коменский;
- г) Сократ;
- д) В. А. Сухомлинский.

35. *Средством обучения называется...*

- а) часть приема обучения;
- б) составные части метода обучения;
- в) техническое оборудование;
- г) то, с помощью чего преподаватель учит, а учащийся учится;
- е) способ усвоения знаний, умений и навыков.

36. *К формам организации процесса обучения не относится(ятся)...*

- а) факультативные занятия;
- б) урок;
- в) лабораторный практикум;
- г) домашняя работа;
- д) наблюдение.

37. *Целью урока изучения нового материала является...*

- а) формирование умений и навыков;
- б) овладение учащимися новыми материалами;
- в) систематизация и обобщение новых знаний;
- г) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний;
- д) установление уровня овладения учащимися теоретическими знаниями и методами познавательной деятельности по узловым вопросам.

38. *К основным типам уроков относятся уроки:*

а) изучения нового материала, формирования умений и навыков, обобщения и систематизации, контроля знаний и умений, комбинированные;

б) заучивания наизусть, демонстрации пособий, комбинирования, контроля;

в) индивидуальной и дифференцированной работы с учениками, обобщения и систематизации;

г) решения задач, выполнения опытов, написания сочинений.

39. По схеме «повторение пройденного материала – освоение нового материала – отработка навыков – применение знаний на практике – домашнее задание» проходит урок...

- а) комбинированный;
- б) овладения новыми знаниями;
- в) повторения и закрепления знаний;
- г) обобщения и систематизации.

40. Форма организации обучения, позволяющая изучать явления и процессы в естественных условиях, – это...

- а) практическое занятие;
- б) учебная экскурсия;
- в) лабораторное занятие;
- г) дополнительное занятие.

41. По количеству учащихся и по особенностям взаимодействия учителя и учащихся выделяются формы организации обучения: индивидуальная, групповая...

- а) бригадная;
- б) индивидуально-групповая;
- в) классно-урочная;
- г) фронтальная.

42. Форма организации обучения, используемая для отработки практических умений и навыков, – это...

- а) практикум;
- б) учебная конференция;
- в) курс по выбору;
- г) предметный урок.

43. Форма организации обучения, при которой учитель ведет занятия в классе с постоянным составом учащихся одинакового уровня развития – это...

- а) факультатив;
- б) занятие с отстающими;
- в) урок;
- г) семинар.

44. Достоинством классно-урочной системы является...

- а) индивидуальный подход к учащимся;
- б) экономичность;
- в) высокое качество усвоения знаний;
- г) ориентация на «среднего» ученика.

45. Определите основные внеурочные формы организации учебной работы учащихся:

- а) деловая игра;
- б) олимпиада;
- в) рефлексия;
- г) прогулка;
- д) домашняя работа;
- е) факультативные занятия;
- ж) дискуссия;
- и) кружок по предмету;
- к) круглый стол;
- л) экскурсия.

46. Технология обучения – это...

- а) методика усвоения материала;

- б) система принципов, методов и форм обучения, позволяющая достичь целей целостного образовательного процесса;
- в) последовательность действий учителя по изложению и закреплению учебного материала;
- г) система методов проверки и оценки знаний.

47. Выберите основные технологии обучения:

- а) урок;
- б) классно-урочная система;
- в) развивающее обучение;
- г) личностно-ориентированное обучение и воспитание;
- д) программированное обучение;
- е) информационно-коммуникационная технология.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ И ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

1. Понятие о системе дидактических закономерностей и принципов обучения.
2. Характеристика принципов научности и наглядности.
3. Принципы систематичности и последовательности обучения.
4. Характеристика принципов доступности и активности обучения, понятие об автодидактике.
5. Связь теории и практики как системная основа компетентного подхода к обучению.
6. Традиционные и современные принципы обучения.
7. Понятие о методах, приемах и технологиях обучения.
8. Традиционные и инновационные методы и технологии обучения, их классификации.
9. Система методов устного изложения знаний учителем, их сущность.
10. Особенности практического применения вербальных методов в процессе изучения нового материала.
11. Методы иллюстрации и демонстрации как система реализации дидактического принципа наглядности.
12. Приемы активизации познавательной деятельности обучающихся в процессе устного изложения знаний учителем.
13. Технология проблемного изложения учебного материала.
14. Дидактическая сущность и системный характер методов самостоятельной работы обучающихся по усвоению нового учебного материала.
15. Развитие творческих способностей обучающихся в системе дифференцированного обучения.
16. Образовательно-воспитательная роль и функции педагогического контроля за качеством обучения.
17. Основные виды и система методов проверки и оценки знаний, умений и навыков обучающихся.

18. Компетентностный подход к организации и оценке качества обучения.
19. Система современных средств обучения.
20. Технические средства обучения и методика их реализации в условиях компьютерного обучения.
21. Понятие о системе организационных форм обучения.
22. Система форм обучения в учреждениях общего среднего образования.
23. Урок как основная и системная форма обучения.
24. Классификация уроков и их технологизация.
25. Структура смешанного (комбинированного) урока.
26. Система преемственности организационного момента и повторительно-обучающей работы по пройденному материалу на уроке.
27. Система организации учебно-познавательной деятельности обучающихся на уроке и пути ее совершенствования.
28. Блочное-модульное изложение учебного материала.
29. Развитие и воспитание обучающихся в процессе урочных занятий.
30. Организация системы индивидуальной работы.
31. Особенности проведения уроков практического усвоения материала.
32. Система урочных занятий по оценке учебных компетенций обучающихся.
33. Уроки повторения и систематизации учебного материала.
34. Экскурсия как форма обучения, ее значение.
35. Педагогическая значимость и методические основы домашней учебной работы обучающихся.
36. Индивидуализация и дифференциация обучения в системе личностно-ориентированного обучения.
37. Сущность программированного обучения.
38. Внеурочные формы обучения и пути их совершенствования в учреждениях общего среднего образования.
39. Личностно-ориентированный подход к обучению.
40. Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ И РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы воспитания. – 2015. – № 10. – С. 3–22.
2. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Березовин, Н. А. Дидактика: история, теория, технологии : монография : в 2 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2003. – Ч. 1. – 380 с.; Ч. 2. – 258 с.
4. Беспалько, В. П. Природособразная педагогика / В. П. Беспалько. – М. : Нарообразование, 2008. – 512 с.
5. Жук, О. Л. Педагогика: учеб.-метод. комплекс / О. Л. Жук. – Минск :

БГУ, 2003. – 383 с.

6. Кадол, Ф. В. Воспитание чести и личного достоинства школьников : пособие / Ф. В. Кадол. – Минск : Нац. Ин-т образования, 2013. – 216 с.

7. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах и таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 256 с.

8. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 656 с.; Т. 2. – 576 с.

9. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 86 с.

10. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика: учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун [и др.]; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2012. – 516 с.

11. Педагогика : учебное пособие / П. И. Пидкасситый [и др.]; под общ. ред. П. И. Пидкасситого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

12. Степаненков, Н. К. Педагогика школы: учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – Минск : Адукацыя и выхаванне, 2007. – 496 с.

13. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.

14. Ушинский, К. Д. Сочинения: в 6 т. Т. 5 / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

15. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.

Производственно-практическое издание

Кадол Федор Владимирович

**МЕТОДЫ И ФОРМЫ
ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Практическое пособие

Редактор *В. И. Шкредова*

Корректор *В. В. Калугина*

Подписано в печать 10.05.2017. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 2,8.

Уч.-изд. л. 3,1. Тираж 25 экз. Заказ 479.

Издатель и полиграфическое исполнение:

учреждение образования

«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

Ф. В. КАДОЛ

**МЕТОДЫ И ФОРМЫ
ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Гомель
2017

