

Модуль 1.

Общепрофессиональные дисциплины

Конспект дисциплины ОПД 5.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОЦЕССА ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.



Тема 1. Сущность, движущие силы, функции и основные факторы процесса обучения

1.1. Сущность процесса обучения

...Обучение в своей сущности есть целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества.

Реальный эффект обучения, его действительное, а не иллюзорное движение ... в решающей степени зависят от соотношения двух ведущих составляющих учебного процесса: от овладения знаниями, способами деятельности, другими элементами содержания образования и развития обучаемых. Развитие происходит на основе овладения знаниями, но также и в процессе овладения культурой человеческих отношений, способами деятельности, человеческими ценностями. Эффект развития, в свою очередь, создает предпосылки для основательного овладения знаниями, способами деятельности, вхождения личности в контекст культуры. Но гармония указанных процессов не достигается автоматически. Необходима целесообразная организация обучения, исходящая из понимания существа и динамики овладения знаниями и развития личности.

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

«Обучение – это процесс целенаправленный, управляемый», в котором «учитель излагает знания, дает задания, учит методам и приемам сознательного приобретения, закрепления и применения знаний, проверяет

качество знаний, умений и навыков. При этом он постоянно заботится о развитии познавательных способностей школьников» (Б. П. Есипов).

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

«**Обучение** - целенаправленный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (Е. С. Рапацевич).

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

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

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

Различное понимание процесса обучения свидетельствует, что это достаточно сложное явление. Если обобщить все приведенные выше понятия, то **процесс обучения** можно определить как *взаимодействие учителя и учащихся, в котором учащиеся с помощью и под руководством учителя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире и*

формируют научное мировоззрение, всесторонне развивают интеллект и умение учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями.

Для процесса обучения характерны следующие признаки:

- а) целенаправленность;
- б) целостность;
- в) двусторонность;
- в) совместная деятельность учителя и учащихся;
- г) управление развитием и воспитанием учащихся;
- д) организация и управление этим процессом.

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



Рисунок - Процесс обучения

1.2. Движущие силы процесса обучения

Движущими силами обучения являются разнообразные, присущие ему противоречия.

Вопросы о движущих силах процесса обучения впервые разработал известный советский дидакт М. А. Данилов. Он отмечал, что *противоречия в обучении есть факт объективный, непреложный, характеризующий его диалектику.*

Определяющее влияние на развитие обучения, согласно исследованиям М. А. Данилова, оказывают *противоречия, возникающие между возрастающими под влиянием социально-экономического прогресса требованиями общества к процессу обучения и данным состоянием этого процесса, которое нуждается в постоянном совершенствовании. В рамках действия этих противоречий проявляются внутренние движущие силы процесса обучения.*

Главной движущей силой учебного процесса является *противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников. Задачи выдвигаются именно ходом обучения, его логикой; они обознаются и принимаются учащимися и могут быть решены при некотором напряжении умственных сил. Иными словами, центральным противоречием, внутренне присущим учебному процессу, является противоречие между возникающими у учеников под влиянием учителя потребностями в усвоении определенной системы знаний, умений и навыков и реальными возможностями по удовлетворению этих потребностей.*

Исследователи процесса обучения В. И. Загвязинский, М. И. Махмутов, В. А. Сластенин выделяют целый ряд более *частных противоречий*, на основе разрешения которых путем умелого подбора методов, форм и средств обучения осуществляется развитие учащихся, их учебных возможностей. *К ним относятся противоречия:*



- ✚ между знаниями и их практическим применением;*
- ✚ между более сложной познавательной задачей и наличием прежних недостаточных для ее решения способов решения;*
- ✚ между знаниями по отдельным предметам и формированием цельного научного мировоззрения;*
- ✚ между коллективным, фронтальным характером преподавания (деятельность учителя) и индивидуальным характером усвоения (деятельность учащихся);*
- ✚ между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению;*
- ✚ между общей скоростью движения обучения и темпом продвижения каждого ученика и др.*

Фактически, в учебном процессе действует система противоречий, которые можно разделить на три группы: *противоречия учения, преподавания и обучения*; они взаимосвязаны и переходят одно в другое.

Не каждое противоречие может стать движущей силой учебного процесса. Согласно исследованиям М. Л. Данилова и др., **противоречие становится движущей силой учения только при наличии следующих условий:**

- 1) понимание учеником трудности и необходимости ее преодоления;
- 2) посильность, соразмерность трудности познавательным возможностям учащегося;
- 3) обусловленность и подготовленность противоречий ходом учебного процесса, его логикой;
- 4) устранение из поля зрения ученика на первом этапе изучения нового материала всего, что отвлекает от поисков решения познавательной задачи;
- 5) решающим условием становления противоречия движущей силой обучения является то, что он приобретает внутренний характер, становясь противоречием в сознании самого школьника и осознается им как трудность.

Противоречие становится внутренним процессом, характеризующим деятельность сознания.

Значительный вклад в понимание движущих сил и факторов обучения сделан исследованиями В. И. Загвязинского. Теоретический и практический интерес представляет стремление автора вычленить генетическую «клеточку» учебного процесса, которой он считает дидактическую задачу (в смысле - как выражение ближайших целей, перспектив учения). В дидактической задаче, согласно результатам этого исследования, присутствуют все стороны и компоненты учебного процесса: содержание изучаемого, предполагаемые и действительные результаты обучения, методы, средства и т. Дидактическая задача характеризуется внутренней противоречивостью.

Дидактическая задача выступает как узловое момент всего учебного процесса.

Задача всегда основана на исходном, но направлена на достижение заданного, перспективного уровня знаний и развития учащихся. В ней всегда присутствует исходная перспективная сторона. *В этом заключается ее внутренняя противоречивость.*

Дидактическая задача непосредственно связана с деятельностью педагога. Для учащегося разрешение дидактической задачи выступает как процесс выяснения познавательной задачи. Познавательная задача побуждает учащихся двигаться от известного к неизвестному. Таким образом, возникает *противоречие между перспективной стороной дидактической задачи (познавательной) и познавательной деятельностью школьника*. Это противоречие снимается при достижении соответствия между ними. Выдвигается новая перспектива и новая дидактическая задача, возникает новое сочетание этой задачи с достигнутым уровнем деятельности ученика, то есть новое противоречие, движущее учебный процесс.

Таким образом, **основным противоречием** является *постоянно преодолеваемое в совместной деятельности ученика и учителя и возобновляющееся несоответствие между достигнутым уровнем знаний, умений и навыков, отношения к учению (этот уровень отражается исходной стороной дидактической задачи) и требуемым, закономерно вырастающим из достигнутого (он отражается перспективной стороной задачи).*

Основное противоречие выступает в качестве движущей силы потому, что оно неисчерпаемо на протяжении всего обучения. Обновление знаний, совершенствование мотивации и способов познания и приведение их в соответствие с усложняющимися требованиями обучения снимает противоречие лишь в данный момент, затем происходит новое усложнение требований, которые вновь создают противоречие с прежним достигнутым уровнем. Поэтому *указанное противоречие служит конечным источником движения обучения в каждый его момент.* Осознание и умелое использование учителем объективных противоречий при организации процесса обучения – одно из условий мастерства учителя.

В современных исследованиях отечественных ученых закономерности процесса обучения получили углубленное раскрытие. На основе результатов их исследований выделены внешние и внутренние закономерности обучения. К внешним закономерностям относят зависимость обучения от социальных процессов и условий; к внутренним закономерностям - связи между компонентами процесса обучения.

Процесс обучения - сложный, диалектически развивающий процесс. **Движущими силами его являются противоречия.**

К неисчерпаемому противоречию как вечному двигателю познавательной активности ученика в процессе обучения относится противоречие между новыми познавательными *задачами*, выдвигаемыми процессом обучения (как учителем, так и самим учеником в



самообразовании), *и достигнутым уровнем знаний, умений и навыков*. На каждом уроке учитель ставит новые познавательные задачи, решить которые сам ученик пока не в состоянии. Учитель раскрывает логику и методы решения этой новой познавательной задачи, обучая ученика умению осознать познавательную задачу, ставить цель познавательной деятельности, выбирать наиболее рациональные пути достижения поставленной цели. Определяя для учащихся оптимальный уровень трудности, учитель обеспечивает их интеллектуальное развитие на основе продвижения от незнания к знанию, от их эмпирических представлений к научной интерпретации имеющихся знаний об окружающем мире.

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

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

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

Противоречие между знаниями и умениями применять полученные знания в практической деятельности разрешается через обеспечение осознанности, понимания теории, на которой основаны все постепенно усложняющиеся упражнения.

1.3. Функции процесса обучения

Процесс обучения выполняет ряд важных функций.

Во-первых, это **образовательная функция**. В соответствии с ней главное назначение процесса обучения заключается в том, чтобы:

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

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

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

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

В-третьих, **воспитывающая функция** обучения. Процесс обучения как процесс взаимодействия учителя и учащихся объективно имеет воспитывающий характер и создает условия не только для овладения знаниями, умениями и навыками, психического развития личности, но и для воспитания, социализации личности.

«Наука, - писал Н. И. Пирогов, - нужна не только для одного только приобретения сведений... в ней кроется – иногда глубоко и потому для поверхностного наблюдателя незаметно - другой важный элемент - воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести».

Воспитывающая функция проявляется в обеспечении:

- осознания учеником своей учебной деятельности как социально значимой;
- формирования его нравственно-ценностных ориентиров в процессе овладения знаниями, умениями и навыками;
- воспитания нравственных качеств личности;
- формирования положительных мотивов учения;
- формирования опыта общения между учащимися и сотрудничества с учителями в учебном процессе;
- воспитательного воздействия личности учителя как примера для подражания.

Таким образом, овладевая знаниями об окружающей действительности и о себе, учащийся приобретает способность принимать решения, регулирующие его отношение к действительности. Одновременно он познает

моральные, социальные и эстетические ценности и, переживая их, формирует свое отношение к ним и создает систему ценностей, которыми руководствуется в практической деятельности. Важно и отношение учителя к процессу обучения. «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то, сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния», – писал Л. Н. Толстой.

Кроме *образовательной, воспитательной и развивающей* функций обучения, некоторые ученые выделяют еще **побудительную** и **организующую**.

Процесс обучения необходимо строить так, чтобы он побуждал к дальнейшим учебно-познавательным действиям обучаемых, организовывал их на познание нового.

Названные функции учебного процесса говорят о его многоаспектности и целостности.

1.4. Основные факторы процесса обучения

Проблема факторов обучения в дидактике рассматривается в контексте с его продуктивностью. Именно к этому понятию следует привязывать действующие в учебном процессе причинно-следственные связи, которые в этом случае называются продуктогенными (продуктообразующими, элементарными) причинами. Сколько и какого качества образовательного продукта производится в учебном процессе, каким будет его продуктивность, целиком и полностью зависит от того, какие из этих причин и как переплетутся во взаимодействии обучающихся и обучаемых. Вот почему под продуктогенной причиной в дидактике понимается сколь угодно малая, но обязательно целостная причинно-следственная связь, расчленение которой на составные части невозможно без потери ее смысла.

Значительная причина, образованная как минимум из двух продуктогенных причин одной группы, обозначается понятием «**единичный**

фактор». В свою очередь их совокупность образует так называемый **«общий фактор»**, дальнейшее объединение которых образует комплексные факторы обучения. На вершине факторной иерархии находятся **«генеральные факторы»**, объединяющие все без исключения продуктогенные причины определенной группы, предварительно сведенные в единичные, общие и комплексные факторы.

В научной педагогической литературе иногда выделяют еще и *специфические* факторы, которые по каким-либо основаниям нельзя свести ни к одной продуктогенной причине и включить в рассмотренные ранее факторы.

В результате дидактических исследований выявлено **четыре генеральных фактора**, определяющих в комплексе формирование продуктов дидактического процесса:

- 1) учебный материал;
- 2) организационно-педагогическое влияние;
- 3) обучаемость учащихся;
- 4) время.

Генеральный фактор **«Учебный материал»** содержит в себе общие причины информационного происхождения. Учебная информация подразделяется на информацию когнитивную (несущую знания) и информацию управляющую – сигналы о том, как усваивать когнитивную информацию.

В составе данного фактора выделяются два комплексных:

- ❖ *объективная (чистая) информация* - содержание, количество учебного материала, его качество, форма изложения;
- ❖ *информация, приобретаемая в процессе дидактической обработки*, - способ, структура, доступность изложения.

Генеральный фактор **«Организационно-педагогическое влияние»** объединяет в своем составе два комплексных:

 *фактор организационно-педагогического влияния на уроках* – методы преподавания и учения, организационные формы, учебные ситуации, работоспособность педагога, работоспособность учащихся, контроль и проверка результатов работы, тип и структура учебного занятия, практическое применение приемных знаний, умений, применение средств обучения, оборудование учебного процесса, условия обучения;

 *фактор дидактического влияния с учебными целями вне школьных занятий* – объем и характер помощи со стороны родителей, взрослых, друзей; режим учебного труда; контроль со стороны взрослых; использование средств массовой информации целями, чтение литературы; организация самостоятельного учебного труда; участие в кружках; общение со взрослыми с познавательными целями и многие другие факторы.

Генеральный фактор **«Обучаемость учащихся»** – это способность школьников к учению и возможность достижения ими запроектированных результатов в установленное время. В данном факторе тоже выделяются два комплексных фактора:

 *фактор обучаемости на уроках* – уровень общей подготовки (эрудиции) обучаемых; способности к овладению определенным учебным материалом, усвоению знаний, умений, навыков; общие способности к учебно-познавательной деятельности; общие характеристики внимания; особенности мышления учащихся при изучении конкретного учебного предмета; общие характеристики мышления; психологическая установка на сознательное и прочное усвоение учебного материала; мотивация обучения; темпы усвоения знаний и умений; здоровье учащихся; возраст обучаемых; их ценностные ориентации; дисциплинированность; ориентация на будущую профессию; стиль жизни и многие другие причины;

 *фактор обучаемости во внеурочной деятельности* – самоконтроль; воля и настойчивость; целенаправленность; работоспособность; ценностные ориентации; стимулирование; мотивация; состояние здоровья; особенности

восприятия познавательной деятельности в целом; способности; скорость запоминания и усвоения; уровень и особенности мышления; возрастные и индивидуальные характеристики и т. д.

Генеральный фактор **«Время»** включает в себя:

- ❖ фактор затрат времени непосредственно на уроке;
- ❖ фактор затрат времени на самоподготовку.

Среди изложенных факторов обучения наибольшим результативным действием обладает фактор организационно-педагогического влияния. Поэтому в практике организации дидактического процесса необходимо прежде всего заботиться о надлежащих условиях обучения, обеспечении учебного процесса необходимыми средствами, применении эффективных технологий, методов обучения, использовании прогрессивных организационных форм.



Контрольные вопросы

- 1. Охарактеризуйте разность и единообразие подходов к формулировке термина «обучение»*
- 2. Назовите основные признаки, характерные для процесса обучения*
- 3. Охарактеризуйте движущие силы процесса обучения и присущие ему противоречия.*
- 4. При наличии каких условий «противоречие» становится движущей силой учения?*
- 5. Перечислите и раскройте сущность основных функций процесса обучения.*
- 6. Назовите и охарактеризуйте генеральные факторы, определяющие, в комплексе, формирование продуктов дидактического процесса.*



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. *Галямова С.В. Новые учебники как средство реализации требований ФГОС// Иностранные языки в школе. – 2012. - №1.-С.54-57.*
2. *Зайцева Р.И. Роль системно - деятельностного подхода в процессе обучения // Английский язык.- 2014.- №1*
3. *Иванов Т.В. и др . Технологии и методики обучения иностранным языкам. Часть 2.- Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – 260 с.*
4. *Иванов Т.В. и др . Технологии и методики обучения иностранным языкам. Практика. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – 136 с.*
5. *Самситдино И.З. Образовательная деятельность в контексте перехода к стандартам третьего поколения // Учитель Башкортостана. – 2014. - №1.*
6. *Сухов В.П. Системно-деятельностный подход и интегральная методическая система в обучении. // Учитель Башкортостана. – 2014. - №4.*
7. *Чингизов Ф.Ф. Главная задача - создание условий для получения качественного образования // Учитель Башкортостана. - 2014. - №4.*
8. *Сергеева В. П. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям : монография / под науч. ред. В.П. Сергеевой. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017. – 131 с.*
9. *Капранова В. А. История педагогики в лицах : учеб. пособие / В.А. Капранова. - Минск : Новое знание; М. : ИНФРА-М, 2017. - 176 с.*
10. *Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М. : ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.*
11. *Мониторинг качества образовательного процесса в школе : монография / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 205 с.*
12. *Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.*
13. *Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.*
14. *Карнаух Н. В. Преемственность идей отечественного педагогического наследия как условие становления профессиональной компетентности учителя: Монография / Карнаух Н.В. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 163 с.*
15. *Сергеева В.П. Проектно-организаторская функция воспитательной деятельности учителя (теория и методика) : монография / В.П. Сергеева. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 128 с.*
16. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Б.Р. Мандель. — М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. - 152 с.*
17. *Яковлев С. В. Тьютор и воспитанник: педагогическое взаимодействие систем ценностей : монография / С.В. Яковлев ; под ред. В.А. Сластенина. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 72 с*

18. Комраков Е. С. *Культурный ресурс педагога: парадигмы, подходы, образовательные модели и системы* / Комраков Е.С., Чернявская А.Г. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 109 с

19. Колдаев В. Д. *Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие* / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.

20. Полонский В. М. *Общеобразовательная школа. Педагогика общеобразовательной школы. Рубрикатор* / Полонский В.М. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 336 с.

21. Аврамова Е. М. *Общее образование: мониторинг эффективности* / Аврамова Е.М., Александрова О.А., Белановский С.А. - М.: ИД Дело РАНХиГС, 2015. - 470 с.

22. Ходакова, Н.П. *Подготовка педагогов - профессионалов в области дошкольного образования и информационных технологий в вузе [Электронный ресурс]* / Н.П. Ходакова. - М.: Инфра-М, 2015.

23. www.psyserver.narod.ru/metodik.htm

24. www.psychology.ru

25. www.vocabulary.ru/dictionary - национальная психологическая энциклопедия.

26. www.bookap.by.ru - книги по психологии.

27. www.nedug.ru

Тема 2. Структура процесса обучения

2.1. Общая характеристика структуры процесса обучения

Для формирования педагогического мышления очень важно понять структуру учебного процесса. Понятие «учебный процесс» часто употребляют как синоним понятия «процесс обучения». Такое толкование зависит от позиции анализирующего.

При этом **процесс обучения** рассматривается как *управление учебной деятельностью со стороны учителя, учебный процесс – как сложный процесс взаимодействия педагога, обучаемого, учебного материала, обладающий внутренними импульсами самодвижения.*

...В чем же сущность обучения? Чтобы ответить на вопрос, попытаемся двигаться от его внешней структуры к внутренней, а от нее к сущности, от статического представления о его компонентах к анализу динамики процесса.

*Внешне учебный процесс предстает перед нами как **совместная деятельность педагога и обучаемых**, в ходе которой ПЕДАГОГ нацеливает, информирует, организует и стимулирует деятельность обучающихся,*

корректирует и проверяет ее, а *ОБУЧАЕМЫЙ* овладевает содержанием, видами деятельности, в первую очередь предусмотренными в программах знаниями, умениями и навыками.

Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы *ПРЕПОДАВАНИЯ* (деятельность педагога) и *УЧЕНИЯ* (деятельность обучающегося), общение обучающихся и обучаемых...

Поскольку все виды учебной деятельности всегда предметны, направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и **третий элемент процесса – СОДЕРЖАНИЕ ИЗУЧАЕМОГО (ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ)**: факты, их объяснение, выводы, теоремы, законы, теории. Между тремя объектами (элементами) обучения существуют и три вида связей, о которых уже шла речь: «педагог – ученик», «ученик – предмет изучения», «педагог – предмет изучения» (или в плане динамики обучения – связи между преподаванием и учением, учением и материалом, преподаванием и материалом).

Однако фиксация наличия трех элементов (компонентов) обучения – лишь регистрация имеющегося. Задача же науки – за внешним, видимым, являющимся вскрыть действительное, внутреннее движение, т. е. сущность изучаемого. Чтобы вскрыть сущность обучения, необходимо выяснить его родовые и видовые признаки, цели, внутреннюю структуру, рассмотреть процесс в динамике.

Обучение является разновидностью человеческой деятельности, которая носит двусторонний характер. Оно обязательно предполагает взаимодействие преподавателя и обучаемых (одного или коллектива), протекающее в определенных условиях (учебно-материальных, морально-психологических и эстетических).

При первом, самом широком рассмотрении процесс обучения состоит из двух взаимосвязанных процессов – преподавания и учения.



Обучение невозможно без одновременной деятельности преподавателя и обучаемых, без их дидактического взаимодействия. Как бы активно ни стремился сообщать знания учитель, если при этом нет активной деятельности самих учеников по усвоению знаний, если учитель не обеспечил мотивацию и организацию такой деятельности, то процесс обучения фактически не протекает – дидактическое взаимодействие реально не функционирует. Поэтому *в процессе обучения происходит не просто воздействие педагога на ученика, а именно их взаимодействие*, реализуется единство обучающих и личностных влияний педагога, преломления этих влияний учеником, возникновение самостоятельных усилий ученика по овладению знаниями, умениями, навыками...

Взаимодействие преподавателей и обучаемых может протекать как *в непосредственной, так и опосредованной форме*.

При *непосредственном взаимодействии* преподаватель и обучаемые совместно реализуют задачи обучения.

При *опосредованном взаимодействии* обучаемые выполняют задания и инструкции, данные учителем ранее.

Процесс учения может протекать и без преподавателя, например, когда ученики самостоятельно овладевают новыми способами учебной деятельности, решают задачи без заданий и инструкций учителя. Процесс же преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения.

Важно помнить, что процесс обучения не является механической суммой процессов преподавания и учения. Это качественно новое, целостное явление, суть которого отражает дидактическое взаимодействие в его разнообразных формах.

Целостность процесса обучения реализуется в общности целей преподавания и учения, в невозможности существования преподавания без учения как такового.

В процессе обучения функционируют не только процессы познавательного характера, но и общения преподавателей и обучаемых. ...Общение в процессе обучения оказывает исключительно сильное влияние на мотивацию учения, на формирование положительного отношения к учебе, на создание благоприятных морально-психологических условий для активного учения. Увлеченное отношение учителя к своему предмету, четкость, организованность в работе, такт в отношениях с учениками, своевременное оказание им помощи в учебе, объективность в оценивании успехов и выдержка в сложных ситуациях – все это чрезвычайно сильно влияет на процесс усвоения, способствует выработке у учащихся стремления подражать примеру учителя.

Роль влияний среды в обучении. Образование, воспитание и развитие личности осуществляются не только посредством обучения и воспитания, но и под влиянием окружающей среды, средств массовой информации, общественно полезного труда, спортивных, игровых и других внеучебных занятий. Специально организуемые обучение и воспитание призваны все более умело учитывать и использовать эти социальные факторы и условия,



так как их влияние становится все более широким, разносторонним и действенным.

Структура процесса обучения. Теперь необходимо более конкретно описать саморазвитие дидактического взаимодействия, т. е. рассмотреть более глубокий уровень структуры учебного процесса. Понятие «процесс» употребляется всегда в смысле хода, прохождения, продвижения чего-либо и отражает закономерную, последовательную, непрерывную смену следующих друг за другом моментов развития. Структура процесса любой деятельности включает в себя цели, мотивы, содержание, способы действий, протекающих при известных напряжениях воли, а также физических и интеллектуальных сил, способы регулирования действий и контроля их результативности.

Опираясь на эту характеристику процесса деятельности, мы можем относительно целостно представить себе и составные элементы процесса обучения: *целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный* (формы, методы обучения), *контрольно-регулирующий, оценочно-результативный*. Эти компоненты процесса обучения отражают развитие взаимодействия педагогов и обучаемых от постановки и принятия целей до их реализации в конкретных результатах.

Характеристика компонентов процесса обучения

Целевой компонент процесса обучения представляет собой осознание педагогами и принятие учениками цели и задач изучения темы, раздела или учебного предмета в целом. В конкретном цикле учебного процесса цель и задачи обучения определяются на основе требований программы, учета особенностей данного класса, уровня предшествующей подготовленности, образованности, воспитанности и развитости учащихся, а также с учетом возможностей самого педагога, оборудования кабинета и пр.

Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает, что педагог будет осуществлять меры по стимулированию у учащихся интереса, потребности в решении поставленных перед данным циклом обучения

учебно-воспитательных задач. Стимулирование должно порождать внутренний процесс возникновения у обучаемых положительных мотивов учения. В единстве стимулирования и мотивации заключен смысл стимулирующе-мотивацион-ного компонента учебного процесса.

Содержание обучения определяется государственными образовательными стандартами, учебными планами, учебными программами и учебниками по данному предмету. Содержание отдельных уроков конкретизируется учителем с учетом поставленных задач, необходимости отражения в содержании предмета специфики производственного и социального окружения школы, уровня подготовленности, интересов учеников.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную сущность обучения и реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения.

Контрольно-регулирующий компонент предполагает одновременное осуществление *контроля* за ходом решения поставленных задач обучения со стороны преподавателя и *самоконтроля* обучаемых за правильностью выполнения учебных операций, точностью получаемых ответов.

Контроль осуществляется с помощью устных, письменных, лабораторных и других практических работ, путем проведения опросов, зачетов и экзаменов.

Самоконтроль протекает в виде самопроверок учениками степени усвоения изучаемого материала, правильности выполнения упражнений путем обратных действий, оценки жизненной реальности полученных ответов в задачах и т.д.

Контроль и самоконтроль обеспечивают функционирование обратной связи в учебном процессе – получение учителем информации о степени затруднений, о качестве поэтапного решения задач обучения, о типичных

недостатках. Обратная связь вызывает необходимость корректирования, регулирования учебного процесса, внесения изменений в методы, формы и средства обучения, приближение их к оптимальным для данной ситуации.

Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку педагогами и самооценку учениками достигнутых в процессе обучения результатов, установление соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач, учитывающих также и необходимость восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях.

Поскольку структура любого процесса – это не только входящие в него компоненты, но и связи между ними, а также целостные свойства процесса, то все компоненты учебного процесса надо рассматривать **в закономерной взаимосвязи**. Исключительно важно иметь в виду, что все компоненты процесса обучения расположены в определенной логике, вытекающей из закономерной обусловленности их друг другом. Таким образом, необходимо творчески подходить к проектированию и осуществлению структурных компонентов процесса обучения, не допускать шаблонного, стандартного независимо от конкретной ситуации их применения⁴⁴.

К основным *инвариантным, имманентным* характеристикам (составляющим) обучения как целостности, отображающим ее внутреннее единство, относятся преподавание и учение, содержательная и процессуальная стороны обучения.

Выделение двух главных составляющих обучения – преподавания и учения – это первое, самое крупное членение единой деятельности обучения.

Единство преподавания и учения является объективной, инвариантной характеристикой обучения, поскольку оно реализуется в закономерной, не зависящей от объективных намерений участников педагогической деятельности, связи преподавания и обучения.

Преподавание невозможно без учения, а учение без преподавания выпадает из системы дидактических отношений и тем самым из процесса обучения. Правда, можно представить, что в самообразовании человек становится как бы собственным преподавателем или что любой автор или собеседник, сообщаящий ему что-либо новое, выступает как преподаватель. Но, по-видимому, такое понимание самообразования было бы слишком широким и стирало бы грань между обучением и социальным формированием. Точнее было бы рассматривать момент перехода к учению без преподавания как предельный случай обучения, за которым оно исчерпывает свою функцию подготовки к самообразованию и тем самым завершается.

Единство содержательной и процессуальной сторон обучения инвариантно, оно существует в любом типе обучения, поскольку в каждом фрагменте процесса обязательно передается определенная часть содержания и, наоборот, нет такого содержания, которое реально существовало бы вне педагогического процесса.

Единство обучения и воспитания, взятое в дидактическом аспекте, проявляется в единстве общих целей формирования личности и в необходимости обеспечения *единства информативной, развивающей и воспитательной функций обучения*. Такое единство является основной вариативной характеристикой обучения как целостности. Оно необязательно присутствует в обучении. Чтобы его обеспечить, необходимо так спроектировать и осуществить обучение, чтобы и содержательная, и процессуальная его стороны, реализуемые в преподавании и учении, выполняли функции, определяемые потребностями общества. Единство не есть тождество. Развивающая функция не может быть сведена к воспитательной и наоборот. Они потому и едины, что различны. Таким образом, единство реализуется через различия.

Чтобы раскрыть суть упомянутых функций, дадим их наиболее общее определение. В результате реализации информационной функции обучения происходит приращение усваиваемого учащимися содержания образования по объему. Реализация развивающей функции предполагает усложнение характера связей, устанавливаемых в сознании учащихся между элементами усваиваемого ими содержания. Выполняя воспитательную функцию, учитель формирует у школьников эмоционально-ценностное личностное отношение к содержанию образования, к природе, обществу, к своей деятельности и ее результатам, к действительности в целом. На уровне процесса обучения в формирование содержания образования включается личностный опыт ученика, продукт его собственной учебной деятельности.

Развитие любого объекта характеризуется структурным усложнением последующего состояния этого объекта сравнительно с предыдущим его состоянием и обусловленностью первого вторым, т. е. определенными этапами перехода от более низких к более высоким структурным уровням. Можно, конечно, рассуждать и так: увеличение объема само по себе приводит к усложнению связей между элементами увеличивающегося по объему материала, предназначенного для усвоения учащимися. Но мы ведь здесь говорим о *целенаправленном развитии*, осуществляемом в предусмотренном педагогами направлении, предполагающем развитие не отдельных учеников в случайном, стихийном порядке, а всех школьников.

Древние говорили: «Многознание уму не учит!» Эрудиция, большой объем усвоенной информации еще не гарантия того, что обладатель этих богатств сумеет свободно и творчески ими распорядиться. Поэтому необходимое усложнение структуры усваиваемого содержания должно быть заранее предусмотрено, заложено в содержание и методы обучения. Построение обучения должно способствовать реализации развивающей функции.

Таким образом, информационный аспект связан с расширением объема, развивающий – со структурным усложнением усваиваемого содержания, а воспитательный – с формированием отношений⁴⁵.

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

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

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

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

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

Новое знание пока не стало орудием мышления ученика. Его следует *закрепить*, поэтому учитель использует **первичное закрепление**, а затем различные виды **повторения**: *текущее и обобщающее*. Важным условием эффективности повторения являются элементы новизны, позволяющие сделать процесс обучения творческим, осознанным. На основе многократных повторений одних и тех же действий с элементами новизны у учащихся формируются **умения и навыки**.

Умения - это знания в действии. Умения можно сформировать только при условии полного понимания изучаемого материала. Скорость формирования умений отражает степень осознанности и понимания учеником изучаемого материала.

На основе умений (например, писать или читать) формируются **навыки**, *под которыми часто понимают «автоматизированное» умение*. Конечно, научившись быстро читать, мы не думаем о процессе чтения, мы думаем о смысле читаемого. Однако стоит нам не понять читаемой фразы, как мы начинаем перечитывать ее медленно, чтобы уловить смысл и связать с ранее прочитанным текстом. Подобные умственные действия мы совершаем при решении уравнений, свертывая промежуточные этапы решения. Основным содержанием данного звена является система разнообразных упражнений, так как именно они и позволяют сформировать устойчивый динамический стереотип, который мы называем умениями и навыками.

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

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

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

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

Содержательный компонент отражает знания, накопленные человечеством в процессе развития науки. *Содержание образования в современной школе – это систематизированная совокупность научных знаний, умений и навыков, отобранная в соответствии с государственными образовательными стандартами*. В систему научных знаний включаются

научные понятия, законы, принципы, правила, теории. Научное знание описывает, объясняет, помогает прогнозировать и преобразовывать окружающую действительность и самого человека.

Основы научных знаний составляют *учебные предметы*, содержание которых адаптировано познавательным возможностям учащихся на каждой ступени обучения, их возрастным особенностям. При этом сущность научного знания, его логика, структурные элементы не вульгаризируются, не искажаются, но обеспечивается его доступное изложение.

В связи с информационным взрывом, быстрым увеличением научной информации остро встает *проблема структурирования учебного материала*. В практике и педагогической науке сложились различные подходы к структурированию учебного материала. Среди них: свертывание информации до опорных сигналов; структурирование предмета по вертикали для выделения главных идей, теорем, законов с целью целостного изучения предмета на основе «погружения»; «укрупнение дидактических единиц» и интегрированные курсы по родственным дисциплинам и т. п.

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

Процессуальный компонент включает методы, приемы и средства, позволяющие освоить предлагаемое содержание, а также сформировать умения и навыки у учащихся, которыми они будут пользоваться всю жизнь. К таким умениям относятся обобщенные интеллектуальные умения, общетрудовые умения и навыки, двигательные умения и навыки, умения создавать прекрасное и использовать его в повседневной жизни и досуговой деятельности. Характерным для умений является их обобщенность, они могут переноситься из одной области деятельности в другую. Например, общие интеллектуальные умения, такие как чтение, письмо, позволяют расширять кругозор; разумно проводить свободное время; овладевать

профессиями, содержанием которых является интеллектуальная деятельность; заниматься изобретательством и рационализаторством.

Мотивационный компонент включает формирование у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая побуждала бы их к упорной систематической работе. Мотивы придают учебной деятельности значимый смысл. Учение становится само по себе жизненно важной целью, а не только средством достижения других целей. Без положительной мотивации познавательная деятельность человека может показаться ему бессмысленной, поэтому обучающие должны обеспечить целенаправленное развитие мотивационной сферы обучаемых.

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

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

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

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

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

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

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

На втором этапе – составляется схема ориентировочного действия. В процессе освоения действия она уточняется.

Третий этап – формирование действия в материальной или материализованной форме, т. е. ученик сам производит действия по внешне представленным образцам (схеме). Именно этот этап обуславливает усвоение изучаемого материала.

Четвертый этап – «громкая социализованная речь», когда отпадает необходимость вещественного пользования ориентировочной схемой. Ее содержание раскрывается в речи, которая и выступает опорой для действия.

Пятый этап – формирование действий во «внешней речи про себя», происходит постепенное исчезновение звуковой стороны речи.

Шестой этап характеризуется только предметным содержанием действия. На этом этапе действие приобретает автоматическое течение. На каждом из этапов идет процесс свертывания действия. Умственное действие отличается от внешнего материального, породившего его. Оно – продукт поэтапного преобразования последнего.

Значение этой концепции очень важно, так как помогает учителю глубже понять сущность учения и продуктивно организовать его. Она дополняет и уточняет раскрытые выше компоненты учебного процесса⁴⁶.

Процесс обучения рассматривается в дидактике как деятельность, и потому в нем на основе теории деятельности выделены следующие компоненты:

1. Анализ исходной ситуации и определение целей обучения.
2. Планирование работы, отбор содержания и средств достижения целей.
3. Исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы учителя и учеников.
4. Контроль и корректирование работы.
5. Анализ и оценка результатов обучения.

По такой структуре строится деятельность преподавателя, но подобную структуру должна иметь и учебная деятельность ученика, которого надо учить осознанно строить учебную деятельность, рационально определяя цели, содержание, средства и методы, контроль и оценку результатов.

Учителя тоже не всегда осознанно осуществляют преподавание как деятельность по управлению учением школьников. Многие педагоги

понимают свою деятельность только как передачу знаний ученикам, объяснение и опрос, оставляя учеников относительно пассивными слушателями, а не субъектами учебной деятельности. Современная дидактика считает: учитель организует активную деятельность учеников по усвоению знаний, управляет ею.

Процесс учения с точки зрения дидактики внешний по отношению к процессу усвоения знаний учащимися, внутреннему, психологическому процессу. Поэтому дидакты и психологи выделяют звенья процесса усвоения: восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление, применение. Этими понятиями обозначается психологическая деятельность обучаемых. В реальности эти этапы психологической деятельности протекают слитно и трудно различимы, но учителю следует их знать, чтобы, планируя урок, облегчать их протекание.

2.2. Назначение и структура деятельности учителя в процессе обучения

Назначение деятельности учителя в обучении. В процессе обучения органически сливаются преподавание и учение, т. е. деятельность учителя и учеников. Назначение деятельности учителя состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью учащихся по усвоению учебного материала. Поэтому руководящая роль в учебном процессе принадлежит учителю. Но сам учебный процесс невозможен без активной деятельности учеников как субъектов учения. Важно подчеркнуть, что в прошлом при характеристике процесса обучения деятельность учителя нередко сводили к передаче учащимся определенной суммы знаний и умений. При таком подходе преподаватель считался активным субъектом обучения, а ученик лишь пассивным его объектом. Современная дидактика считает, что учитель призван организовать активную деятельность самих учеников по усвоению новых знаний и умений, хотя это и предполагает наличие объяснения, изложения новой информации и пр.

Каждый цикл любой управленческой деятельности включает в себя такие элементы, как планирование, организация, стимулирование, текущий контроль, регулирование деятельности и анализ ее результатов. Все эти элементы присущи и деятельности учителя.

Планирование деятельности учитель осуществляет посредством составления календарно-тематических и поурочных планов. Примерные календарно-тематические планы публикуются соответствующими методическими журналами, и учителю в них приходится вносить лишь некоторые коррективы, вытекающие из особенностей данной школы и класса. Разработке поурочных планов могут помочь специальные пособия по методике преподавания соответствующего предмета. В этих пособиях даются советы по характеру задач, которые надо решить в ходе урока, подчеркиваются особенно важные и трудные элементы содержания, рекомендуются наиболее ценные демонстрации, опыты, упражнения для закрепления, повторения и домашней работы.

Текст плана зависит от педагогического опыта учителя. Начинающим учителям целесообразно на первом этапе своей работы планировать уроки несколько подробнее, указывая в них цель урока, объединяющую в себе основные задачи учебного, воспитательного и развивающего характера, кратко фиксировать основные вопросы, которые будут использованы при опросе, излагать план изучения нового материала, указывать номера упражнений для закрепления и применения знаний, содержание заданий для домашней работы, перечень оборудования, литературу. Опытные учителя уже не нуждаются в подробной записи цели и задач урока, тем более что их формулировки содержатся в пособиях по методике изучения соответствующего предмета.

Планирование уроков должно служить целям повышения педагогического мастерства учителей, оказания им практической помощи. Все это требует творческого подхода к планированию, который проявляется

не только в разной степени детализации плана, но и в преодолении шаблона в структуре.

Организация учебной работы по выполнению намеченного плана подразделяется на подготовительный и исполнительный этапы.

При подготовке к уроку учитель по возможности обеспечивает:

- ✚ подготовку необходимых технических средств обучения, наглядных пособий, дидактических и раздаточных материалов;

- ✚ предварительное проведение опытов, демонстраций, просмотр видеоматериала, чтобы предупредить возможные затруднения, выбрать наиболее важные моменты;

- ✚ привлечение учеников для подготовки предстоящих опытов, лабораторных работ и демонстраций;

- ✚ предварительное выполнение упражнений для закрепления, повторения и домашней работы, для того чтобы учесть возможные затраты времени на уроке и дома;

- ✚ подбор учебно-методической литературы, которая будет использована на уроке, снабжение ее закладками-указателями, чтобы быстро находить необходимые места.

По ходу предварительной организационной работы учитель вносит некоторые коррективы в план урока, детализирует его или снимает некоторые задания, которые могут вызвать затруднения у учеников.

Организация преподавания на самом уроке предполагает, с одной стороны, организацию самих действий учителя и, с другой – организацию деятельности учащихся по усвоению учебного материала, стимулирование и мотивацию учения.

Организация деятельности учеников включает в себя постановку перед ними учебных задач, создание благоприятных условий, при которых школьники принимают эти задачи, четкое распределение функций между учениками при организации практических работ, краткое и ясное



инструктирование их о способах предстоящей деятельности, своевременное оказание помощи учащимся при выполнении учебных заданий.

К сожалению, нередко организаторская функция учителя на уроке сводится лишь к постановке заданий и затем переходит уже в жесткий контроль их выполнения. Этапы инструктажа, оказания помощи, организация рациональной взаимопомощи нередко упускаются из виду, и в результате элемент организации оказывается недостаточным. Эффективность учения снижается.

Стимулирование активности учеников в процессе обучения – одно из важнейших условий успешного преподавания. Педагогикой накоплены многочисленные приемы и методы стимулирования активной учебной деятельности. Стимулирование может быть осуществлено как за счет привлечения внимания учеников к теме, возбуждения любознательности, любопытства, познавательного интереса, так и путем развития у учеников долга, ответственности, активизирующих учение, несмотря на отсутствие в данный момент занимательной ситуации, интересных фактов и т. д.

Текущий контроль, регулирование, корригирование. Преподавание предполагает осуществление текущего контроля усвоения учебного материала. Осуществляется контроль путем наблюдений за деятельностью учеников, постановки контрольных вопросов, упражнений обычного и программированного типа, путем индивидуальных собеседований с отдельными учениками во время самостоятельной работы класса, просмотра письменных работ, тетрадей учеников во время прохождения учителя по классу и т. д.

Текущий контроль позволяет выявить типичные недостатки и затруднения в деятельности учеников, своевременно обратить на них внимание и предупредить накопление пробелов, ошибочных действий. В результате текущего контроля учитель оценивает рациональность избранного им варианта организации учебной деятельности школьников, а также

изложения учебного материала и других видов преподавания. Это позволит оперативно вносить коррективы в организацию преподавания и учения школьников, регулировать процесс обучения путем дополнительных разъяснений, постановки наводящих вопросов, организации взаимоконтроля учеников и разумной взаимопомощи при выполнении лабораторных и практических работ. В ходе контроля может возникнуть потребность в изменении темпа обучения – в замедлении его при наличии затруднений или ускорении, если найдены более удачные варианты учебной работы школьников. Текущий контроль требует соблюдения такта, внимания по отношению к ученикам.

Завершает цикл преподавания **анализ достигнутых результатов**. Конечно, речь идет об анализе реально достижимых для данного этапа результатов.

Во время анализа эффективности усвоения учебного материала на этапе, когда уже было проведено достаточно упражнений и домашних заданий, очень важно не только определить степень знания фактов и определений, но и попытаться установить уровень их осознанности, а также умение применить полученные знания для решения практических задач. Важнейшим элементом является также анализ причин имеющихся пробелов в знаниях и умениях. Эти причины могут зависеть от качества преподавания, от уровня дисциплинированности учеников, отношения их к учению, состояния здоровья, работоспособности и внимания, от степени сформированности навыков учебного труда, умения работать с книгой, развития темпа чтения и письма. Очень важно выявить весь возможный круг причин недостатков в обучении. Затем путем сравнительного анализа выделить из возможных причин самые основные, доминирующие и наметить меры, направленные на их устранение.

Несмотря на целый ряд возможных подходов к характеристике процесса учебной деятельности, все же можно охарактеризовать некоторые

типичные варианты действий учеников под руководством учителя и во время полностью самостоятельной учебной деятельности.

2.3. Структура деятельности учащихся в процессе обучения

Типичные варианты структуры учения школьников

Условно можно выделить два типичных варианта учебной деятельности школьников. Один из них протекает во время урока или другой формы обучения школьников, где ведущую, направляющую роль осуществляет учитель. Второй – во время самостоятельной работы учеников на уроке или при выполнении домашних заданий.

В случае, когда учебная деятельность протекает под руководством учителя, можно вычленить следующие учебные действия школьников:

- ✚ принятие учебных задач и плана действий, предлагаемого учителем;
- ✚ осуществление учебных действий и операций по решению поставленных задач;
- ✚ регулирование учебной работы под влиянием контроля учителя и самоконтроля;
- ✚ анализ результатов учебной работы, осуществляемой под руководством учителя.

В ходе самостоятельной учебной деятельности, осуществляемой без непосредственного руководства учителя в данный момент, обычно выделяются следующие действия:

- ✚ планирование или конкретизация задач своей учебной деятельности;
- ✚ планирование методов, средств и форм учебной деятельности;
- ✚ самоорганизация учебной деятельности;
- ✚ самоконтроль в ходе учебной деятельности;
- ✚ саморегулирование учения;
- ✚ самоанализ результатов учебной деятельности.

Структурные элементы учебной деятельности несколько видоизменяются в зависимости от характера решаемых учебных задач, от ведущих методов, которые при этом используются.

Структура учебной деятельности школьников при непосредственном управлении ею со стороны педагога в полной мере согласуется со структурой действий учителя. Если учитель планирует задачи, предстоящие учебные действия учеников, стимулирует их, то ученик принимает эти задачи и осуществляет намеченные действия, опираясь на мотивы, возникшие под влиянием стимулирующих воздействий учителя. Если учитель контролирует действия учеников и регулирует свои обучающие действия, то ученики под влиянием преподавателя также регулируют свои действия. Точно так же анализ результатов обучения протекает во взаимосвязи с самоанализом их самим школьником. В этом соответствии структуры действий учителя и учеников и заключено единство процессов преподавания и учения, которые только в случае наличия этого единства и создают новое целостное явление, которое и называют процессом обучения.

Взаимодействие преподавания и учения проявляется и в том случае, когда ученик занят самостоятельной учебной деятельностью в отсутствии учителя или при выполнении самостоятельных работ на уроках. В этом случае педагог опосредованно направляет действия учеников, так как до этого он поставил перед ними задачи, стимулировал активное выполнение заданий, и примет участие в анализе результатов выполнения заданий⁴⁹.

Процесс овладения знаниями, умениями и навыками может происходить в двух основных вариантах: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом).

Репродуктивный вариант включает в себя восприятие фактов, явлений, их осмысление (установление связей, выделение главного и т. д.), что приводит к **пониманию**.

Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) ученик должен удерживать в памяти, что требует особой (мнемической) деятельности, предусматривающей приемы механического и логического **запоминания**, систему повторения изученного. Запоминание понятого приводит к **усвоению** материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня понимания или до уровня усвоения. Но наиболее важный материал, а также способы деятельности следует довести до уровня **овладения**, что требует еще одного этапа – **применения**, использования усвоенного либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом). На этом этапе отрабатываются на основе многократного повторения действий (упражнений) необходимые умения и навыки. Последний этап в обучении, особенно по обществоведческим и гуманитарным дисциплинам, явно недооценивается. Цикл овладения знаниями остается незавершенным.

Продуктивный вариант учебной деятельности выглядит иначе, содержит ряд новых элементов (логическое и интуитивное предвосхищение, выдвижение и проверка гипотез, перебор и оценка вариантов и др.). Данный вариант состоит из ориентировочного, исполнительского и контрольно-систематизирующего этапов. И добытие, и применение знаний, и определение отношений и оценок здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируются самоанализ, саморегуляция, инициатива, развитие прогностических и конструктивных (проективных) способностей. Однако по многим дисциплинам продуктивный вариант используется, к сожалению, спорадически, вне системы. Продуктивный вариант может состоять из следующих звеньев:

Структура продуктивного варианта учебной деятельности

Ориентировочный этап

1. Восприятие или самостоятельное формулирование задачи.
2. Анализ условия задачи.

3. Воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний.

4. Прогнозирование процесса поиска и его результатов, формулирование гипотезы.

5. Составление плана (проекта, программы) решения.

Исполнительский этап

6. Попытки решения задачи на основе известных способов.

7. Переконструирование плана решения, нахождение нового способа.

8. Решение задачи новыми способами.

9. Проверка решения. Оценка рациональности и эффективности выбранного варианта решения.

Контрольно-систематизирующий этап

10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у обучаемого систему знаний, представлений, отношений.

11. Выход на новые проблемы.



Контрольные вопросы

1. В чем заключается двусторонний характер процесса обучения?
2. В каких формах может происходить взаимодействие преподавателей и обучаемых?
3. Какова роль влияний среды в обучении?
4. Каковы структура процесса обучения?
5. Дайте характеристику компонентов процесса обучения.
6. В чем заключается сущность этапа подготовки к восприятию новых знаний?
7. В чем заключаются содержательный, процессуальный, мотивационный компоненты обучения?
8. Какие основы процесса обучения раскрывает теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной? Опишите основные этапы данной теории.
9. Каково назначение деятельности учителя в обучении?
10. Опишите основные этапы организации учебной работы.

11. Каковы типичные варианты учебной деятельности школьников?
12. Какова структура продуктивного варианта учебной деятельности?



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Галямова С.В. Новые учебники как средство реализации требований ФГОС// Иностранные языки в школе. – 2012. - №1.-С.54-57.
2. Зайцева Р.И. Роль системно - деятельностного подхода в процессе обучения // Английский язык.- 2014.- №1
3. Иванов Т.В. и др . Технологии и методики обучения иностранным языкам. Часть 2.- Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – 260 с.
4. Иванов Т.В. и др . Технологии и методики обучения иностранным языкам. Практика. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – 136 с.
5. Самситдино И.З. Образовательная деятельность в контексте перехода к стандартам третьего поколения // Учитель Башкортостана. – 2014. - №1.
6. Сухов В.П. Системно-деятельностный подход и интегральная методическая система в обучении. // Учитель Башкортостана. – 2014. - №4.
7. Чингизов Ф.Ф. Главная задача - создание условий для получения качественного образования // Учитель Башкортостана. - 2014. - №4.
8. Сергеева В. П. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям : монография / под науч. ред. В.П. Сергеевой. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017. – 131 с.
9. Капранова В. А. История педагогики в лицах : учеб. пособие / В.А. Капранова. - Минск : Новое знание; М. : ИНФРА-М, 2017. - 176 с.
10. Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М. : ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.
11. Мониторинг качества образовательного процесса в школе : монография / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 205 с.
12. Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.
13. Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.
14. Карнаух Н. В. Преемственность идей отечественного педагогического наследия как условие становления профессиональной компетентности учителя: Монография / Карнаух Н.В. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 163 с.
15. Сергеева В.П. Проектно-организаторская функция воспитательной деятельности учителя (теория и методика) : монография / В.П. Сергеева. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 128 с.
16. Комраков Е. С. Культурный ресурс педагога: парадигмы, подходы, образовательные модели и системы / Комраков Е.С., Чернявская А.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 109 с

17. Колдаев В. Д. *Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие* / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.

18. Полонский В. М. *Общеобразовательная школа. Педагогика общеобразовательной школы. Рубрикатор* / Полонский В.М. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 336 с.

19. www.psychserver.narod.ru/metodik.htm

20. www.psychology.ru

21. www.vocabulary.ru/dictionary - национальная психологическая энциклопедия.

22. www.bookap.by.ru - книги по психологии.

23. www.nedug.ru

Тема 3. Закономерности, принципы и правила обучения

3.1. Законы в обучении

В истории дидактики известны многочисленные попытки установления законов обучения, называемых иногда правилами, руководствами, рекомендациями, принципами. Уже Сократ декларировал закон: рождение мысли ученика зависит от организованного учителем диалога.

Я. А. Коменский в «Великой дидактике» сформулировал правила естественного учения и обучения, а также правила искусства обучать наукам (например: *«Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям»*).

И. Г. Песталотци сформулировал такой закон обучения: «От смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям», а также следующий из него принцип: «Познание истины вытекает у человека из самопознания».

Ф. А. Дистерверг сгруппировал 33 дидактических правила в зависимости от их отношения: к учителю, к предмету преподавания, к ученику.

Немецкий педагог Э. Мейман сформулировал три закона:

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

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

3) душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.

Закон – *необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между различными явлениями.*

Попытки формулирования законов обучения продолжаются и сегодня. Это обусловлено тем, что одной из функций дидактики как науки является познание процесса обучения, выявление лежащих в его основе закономерностей, установление нормативных правовых и педагогических требований.

Под **закономерностями обучения** в современной педагогике понимаются *«объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения».*

Закономерности обучения выступают проявлением основных законов дидактики, находят свое конкретное выражение в дидактических принципах и вытекающих из них педагогических правилах. Закономерности, законы и принципы обучения – основные нормативные элементы дидактики как науки.

Представленная выше схема – не только графическое отображение взаимосвязи дидактических элементов. В ней заключена нормативно-методическая модель педагогической деятельности учителя-исследователя. Рефлексивное осмысление учителем практики обучения способно находить свое выражение в обнаруживаемых им закономерностях и последующих принципах, выражаемых затем в правилах организации его практики. Об этом замкнутом цикле как деятельностном представлении методической системы говорит В. В. Краевский: «Начало и конец системы совмещаются в работе педагога-практика, создающего новую педагогическую



Дидактические закономерности получают статус законов обучения при условии, что:

- На основе анализа работ отечественных дидактов (В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, В. И. Сластенин, А. В. Хуторской и др.) нами выделены следующие **общие законы обучения**.

Закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды. По своей природной и духовной сущности человек есть творец. Степень реализации творческого потенциала ученика зависит от условий, средств и технологий, включаемых в обеспечение образовательного процесса. Выбор учеником целей обучения, продуманное содержание образования, природосообразные технологии обучения, возможность

индивидуальной траектории обучения – эти условия повышают творческую самореализацию ученика.

Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Любая деятельность, направленная на обучение, сопряжена с развитием в ученике его личностных качеств, с его воспитанием как члена общества. Результативность обозначенной в законе взаимосвязи определяется наличием в образовательном процессе специальных целей воспитания и развития, а также проработанностью измерителей по диагностике и оценке их достижения.

Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся. Результат обучения выражается образовательными продуктами ученика. От того, насколько активна, личностно-ориентирована и продуктивна организуемая деятельность ученика, зависит и ее результативность. Наибольшее влияние на результаты обучения оказывают применяемые технологии, формы и методы обучения.

Закон целостности и единства образовательного процесса устанавливает необходимость внутреннего согласования между собой всех элементов обучения в соотношении с соответствующими педагогическими и дидактическими компонентами образовательной системы. Например, невозможно добиться эффективных результатов обучения, если рассматривать в качестве его основы только содержание образования (так называемый «предметный центризм») в отрыве от целеполагания, технологий и средств обучения.

3.2. Закономерности обучения

Закономерность – объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений в любой сфере общественной жизни или этапов какого-либо процесса.

Многие закономерности обучения обнаруживаются эмпирическим путем как результат рефлексивного анализа связей между ходом обучения и

общественными процессами (внешние закономерности), а также между различными компонентами самого образовательного процесса (внутренние закономерности).

Например: продуктивность обучения зависит от общественных и экономических стимулов – *это внешняя закономерность обучения*; чем больше учитель учитывает цели ученика в организации занятий, тем более активной и продуктивной оказывается его учебная деятельность – *внутренняя закономерность*.

Перечень и количество дидактических закономерностей у разных педагогов различны; некоторые из них вообще не рассматривают дидактические закономерности, считая, что их воплощают в себе принципы обучения (Ч. Куписевич), другие приводят более 70 различных закономерностей обучения (И. П. Подласый).

Кроме *общих* закономерностей обучения, свойственных любому образовательному процессу, или его конкретным воплощениям в той или иной дидактической системе, существуют *частные* закономерности, которые относятся к отдельным сторонам обучения, например: методам преподавания и учения, усвоению учениками материала, выполнению лабораторных работ, проведению бесед, экскурсий, групповых и индивидуальных форм занятий, уроков-диалогов, решению задач. Поиск и выявление таких закономерностей, формулирование на их основе дидактических принципов и правил – необходимое условие конструирования частных дидактик и условий их практического применения.

Каждая дидактическая система базируется на совокупности ведущих закономерностей обучения, поэтому создать единую систему закономерностей обучения не удастся.

С целью упорядочивания различных дидактических закономерностей создаются их классификации. Определяются основания классификаций, например: внешние и внутренние закономерности; дидактические,

гносеологические, психологические, социологические, организационные закономерности обучения и т. д.

Рассмотрим классификацию закономерностей обучения, в основании которой лежат дидактические компоненты: цели, содержание, технологии, формы и методы, средства, система контроля и оценки результатов обучения. Характерными объектами связей в указываемых закономерностях являются: ученик в динамике развития, его деятельность, индивидуальная образовательная траектория, образовательные продукты, эффективность обучения.

Данная классификация является открытой, т. е. может заполняться новыми закономерностями, детализирующими соответствующие области обучения.

Закономерности целей обучения

✚ Эффективность образовательного процесса определяется гармонией и сбалансированностью целей различных уровней: общечеловеческих, государственных, общественных, национально-региональных, школьных, учительских, ученических, родительских и др.

✚ Образовательная продуктивность учащихся возрастает, если они осознанно участвуют в определении целей обучения, выборе его технологических элементов, в создании личностного компонента содержания образования.

✚ Цели каждого нового этапа обучения определяются уровнем достижения целей предыдущего этапа и личностными особенностями обучаемых в динамике их развития.

Закономерности содержания обучения

✚ Эффективность обучения определяется способами структурирования содержания образования: наличием концентров, соотношением и взаимообусловленностью его частей, чередованием интеграционных

элементов с детальным рассмотрением его составляющих, наличием в целостной системе компонентов индивидуального содержания образования.

✚ Содержание школьного образования, играющего роль среды, в большей степени определяет возможность индивидуальной образовательной траектории учеников, чем содержание, понимаемое как передаваемый для усвоения учебный материал.

✚ Включение в учебный процесс метапредметного содержания образования выводит ученика за пределы учебного предмета и приводит к установлению им личностно-значимых связей с другими образовательными областями.

✚ Личностное познание учеником фундаментальных образовательных объектов закономерно приводит к выстраиванию им личностной системы знаний, адекватной изучаемой действительности и образовательным стандартам.

✚ Образовательные результаты учеников зависят не от объема изучаемого материала, а от содержания создаваемой ими образовательной продукции.

Закономерности технологий, форм и методов обучения

✚ Эффективность обучения зависит от соответствия видов и способов организуемой деятельности возрастным и другим индивидуальным особенностям учеников.

✚ Первичность получения учеником личного образовательного продукта по отношению к аналогичным внешним образовательным стандартам ведет к повышению учебной мотивации и продуктивности образования.

✚ Увеличение в учебном процессе доли открытых заданий, не имеющих однозначно predetermined решений и ответов, увеличивает интенсивность и эффективность развития креативных качеств учащихся.

✚ Уровень образовательной продукции учеников определяется их индивидуальными способностями и степенью освоения ими технологией образовательной деятельности.

Закономерности использования средств обучения

✚ Использование в качестве средств обучения реальных объектов познания (экспонаты, приборы, раздаточный материал, реальные объекты и т. п.) обеспечивает природосообразный характер обучения, которое оказывается для учащихся более доступным и эффективным, чем познание, начинающееся с теоретических абстракций.

✚ Построение учебников на деятельностной основе, когда предусмотренные в них виды деятельности соответствуют комплексу специально подобранных личностных качеств ученика, предполагает усиление развивающего компонента обучения.

✚ Интерактивный характер компьютерных программ, электронных гипертекстовых учебников на базе CD-Rom, а также телекоммуникационные средства сети в значительной степени повышает продуктивность обучения по сравнению с техническими средствами без организации обратной связи (видеофильмы, диапозитивы и т. п.)

Закономерности системы контроля и оценки результатов обучения

✚ Динамика творческих достижений учеников опережает динамику повышения уровня их усвоения базовых образовательных стандартов.

✚ Творческая результативность обучения в большей мере влияет на развитие личностных качеств учащихся, чем на уровень усвоения ими образовательных стандартов.

✚ Изменения внешних образовательных продуктов ученика отражают его внутренние изменения - развитие креативных, когнитивных и оргдеятельностных личностных качеств.

✚ Диагностика личностных образовательных приращений ученика оказывает более эффективное влияние на качество образования, чем

диагностика и контроль его образовательных результатов по отношению к внешне заданным стандартам.

Выявление дидактических закономерностей происходит, как мы уже говорили, на основе анализа практики обучения, организуемой согласно той или иной дидактической концепции. Поэтому каждая закономерность или их совокупность имеют границы применимости, определяемые экспериментально.

3.3. Принципы обучения

Принцип (от лат. *prīncipiūm* – основа, начало) – 1) основное, исходное положение какой-либо теории, учения; руководящая идея, основное правило деятельности; 2) внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие нормы поведения...

Попытки разработать и предложить учителю к руководству некий дидактический кодекс – свод правил и норм (термин принцип в значении педагогическом тогда почти не употреблялся), выполнение которых обеспечит успех в преподавании и учении, предпринимались в России уже на петровском этапе создания российской школы.

Собственно, в те времена идеология и логика создания педагогами кодексов дидактических норм имела в своей основе правила, изложенные в «Великой дидактике» Яном Амосом Коменским. Поскольку в ряде отечественных историко-педагогических источников XVIII–XIX столетий обнаруживается отчетливо выраженное влияние Коменского, мы сочли целесообразным напомнить читателю правила, которые великий основоположник дидактики предлагает применять «к искусству обучения наукам».

Естественно, что все правила, содержащиеся в «Великой дидактике» и других работах Я. А. Коменского, здесь представить и невозможно, и не нужно (дидактику Коменского можно понять и оценить, только читая самого Коменского!), поэтому мы ограничимся обозначением его основных

педагогических позиций.

Первое. Красной нитью через свои сочинения Я. А. Коменский проводит идею ненасилия по отношению к ученику. Залог учебных успехов ребенка он видит прежде всего в его осознанном желании учиться и в педагогическом мастерстве преподавателя:

«...Если никого из учеников не будут к чему-либо принуждать против воли, то ничто и не будет вызывать у учеников отвращения и притуплять силу ума...».

Второе. Систему дидактических основоположений Коменский строит на основе принципов природосообразности и наглядности в обучении с опорой на чувственный опыт обучаемого. Предлагая следовать логике развития природы, т. е. соблюдать принцип природосообразности, он формулирует следующие правила:

«Мы должны подражать этому следующим образом»

I. Один учитель должен стоять во главе одной школы или, по крайней мере, одного класса.

II. По каждому предмету должен быть только один автор.

III. Одна и та же работа должна задаваться всему классу.

IV. Все науки и языки должны преподаваться одним и тем же методом.

V. Все нужно преподавать основательно, кратко и убедительно, так, чтобы смысл открывался точно одним ключом, с помощью которого вещи раскрывались бы сами собой.

VI. Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи.

VII. Все должно вестись в неразрывной последовательности, так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего.

VIII. И наконец, должно быть устранено все бесполезное».

Принцип наглядности, по Коменскому, обязывает учителя подчиняться главному правилу:

«6. ...Пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами... Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами.

Для этого имеется тройное основание.

Во-первых, начало познаний необходимо, всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях). А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними.

Во-вторых, истина и точность знания также не от чего иного, как от свидетельства ощущений.

В-третьих, так как ощущение есть самый надежный проводник памяти, то указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо».

Третье. Обобщая дидактический материал, представленный в «Великой дидактике», Я. А. Коменский формулирует девять, по его мнению, «чрезвычайно полезных правил»:

«Правило I. «Всему, что должно знать, нужно обучать».

Правило II. «Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащимся как вещь действительно существующую и приносящую определенную пользу».

Правило III. «Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями».

Правило IV. «Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, т. е. путем изучения причинных связей». («...Раскрыть причины происхождения вещи – это значит преподать истинное значение вещи согласно с известным положением: знать – это значит понять вещь через познание причин; причина есть путеводительница ума».)

Правило V. «Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям».

Правило VI. «Части вещи должно рассмотреть все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой она находится с другими частями».

Правило VII. «Все нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном».

Правило VIII. «На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят».

Правило IX. «Различия между общими вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым»⁵⁷.

С педагогическими взглядами великого чешского Учителя были достаточно хорошо знакомы (это подтверждает сравнительный анализ текстов) наши соотечественники – просветители, создававшие в прошлые столетия российскую систему образования. Они были с его взглядами знакомы, в большинстве своем и по большинству позиций разделяли эти взгляды, опирались на них в своих педагогических построениях, но при этом всегда вносили нечто самобытное, отражающее национальные воспитательные убеждения и традиции.

Принципы обучения

Задача дидактики состоит в том, чтобы на основе знаний об объективном развитии учебного процесса выяснить, как на основе закономерностей его развития разрабатываются принципы и правила обучения, которыми руководствуется учитель в практической работе.

Принципы обучения возникли на том этапе педагогической науки, когда она стала заниматься систематизированием огромного опыта педагогической практики, обобщением эмпирических факторов успешного обучения. Таким образом, в формулировках дидактических принципов отразился огромный опыт педагогической науки и практики. В настоящее время формулировки принципов обучения кажутся обычными, очевидными, привычными и только исторический анализ их появления может доказать,

сколько времени и усилий понадобилось для того, чтобы эти положения были усвоены как необходимые.

Различные классификации принципов обучения обуславливаются различными идеями, положенными в их основу. Например, Я. А. Коменский попытался создать систему дидактических принципов, основываясь на идее природосообразности обучения, хотя само понятие «принцип» им не было обосновано. **Идея природосообразности** в понимании Я. А. Коменского – это естественный метод, или принцип соответствия природе. Природа едина, все в ней протекает постепенно, без скачков, естественным путем. Точно так же воспитание ребенка как частицы природы должно проводиться естественным путем.

Согласно Я. А. Коменскому, там, где отсутствует сознательность, и обучение ведется догматически посредством бессмысленного заучивания, в знании господствует формализм, а сам процесс обучения неизбежно будет механическим и пассивным. *В процессе обучения сознательность и активность выступают в единстве.* Этот прогрессивный принцип проникнут духом демократизма, поскольку предполагает усвоение учащимися истинного знания, адекватного окружающей действительности. В «Великой дидактике» Я. А. Коменский писал: «Правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания)». Вместе с тем Я. А. Коменский считал основным свойством сознательного знания не только его понимание, но и использование на практике: «Ты облегчишь ученику усвоение, если во всем, чему бы ты его ни учил, покажешь ему, какую это приносит повседневную пользу в общежитии».

Золотое правило обучения, по Я. А. Коменскому, – **активное использование наглядности**. В основе его учения о роли наглядности лежит

сенсуалистически-материалистическая гносеология. В «Великой дидактике» Я. А. Коменский следующим образом определил наглядность, ее задачи и значение: «Если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство». И далее: «Кто сам однажды внимательно наблюдал анатомию человеческого тела, тот поймет и запомнит все вернее, чем если он прочитает обширнейшие объяснения, не видав всего этого своими глазами. Отсюда известное выражение: наблюдение собственными глазами заменяет собой доказательство». Принцип наглядности Я. А. Коменский противопоставлял словесному, пассивному обучению. Для осуществления наглядности он считал необходимым использовать реальные предметы и непосредственное наблюдение за ними, а если это невозможно – модели или копии предметов или явлений.

Важную роль Я. А. Коменский отводил **упражнениям**, которые имеют большое значение для прочного усвоения знаний. В «Пансофической школе» он писал: «Так как только упражнение делает людей искусными, а мы исполнены стремлением сделать людей сведущими во всех вещах, искусившимися во всем и поэтому годными ко всему, мы требуем, чтобы во всех классах учащиеся упражнялись на практике: в чтении и письме, в повторении и спорах, в переводах прямых и обратных, в диспутах и декламации и т. д.

Таким образом, Я. А. Коменский выделил следующие дидактические принципы обучения: *природосообразность, сознательность и активность, наглядность, последовательность и систематичность, упражнение и прочное усвоение знаний.*

Принципы обучения, сформулированные Я. А. Коменским, стали основополагающими для разработки принципов другими авторами. Так, А. Дистервег предложил 33 дидактических правила, выведенных им на основе психологических законов. Он распределил эти правила в соответствии с

различными моментами или предметами, определяющими преподавательскую деятельность:

- ✚ человек, подлежащий обучению, – ученик – субъект;
- ✚ предмет учения и обучения – учебный предмет – объект;
- ✚ внешние условия, в которых находится ученик, – время, место и т. д.;
- ✚ учеба обучающего.

I. Правила обучения, относящиеся к ученику – субъекту.

1. Обучай природосообразно!
2. Руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека!
3. Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!
4. Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, еще не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно!
5. Обучай наглядно!
6. Переходи от близкого к дальнему, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!
7. Веди обучение не научным, а элементарным способом!
8. Преследуй всегда формальную цель или одновременно формальную и материальную; возбуждай ум ученика посредством одного и того же предмета, по возможности разносторонне, а именно: связывай знание с умением и заставляй его упражняться до тех пор, пока выученное не делается достоянием подсознательного течения его мыслей!
9. Никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить!
10. Заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили!
11. Не муштровать, не воспитывать и образовывать, а заложить общие основы человеческого, гражданского и национального образования!
12. Приучай ученика работать, заставь его не только полюбить работу, но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой!

13. Считайся с индивидуальностью твоих учеников!

II. Правила обучения, касающиеся учебного материала – объекта.

1. Распределяй материал каждого учебного предмета в соответствии с уровнем развития и законами развития ученика!

2. Задерживайся главным образом на изучении основ!

3. При обосновании производных положений почаще возвращайся к первоначальным основным понятиям и выводимые из последних!

4. Распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части!

5. Указывая на каждой ступени отдельные части последующего материала и, не допуская существенных перерывов, приводи из него отдельные данные, чтобы возбудить любознательность ученика, не удовлетворяя ее, однако, в полной мере!

6. Распределяй и располагай материал таким образом, чтобы на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее!

7. Связывай родственные по содержанию предметы!

8. Переходи от предмета к его обозначению, а не наоборот!

9. Считайся при выборе метода обучения с природой предмета!

10. Распределяй учебный материал не на основе надуманных понятий, общих схем, а всегда рассматривай его всесторонне!

11. Выводи последующие положения не посредством общих действий, но развивай их из природы предмета!

12. Содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки.

III. Правила обучения в соответствии с внешними условиями – временем, местом, положением и т. д.

1. Проходи со своим учеником предметы скорее последовательно, чем одновременно!

2. Считайся с предполагаемым будущим положением твоего воспитанника!

3. Обучай культуросообразно!

IV. Правила обучения, касающиеся учителя.

1. Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)!

2. Обучай энергично!

3. Заставляй ученика правильно устно излагать учебный материал!

Следи всегда за хорошим выговором, отчетливым ударением, ясным изложением и логическим построением речи!

4. Никогда не останавливайся!

5. Находи удовольствие в развитии или движении как собственном, так и своих учеников!

Принципы обучения, которые часто называют также принципами преподавания, до сих пор представляют собой спорную область дидактики.

Так, известные отечественные дидакты М. А. Данилов и М. Н. Скаткин исходили из положения о том, что зависимость между целями воспитания молодежи, которые изменяются на каждом историческом этапе развития общества и определяются общими законами обучения, настолько сложна, что возникает необходимость раскрытия закономерных связей между ними, а также способов использования общих законов обучения в соответствии с целями воспитания в каждую данную эпоху. Положения, выражавшие эту зависимость, называются принципами обучения и в отличие от общих законов обучения действуют на протяжении времени существования отдельной социально-экономической формации.

С. П. Баранов связывает появление принципа обучения с учетом того, что некоторые положения в обучении систематически повторяются и приобретают общий характер. Это фиксируется в теории и практике обучения, и, таким образом, возникает соответствующий принцип обучения.

Т. А. Ильина утверждала, что дидактика дает учителю знание ряда принципиальных основ, на которых строится процесс обучения в школе. Поэтому принципы дидактики, по определению Т. А. Ильиной, – это основные положения, на которые следует опираться при преподавании основ наук на всех ступенях обучения.

Иную интерпретацию содержанию принципов обучения дает польский автор «Общей дидактики» К. Сосницкий. Под принципами обучения он понимает самые общие закономерности, которых преподаватель должен придерживаться в ходе своей дидактической деятельности. Это относится к каждому действию учителя и одновременно влияет на тот или иной вид обучения ученика в зависимости от принятой преподавателем дидактической системы. Таким образом, автор считает, что в разных дидактических системах могут действовать различные принципы обучения, порой даже взаимоисключающие. К. Сосницкий считает, что принципы обучения могут соотноситься с различными структурными компонентами процесса обучения: с целями (принцип всестороннего развития личности), с содержанием обучения (принцип дидактического материализма), с дидактическими средствами (принцип наглядности), с дидактическим процессом (принцип разнообразия форм обучения). Поэтому, по мнению К. Сосницкого, верное решение какой-либо дидактической проблемы может быть проведено в форме достаточно общего принципа обучения, определяющего путь, по которому нужно следовать при обучении.

Сторонники такого подхода понимают принципы обучения не как объективные общедидактические закономерности, а как нормативы поведения учителя, которые являются производными от принятой системы образования и не содержат общих норм дидактической деятельности. В итоге граница между принципами обучения и, например, частными методическими указаниями стирается.

Такая точка зрения не приемлема для большинства дидактов, которые считают, что принципы обучения должны быть универсальными для всех учебных предметов и на всех уровнях дидактической деятельности и поэтому не могут быть слишком конкретизированы.

Общие положения, которые повторяются и определяют эффективность обучения в разных формах, при различном содержании и организации, отражают внутренние, существенные стороны деятельности преподавателя и учащегося. Поэтому принципы обучения выражают определенные объективные закономерности обучения и в основном одни и те же положения, несмотря на разные названия.

В современной педагогике может быть различный подход к характеристике принципов обучения: психологический, социальный, философский, историко-педагогический, кибернетический, биологический, методический и др.

Психологические исследования раскрывают различные стороны обучения, на основе которых может даваться более глубокая трактовка его принципов. Например, исследуются соотношение обучения и развития, процесс формирования умственных действий, экспериментальные системы обучения и т. п.

Конкретные *социальные исследования*, раскрывающие личностные отношения между людьми, условия формирования групп и коллектива, позволяют глубже понять воспитывающее влияние обучения на формирование личности, отношение детей к учению, их активность. Социальный подход к характеристике принципов обучения позволяет глубже и полнее реализовать задачи, которые поставлены перед образованием современным общественным развитием.

Кибернетический подход позволяет глубже понять принципы управления обучением как целостным процессом и отдельными его сторонами.

В настоящее время в связи с резко возрастающим потоком информации, которую должен усвоить учащийся, можно говорить о принципах обучения с точки зрения *биологических возможностей* развития мыслительной деятельности учащихся, а также возникающих биологических состояний, способствующих результативности обучения или тормозящих ее.

Принципы обучения имеют преимущественно традиционное, историко-педагогическое и психологическое обоснование. Гносеологический подход проявляется в системе этих обоснований и не имеет явно выраженного самостоятельного значения.

Несмотря на отсутствие единства мнений ученых относительно количества и названий принципов обучения, они выражают в основном одни и те же тенденции в понимании их закономерностей.

Приведем в качестве примера ряд современных классификаций принципов обучения.

Можно привести пример, подтверждающий, что цели общества, реализуемые через школьное образование, находят свое отражение и в существующих классификациях принципов обучения. Так, М. А. Данилов и М. Н. Скаткин в 1975 г. сформулировали следующие принципы обучения:

- ❖ принцип воспитания в процессе обучения;
- ❖ научность обучения и его доступность;
- ❖ систематичность обучения и связь его с практикой;
- ❖ сознательность и активность учащихся при руководящей роли учителя;
- ❖ принцип единства конкретного и абстрактного, принцип наглядности в обучении;
- ❖ принцип прочности усвоения знаний и всестороннего развития познавательных сил учащихся;
- ❖ принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся.

В этом же, 1975 году Л. В. Занков проводил опытно-экспериментальное обучение в начальных классах, в основу которого были положены следующие четыре принципа обучения.

Первый принцип – обучение на высоком уровне трудности. Здесь имеется в виду не только превышение «средней нормы» трудности, но, прежде всего, то, что этот принцип позволяет раскрыть духовные силы ребенка, дает им простор и направление.

Второй принцип – быстрое продвижения в изучении программного материала. Благоприятные условия для более глубокого осмысления получаемых сведений достигаются путем непрерывного обогащения ума школьника разносторонним содержанием.

Третий принцип – ведущая роль теоретических знаний в начальном обучении. Этот принцип требует выдвижения познавательной стороны обучения на первый план и использования этого фактора и как мощного средства развития школьников, и как надежной основы подлинного овладения умениями и навыками.

Четвертый принцип – осознание школьниками процесса учения.

Существует еще один принцип обучения, который занимал особое место в экспериментальной системе обучения Л. В. Занкова. Этот принцип требует, чтобы учитель вел целенаправленную и систематическую работу над развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых.

Если сравнить классификации принципов обучения, предложенные М. А. Даниловым, М. Н. Скаткиным и Л. В. Занковым, то можно сделать вывод, что, несмотря на то, что ученые по-разному подходят к объекту исследования – целенаправленному управлению познавательной деятельностью обучающего, предложенные ими классификации не являются вариативными. Неустойчивость этих классификаций говорит о том, что, во-первых, у авторов нет уверенности, что сформулированные принципы охватывают все стороны педагогического процесса, и, во-вторых, что все эти

положения выведены эмпирическим путем. Кроме того, эти принципы не выстроены каким-либо образом иерархически, они разноуровневые, иногда трудно увязываемы друг с другом. Так, принцип доступности порой заставляет обучение отходить от принципа научности. Содержание дидактических принципов, к сожалению, не показывает, каким образом снимаются эти противоречия и трудности.

В. Оконь формулирует следующие дидактические принципы:

- *системности*, или упорядочения, знаний учащихся;
- *наглядности*, или заполнения пространства между конкретным и абстрактным;
- *самостоятельности*, или ограничения зависимости учащихся от учителя, когда учитываются все проявления естественных склонностей детей к самостоятельной деятельности, а также сознательное создание оптимальных условий для развития самостоятельности в деятельности и мышлении учащихся;
- *связи теории с практикой*;
- *эффективности*, или связи между целями и результатами;
- *доступности*, или преодоления трудностей учащимися в познании и преобразовании действительности;
- *сочетания индивидуального подхода и коллективизма* в обучении, или связи интересов личности и общества, что предполагает гармоничное сочетание в процессе обучения различных форм работы (индивидуальной, фронтальной, групповой).

Отечественный психолог В. В. Давыдов провел критический анализ дидактических принципов и пришел к следующим выводам.

Принцип преемственности означает, что, например, при построении школьных учебных предметов для начальной школы сохраняется связь с теми житейскими знаниями, которые ребенок получил еще до школы. При распространении обучения за пределы начальной школы не выделяются

особенности и специфика следующей ступени обучения. В психолого-педагогической литературе обычно ведется речь о том, что в средних классах усложняется содержание, увеличивается объем получаемых учениками знаний, однако не рассматриваются внутренние изменения содержания и форм обучения.

Принцип доступности, с одной стороны, означает, что на каждой ступени образования детям дается лишь то, что им посильно в данном возрасте. Однако эта «мера посильности» складывалась эмпирическим путем, стихийно, из реальной практики преподавания. Это и предопределяло уровень требований к детям школьного возраста, которые затем превращались в «возможности» и «нормы» психического развития ребенка.

Практический смысл принципа доступности противоречит идее развивающего обучения, делает вывод В. В. Давыдов.

Принцип сознательности направлен против формальной зубрежки и схоластики в обучении. Традиционное обучение исходит из того, что любое знание получает свое оформление в виде отчетливых и последовательно развернутых словесных абстракций, каждая из которых должна быть соотнесена ребенком с вполне определенным чувственным образом – представлением. Подобная сознательность замыкает круг приобретаемых человеком знаний в сфере связи значений слов с их чувственно-наглядными коррелятами, а это один из внутренних механизмов эмпирико-классифицирующего мышления, противостоящего теоретико-постигающему мышлению.

Практика применения *принципа наглядности* ведет, по мнению В. В. Давыдова, к трагическим последствиям. По мнению большинства ученых, в основе понятия «наглядность» лежит сравнение чувственного многообразия вещей, которое приводит к вычленению сходных, общих признаков этих вещей. Фиксация этого общего словом приводит к абстракции содержания понятия. Установление родовидовых зависимостей таких понятий по степени

общности признаков составляет основную задачу мышления, закономерно взаимодействующего с чувственностью как своим источником. Таким образом, принцип наглядности не просто утверждает чувственную основу понятий, а сводит их по существу к эмпирическим понятиям, конституирующим эмпирико-классифицирующее мышление, в основе которого лежит лишь отражение внешних, чувственно-данных свойств объекта.

Ориентация на принцип наглядности способствует формированию у детей лишь эмпирического мышления.

Принцип научности обычно понимается в узкоэмпирическом, а не в подлинно диалектическом значении, т. е. не в значении особого способа мысленного отражения действительности, восхождения от абстрактного к конкретному. Подлинная реализация принципа научности обучения связана с изменением типа мышления, проектируемого всей системой образования, т. е. с переходом к формированию у детей основ теоретического мышления...

В. В. Давыдов предлагает следующую классификацию и характеристики принципов преподавания:

1. *Преемственность* как сохранение во всяком преподавании связи, но это должна быть связь качественно различных стадий обучения – различных как по содержанию, так и по способам его преподнесения детям.

2. *Доступность* как принцип развивающего обучения, т. е. построение обучения таким образом, чтобы можно было закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающих воздействий.

3. Принципу *сознательности* целесообразно противопоставить принцип *деятельности*, понимаемой как основа и средство построения, сохранения и применения системы.

4. Принципу *наглядности* необходимо противопоставить принцип *предметности*, т. е. точного указания тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны,

выявить содержание будущего понятия, а с другой – изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей.

Следует отметить, что отделение преподавания от воспитания принесло школе больше вреда, чем пользы. Поэтому справедлива идея В. А. Сластенина, заключающаяся в том, что целостная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе. В контексте целостного педагогического процесса ученые выделяют две группы принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельностью воспитанников.

К первой группе относятся:

➤ *принцип гуманистической направленности педагогического процесса*, который является ведущим принципом образования, выражающим необходимость сочетания целей общества и личности;

➤ *принцип связи педагогического процесса с жизнью и производственной практикой*, который предполагает соотнесение содержания образования и форм учебно-воспитательной работы с преобразованиями в экономике, политике, культуре и всей общественной жизни страны и за ее пределами;

➤ *принцип соединения обучения и воспитания с трудом на общую пользу*,

➤ *принцип научности*, который является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией;

➤ *принцип ориентированности на единство знаний и умений, сознания и поведения*, требующий организации такой деятельности, в которой учащиеся убеждались бы в истинности и жизненной силе получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения;

➤ *принцип обучения и воспитания детей в коллективе*, который предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса;

➤ *принцип преемственности, последовательности и систематичности*, направленный на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование;

➤ *принцип наглядности*, основанный на закономерностях познания окружающей действительности и развития мышления, которое развивается от конкретного к абстрактному, и обеспечивающийся применением разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ, использованием ярких примеров и жизненных фактов;

➤ *принцип эстетизации всей детской жизни*, прежде всего обучения и воспитания, реализация которого позволяет развить у воспитанников высокий художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов.

Ко второй группе относятся:

➤ *принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников*;

➤ *принцип сознательности и активности учащихся* в педагогическом процессе;

➤ *принцип уважения к личности ребенка* в сочетании с разумной требовательностью к нему;

➤ *принцип опоры на положительное в человеке*, на сильные стороны его личности;

➤ *принцип согласованности требований школы, семьи и общественности*;

➤ *принцип сочетания прямых и параллельных педагогических воздействий*, сущность которого состоит в том, что, воздействуя не на

отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания; *принцип доступности и посильности*;

➤ *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников*;

➤ *принцип прочности и действенности результатов образования, воспитания и развития*.

Рассмотрев различные классификации принципов обучения, можно сделать вывод, что не существует какой-либо универсальной классификации, хотя есть классические принципы, которые признаются всеми авторами.

Эти принципы можно объединить в следующие четыре группы:

✚ *методологические (философские)*, отражающие концептуальную стратегию

✚ *образования* (принципы гуманизации, демократизации, связи с жизнью, уровнем развития психологии, философией образования и др.);

✚ *научные*, касающиеся как содержания образования, так и самого образовательного процесса (принцип научности, систематичности и др.);

✚ *психологические* (принцип учета возрастных особенностей, психологии личности, группы и др.);

✚ *собственно дидактические* (принципы доступности, наглядности, индивидуализации и др.)

Принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.

Эмпирическое обоснование принципов, преимущественно выводившееся ранее непосредственно из практики, теперь все более заменяется полным теоретическим обоснованием, приводимым схеме:

практическая задача – научная проблема – замысел решения – гипотеза – способы ее проверки – теоретическая интерпретация результатов – принцип. Некоторые процедуры такого обоснования развиты в работах В. В. Краевского. Причем обоснованием каждого принципа может выступить не столько отдельное положение, сколько педагогическая теория в целом, современная гуманно-личностная парадигма, что объясняется всеобщим характером принципов, определяющих содержание и ход педагогического процесса в любых конкретных вариантах. Точно так же полным выражением теории или закономерности является вся система принципов, обращенная к практике. Что касается конкретных условий обучения, то учет их производится на основе гибкого применения вытекающих из принципов требований, правил и подбора соответствующих обстоятельствам методов.

Принципы обучения рассматриваются в современной дидактике как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса. Само по себе приведенное положение не вызывает возражений, однако оно мало раскрывает суть принципа как дидактической категории. Нам представляется, что *суть любого принципа в том, что это рекомендация, ориентир в способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса.* Противоположные тенденции обучения либо отражены в существе самого принципа, либо обнаруживаются при его взаимодействии с другими принципами. Каждый принцип (или их пара), таким образом, регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий, способствует общей гармонии, согласованности, взаимодействию.

В соответствии с этапами проектирования и осуществления педагогического процесса и с учетом нацеленности всех принципов на формирование личности специалиста, соответствующего сегодняшним и перспективным требованиям, выделим следующие принципы обучения:

1. развивающий и воспитывающий характер обучения;
2. фундаментальность и профессиональная направленность содержания, методов и форм обучения (для профессиональной, в том числе высшей, школы);
3. научность содержания и методов учебного процесса, его сближение с современным научным знанием и общественной практикой;
4. культуросообразность, понимаемая как единство всех достижений культуры (не только наука, но и искусство, религия, традиции и т. д.), как соответствие обучения мировой и региональной культуре, как единство сознательного и подсознательного; природосообразность – как соответствие внутренней природе развивающегося человека и условиям среды;
5. систематичность в овладении достижениями науки и культуры, системный характер учебной деятельности, теоретических знаний и практических умений школьника и студента;
6. активность, самостоятельность и сознательность школьников и студентов в учебной работе, взаимосвязь и единство репродуктивной (воспроизводящей) и творческой деятельности, учебной и исследовательской работы, образования и самообразования;
7. единство конкретного и абстрактного (частично выраженное в требовании наглядности), рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного как выражение комплексного подхода;
8. доступность, учет уровня подготовленности, возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся, соотнесенный с мерой трудности изучаемого;

9. основательность и прочность усвоения ключевых элементов, логики, структуры изучаемых дисциплин, практических навыков и умений;
10. создание положительного эмоционального климата, мотивационное обеспечение деятельности и системы отношений;
11. рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы, обеспечивающих развитие личности, ее индивидуальную самореализацию.

Указанные принципы носят всеобщий характер и в отличие от требований и правил действуют в любых системах и ситуациях обучения. Принципов обязательно должно быть одиннадцать. Их можно разукрупнять или, наоборот, объединять; суть в том, чтобы в совокупности их содержание отразило все ведущие инвариантные требования к процессу обучения, вытекающие из его целей, закономерностей и других детерминирующих факторов, чтобы они в совокупности обеспечивали осуществление полного цикла деятельности: от целеполагания до анализа результатов. Все принципы нацелены на осуществление ведущего принципа – принципа воспитывающего и развивающего обучения.

При всех подходах принципы обучения должны сохранять специфичность, т. е. отражать особый характер связей именно внутри дидактической системы, иначе принципы теряют определенность, конкретность и превращаются в общие положения, без сомнения, верные, но не дающие конкретно-дидактических ориентиров. Итак, преподавателю необходимо ориентироваться не на отдельные принципы обучения, а на их систему, обеспечивая научно обоснованную постановку целей, отбор содержания, методов и средств организации деятельности студентов, создание благоприятных условий и анализ результатов учебного процесса.

Ведущим системообразующим принципом дидактики, как мы пытались показать, является принцип развивающего и воспитывающего обучения. Все

остальные принципы регулируют условия и способы наиболее полной и последовательной реализации ведущего.

Целесообразно рассматривать каждый принцип и их систему как рекомендации по воплощению в жизнь системы стратегических целей, составляющих ядро современной концепции образования (развивающий характер образования, личностно-социальная ориентация...

Учитель должен видеть сопряженные и взаимодействующие элементы педагогического процесса (овладение знаниями и развитие, элементаризм и системность в знаниях, соотношение абстрактного и конкретного и т. д.) и умело регулировать их взаимодействие, опираясь на законы и принципы обучения и добиваясь гармоничности педагогического процесса.

Анализ закономерностей обучения, выявление описываемых в них связей между различными явлениями, позволяет формулировать ключевые принципы, необходимые для практической организации обучения в конкретных условиях учебного предмета, класса, школы.

Принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса.

В классической дидактике общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории с практикой. Приведем пояснения к данным принципам, а также модифицированные нами правила их реализации в практике работы современной школы.

Принцип наглядности. С давних пор для лучшего усвоения и запоминания знаний используются наглядные объекты и пособия. Благодаря им, у учеников появляется интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление. Добываемые знания приобретают личностный характер, основанный на использовании физических органов чувств, прежде всего – зрения.

1. Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. То, что дети видят, будит мысль и лучше запоминается.

2. Если иногда нет налицо вещей, то можно вместо них применять копии или изображения, пригодные для обучения (Я. А. Коменский).

3. Используйте различные виды наглядности – натуральные объекты, схемы, карты, изображения на экране. Лучшее наглядное пособие – то, что сделано самими учениками.

4. Не ограничивайтесь наглядностью, она лишь средство обучения. Наглядность может быть источником учебной проблемы, способом представления ученического результата, средством систематизации знаний, формой самооценки.

5. По мере взросления детей увеличивайте количество символической наглядности взамен предметной.

Принцип доступности. Принцип доступности требует учета особенностей уровня развития учащихся. Это относится к проектированию всех элементов образовательного процесса – от целей обучения и учебной программы, до содержания учебников и системы контроля. Каждый элемент урока строится с учетом данного принципа.

1. В обучении переходите от того, что ученику близко к тому, что для него далеко; от известного к неизвестному; от более легкого к более трудному. Доступность не значит легкость, предлагайте ученикам задания на грани их возможностей.

2. Учитывайте различия в скорости восприятия, темпа работы, доминирующих видах деятельности, интересах, жизненном опыте, особенностях развития разных учеников.

3. При планировании урока продумывайте ситуации неодинакового времени, требуемого учениками для выполнения заданий; готовьте

индивидуальные дополнительные задания или предлагайте лидерам взаимодействовать с теми, кто отстаёт.

4. Используйте различные способы дифференциации учеников по группам, создаваемым по изучаемым темам, видам деятельности, типам заданий, методам решения, личностным отличиям детей.

5. Не торопитесь «пройти программу» в ущерб сущностному образованию ваших учеников. Опирайтесь на свою педагогическую миссию. Ищите способы согласовать действительное образование учеников с формальными внешними требованиями к их подготовке.

Принцип сознательности и активности. Обучение эффективно, когда ученик осознаёт необходимость своего обучения, ставит или принимает цели занятия, когда участвует в планировании и организации деятельности, в её осознании, самоконтроле и самооценке.

1. Ставьте учеников в ситуации самоопределения по отношению к изучаемому вопросу. В этом случае они смогут определить свои цели и проявлять активность в их достижении.

2. Учите детей задавать вопросы. Вопрос – важнее ответа, так как открывает, а не закрывает познание.

3. В обучении всегда вводите альтернативные подходы, позиции и точки зрения к любому существенному вопросу. Заранее подготовьте к уроку сведения о борьбе идей из истории вопроса; если альтернативных подходов не обнаружится среди учеников, приведите исторические сведения.

4. Отыскивайте с учениками причины всего, что изучаете. Поощряйте гипотезы детей, работайте с их версиями, помогая достроить их до завершённого вида.

5. В ходе образовательного процесса делайте остановки и предлагайте ученикам проанализировать выполненную ими деятельность. Рефлексивная позиция требует отдельного времени, но многократно повышает результативность освоения учебного курса.

Принцип систематичности и последовательности. Главным в этом принципе является логическое построение содержания образования, а также обоснованная последовательность этапов образовательного процесса. Учебный материал и технологии его освоения предстают в виде системы, где каждая часть «вытекает» из предыдущей или связана с ней.

1. Не нагружайте занятие второстепенными фактами и отвлекающими сведениями; учите детей пользоваться справочниками, словарями, энциклопедиями. В то же время, будьте гибкими, чтобы «пойти на поводу» у коллективно развиваемой содержательной мысли.

2. На каждом уроке устанавливайте его смысловой содержательный центр. Неважно, будет ли он раскрыт в начале, в середине занятия или во время итогового обобщения. Не обязательно смысл урока должен быть известен учителю до его проведения; в ходе реализации занятия может проявиться его новый смысл.

3. На стадии планирования урока и по его ходу соблюдайте правило «дыхания»: тихую работу чередуйте с дискуссией, изложение материала – с самостоятельной работой учеников. Периоды «дыхания» младших школьников более «частые», чем у старшеклассников.

4. Прислушивайтесь к состоянию учеников и естественному ходу событий во время занятия. Умейте применить свой методический инструментарий (формы, методы, приемы обучения) для того, чтобы организовать логическое сопровождение и результативность содержательной работы учащихся.

Принцип прочности. Усвоение содержания образования и развитие личностных качеств ученика зависят как от внешних факторов (структурирование учебного материала, применяемые формы обучения), так и от субъективного отношения ученика к материалу, учителю, к процессу обучения. Данный принцип связан с принципами наглядности, доступности и систематичности.

1. Сделайте начальной и основной целью своей работы с учениками обеспечение их положительного отношения к изучаемому предмету и его отдельным темам. Не забывайте, что этого можно добиться также через формирование положительного отношения учеников к вам. (Одна хорошая учительница, когда делилась с коллегами секретами своего успеха сказала: «Сначала я их влюбляю в себя».)

2. Учите детей выделять в материале главное и достраивать его связи с второстепенными частями. Учите их красочно, со вкусом оформлять главное в тетрадях. Создавайте ситуации, чтобы знания учеников были включены в их собственные переживания и эмоции.

3. Изучайте материал с разных сторон, с помощью различных видов деятельности. Формируйте разнонаучный подход к изучению образовательных объектов.

4. Возвращайтесь к изученному материалу тогда, когда это оказывается необходимым в контексте изучения нового. Количество и периодичность упражнений соотносите с индивидуальными различиями в способностях и скорости работы отдельных учеников.

5. Организуйте систематический контроль (самоконтроль, взаимоконтроль) и оценку (самооценку, взаимооценку) результатов обучения.

Принцип научности. Учебные предметы, имеющие в своей основе соответствующие науки (физика, химия, математика и т. п.), реализуют следующие педагогические задачи: раскрытие и изучение основ наук, их проблематики, применяемых методов; включение научных знаний и методов в систему мировоззрения ученика, вооружение его методами научного познания природы и общества.

1. Используйте в обучении новейшие достижения науки. Приучайте интересующихся детей читать научно-популярные журналы, находить

информацию на специализированных сайтах в сети Интернета, участвовать в предметных олимпиадах и научных конференциях.

2. Используйте логику изучаемой науки, генезис научного знания, методы научного познания в качестве адаптированного варианта научной деятельности ваших учеников. Через собственный опыт ученики лучше поймут и освоят смысл изучаемых научных знаний.

3. Изучение законов науки начинайте не с готовых формулировок, а предлагайте детям самостоятельно выполнить исследования в данной области реальности. Давайте им возможность конструировать свои теоретические модели, объясняющие полученные факты.

4. Дайте ученикам пережить радость собственного открытия, будь то высказанная идея по отношению к научной проблеме, сформулированное понятие или комплексное исследование, защищенное перед одноклассниками.

5. Знакомьте учеников с яркими фактами биографии ученых, раскрывайте на их примерах специфику научного познания, «драму идей», нравственные и профессиональные качества деятелей науки.

Принцип научности имеет альтернативу: использование в обучении ненаучных методов (художественных, духовных и т. д.).

Принцип связи теории с практикой. Практика – критерий истины, источник познания и область приложения теоретических результатов. Одной из причин актуальности принципа связи теории с практикой для обучения является существующее в школах отчуждение теоретического обучения детей от их практической жизни. Учебный подход: сначала теория, потом ее применение - на практике не является единственно верным. Данный принцип, говоря словами Я. А. Коменского, следует считать скорее «исправлением существующего в школах отклонения», чем руководством к действию.

1. Старайтесь не допускать в обучении расхождения: это – знания, а это – жизнь. Настоящие знания и есть жизнь. Изучение отчужденных от детей «знаний» и последующие попытки найти им применение в жизни – неэффективный и вредный с личностной точки зрения подход.

2. Практика – не есть область применения изученной теории, она всегда ее продолжение. В ходе практической деятельности ученик расширяет и углубляет свои теоретические представления, «наращивает теорию». Это возможно в том случае, если источником теории является сам ученик, его личностные знания, полученные в ходе его предшествующей деятельности, а не «переданные» ему учителем.

3. Обучайте детей технологии осмысленной деятельности. Всякую выполняемую учениками деятельность предлагайте им для последующего осознания и теоретического структурирования в виде модели. Сравнивайте разные модели деятельности и их эффективность. Показывайте детям преимущества осмысленной практики перед бездумной работой по теоретическому образцу.

Данный принцип также имеет свою альтернативу: теория не связывается с практикой, а вытекает из практической деятельности учеников на основе ее рефлексивного осмысления ими (методологический подход).

Как мы уже отмечали, перечисленные выше дидактические принципы являются общепринятыми и традиционными. И хотя мы попытались сопроводить их модифицированными правилами реализации в современной школе, данные принципы составляют основу традиционной системы обучения.

В то же время, некоторые из традиционных принципов (если не все) уже имеют альтернативу. Начинают формулироваться принципы или их системы, коренным образом отличающиеся от классических, например принцип открытости образования.

Далее нами будут рассмотрены принципы образовательного процесса, которые также выходят за рамки дидактической традиции и соответствуют тенденциям развития современного образования.

Принципы образовательного процесса. Рассмотренные выше классические дидактические принципы помогают в определении целевых установок обучения, а также могут служить руководством учителю в конкретных ситуациях обучения на уроках. В то же время, данные принципы не позволяют регламентировать целостный образовательный процесс в динамике развития его основного компонента – образовательной деятельности учащихся.

Перечислим дидактические принципы, регламентирующие образовательный процесс. За основу систематизации принципов возьмем образовательную деятельность ученика.

1. Принцип личностного целеполагания ученика: образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей.

Данный принцип опирается на глубинное качество человека – способность постановки целей своей деятельности. Независимо от степени осознанности своих целей ребенок живет с врожденной потребностью и возможностью ставить и достигать их. Великий русский ученый И. П. Павлов рассматривал постановку человеком целей на уровне его инстинктов.

Принцип личностного целеполагания предусматривает необходимость осознания целей обучения как учеником, так и учителем. Когда их цели различны, учитель не добивается изменения целей ученика, а помогает ему осознать свою цель и достичь ее в сопоставлении с иными целями. Индивидуальные цели учеников постепенно занимают все больше места в системе их образования; любая образовательная ситуация или

технологический этап обучения выступают поводом для первичного целеполагания ученика, определяющего характер и содержание его дальнейших действий. В результате дети научаются соотносить свои желания с реальными возможностями, индивидуальными способностями и интересами, у них формируется навык грамотного целеполагания.

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

Данный принцип устанавливает рядоположность создаваемого учеником личностного содержания образования и задаваемого ему извне содержания, имеющего характер образовательных стандартов. Практически любой элемент образования реализуется с помощью собственного выбора или поиска ученика.

Свобода творческого самовыражения и выбора образовательной траектории ученика предполагает организационно-техно-логическую заданность методологии его деятельности. Школьник создает образовательный продукт и получает образовательное приращение тогда, когда овладевает основами креативной, когнитивной и организационной деятельности. Поэтому учитель не только предоставляет ученикам свободу выбора, но и учит их действовать осмысленно в ситуации выбора, вооружает необходимым деятельностным инструментарием. Чем большую степень включения ученика в конструирование собственного образования обеспечивает учитель, тем полнее оказывается его индивидуальная творческая самореализация.

Принцип свободы выбора образовательной траектории относится не только к ученикам, но и к учителям. Каждый ученик и учитель имеют право, и даже обязанность быть самоценными людьми с собственной жизненной

позицией и мировоззрением; изучение любого школьного предмета предполагает возможность личной точки зрения по всем ключевым вопросам предмета, как у учителя, так и у ученика.

Для реализации данного принципа учитель должен уметь, с одной стороны, понимать и обозначать собственный смысл образования по предмету, с другой – допускать и поддерживать иные смыслы образования, которые могут быть у учеников. Обсуждение на занятиях разных точек зрения и позиций, защита альтернативных творческих работ на одну тему учат толерантному отношению учеников к иным позициям и результатам, помогают им понять закон многообразия путей постижения истины.

2. Принцип метапредметных основ образовательного процесса: основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками.

Познание реальных образовательных объектов приводит учеников к выходу за рамки обычных учебных предметов и переходу на метапредметный уровень познания (греч. *Meta* – означает «стоящее за»). На метапредметном уровне многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству образовательных объектов – категорий, понятий, символов, принципов, законов, теорий, отражающих определенные области реальности. Такие фундаментальные образовательные объекты, как слово, число, знак, традиция выходят за рамки отдельных учебных предметов и оказываются метапредметными.

Для конструирования целостной образовательной системы, включающей в себя метапредметное содержание, требуются особые учебные дисциплины – *метапредметы*, или отдельные метапредметные темы, которые охватывают определенную связку фундаментальных образовательных объектов.

Метапредмет позволяет ученику и учителю реализовать свои возможности и устремления в большей мере, чем обычный учебный предмет, поскольку обеспечивает возможность субъективного разнонаправленного подхода к изучению единых фундаментальных объектов, открывает ученикам выход в смежные темы других учебных курсов.

При конструировании учебного метапредмета учитывается возможность субъективного отбора методов познания одного и того же фундаментального образовательного объекта каждым учеником. Учащимся дается право на созерцательный, интуитивный, нелогический подход к познанию. Такой подход предусматривает получение продуктов познания, имеющих индивидуальные смысловые или чувственные ударения. Единая для всех учеников логическая схема как результат обучения в данном случае не используется, поскольку сужает границы проявления их творческой индивидуальности.

4. Принцип продуктивности обучения: главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности.

Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение учениками образовательного продукта. В процессе создания внешних образовательных продуктов в изучаемых дисциплинах у ученика происходит развитие внутренних навыков и способностей, которые свойственны специалистам в соответствующей науке или области деятельности. Внешнее образовательное приращение происходит одновременно с развитием личностных качеств ученика, соответствующих не только изучаемой образовательной области, но и ее «взрослого» прообразу деятельности.

Продукты учебной деятельности ученика могут выходить за рамки индивидуальных или общешкольных приращений и переходить в

приращения общекультурные: первоклассники могут сочинять оригинальные загадки или считалки, вполне сопоставимые с фольклорными аналогами; пятиклассники – составлять родословную славянских богов; шестиклассники – находить математические доказательства теорем; десятиклассники – писать философские эссе. В детских образовательных продуктах могут содержаться самобытные и оригинальные мысли, достойные пера профессионалов.

К образовательной продукции учеников относятся творческие работы не только по учебным предметам, но и по методологии их деятельности. Например, работа шестиклассницы на тему «Индивидуальная программа по математике» посвящена не столько данному предмету, сколько разработке собственного плана ее занятий; аналогичный смысл заключен в творческой работе ученицы 3-го класса «Экзаменационная работа самой себе».

Оргдеятельностные образовательные продукты методологического типа, выполненные учениками на предметном материале, выставляются на творческую защиту наряду с работами по самим предметам. Сформулированные учениками цели обучения, составленные планы, алгоритмы деятельности, найденные способы деятельности, рефлексивные суждения и самооценки являются продуктами их образовательной деятельности наряду с исследованиями, сочинениями и поделками.

5. Принцип первичности образовательной продукции учащегося: создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области.

Этот принцип конкретизирует личностную ориентацию и природосообразность обучения, приоритет внутреннего развития ученика перед усвоением внешней заданности. Ученик, которому дана возможность проявить себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет ему изложен, шире

раскрывает свои потенциальные возможности, овладевает технологией творческой деятельности, создает образовательный продукт, подчас более оригинальный, чем общепризнанное решение данного вопроса.

Принцип первичности образовательной продукции учащегося дополняется существенным требованием: объекты познания и применяемые учениками методы познания должны соответствовать «настоящим» объектам и методам, которые имеются в изучаемой области деятельности. В школьной практике при изучении учебных предметов часто преобладает не исследование реальных объектов, а изучение информации о них, например, в курсе истории изучается программный материал, но не организуется историческая деятельность учеников. Традиционная деятельность «по изучению знаний» уступает место предметной деятельности «по добыванию знаний»: в литературе – литературоведческой и писательской, в географии – географической и геологической деятельности и т. д.

Чтобы быть «включенным» в культурно-исторический процесс, ученик должен знать, понимать и осваивать общечеловеческий опыт, чувствовать свое место в нем, иметь личностный взгляд на фундаментальные достижения человечества в каждой из наук, искусств и других областей деятельности.

6. Принцип ситуативности обучения: образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и поиск их решения. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении.

Чтобы организовать творческую деятельность ученика, учитель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Ее цель – вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении познания образовательных объектов и решения связанных с ними проблем. Чтобы ученик создал свою таблицу сложения чисел, он должен заинтересоваться этой проблемой; ему нужно помочь выяснить смысл чисел, их связь друг с другом, дать возможность почувствовать взаимосвязь чисел;

затем –предложить составить числовые ряды и столбцы, научиться выявлять закономерности расположения чисел, придумать несколько числовых таблиц; лишь вооружившись средствами математического творчества, ученик сконструирует собственную таблицу сложения. Роль учителя на перечисленных этапах – организационно-сопровождающая, так как он обеспечивает личное решение учениками созданного образовательного затруднения.

Любое положительное проявление творчества ученика должно находить поддержку и сопровождение учителя. Сопровождающее обучение связано с ситуативной педагогикой, смысл которой состоит в обеспечении образовательного движения ученика, когда педагог внимательно анализирует возможности ученика и особенности складывающегося образовательного процесса для того, чтобы действовать всякий раз исходя из текущей ситуации, обеспечивать те образовательные условия, которые необходимы на данный момент прохождения учеником своей образовательной траектории.

7. Принцип образовательной рефлексии: образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования.

Рефлексия – не припоминание главного из урока или формулирование выводов – это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя. Учащийся не просто осознает сделанное, он еще осознает способы деятельности, т. е. то, как это было сделано.

Формы образовательной рефлексии различны – устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений. Учащимся обычно нравится графическая рефлексия, когда требуется начертить, например, график изменения их интереса (самочувствия, уровня познания, личной активности, самореализации и др.) на протяжении урока или всего дня. Рефлексивные ученические

записи – бесценный материал для анализа и корректировки учителем образовательного процесса. Чтобы ученики понимали серьезность рефлексивной работы, учитель впоследствии делает обзор их мнений, отмечает тех, у кого глубина самосознания повышается. Через несколько дней подобной работы у учеников, как правило, появляется особый вкус к рефлексивному самоанализу.

Рефлексия – необходимое условие для того, чтобы ученик и учитель видели схему организации образовательной деятельности, конструировали ее в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты.

Рассмотренные принципы характеризуют способы проектирования образовательного процесса. В них выражены нормативные основы организации обучения на разных уровнях: отдельного ученика, класса, предмета, школы в целом. Реализация данных принципов происходит с учетом конкретных условий, относящихся к содержанию, технологии, формам и методам организации образовательной деятельности ученика.

На основе дидактических законов, закономерностей и принципов проектируется учебный процесс с определенными характеристиками, разрабатываются обучающие системы. Дидактический анализ принципов и других элементов той или иной теории обучения позволяет прогнозировать последствия введения в школу новых программ, форм и методов обучения, нового содержания, учебных средств и материалов.

Вопросы и задания по главе 3

1. Сформулируйте систему законов, принципов и правил (рекомендаций, обязательных требований, запретов), которыми должны руководствоваться при организации учебного процесса в вашем вузе. Учтите собственный студенческий опыт, а также материал, раскрывающий физиологические и психологические основы дидактики.

2. Опишите структуру *процесса обучения* и структуру *учебного процесса* на вашем курсе (в институте, на факультете). Все ли обязательные составные части, обеспечивающие эффективность этой структуры, наличествуют? Внесите свои рекомендации по совершенствованию структуры учебного процесса.

3. Охарактеризуйте движущие силы учебной деятельности студентов вашей группы; соотнесите свою оценку с мнением товарищей по группе.

4. Какие факторы играли побудительную роль в процессе вашей учебы в школе и в вузе? Дайте комментированный анализ.

5. В процессе подготовки к практическому занятию и на самом занятии попробуйте выявить закономерности (повторяющиеся связи явлений), проявляющиеся в учебном процессе и общественной деятельности в вашем институте (на факультете). Сделайте на этой основе дидактические выводы-рекомендации.

4. Попытайте составить на практическом занятии свод принципов, которые должны были бы регламентировать управленческо-педагогическую деятельность руководства институтом (факультетом) и преподавателей, а также поведение студентов в учебном процессе.

5. Сформулируйте принципы саморазвития, самообразования и самореализации, которые вы могли бы использовать в собственной практике.



Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте подходы различных авторов к понятию «законы обучения».

2. Какие законы обучения сформулировал немецкий педагог Э. Мейман?

3. Что понимается под «закономерностями» обучения в современной педагогике?

4. При каких условиях дидактические закономерности получают статус законов обучения?

5. В чем заключается сущность закона социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения?

6. В чем заключается сущность закона взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды?

7. В чем заключается сущность закона взаимосвязи обучения, воспитания и развития?

8. В чем заключается сущность закона обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся?

9. Перечислите закономерности целей обучения.

10. Перечислите закономерности содержания обучения.

11. Перечислите закономерности технологий, форм и методов обучения.

12. Перечислите закономерности использования средств обучения.

13. Назовите и раскройте основные принципы процесса обучения с точки зрения различных авторов.



Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Галямова С.В. Новые учебники как средство реализации требований ФГОС// Иностранные языки в школе. – 2012. - №1.-С.54-57.

2. Зайцева Р.И. Роль системно - деятельностного подхода в процессе обучения // Английский язык.- 2014.- №1

3. Сухов В.П. Системно-деятельностный подход и интегральная методическая система в обучении. // Учитель Башкортостана. – 2014. - №4.

4. Чингизов Ф.Ф. Главная задача - создание условий для получения качественного образования // Учитель Башкортостана. - 2014. - №4.

5. Сергеева В. П. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям : монография / под науч. ред. В.П. Сергеевой. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017. – 131 с.

6. Капранова В. А. История педагогики в лицах : учеб. пособие / В.А. Капранова. - Минск : Новое знание; М. : ИНФРА-М, 2017. - 176 с.

7. Методология и практика научно-педагогической деятельности : учеб. пособие / В.Д. Колдаев. - М. : ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2017. - 400 с.

8. Педагогические технологии: Учебник / Левитес Д.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 403 с.

9. Педагогический словарь: словарь / авт.-сост. И.П. Андриади, С.Ю. Темина. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 224 с.

10. Карнаух Н. В. Преемственность идей отечественного педагогического наследия как условие становления профессиональной компетентности учителя: Монография / Карнаух Н.В. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 163 с.



11. *Сергеева В.П. Проектно-организаторская функция воспитательной деятельности учителя (теория и методика): монография / В.П. Сергеева. - 2-е изд., испр. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 128 с.*
12. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. - 152 с.*
13. *Яковлев С. В. Тьютор и воспитанник: педагогическое взаимодействие систем ценностей : монография / С.В. Яковлев ; под ред. В.А. Сластенина. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 72 с*
14. *Комраков Е. С. Культурный ресурс педагога: парадигмы, подходы, образовательные модели и системы / Комраков Е.С., Чернявская А.Г. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 109 с*
15. *Колдаев В. Д. Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 400 с.*
16. *Полонский В. М. Общеобразовательная школа. Педагогика общеобразовательной школы. / Полонский В.М. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 336 с.*
17. *Аврамова Е. М. Общее образование: мониторинг эффективности / Аврамова Е.М., Александрова О.А., - М.:ИД Дело РАНХиГС, 2015. - 470 с.*
18. *Ходакова, Н.П. Подготовка педагогов - профессионалов в области дошкольного образования и информационных технологий в вузе [Электронный ресурс] / Н.П. Ходакова. - М.: Инфра-М, 2015.*
19. www.psychserver.narod.ru/metodik.htm
20. www.psychology.ru
21. www.vocabulary.ru/dictionary - национальная психологическая энциклопедия.
22. www.bookap.by.ru - книги по психологии.
23. www.nedug.ru