

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Тема 1. Содержание образования

В дидактике существуют различные трактовки понятия **содержания образования**. Так, Ю.К. Бабанский определяет его следующим образом: «Содержание образования — это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду».

Здесь в содержание образования включаются все элементы социального опыта, накопленного человечеством. При этом содержание образования рассматривается как один из компонентов процесса обучения.

Иное определение содержания образования дает В.С. Леднев, который считает, что его необходимо анализировать как целостную систему. При этом следует иметь в виду, что содержание образования не является компонентом образования в обычном смысле этого слова.

Оно представляет собой особый «разрез» образования, иначе говоря, это образование, но без учета его методов и организационных форм, от которых в данной ситуации абстрагируются. Таким образом, «содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность».

В.С. Леднев выделил факторы, оказывающие влияние на набор структурных компонентов образования и их взаимосвязь.

Структуру содержания образования в целом определяют:

- факторы глобального уровня, на основе которых образование делится на основные отрасли и последовательные ступени;
- факторы, определяющие структуру содержания общего, политехнического и специального образования с учетом их градации на теоретическую и практическую части;
- факторы содержания образования в общей школе;
- факторы содержания образования в специальных учебных заведениях — профессионально-технических училищах, средних и высших специальных учебных заведениях;
- факторы, определяющие содержание отдельных учебных курсов, отдельных видов практик и учебных проектов.

На основе анализа социального опыта И.Я. Лернер и М. Н. Скаткин выделяют 4 типа элементов содержания образования.

Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся естественно-научной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности.

Это основные понятия и термины, факты повседневной действительности; основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности; теории,

содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о связях между законами и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области; знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знания, истории науки; оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в данном обществе.

Система умений и навыков, т. е. приобретенный опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, а также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета, общих для всех, формирующихся на базе полученных знаний и помогающих человеку сохранять и воспроизводить добытое человечеством.

Опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Последнее предполагает:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности и новых;
- видение структуры объекта;
- альтернативное мышление, т.е. видение возможных решений данной проблемы;
- нахождение принципиально нового способа решения, отличного от известных или не являющегося комбинацией известных способов решения.

Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.

Следует отметить, что общепринятое понимание образования как усвоение учащимися социального опыта прошлого, накопленного человечеством, вступает сегодня в противоречие с их потребностью в самореализации, в достижении собственных целей.

В этом смысле нам представляется интересной характеристика эвристического образования, предлагаемая А. В. Хуторским. Содержание эвристического образования включает в себя две части: инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую учениками, и вариативную, создаваемую каждым учеником в ходе обучения.

А. В. Хуторской выделяет следующие компоненты содержания эвристического образования:

- Образовательная среда, обеспечивающая условия для создания каждым учеником собственного содержания образования.
- Образовательный продукт, который формируется каждым учеником в ходе изучения фундаментального образовательного объекта.
- Базовое культурно-историческое образование.
- Деятельностное образование, имеющее два источника:

1) рефлексивно выявленные и зафиксированные учеником способы его собственной образовательной деятельности;

2) общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения.

- Предметное образование — базовое содержание учебных дисциплин, сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированный государственными образовательными стандартами.

- Метапредметное эвристическое образование, к которому относится усвоение таких, например, понятий, как «пространство», «время», «движение», «закон», «теория», «гипотеза» и др.

- Рефлексивно проявленное и обобщенное эвристическое образование.

Такой подход позволяет по-иному посмотреть на сущность образования, в котором центральным объектом выступает деятельность самого образовывающегося человека. Подобный подход встречается в работах И. И. Ремезовой, Г. П. Анишиной: «Образование — это не только как бы передача знаний, обучение этим знаниям. В слове “образование” скрыто слово “образ”, т.е. формирование самого себя, а точнее — проявление в себе самого себя».

В педагогической науке существуют различные дидактические теории, влияющие на формирование содержания образования.

Дидактический энциклопедизм (дидактический материализм). Представители этого направления (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон и др.) исходили из философии эмпиризма и выступали за то, чтобы школа давала ученикам такие знания, которые имели бы практическое значение, готовила своих выпускников к реальной жизни и труду.

Эта теория и до сегодняшнего дня оказывает большое влияние на школу. Проявляется это в том, что учителя концентрируют свое внимание на передаче предельно большого объема научных знаний, черпаемых из легко доступных учебников и учебных пособий. Эти знания, как правило, не закреплены практическими действиями, быстро забываются.

Для успешного усвоения содержания образования требуется большая самостоятельная работа учащихся и поиск интенсивных методов обучения со стороны педагога. Сторонники материального образования считали, что развитие способностей происходит без специальных усилий в ходе овладения «полезными знаниями».

Предпочтение отдавалось таким школьным предметам, как химия, черчение, рисование, новые языки, математика, космография. Теория материального образования легла в основу системы так называемого реального направления в обучении.

Дидактический формализм. Сторонники этой теории (А. Дистервег, Ж.Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Гербарт, Я. В.Давид, А.А. Немейер, Э.Шмидт и др.) стояли на позициях философии рационализма. Они считали, что роль знаний состоит только в том, чтобы развивать способности учащихся.

Обучение рассматривали как средство развития познавательных интересов учеников.

Роль учителя сводилась главным образом к тому, чтобы тренировать ученика с помощью специальных упражнений для развития его мыслительных способностей на материале, по содержанию якобы совершенно «безразличном».

Принципиальным же вопросом стало совершенствование интеллектуальных умений и навыков, в основном мышления. Дидактический формализм недооценивал содержание знаний, их формирующие ценности, значение для жизни и общественной практики. Кроме того, невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов (математика, классические языки — греческий и латинский) без использования других учебных дисциплин.

Таким образом, представители теории формального образования якобы во имя развития способностей учащихся приносили в жертву их образование, систему научных знаний.

Дидактический утилитаризм (прагматизм) сконцентрирован на практической деятельности. Сторонники этой теории (Дж.Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) недооценивали сами знания, отдавая предпочтение формированию практических умений и навыков. Они трактовали обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» учащегося.

Для овладения социальным наследием человеку необходимо освоить все известные виды деятельности. Процесс обучения сводится к удовлетворению субъектно-прагматических запросов учащихся.

Функциональный материализм представляет собой интеграцию предыдущих трех теорий. Согласно данной теории, одной стороной обучения является познание действительности и приобретение знаний, второй стороной — функционирование этих знаний в мышлении учащихся, третьей — их использование в практической деятельности, включающей преобразование действительности.

Теория функционального материализма предложена В. Оконем.

Структурализм как теория отбора и построения учебного содержания была предложена К. Сосницким, который считал, что в содержании каждого учебного предмета необходимо выделять основные формообразующие элементы, имеющие прочную научную и образовательную значимость, а также второстепенные производные элементы, знание которых для учащихся общеобразовательной школы не обязательно.

Существуют и другие подходы и теории, касающиеся конструирования содержания образования. Например:

- М.Н. Скаткин, В.В. Краевский разработали теорию содержания образования на основе системно-деятельностного подхода.
- Д. Брунер — теорию содержания образования, построенную на основе структурного подхода.
- С.Б.Блум — на основе таксономии целей обучения и т.д.

Существуют различные структуры изложения (представления) учебного материала. Наиболее распространенными, принятыми в педагогической науке являются следующие:

- линейная структура, когда отдельные части учебного материала представляют собой непрерывную последовательность взаимосвязанных между собой звеньев, опирающихся на принципы историзма, последовательности, систематичности и доступности.

Эта структура используется при изложении литературы, истории, языков, музыки. Предлагаемый материал, как правило, изучается только один раз и следует один за другим;

- концентрическая структура, предполагающая повторы одного и того же материала, изучение нового осуществляется на основе пройденного. При этом каждый раз происходит расширение, углубление изучаемого, пополнение новыми сведениями.

Данная структура используется при изложении физики, химии, биологии.

- спиральная структура. В этом случае рассматриваемая проблема всегда остается в поле зрения ученика, постепенно расширяя и углубляя знания, с ней связанные.

Здесь имеет место логическая система развертывания проблемы. В отличие от линейной структуры, в спиральной структуре нет одноразовости в изучении материала, нет и разрывов, характерных для концентрической структуры. Данная структура используется при изучении общественных, психолого-педагогических наук.

- смешанная структура представляет собой комбинацию линейной, концентрической и спиральной и является наиболее используемой при написании учебников и учебных пособий в настоящее время.

Большое значение в дидактике имеет последовательность введения учебного материала.

Основанием для отбора содержания школьного образования служат общие принципы. К решению данной проблемы также нет однозначного подхода.

Приведем в качестве примера принципы формирования содержания общего среднего образования, предложенные Б.Т.Лихачевым. Автор выделяет две группы принципов: общеметодологические и специальные.

К общеметодологическим принципам относятся:

- образовательный характер учебного материала;
- гражданская и гуманистическая направленность содержания;
- связь учебного материала с практикой перемен в нашем обществе;
- основообразующий и системообразующий характер учебного материала;
- интегративность изучаемых курсов;
- гуманитарно-этическая направленность содержания образования;
- развивающий характер учебного материала;
- взаимосвязанность и взаимообусловленность смежных предметов;

- эстетические аспекты содержания образования.

К специальным принципам формирования содержания общего среднего образования относятся:

1. Принципы формирования содержания предметов науки: соотнесение учебного материала с уровнем развития современной науки; политехнизм; единство и противоположность логики науки и учебного предмета.

2. Принципы формирования содержания общего среднего образования в области искусства: единство идейного содержания и художественной формы; гармоничное культурное развитие личности; идейная общность и взаимосвязь искусств; учет возрастных особенностей.

3. Принципы формирования содержания общего среднего образования в области трудового обучения: общественно-экономическая целесообразность и необходимость детского труда, его включенность в производственную деятельность; связь труда с наукой; соответствие детского труда требованиям современных профессий.

Существуют и другие подходы к отбору и структурированию содержания образования. М. В. Рыжаков выделяет три подхода:

1. Подход, при котором за основу берется природа знания с Учетом закономерностей процесса обучения (в традиционной педагогической лексике — логика научного знания и логика процесса обучения).

2. Исторический подход, при котором учитывается последовательность развития знания (в основном идеи его дифференциации и интеграции): от единого, нерасчлененного знания через «тривиум», «квадриум» к «семи свободным искусствам» и далее к болеециальному членению содержания с одновременным усилением интегрирующих начал.

3. Подход, в основу которого положена идея социализации человека в различных ее аспектах: от умения читать и писать до включения в общественную жизнь, с учетом структуры профессий, участия в реализации общественных функций школы и т.д.

Следует отметить, что М.И.Махмутов наряду с понятием «содержание образования» выделяет также понятия «содержание обучения», «содержание учебного материала».

Так, содержание образования есть совокупность видов воспитания: умственного, ценностно-ориентационного, или нравственного, и т.д. Все эти виды воспитания содержатся в различных школьных курсах.

Содержание обучения — система философских и научных знаний, а также связанных с ними способов деятельности и отношений, представленных в учебных предметах.

Содержание учебного материала — это та система знаний и способов деятельности, которая предлагается будущему поколению в качестве модели познания и освоения окружающего мира и находит свое воплощение в составе различных учебных предметов.

Следует отметить, что при одном и том же содержании обучения люди получают разный уровень образования.

Поэтому, как считает А.А.Вербицкий, если содержанием обучения являются продукты социального опыта, представленные в знаковой форме учебной информации, всего того, что предъявляется обучающемуся для восприятия и усвоения, то содержанием образования выступает тот уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе выполнения учебно-познавательной деятельности и может быть зафиксирован как ее результат на данный момент времени.

Наряду с принципами отбора содержания образования Ю. К. Бабанский разработал систему критериев, необходимых для осуществления данных процедур отбора:

1. Целостное отражение в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности.
2. Высокая научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук.
3. Соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям школьников данного возраста.
4. Соответствие объема содержания времени, отводимому на изучение данного предмета.
5. Учет международного опыта построения содержания среднего образования.
6. Соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

В. Оконь предпринял попытку ответить на вопрос, какое отражение находит наука (научные знания) в содержании обучения.

В качестве критериев он предлагает использовать следующие четыре элемента науки, определяющие степень разработанности данного научного знания: научные факты, научные понятия, законы науки, научные теории.

Научные факты — это наиболее простые основные элементы любой эмпирической науки. Факт — это, согласно Новейшему философскому словарю, «понятие, имеющее выраженную субъект-объектную природу, фиксирующее реальное событие или результат деятельности и употребляющееся для характеристики особого типа эмпирического знания, которое, с одной стороны, реализует исходные эмпирические обобщения, являясь непосредственным базисом теории или гипотезы (в отдельных случаях и самой теории), а с другой — несет в своем содержании следы семантического воздействия последних».

Факты отражают непосредственно реальную действительность и выполняют различные функции по отношению к теории. Так, они являются базой, основой знаний, на которой создаются теории. Кроме того, они играют роль проверки и подтверждения или опровержения гипотезы.

Разобщенность научных фактов, исследуемых определенными научными дисциплинами, преодолевается образованием отдельных систем понятий этих дисциплин.

Научное понятие служит для обозначения какого-либо объекта или совокупности знаний. Это сам язык, с помощью которого оформляется мысль и в котором воплощаются знания. «Понятие — форма мысли, обобщенно отражающая предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств.

Первые понятия относились к чувственно воспринимаемым предметам и имели наглядно-образный характер, затем стали появляться более отвлеченные понятия.

Каждое понятие имеет две характеристики: содержание — это совокупность отраженных свойств предметов и объем — это множество (класс) предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия.

Законы науки говорят о существовании постоянного отношения между изменяющимися величинами. Они отражают существенные связи ограниченной совокупности фактов; знание законов лишает факты изолированности.

«Закон — существенная, необходимая, Устойчивая, повторяющаяся связь (отношение) между явлениями». «Категория закона выражает в своем содержании тот, не зависящий от нашего сознания, факт, что предметы и явления окружающего мира функционируют и развиваются в соответствии с присущими им существенными, необходимыми, повторяющимися, устойчивыми отношениями (связями)».

Научные теории объединяют значительную совокупность научных фактов и связывающих их законов. Они вносят системность в представления личности, позволяют соответствующий класс конкретных явлений подводить под общее понятие.

В широком смысле теория — это «развернутое учение; комплекс взглядов, представлений, идей, связанных с попытками объяснения или интерпретации определенной предметной области» .

В более строгом и специальном смысле теория — это «форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях некоторой области действительности».

Теория представляет собой систему законов определенной науки, которая строится таким образом, что некоторые из законов, носящих наиболее общий характер, составляют ее основу, другие же подчиняются основным или выводятся из них по логическим правилам. Составляющими научной теории являются также гипотезы, которые представляют собой новые идеи научных решений, относящихся к новым фактам.

М. И. Махмутов выделяет два основных элемента, входящих в состав науки: фактические знания, полученные в результате наблюдения, эксперимента, и теоретические знания, являющиеся результатом обобщения фактического материала — понятия, законы, принципы, идеи, гипотезы, теории, методология и методика исследований.

Учебный предмет, по определению М.И.Махмутова, представляет собой педагогически обоснованную систему научных знаний, умственных и

практических способов деятельности (навыков и умений), выражающих основное содержание и методы конкретной науки. Структура учебного предмета, естественно, имеет много общего со структурой соответствующей науки.

Отличие учебного предмета от соответствующей науки состоит, во-первых, в объеме знаний; во-вторых, в логике изложения знаний; в-третьих, в степени представленности всех элементов науки в соответствующих учебных дисциплинах.

Традиционно учебные предметы подразделяются на естественно-математические и гуманитарные. В естественно-математических дисциплинах представлены практически все элементы науки, в гуманитарных предпочтение отдается информации о фактах, понятиях.

Существует и другая классификация учебных предметов, в основу которой положен ведущий компонент, означающий то главное, чему учит данный предмет.

Так, физика, химия, математика, биология, астрономия, география, история и другие относятся к учебным предметам, у которых ведущим является компонент «научные знания»; информатика, иностранный язык, черчение, физическая культура, предметы трудового цикла — к учебным предметам с ведущим компонентом «способы деятельности», а изобразительное искусство, музыка относятся к учебным предметам с ведущим компонентом «художественное образование и эстетическое воспитание».

Некоторые учебные дисциплины могут иметь два основания (например, русский язык имеет основания «научные знания» и «способы деятельности»).

Таким образом, содержание школьного образования может быть структурировано различным образом, однако любая совокупность научных знаний, предлагаемых ученикам для усвоения, должна быть целостной.

Фундамент всякой научной системы знания составляют научные понятия. Поэтому адекватное усвоение отдельного понятия необходимо для усвоения всех смежных с ним элементов данной системы.

Для успешного усвоения понятий учащимися, формирования понятийного аппарата Е. А. Пономарева предлагается руководствоваться следующими принципами:

1. Познавательная значимость и дидактическая ценность понятия.
2. Принадлежность понятия к одной или нескольким теоретическим системам курса в качестве их элемента, связанного с другими системами.
3. Существование в науке аналога дидактического понятия.
4. Наличие адекватных понятиям материализованных (знаковых) форм их выражения, удобных для оперирования ими в учебной деятельности.
5. Разностороннее изучение и многократное применение понятия.
6. Учет роли понятия в воспитании и развитии учащихся.

Актуализация понятия может происходить в двух формах:

- осознание знаний, входящих в данное понятие в форме суждений;
- переживание смысла слова без выполнения суждений.

С проблемой формирования понятий тесно связана логическая структура учебного материала.

Любой отрезок учебного материала характеризуется определенной логической структурой, которая, по мнению А. М. Сохора, зависит от следующих факторов:

- какие понятия и суждения используются для вывода той или иной закономерности, для обоснования того или иного положения;
- какие связи и отношения между этими понятиями и суждениями устанавливаются в процессе рассуждения (умозаключения, обоснования, решения).

А.М. Сохор понимает логическую структуру отрезка учебного материала как систему внутренних связей между понятиями и суждениями, входящими в данный отрезок. Усвоение знаний учащимися в процессе обучения означает формирование и упрочение определенной системы связей, включающей уже имевшиеся в сознании учащегося сведения.

Важными с точки зрения рассматриваемой проблемы представляют идеи о логическом следовании, разработанные А.Л. Зиновьевым. Он выделяет правила логического следования, относящиеся к суждениям, которые могут быть разделены на следующие группы:

1. Правила логического следования, наиболее хорошо изученные логикой.
2. Правила замены терминов, также относительно полно изученные.
3. Неформальные правила, основанные на некоторых общих допущениях относительно рассматриваемых предметов.

Л.Б. Ительсон, рассматривая связи в учебном материале, делит их на необходимые (логические), детерминированные (выражающие определенный закон), правилосообразные (отвечающие более или менее условным положениям) и случайные.

**Тема 2. Образовательный процесс: принципы обучения
Науку, изучающую и исследующую проблемы образования и обучения, называют дидактикой.**

Термин «дидактика» происходит от греческого *didaktikos*, что переводится как «поучающий». Впервые это слово появилось благодаря немецкому педагогу *Вольфгангу Ратке*, написавшему курс лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». Позднее этот термин появился в работе чешского ученого, педагога **Яна Каменского** «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему». Таким образом, дидактика — это «искусство обучения всех всему».

Наряду с термином «дидактика», в педагогической науке используют термин **теория обучения**.

Дидактика является частью педагогики, которая изучает важнейшие проблемы теоретических основ обучения. Основной задачей дидактики является выявление закономерностей, которым подчиняется **процесс обучения**, и использование их для успешного достижения **задач образования**.

Личность в процессе обучения должна овладеть той стороной общественного опыта, которая включает знания, практические умения и навыки, а также способы творческой деятельности. Общепринято называть законом в дидактике внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая определяет их необходимое проявление и развитие. Но процесс обучения отличается одной характеристикой от других явлений общественной жизни, и соответственно законы обучения, зафиксированные дидактикой, отражают эту особенность.

Практически все последствия общественной жизни являются результатом индивидуальной деятельности, которая направлена на цели и объекты. С другой стороны, деятельность обучения преследует достаточно узкие, ограниченные социальные цели, которые соотносятся непосредственно с законами обучения. Заметим, что совсем не обязательно, что законы обучения и цели его субъектов совпадают.

Цели обучения, хотя и будучи ограниченными, достигаются в процессе получения эмпирических знаний. Появился интерес к законам, который усилился по мере усложнения целей обучения и условий его осуществления.

Рассматриваемое отличие законов обучения как социальной деятельности от других видов общественной жизни и их законов предполагает еще одну трудность определения законов в дидактике. Законы общественной жизни не обеспечивают достижение каждой индивидуальной цели. Обучение же предполагает цели относительно каждого обучаемого. Заметим, что обучение каждого индивида — следствие множества факторов взаимодействия. Каждый из этих факторов является обязательным условием обучения, поэтому реализация этого множества крайне затруднительна. Следовательно, и достигнуть цели обучения по отношению ко всем обучающимся трудно.

Дидактика и психология обучения. Психология и дидактика тесно связаны между собой. Общность психологии и дидактики состоит в том, что они имеют **единый объект** — процесс обучения и воспитания; их различие определяется разными аспектами изучения этого объекта. Психология исследует психологические закономерности становления психики человека в процессе ее формирования, или психологические механизмы усвоения системы свойств, способностей, индивидуального опыта человека.

Дидактика изучает условия (организационные формы, методы, средства обучения), которые необходимо создать для эффективного протекания процессов усвоения в соответствии с их психологическими закономерностями. Поэтому осмысленное построение системы организационных форм, методов, средств обучения должно опираться на задание психологических механизмов усвоения человеком системы знаний,

умений, способностей. То есть дидактика должна строиться на основе данных педагогической психологии.

Знание психологических механизмов усвоения и педагогических условий, в которых они реализуются, составляют необходимую основу для разработки методик обучения, выступающих как главное средство педагогической деятельности. Невозможно осмысленно пользоваться и разрабатывать методики обучения, не зная психологических закономерностей и педагогических принципов, на которых они основываются.

Существует непрерывная цепочка связей: «педагогическая психология» — «дидактика» — «методика» — «практика». Эти связи отражают преемственные стадии проектирования учебного процесса. Конечной целью учебного процесса является формирование личности. **Образование** — процесс и результат усвоения знаний, умений, навыков. Выделяют начальное, среднее, высшее образование, общее и специальное образование.

Простая педагогическая ситуация состоит в организации воспроизведения заданной педагогом деятельности. Такая ситуация описывается как система кооперативной деятельности: процесс учения и организация этого процесса педагогом. Педагог в этой ситуации должен составить представление о деятельности и транслировать его ученику.

Ученик должен принять эту деятельность, войти в нее и выполнить. Функции педагога, таким образом, состоят в сознании представления о деятельности у ученика и в вовлечении ученика в деятельность. Наконец, педагог осуществляет контроль исполнения и результата деятельности. Контроль, следовательно, является определенной функцией учебно-педагогической деятельности.

Если результат контроля отрицательный, то процесс повторяется.

Если проблемная ситуация заключается в непонимании учеником задаваемого представления о деятельности, то в ходе рефлексии эта деятельность делится на части, согласно этапам вхождения и осуществления деятельности. Затем эти рефлексивные знания превращаются в нормативные, и снова педагог демонстрирует вхождение в деятельность, организует вовлечение ученика, контроль осуществления деятельности и т. д. Такова логика дидактики. Педагогическая деятельность является особой организационно-управленческой деятельностью, организующей учебную деятельность ученика и управляющей ею.

Объектом науки является реальный процесс обучения. Дидактика дает знания об основных закономерностях обучения, характеризует его принципы, методы и содержание.

Теория обучения как наука включает в себя несколько категорий.

Сущность процесса обучения. Рассматривает обучение как часть общего воспитательного процесса.

Методы обучения. Изучаются приемы, которыми пользуется учитель в своей профессиональной деятельности.

Принципы обучения. Это основные взгляды на учебную деятельность.

Содержание школьного образования. Выявляет взаимосвязи различных видов обучения в общеобразовательной школе.

Организация обучения. Занимается вопросами организации учебной работы, обнаруживает новые формы организации обучения. Ключевой формой организации обучения на сегодняшний день является урок.

Деятельность учителя. Поведение и работа педагога в ходе реализации образовательного процесса.

Деятельность учащихся. Поведение и работа ученика в ходе реализации образовательного процесса.

Являясь педагогической дисциплиной, дидактика оперирует теми же понятиями, что и педагогика: «образование», «воспитание», «педагогическая деятельность» и др.

Под **образованием** понимают целенаправленный процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности. Образование реализуется под влиянием обучения.

Под **обучением** понимается целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого, главным образом, осуществляется образование и вносится существенный вклад в воспитание и развитие личности.

Обучение не в полной мере может решить задачи воспитания личности и ее развития, поэтому в школе одновременно осуществляется внеучебный воспитательный процесс. Под влиянием обучения и воспитания реализуется процесс целостного всестороннего развития личности.

Обучение представляет собой единство процессов преподавания и учения. **Преподаванием** называют процесс деятельности преподавателя в ходе обучения, а **учением** — процесс деятельности ученика. Учение происходит также и во время самообразования. Из выявленных дидактикой закономерностей вытекают некоторые основополагающие требования, соблюдение которых обеспечивает оптимальное функционирование обучения. Их называют **принципами обучения**.

Обучение выполняет одну из основных задач развития личности — передать молодому поколению знания из опыта человечества, сформировать необходимые в жизни умения и навыки, взгляды и убеждения.

Начальное обучение содержит в себе большие потенциальные возможности для всестороннего развития младших школьников. Раскрыть и реализовать эти возможности — важнейшая задача дидактики начального обучения.

Обучение ставит перед индивидуальным развитием ученика задачу — овладеть современным для данной эпохи уровнем знаний. Индивидуальное развитие в процессе обучения всегда отстает от общественно-исторического. Общественно-историческое познание всегда идет впереди индивидуального.

Обучение — особый вид человеческих отношений, в процессе которых осуществляется образование, воспитание и передача субъекту обучения опыта человеческой деятельности. Вне обучения общественно-историческое

развитие отрывается от индивидуального и теряет один из источников своего самодвижения.

Процесс обучения сопряжен с развитием и формированием у обучаемого знаний, умений и навыков по каким-либо дисциплинам. Учение, как правило, вызвано **мотивацией**.

Мотивация — это процесс, побуждающий двигаться к поставленной цели; фактор, определяющий поведение и побуждающий к деятельности. Известно, что существует два уровня мотивации: внешняя и внутренняя. Многие педагоги склонны чаще использовать **внешние стимулы**. Они считают, что учеников надо принуждать учиться, поощрять или наказывать, привлекать родителей к контролю над детьми.

Однако существует мнение, что систематический длительный контроль над действиями ребенка заметно понижает желание учеников трудиться и даже может совершенно разрушить его.

Важно развивать **внутренние мотивы** ученика. Уровень внутренних потребностей у каждого человека различен и изменяется параллельно психологическим потребностям (потребность в выживании, в безопасности, в принадлежности, в самоуважении, творческие потребности и потребность в самоактуализации).

Обучение возникло еще на самых ранних стадиях развития человечества и заключалось в передаче молодым поколениям опыта предков. Древний охотник должен был научиться владеть оружием, приготовить пищу, изготовить орудия труда, защититься от недругов. Подобный вид обучения характерен и для животного мира, когда мать учит своих детенышней охотиться, укрываться от врагов. Древний человек смотрел на своих старших сородичей, наблюдал за их речью, поведением и пытался повторить все то, что они делали. Таким образом, получалось, что ребенок занимался самообразованием, ведь в примитивных племенах не было специально подготовленных педагогов.

В ходе эволюции с усложнением человеческих отношений усовершенствовалась и система обучения: появились особые заведения, в которых осуществлялось обучение. Обучение стало целенаправленным процессом.

Попробуем сравнить первоклассника, который не умеет ни читать, ни писать, и выпускника школы. Что превратило ребенка, не знающего основ грамоты, в высокоразвитую личность, способную к творческой деятельности и осмыслинию действительности? Этой силой явилось обучение.

Но знания не могут быть просто так переданы от одного человека другому. Подобная задача может быть осуществима лишь при активном участии обучаемого, при его встречной активности. Не зря французский физик **Паскаль** говорил, что «ученик — это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Из этого можно сделать вывод о том, что **обучение** — это двусторонний процесс деятельности, как учителя, так и ученика, в результате которого у обучаемого формируются знания и навыки при наличии у него мотивации.

2. Противоречия процесса обучения

Задача преподавателя, обладающего некоторым багажом знаний, — передать эту информацию ученику. Но не только этим ограничивается его деятельность. Учитель должен стимулировать работу ученика, развивать его внутреннюю мотивацию к овладению знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, эстетических взглядов. Поскольку обучение является живым и постоянно развивающимся процессом, для него свойственно наличие различных **противоречий**. Эти противоречия способствуют совершенствованию обучения, его приспособлению к изменяющимся требованиям общества. Вот ряд основных противоречий в образовательном процессе.

1. Противоречие между объемом знаний, накопленных цивилизацией, и объемом знаний, перенимаемых учеником. Это противоречие содействует улучшению содержания образования. Дело в том, что объем опыта, накопленного человечеством, настолько велик, что ни один из людей никогда не сможет усвоить его в полной мере. Поэтому необходимо выбирать именно ту информацию, которая бы соответствовала потребностям индивида и общества. Вместе с информацией ученик должен овладеть основными методами познания (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование и др.) для того, чтобы в дальнейшем уметь «добывать» знания самостоятельно.

2. Противоречие между практическими задачами, стоящими перед учеником, и его индивидуальными способностями. Как правило, начиная обучение, учащийся не имеет даже элементарных понятий о дисциплине. На этом этапе учителю необходимо заинтересовать ученика. В современном обществе есть множество различных источников информации (телевидение, печать, Интернет и т. д.), что значительно облегчает труд учителя и делает информацию более доступной.

3. Противоречие между учебными задачами и уровнем развития ученика. На разных этапах обучения уровень сложности учебных заданий повышается. Здесь важна адекватная оценка учеником своих способностей. Если задание намного превышает уровень развития ученика, то оно, скорее всего, окажется не выполненным или выполненным не в полной мере. Такое положение может полностью лишить учащегося мотивации к обучению. С другой стороны, если задание окажется слишком простым, то оно не будет способствовать его развитию, ведь для достижения цели он не приложил достаточно усилий.

4. Противоречие между наукой и школьным предметом. Учитель, как правило, обладает большим объемом знаний, чем предлагает ученикам в ходе обучения, поскольку реализация школьного образования не всегда требует от учащегося глубоких аналитических знаний по предмету. Более того, преподаватель не всегда может преподнести, а ученик по ряду причин усвоить в полной мере весь объем информации.

Кроме вышеназванных, в процессе обучения могут возникать и другие противоречия. Каждое из них способствует развитию дидактики, ставит перед

учителем ряд педагогических задач, помогает наиболее полно реализовать образовательную деятельность.

Современное обучение включает в себя множество аспектов: научный, трудовой, эстетический, спортивный, здоровьесберегающий. Каждый из вышеперечисленных видов обучения имеет свои особенности и свои методы. Наука дидактика решает вопросы, связанные с ними.

3. Движущие силы процесса обучения

Процесс обучения — совокупность последовательных действий учителя и руководимых им учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, в ходе чего осуществляются развитие познавательных сил, овладение элементами культуры умственного и физического труда. Обучение в современной школе направлено на подготовку молодых поколений к активному участию в жизни общества. Изменение самого процесса обучения оказывает влияние на учащихся в сторону повышения активности учеников в познании окружающей действительности. Все это усиливает стремление школьников к непрерывному расширению этих знаний в единстве с развитием способности самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания. Эта способность превращается в черту личности учащегося, что послужит в дальнейшем основой к его самообразованию.

Нередко полагают, что движение учебного процесса всецело определяет учитель, его объяснения, указания, вопросы. Этот взгляд возник при наблюдении за уроками, где учитель непрерывно объясняет, указывает, направляет, а ученикам остается лишь подражательно-исполнительская работа. Вскрытие же действительных движущих сил **процесса обучения** — сложная задача, что обусловлено множеством разнообразных факторов, участвующих в таком многогранном, подвижном и противоречивом процессе. Не все то, чему учат, усваивают ученики, и далеко не всегда учитель в состоянии вызвать у них желание учиться. Замечено, что чем больше учитель «учит» своих учеников и чем меньше предоставляет им возможностей самостоятельно приобретать знания, мыслить и действовать, тем менее энергичным и плодотворным становится процесс обучения. И наоборот, процесс обучения, в котором в тесной связи с объяснениями учителя осуществляется живая, активная познавательная деятельность учащихся, оказывается эффективным в отношении усвоения знаний и умственного развития учащихся. Таким образом, организованное обучение не стоит на месте, а непрерывно развивается, приобретая внутренние силы своего движения.

Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся — их умственного развития.

Искусство учителя заключается в том, чтобы, вооружая знаниями учащихся, последовательно подводить их к более усложняющимся задачам и к их выполнению. Определение степени и характера трудностей в учебном

процессе находится в руках учителя, который и вызывает движущую силу учения — развивает умение и нравственно-волевые силы школьников.

Также движущей силой является **противоречие**, если оно является содержательным, т. е. имеющим смысл. Условие становления противоречия в качестве движущей силы обучения — соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Если противоречие между выдвигаемой задачей и наличными познавательными возможностями учащихся таково, что даже при напряжении усилий учащиеся класса в подавляющем большинстве не в состоянии выполнить задачу и даже не могут ее выполнить в ближайшей перспективе, — такое противоречие не становится движущей силой учения и развития, оно тормозит умственную деятельность учащихся.

Тема 3. Методы обучения и контроля

1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения. Методы обучения - это способы совместной деятельности обучающих и обучаемых, направленные на достижение ими образовательных целей.

Методы обучения отражают во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения. Широко распространенными в дидактике являются также понятия «прием обучения» и «правило обучения».

Прием обучения - составная часть или отдельная сторона метода обучения, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод».

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

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности. Правило обучения (дидактическое правило) – конкретное указание, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения. Правило служит описательной, нормативной моделью приема. Система правил для решения определенной задачи – это уже нормативно-описательная модель метода.

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

развития передача социального опыта подрастающим поколениям осуществлялась в процессе совместной деятельности детей и взрослых. Преобладали методы обучения, основанные на подражании. Поступая так же, как взрослые, дети овладевали способами и приемами добывания пищи, получения огня, изготовления одежды и т.д. В основе лежал репродуктивный метод обучения («делай как я»). Это самый древний метод обучения, из которого развились все другие. С момента организации школ появились словесные методы обучения. Учитель устно передавал готовую информацию детям, которые ее усваивали.

С возникновением письменности, а затем и книгопечатания появилась возможность выражать, накапливать и передавать знания в знаковой форме. Слово становится главным носителем информации, а обучение по книгам – массовым способом взаимодействия учителя и ученика. Использовались же книги по-разному. В средневековой школе учащиеся механически заучивали тексты, главным образом религиозного содержания. Так возник догматический, или катехизисный, метод обучения. Более совершенный его вид связан с постановкой вопросов и представлением готовых ответов.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные методы постепенно утрачивают значение единственного способа передачи знаний учащимся. В процесс обучения органично входят такие методы, как наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие активности, сознательности, инициативности ребенка. Распространение получают методы наглядного обучения.

На рубеже XIX и XX вв. важное место стал занимать эвристический метод как вариант словесного, который более полно учитывал потребности и интересы ребенка, способствовал развитию его самостоятельности.

Методам «книжной» учебы противопоставлялись «естественные» методы, т.е. обучение в ходе непосредственного контакта с действительностью. Интерес вызвала концепция «учение через деятельность» с использованием практических методов обучения. Основное место ней отводилось ручному труду, деятельности различного рода, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировалась самостоятельность на основе использования собственного опыта. Утвердились частичнопоисковые, исследовательские методы. Однако независимо от роли, которую в разные периоды развития образования отводили тем или иным методам обучения, ни один из них, будучи использован исключительно сам по себе, не обеспечивает нужных результатов. Ни один метод обучения не является универсальным. В учебном процессе следует использовать разнообразные методы обучения.

2 . Классификация методов обучения

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. В этой связи возникает потребность в их классификации, помогающей выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное, тем самым способствуя целесообразному и более

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

Рассмотрим три наиболее распространенные классификации методов обучения.

1. Классификация методов обучения по дидактической цели (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий в большей степени отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели.

В данной классификации выделяют следующие методы обучения:
приобретения знаний;
формирования умений и навыков;
применения знаний;
закрепления и проверки знаний, умений, навыков (методы контроля).

2. Классификация методов обучения по источнику знаний (Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант, Е.И. Перовский). Это более распространенная классификация. Рассмотрим ее подробнее.

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

Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой. Рассказ – это монологическое, последовательное изложение материала в описательной или повествовательной форме. Если с помощью рассказа в процессе обучения не удается обеспечить ясное и четкое понимание тех или иных положений, то применяется метод объяснения. Объяснение – это истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы истинности данного суждения. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями, вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обучаемыми, и может перерасти в беседу.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают индивидуальные беседы (вопросы адресованы одному ученику), групповые (вопросы задаются группе учащихся) и фронтальные (вопросы адресованы всем учащимся). В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой

познавательной деятельности учащихся, места бесед в дидактическом процессе выделяют различные их виды: вводные, или вступительные; беседы-сообщения новых знаний (сократические, эвристические); синтезирующие, или закрепляющие; контрольно-коррекционные. Одной из разновидностей беседы является собеседование.

Лекция – монологический способ изложения объемного материала. От других словесных методов изложения материала отличается более строгой структурой, обилием сообщаемой информации, логикой изложения материала, системным характером освещения знаний. Различают научно-популярные и академические лекции. Лекция, применяемая для обобщения, повторения пройденного материала, называется обзорной. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового материала по темам или крупным разделам.

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

Работа с книгой (учебником) также является одним из важнейших словесных методов обучения. Главное достоинство данного метода – возможность для ученика в доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

конспектирование – краткая запись, краткое изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выборочное, полное и краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого (от себя) или третьего лица. Предпочтительнее конспектирование от первого лица, т.к. в этом случае лучше развивается самостоятельность мышления;

тезирование – краткое изложение основных идей в определенной последовательности; реферирование – обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания и формы;

составление плана текста – разбивка текста на части и озаглавливание каждой из них; план может быть простой и сложный;

цитирование – дословная выдержка из текста. При таком приеме работы необходимо соблюдать следующие условия: цитировать корректно, не искажая смысла; приводить точную запись выходных данных (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);

аннотирование – краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;

рецензирование – написание рецензии, т.е. краткого отзыва о прочитанном с выражением своего отношения к нему;

составление справки. Справка – сведения о чем- либо, полученные в результате поисков. Справки бывают биографические, статистические, географические, терминологические и др.;

составление формально-логической модели – словесносхематического изображения прочитанного;

составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по теме, разделу или всей дисциплине;

составление матрицы идей (решетки идей, репертуарной решетки) – составление в форме таблицы сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов; пиктографическая запись – бессловесное изображение.

Мы рассмотрели словесные методы обучения.

Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы. К наглядным методам обучения относятся такие, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Они предполагают наглядно-чувственное ознакомление учащихся с предметами, явлениями, процессами. Применяются во взаимосвязи со словесными и практическими методами. Наглядные методы условно подразделяются на метод демонстраций и метод иллюстраций.

Метод демонстраций служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством.

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

Методы демонстрации и иллюстрации используются в тесной связи, взаимно дополняя и усиливая друг друга. Когда процесс или явление должны восприниматься в целом, используется демонстрация, когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к иллюстрации.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Их главное назначение – формирование практических умений и навыков. К таким методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Упражнение – многократное (повторное) выполнение учебных действий (умственных или практических) с целью овладения ими или повышения их качества. Различают устные, письменные, графические и учебно-трудовые упражнения. Устные упражнения способствуют развитию культуры речи, логического мышления, памяти, внимания, познавательных возможностей учащихся. Главное назначение письменных упражнений состоит в

закреплении знаний, выработке необходимых умений и навыков их применения.

К письменным тесно примыкают графические упражнения Применение их помогает лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения.

К графическим упражнениям относятся работы по составлению графиков, чертежей, схем, технологических карт, зарисовок и т д.

Особую группу составляют учебно-трудовые упражнения, целью которых является применение теоретических знаний в трудовой деятельности.

Они способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения.

Любые упражнения в зависимости от степени самостоятельности учащихся могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.

Для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий используются комментированные упражнения.

Сущность их состоит в том, что учащиеся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

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

Лабораторные работы не только обеспечивают приобретение учащимися знаний, но и способствуют формированию практических умений, в чем, безусловно, их достоинство. Практические работы носят обобщающий характер, проводятся после изучения крупных разделов, тем. К особому виду относятся практические занятия, которые проводятся с использованием тренажеров, обучающих и контролирующих машин. Такова краткая характеристика методов обучения, классифицируемых по источникам знаний. Эту классификацию неоднократно и достаточно обоснованно в педагогической литературе подвергали критике, так как она не отражает характер познавательной деятельности учащихся в обучении, степень их самостоятельности в учебной работе.

3. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся (И.Л. Лerner, М.Н. Скаткин).

Характер познавательной деятельности – это уровень мыслительной активности учащихся. По этой классификации выделяют следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемного (эвристический) и исследовательский. изложения, частично-поисковый

Сущность объяснительно-иллюстративного метода состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию готовых знаний, которое может быть и неосознанным, т.е. имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

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

Главное преимущество репродуктивного метода, как и объяснительно-иллюстративного, – экономичность. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний, благодаря возможности их многократного повторения, может быть значительной. Оба метода характеризуются тем, что обогащают знания, умения, формируют особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей учащихся. Такая цель достигается другими методами, в частности методом проблемного изложения.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть данного метода заключается в том, что преподаватель ставит задачу и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Обучаемые не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли обучающего или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги и др.). И хотя учащиеся при таком методе не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений преподавателя, они учатся разрешению проблем.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе частично-поисковый (эвристический) метод. Метод получил свое название вследствие того, что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Исследовательский метод обучения предусматривает творческий поиск учащимися знаний. Этот метод используется главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять полученные умение и навыки в жизни. Главный недостаток этого метода состоит в том, что он требует значительных временных затрат.

Существуют и другие классификации методов обучения.

Некоторые авторы во второй половине XX столетия в особую группу стали выделять активные и интенсивные методы обучения. Они считают, что традиционная технология обучения, направленная на то, чтобы ученик слушал, запоминал, воспроизводил сказанное учителем, слабо развивает познавательную активность учащихся.

Активные и интенсивные методы, по их мнению, располагают значительными возможностями в этом направлении.

Активные методы обучения – это такие методы, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относятся: дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговая атака, внеоконтекстные операции с понятиями и др. Интенсивные методы используются для организации обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами («метод погружения»). Применяются эти методы при обучении бизнесу, маркетингу, иностранному языку, в практической психологии и педагогике.

В настоящее время активно разрабатываются направления в педагогике, использующие скрытые возможности обучаемых: суггестопедия и кибернетико-суггестопедия (Г. Лазанов, В.В. Петрусинский) – обучение средствами внушения; гипнopedия – обучение во сне; фармакопедия – обучение с помощью фармацевтических средств. Достигнуты неплохие результаты при их применении в процессе изучения иностранных языков и некоторых специальных дисциплин. Таким образом, в настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации методов обучения, и любая из рассмотренных классификаций имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных методов обучения.

3. Средства обучения

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения (дидактическими средствами). Средства обучения – это источники получения знаний, формирования умений.

Понятие «средства обучения» употребляется в широком и узком смыслах. В узком смысле под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и пр.

В широком смысле под средствами обучения подразумевается все то, что способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения. Средства обучения призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также служат средством побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

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

кабинеты, компьютеры и т.д.). Часто в качестве основания для классификации дидактических средств используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на: - визуальные (зрительные), к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т.п.; - аудиальные (слуховые) – радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т.п. - аудиовизуальные (зрительно-слуховые) – звуковые фильмы, телевидение и т.п.

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

Простые средства:

- словесные (учебники и другие тексты);
- визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.).

Сложные средства:

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

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

4. Выбор методов и средств обучения

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

- закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития человека;
- конкретных образовательно-воспитательных задач;
- уровня мотивации обучения; особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала: количества и сложности учебного материала;
- уровня подготовленности учащихся; возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- сформированные у учащихся учебных навыков; типа и структуры занятия;
- количества учащихся;
- интереса учащихся;
- взаимоотношений между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);

материально-технического обеспечения; особенностей личности педагога, его квалификации.

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