

Министерство просвещения Республики Казахстан
Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина



СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Астана

2023

1

Рекомендовано Научно-методическим советом Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина (протокол № от 17.11.2023 года).

Современная теория обучения: Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, 2023. - 400

В пособии рассматриваются основные теоретические и методологические основы обучения в современном мире, в частности понятие о дидактике, ее задачи и предмет исследования, анализируются теоретико-методологические основы современной теории обучения, в том числе ее связь с другими науками, а также основные принципы и закономерности обучения, раскрываются сущность процесса обучения, его цели, задачи и содержание, а также вопросы мотивации учения, формирования познавательных процессов и диагностируемой цели обучения.

Важное место отводится современным подходам к содержанию образования, методам и организационным формам обучения, а также средствам обучения, анализу качества обучения и методов оценивания учебных достижений обучающихся, вопросам педагогической технологии как эффективного средства реализации теории обучения на практике.

Адресуется научным и практическим работникам.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях динамичного, поступательного движения современного общества по пути цифровой экономики, интеграции в международное сообщество возникают новые масштабные задачи, решение которых зависит от духовности и социальной активности каждого человека, творческого настроения и инициативы каждой личности, от раскрытия и реализации социального капитала, интеллектуального потенциала и способностей каждого субъекта деятельности.

Об этом говорится в Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы, «Ключевым ориентиром системы образования на ближайшие семь лет станет создание в организациях образования условий для того, чтобы не только поднимать уровень образованности человека, но и создать атмосферу, которая будет способствовать формированию высококонкретной и всесторонне развитой личности, обладающей ключевыми компетенциями выпускника, способного реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах казахстанского общества» [1].

В проектировании, формировании и воспитании такой личности человека решающую роль играют организации всех уровней образования.

Отсюда, настоятельная необходимость реформирования системы образования, перед которой выдвигаются иные требования к качеству подготовки специалистов, профессионального развития педагогических кадров. Особую социальную значимость в этом плане приобретает профессионально-дидактическая компетентность педагогов, которым обучают и воспитывают подрастающее поколение, способное обеспечить социально-экономические, политические и культурные преобразования в Новом Казахстане.

Таким образом, назрела настоятельная необходимость в радикальной перестройке содержания педагогического образования, форм, методов и стратегий обучения, в создании новой дидактической теории, новой педагогической технологии.

Надеемся, что предлагаемое методическое пособие будет способствовать решению этой актуальной задачи.

Настоящее пособие содержит общепринятую тематику, но отличительной особенностью является порядок изложения тем, их содержание и проблематика, критический подход в освещении всех узловых вопросов современной дидактической теории.

1. ПОНЯТИЕ О ДИДАКТИКЕ. ЗАДАЧИ ДИДАКТИКИ

Дидактику по традиции определяют, как часть или раздел педагогики, которая занимается исследованием обучения и образования. Многие авторы определяли дидактику как теорию обучения, но, начиная с XIX в., всё чаще определяют её как теорию обучения и образования. Не стихают споры о том, является ли дидактика наукой или же всего лишь совокупностью, множеством разных теорий, взглядов, направлений и концепций, не прекращается до настоящего времени.

Рассмотрим эволюцию взглядов на дидактику.

Слово «дидактика» произошло от греческого «didaktikos», что означает «поучающий», «didasko» - «изучающий». Термин «дидактика» вошел в употребление в 1613 г. в Германии. Анализируя деятельность известного педагога, лингвиста и сторонника обучения на родном языке **Вольфганга Ратке** (1571-1635), Кристоф Хельвиг и Йохим Юнг составили «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия» («Kurrer Bericht von der Didactica Wolfgangi Raticihii»). Название работы указывает на то, что дидактика рассматривалась как **искусство обучения**, т.е. как совокупность практических умений [2, с.14-15].

Вскоре вышел в свет основной труд педагога **Яна Амоса Коменского** (1592-1670) «Великая дидактика» (на чешском языке в 1632 г. и на латинском в 1657 г.), благодаря которому дидактика получила международное распространение и признание. Для Я.А.Коменского дидактика – это «универсальное искусство учить всех всему»¹. Идея всеобщего обучения приводит Коменского к необходимости разработки теории и практики массового школьного образования. В соответствии с четырьмя возрастными периодами разрабатываются содержание, методы и формы организации обучения:

- от рождения до 6 лет – материнская школа;
- от 6 до 12 лет – школа родного языка, с законченным кругом образования;
- от 12 до 18 лет – средняя школа, которую Коменский называет «латинская»;
- от 18 до 24 лет – юношество, способное к научному образованию, получает высшее образование по одной из четырех специальностей: богословие, философия, медицина и юриспруденция.

Реальные знания о мире и человеческих отношениях должны стать основой всех остальных знаний, включая филологическую и философскую образованность. Эпиграфом к педагогическим сочинениям Коменского служит высказывание: «Пусть все свободно течет, прочь насилие!». Школу Коменский называет «мастерской гуманности». Он осуждает суровую дисциплину,

¹ Полное название книги: «Великая дидактика, заключающая универсальное искусство (artificium) учить всех всему или верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого где бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, учиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни».

царившую в старой школе, и дает практические советы, «как строить педагогический процесс на приемах поощрения, возбуждения внимания и интереса учащихся к самостоятельному бодрому усвоению знаний и навыков» [3, с.7]. Коменский в деталях разрабатывает теорию и методику классно-урочного обучения.

Швейцарский педагог **И.Г.Песталоцци** (1746-1827) поставил задачу улучшить жизнь народа, крестьян и ремесленников, с помощью школы и усовершенствованной методики преподавания учебных предметов. Первоначальное обучение грамоте могут осуществлять родители. Крестьянские дети могут учиться грамоте и одновременно участвовать в производительном труде. Этому были посвящены его книги «Лингард и Гертруда» (1781) [4] и «Как Гертруда учит своих детей» (1801-1804) [5].

Ребенок в процессе обучения восходит от чувственных восприятий к ясным понятиям. Этот процесс познания окружающего И.Г.Песталоцци называет созерцанием. В основу его дидактических взглядов было положено понятие элементарного образования, под которым он понимал разложение процесса обучения на элементы. Такими простейшими элементами являются 1) форма, 2) число и 3) слово. Каждый человек, желая выяснить что-либо непонятное, задает себе три вопроса: 1) сколько предметов у него перед глазами; 2) какой они имеют вид, какова их форма и 3) как они называются (рис. 1).

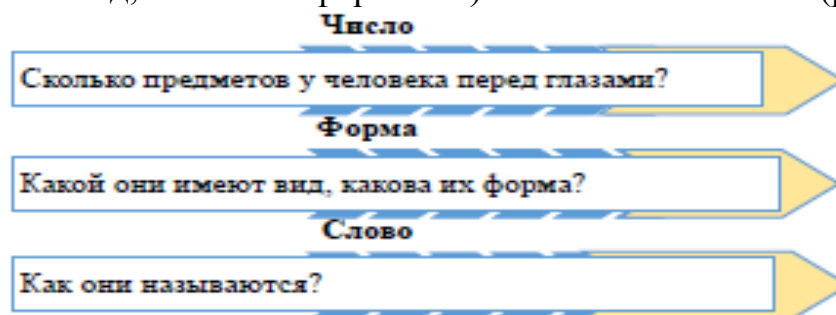


Рисунок 1. Элементы процесса обучения по Песталоцци

Число, форма и слово – это элементарные средства всякого обучения. Поэтому элементарное обучение должно состоять в развитии умения считать, измерять и говорить, что в свою очередь приводит к развитию ума и наблюдательности. «Только истина, вытекающая из наблюдений, дает человеку силу, которая мешает вторжению в его душу предрассудков и заблуждения» [4].

«Правильно видеть и слышать есть первый шаг к житейской мудрости» [5]. И.Г.Песталоцци стал первым педагогом, разработавшим основы частных методик первоначального обучения родному языку, арифметике, началам геометрии и географии.

Дидактика вместе с методиками по-прежнему рассматривалась как искусство обучения, как множество приемов, правил и принципов, способствующих лучшему обучению. Таким образом, первоначально под ней подразумевалось **искусство обучения**.

Подобный взгляд на педагогику и ее главную отрасль – дидактику был в корне изменен немецким философом и педагогом **Иоганном Фридрихом**

Гербартом (1776-1841), разработавшим теоретические основы педагогики вообще и дидактики в частности. Немецкие историки считают И.Ф.Гербарта основоположником педагогики как науки. Научная педагогика, по мнению И.Ф.Гербарта, должна, прежде всего, установить цель воспитания, к которой затем приспособляются воспитательные средства. Вся полнота педагогической цели, по И.Ф.Гербарту, может быть обозначена одним словом – «добродетель». Эта цель – идеал, к которому стремились все великие педагоги.

Центром всей педагогической системы Гербарта является «обучение – главное средство воспитания». Отсюда его всеохватывающая идея *воспитывающего обучения*. Процесс воспитания делится на три части: управление детьми, обучение и нравственное воспитание. Теория обучения у И.Ф.Гербарта строится на односторонней интеллектуалистской психологии. Всю психику он сводит к представлениям. Запас представлений у ребенка растет и регулируется обучением. Стержнем теории обучения у И.Ф.Гербарта служит многосторонний интерес, который сам по себе и есть духовная активность, умственная самостоятельность, которая проявляется как соединение старых и новых представлений, как их переработка в осознании, создание ассоциативных связей.

Процесс обучения по И.Ф.Гербарту проходит четыре стадии, которые являются всеобщими, обязательными и называются «формальными ступенями обучения»: 1) ясность, 2) ассоциация, 3) система, 4) метод.

Ясность. На этой ступени происходит спокойное и сосредоточенное углубление в учебный материал. Для этого необходимо расчлнить этот материал на составные части. «В самом начале все искусство обучения состоит преимущественно в умении разложить предмет на малейшие части». Эта ступень характеризуется в психологическом отношении сосредоточенным вниманием ученика, в дидактическом – это рассказ учителя, демонстрация или показ, применение наглядности.

Ассоциация. На этой ступени идет углубление в новое путем установления связей новых представлений с уже знакомыми, создаются случайные, пока неупорядоченные соединения представлений, делаются некоторые пока предварительные выводы. «Для ассоциации наилучший способ – непринужденный разговор; таким образом, ученик получает возможность попробовать, изменять и повторять случайное сочетание представлений, отчасти так, как для него легче и удобнее, и на свой лад усваивать заученное» [6, с.128-130].

Система. Полученные и переработанные представления и знания приводятся в единую стройную систему, выделяются главные мысли, вырабатывается связное их изложение, происходит всестороннее осмысление изученного. «В системе каждый пункт имеет свое определенное место и связывается с ближайшими пунктами... Выдвигая вперед главные мысли, систематическое обучение дает чувствовать преимущество упорядоченных знаний и, сообщая знания в большей полноте, увеличивает их сумму» [6, с.128-130].

Метод – осмысление в движении, в применении полученных знаний при выполнении упражнений, решении задач, сформированная в сознании ученика

система проверяется в деле: от ученика требуется методическое мышление. «Навык в методическом мышлении ученик приобретает посредством задач, самостоятельных работ и исправления их по указаниям учителя». Эти упражнения должны показать, правильно ли понял ученик главные мысли и может ли он их применять на деле, уметь пользоваться так, чтобы «направлять мысли от любого пункта ко всякому другому вперед, назад или в сторону», чтобы он мог перегруппировать их к обсуждению новых случаев, к решению практических задач.

Ясность, ассоциацию, систему и метод И.Ф.Герbart называл также способами обучения, имея в виду последовательный переход от одного к другому. «При ближайшем рассмотрении оказывается, что эти различные способы обучения не должны исключать один другого, а должны следовать один за другим в каждом кругу предметов преподавания – малом или большом, безразлично – и при том в указанном порядке» [6, с.128].

Формальные ступени обучения И.Ф.Гербарта получили широкое распространение среди педагогов второй половины XIX - начала XX вв. Его последователи - Т.Циллер, О.Вильман, В.Рейн - не только пропагандировали эти ступени, но и вносили в них некоторые незначительные изменения. Так, В.Рейн расчленил первую ступень – ясность – на две ступени, и его схема приобрела следующий вид:

- 1) подготовка, т.е. постановка вопроса, выяснение целевой установки урока и пр.,
- 2) предложение, т.е. сообщение нового материала,
- 3) согласование,
- 4) обобщение,
- 5) применение [7, с.303].

Представим вышеизложенное в формализованном виде (таблица 1).

Таблица 1 - **Формальные ступени обучения по И.Ф.Гербарту и В.Рейну**

Ступени (И.Ф.Герbart)	Психологический аспект	Дидактический аспект	Ступени (В.Рейн)
Ясность	концентрация внимания обучающегося	рассказ педагога, демонстрация или показ, применение наглядности	Подготовка
Ассоциация	установление связей с прошлым опытом, создание случайных представлений, предварительные выводы	беседа, усвоение материала в силу своего понимания	Изложение
Система	приведение в единую систему, выделение главных мыслей, выработка	упорядочение знаний, увеличение их суммы	Согласование

	связного их изложения, всестороннее осмысление изученного		
Метод	формирование методического мышления	выполнение упражнений, решение задач, самостоятельных работ и исправление ошибок по указанию учителя	Обобщение
			Применение

Складывалось убеждение, что не только педагогика в целом, но и ее главная часть – дидактика, благодаря теоретическим обоснованиям Я.А.Коменского и особенно И.Ф.Гербарта, оформились в целостную науку. Такое понимание утвердилось потому, что в трудах И.Ф.Гербарта были сформулированы цели воспитания и обучения, раскрыты задачи дидактики, предлагалось обстоятельное психолого-этическое обоснование содержания и методов обучения. Дидактика перестала быть набором приемов и рекомендаций, а становилась последовательной, непротиворечивой развернутой системой, в которой все части взаимосвязаны и даже приобрели некоторую законченность и полноту, например, формальные ступени обучения.

Появление дидактики как общей теории обучения красочно описывает известный дидакт П.Ф.Каптерев: «Пока дело не идет о коренной ломке школы, о пере-стройке ее сверху донизу, дидактика не появляется, на неё нет спроса: в школах тишь да гладь, да божья благодать, все идет благополучно, все довольны существующими порядками и их результатами, а потому и возбуждать новые и общие вопросы нет нужды. Но когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматриваются существующие методы преподавания, и вот в такое реформационное время зарождается дидактика, обещающая указать средства основательного, легкого и скорого обучения, обещающая открыть искусство учить всех всему» [8, с. 271-272].

Этот этап в развитии дидактики считается как оформление ее в качестве **теории обучения**.

На рубеже XIX-XX вв. педагоги – сторонники т.н. нового воспитания не смогли согласиться с гербартовской дидактикой, ориентированной главным образом на деятельность учителя – преподавание. Они видели успех обучения и воспитания в активизации деятельности учащихся. Ведущие представители этого направления, в частности **Джон Дьюи** (1859-1952), ставили обучающегося в центре учебно-воспитательного процесса и не могли согласиться с концепцией гербартианцев о «передаче учащимся готовых знаний», апеллируя главным образом к памяти учащихся.

Воспитание рассматривается как приспособление к жизни. Школа должна ориентироваться не на будущее, а на настоящее, быть частью жизни

ребенка. Труд – центр всей школьной работы. На первый план выдвигается опыт и практика ребенка. Дети учатся в процессе труда, «делания». Практика предшествует теории. Развитие важнее систематических знаний. Школа является продолжением жизни ребенка дома. Дети много времени должны проводить в мастерских, занимаясь обработкой дерева, металла, прядением, ткачеством, шитьем, на пришкольных участках и т.д. Недостаток знаний, возникающий в процессе трудовой деятельности («делания»), дети восполняют путем обучения и самообразования под руководством педагога. Критике подвергается классно-урочная система и систематические знания, получаемые путем изучения учебных предметов. Осуждается формализм и оторванность от жизни, от практики гербартианского направления. Разрабатываются основы теории и практики обучения, которое впоследствии было названо *проблемным* [9; 10].

Все это потребовало другого понимания предмета и задач дидактики и пересмотра всего школьного обучения. С этого момента дидактика приобретает статус **теории обучения и образования**, который практически сохраняется до настоящего времени.

Д.Дьюи и его сторонники стремились приблизить обучение к жизни, сделать воспитание более естественным, эффективным и современным, отвечающим запросам общественной и частной жизни. Но в их планы не входила задача превращения дидактики в науку.

В течение всего XX века практически во всем мире наблюдалось недовольство школой, качеством образования. Поэтому целой плеядой ученых-педагогов, в т.ч. в СССР велись постоянные научные поиски и исследования в области дидактики: происходит дальнейшее уточнение важнейших понятий дидактики, исследование многочисленных частных проблем теоретического и практического характера, содержание дидактики систематизируется, делаются попытки научно-теоретического обоснования дидактики как науки в целом и ее отдельных положений.

Для трансформации дидактики в подлинную науку, способную дать объяснение того, что происходило в учебно-воспитательном процессе массовой школы, открыть законы функционирования и развития образовательного процесса в целом, предвидеть дальнейший путь его развития, дидактической теории необходимо освободиться от той или другой идеологии и психологических концепций или установок, соблюдать ряд требований:

– определение ее теоретического содержания, понимание сущности обучения, его содержания и конструкции, законов функционирования и развития и т.д. Если всего этого нет, то и сама наука не существует, хотя она может находиться в стадии формирования. Рекомендации практического характера, сами по себе, наукой не являются;

– решение наукой не только актуальных задач обучения и образования, но и ориентация и предвидение средне- и долгосрочных перспектив их развития. Поскольку обучение – категория вечная, то и **законы обучения являются настолько вечными, насколько вечным является само обучение**. Это,

конечно, не исключает положений, правил, законов дидактики, имеющих временный характер, как это и происходит в традиционной дидактике;

– отсутствие в подлинной науке дифференциации по этническому (территориальному, страновому) или социальному признаку, т.е. деление на советскую или американскую, социалистическую или капиталистическую и т.д. Для педагогов всех стран, без исключения, наука об обучении одна и та же: **сущность обучения не изменяется от того, где и когда это обучение происходит, также и все существенные признаки обучения.** Конечно, содержание обучения в школах различных стран может быть в чем-то разным, но **сущность обучения остается везде одна и та же**, и даже содержание образования в школах всех стран во многом является общим. Еще больше общего в формах организации и методах обучения. **Задача дидактики** как науки и состоит в том, чтобы *раскрыть эти общие законы и формы организации процесса обучения* даже тогда, когда есть некоторые различия в содержании образования;

– отсутствие в определении методолого-теоретических основ приверженности к какой-либо идеологизированной философской доктрине, например, экзистенциализм, прагматизм и т.д.

В этой связи наступило время, когда традиционная дидактика должна быть критически пересмотрена. Эта дидактика была и остается дидактикой группно-парно-индивидуального обучения, т.е. дидактикой группового (ГСО) и индивидуального (ИСО) способов обучения. XX век показал, что при реформировании школы и всей системы образования ГСО и ИСО уже не действуют. Потребность современного цифрового общества во всеобщем полноценном и качественном среднем образовании не реализуется.

Реформировать школу и всю систему образования во всех странах независимо от состояния их экономики, добиться более высокого уровня образования всего населения, - такова насущная потребность всей мировой цивилизации.

Исследования показывают, что все дидактические теории, претендовавшие на достоверность и научность, не могли преодолеть барьер эмпиризма и субъективности. Они ограничивались описанием явлений педагогической деятельности, давались некоторые объяснения, делались обобщения, а иногда высказывались гениальные догадки и предсказания, как, например, в работах академика М.Н.Скаткина.

Науку об обучении можно выстроить только в том случае, если наступает понимание того, что обучение является процессом материальным (физическим) и в соответствии с таким пониманием раскрыть его сущность и творить дидактику как науку.

Если вселенная и всё, что нас окружает, включая и нас самих – это природа, то каждый человек – часть природы. Это относится также к людям, выполняющим функции обучающихся (учителям, преподавателям) и к обучаемым (учащимся, студентам). Учитель и учащийся – части природы. Если обучение – это их взаимодействие, при котором обучаемые усваивают, овладевают тем содержанием, которым владеют обучающие, то такое взаимодействие есть,

прежде всего, физический (материальный) процесс. Без физического (материального) взаимодействия, происходящего между учителями и учащимися (или между учащимися), обучение не осуществляется, оно не может ни возникнуть, ни функционировать.

Элементарный анализ и наблюдения показывают, что между обучающимися и обучающими происходит, прежде всего, **звуко-знаковое взаимодействие**, т.е. **общение**. При отсутствии общения, нет и обучения. При наличии общения, возможно и обучение.

Если обучающий и обучаемый – части природы и их взаимодействие представляет собой материальный (физический) процесс, то создание науки об обучении представляет собой последовательное и системное развитие принципа природосообразности, провозглашенного Я.А.Коменским. Такой подход к исследованию обучения является **единственно научным** и его можно назвать **естественнонаучным**. Только такой подход может обеспечить правильное понимание всех важнейших компонентов, составляющих содержание дидактики как науки, а также их взаимодействие или взаимосвязь. К числу таких компонентов относятся: сущность обучения, содержание, формы и методы обучения, исторические этапы развития учебно-воспитательного процесса школы и системы образования, урок и классно-урочная система, информатизация, компьютеризация и цифровизация учебного процесса, средства обучения и дистанционное обучение и т.д.

Дидактика, очевидно, давно уже переросла тесные рамки педагогики и является самостоятельной, автономной и независимой от педагогики, наукой.

Каковы же особенности естественнонаучного подхода? В соответствии с этим подходом, существующая дидактика либо психологические теории обучения были и остаются дидактикой ГСО. Это, *во-первых*.

Во-вторых, процесс обучения – это, прежде всего, определенная объективная реальность, он по своей природе материален, имеет, как и все сущее, свое физическое строение.

В-третьих, особенность естественнонаучного подхода заключается в том, что основу науки об обучении любой коллектив авторов создать не мог, это мог создать только один человек. А уже более детальная разработка всей науки об обучении – это работа многих авторов, малых и больших коллективов и даже нескольких поколений специалистов и исследователей по педагогике, дидактике, методикам и т.д. Так было в прошлом, когда великий Я.А.Коменский создавал свою дидактику, включавшую (охватывавшую) не только основные проблемы обучения в школах своего времени, но и многие вопросы воспитания, а также психологии обучения. То же самое можно сказать и о И.Ф.Гербарте, который положил начало разработки педагогики как науки. Известно, что автором концепции проблемного обучения был американский философ, педагог и психолог Джон Дьюи. Поэтому есть все основания считать автором дидактики как науки об обучении В.К.Дьяченко, которую он предпочитал называть не «современной», а «новой» [11]. И это утверждение никто не может оспорить. При отсутствии конкретного автора, нет и самой науки.

Вместе с тем следует отметить, имеются попытки присвоения авторства. Например, В.М.Казакевич опубликовал статью «Новая дидактика как информационная коммуникационная теория процесса обучения» (?), в которой анализирует все традиционные взгляды на обучение и считает, что разработал инновационный подход к теории обучения как информационному коммуникационному процессу» и представил «инновационную трактовку метода обучения как формы движения содержания», при этом забывая упомянуть автора [12].

По его мнению, «Информационная коммуникационная теория процесса обучения основывается на следующих трёх постулатах.

I. В обучении педагога и ученика связывает только учебная информация, которую они в той или иной материальной форме передают друг другу при непосредственном или опосредованном общении.

II. Передача информации (?) от педагога к ученику и от ученика к педагогу, их общение в процессе учебной деятельности есть вид коммуникации или обмен сведениями (информацией) [15: 617]².

Нами была разработана модель обучения как коммуникационного процесса на основе модели коммуникации технических устройств К.Шеннона [14:14] и вербальной модели социальных коммуникаций Р.Якобсона [18: 143-144]».

«...III. В основе обучения лежат два психических процесса, экстериоризация и интериоризация информации» [36, с.61-62].

Выдвигая концепцию «обучение - общение», В.М.Казакевич, как видно, *во-первых*, отступает от нее, говоря о «передаче информации». *Во-вторых*, как и другие исследователи, опирается на психологическую теорию обучения, что наглядно проявилось в предлагаемой им дефиниции: **«Обучение представляет собой информационный коммуникационный процесс представления во внешнем плане и передача обучающим учебной информации (процесс экстериоризации), её усвоение (процесс интериоризации) и воспроизведение обучаемым (процесс экстериоризации) в практической деятельности или материализованном предъявлении информации при контроле качества ее усвоения.» [12, с.62].**

В итоге получилось громоздкое эклектическое определение обучения, которое еще больше запутывает существо вопроса.

В настоящее время дидактика представляет собой весьма полиаспектную сферу знаний и направлений, чему способствует развитие науки, средства научного познания в целом, закономерный для всех отраслей знания на разных этапах их эволюции, переход от эмпирического уровня (познания явлений) к теоретическому (познанию сущности).

Приступая к изучению какой-либо науки, нужно выяснить, осознать то, что является ее предметом. Определение предмета дидактики – отнюдь не тривиальная процедура. Оно не сводится только к дефиниции. Выявить предмет дидактической науки – это, прежде всего, дать сущностную характеристику объекта исследования дидактики, причем в тех его особенных

² Ссылки в статье В.М.Казакевича (прим. авт.).

чертах, свойствах и отношениях, которые более никакой наукой не изучаются.

Таким образом, для превращения дидактики в фундаментальную науку необходимо определить ее предмет, т.е. раскрыть сущность обучения.

Без правильного понимания обучения дидактика как наука оказывается невозможной. Наука об обучении при неправильном понимании сущности обучения не может быть создана. Это зависит уже не от материальных затрат на школу и педагогические исследования, и не от количества и остроты научных кадров по дидактике, а от того, что положено в основу всего здания дидактики, верное или неверное теоретическое положение принято за исходное. Понятие «обучение» в категориальной системе дидактики является основным. Если его содержание оказалось не раскрытым или раскрывается неправильно, то и все остальные понятия дидактики (*преподавание, учение, цели и задачи обучения, содержание обучения, принципы и законы, методы и формы организации обучения* и т.д.) становятся путанными, неопределенными, сумбурными, как правило, ошибочными. **Наука** - это, прежде всего, *стройная система понятий, в которой все понятия взаимосвязаны и взаимообусловлены, и все вместе представляют собой единую целостную систему, в основном верно отражающую действительность.*

В противном случае вместо науки в строгом смысле слова мы имеем только область знаний об обучении. Какое понимание сущности обучения мы принимаем как исходное? Мы исходим из того, что все, происходящее в мире, есть материя и различные формы ее движения. Другой, какой-то особой духовной сущности нет, т.к. все т.н. духовные или познавательные процессы не существуют отдельно от материи, независимо от нее. У нас нет никаких оснований исключать процесс обучения из общей системы природы, представлять обучающего и обучаемого не как части природы, которые могут взаимодействовать с помощью материальных средств, а каким-то еще особым, никому не известным образом, каким-то нематериальным путем.

Обучение – явление общественной жизни, но оно представляет собой в объективной действительности особый случай **материального**, можно сказать, **физического** взаимодействия. Без этого материального взаимодействия обучение не существует и существовать не может. Именно это материальное (физическое) взаимодействие, - хотя оно и не исчерпывает всего, что происходит в процессе обучения, – определяет построение процесса обучения в целом. Наука об обучении возможна потому, что процесс обучения есть **материальный** процесс. Материальность процесса обучения заключается в данном случае не в том, что в понятиях, суждениях, мыслях учащихся и учителей отражается объективно существующий мир, что их понятия, суждения, мысли приблизительно верно отражают окружающую их действительность, а в том, что процесс обучения сам по себе есть материальное **взаимодействие**. В этом состоит смысл основного положения всей науки об обучении.

Процесс обучения - процесс материальный, а не психический. Он потому и происходит, что содержание сознания одного человека

объективируется, распредечивается и тем самым становится доступным другому человеку. Материализация сознания человека, его духовного мира осуществляется двумя путями: 1) через вещественную практическую деятельность и 2) с помощью языка, через речь. Именно благодаря членораздельной речи человек выделился из животного мира. Об этом свидетельствуют факты развития детей вне человеческого общества. Именно в процессе общения осуществляется обмен идеями, информацией, установление отношений и управление деятельностью. Иначе говоря, процесс общения между людьми включает в себя то, что называется обучением.

Развивая тезис материальности обучения, можно определить его строение, математически точно представить материальный механизм (устройстве) процесса обучения, и, следовательно, установить принципы и законы его функционирования. Это является первым компонентом всякой строгой науки.

Другим составным ее компонентом является рассмотрение в историческом контексте вопросов развития обучения, т.е. установление трансформации материального механизма процесса обучения от прошлого состояния к настоящему и в силу его внутренних, имманентных законов и законов развивающегося общества перспективы развития. Это позволит прогнозировать вектор его движения, понять цели, содержание и драйверы реформы образования [13].

Если предметом гносеологии (теории познания) является познание, отношение наших знаний, мыслей, представлений, ощущений и т.д. к объективной действительности, вопрос об адекватности наших знаний предметам и явлениям, которые в них отражаются, то предметом дидактики является вовсе не процесс познания, который происходит в головах учащихся и учителей, а, как было сказано выше, содержание обучения и материальный механизм процесса обучения, его функционирование и развитие.

В обучении всегда имеет место и познание: обучающиеся по всем учебным предметам то и дело переходят от незнания к знанию, от знаний первоначальных, неточных и неполных к знаниям все более точным и более полным. Поэтому на познавательные процессы, происходящие в головах учащихся и учителей, целиком и полностью распространяются все законы познания, устанавливаемые теорией познания (гносеологией) и психологией.

Однако обучение - это в целом явление социальное, общественное, которое не сводится к процессу познания. А если так, то считать, что «методологической основой процесса обучения в школе является гносеология (философия познания)» - [14, с.253], нельзя. Такое понимание методологической основы дидактики как науки является слишком узким и ограниченным. Методологической основой научной теории обучения является философия в целом, т.е. гносеология и социология. Обучение есть процесс одновременно и материальный, и социальный; обучение - очень важная часть общественной жизни, от которой зависят все стороны общественного бытия и сознания.

Дидактика, построенная на последовательно материалистических позициях, т.е. в полном соответствии с современной философией, может и должна доказательно объяснить, как, в каком направлении должен преобразовываться

учебно-воспитательный процесс в организациях образования. А успешное выполнение данной задачи делает ее (дидактику) одной из важнейших социальных наук нашего времени.

Поскольку предмет дидактики долгое время оставался не определен, то в курсах дидактики обычно излагались не столько вопросы дидактики, сколько вопросы педагогической психологии, точнее, психологии обучения. Все вопросы, касающиеся мышления, внимания, интереса, эмоций, памяти учащихся и т.д. не являются предметом дидактики, они суть вопросы педагогической психологии.

Предметом дидактики является только обучение, взятое в целом, содержание обучения и материальный механизм взаимодействия обучающихся и обучаемых: его устройство, принципы и объективные законы функционирования, формы организации и методы обучения, законы развития механизма взаимодействия обучающихся и обучаемых, исторические стадии (этапы или фазы) развития процесса обучения, управление и самоуправление в учебно-воспитательном процессе, учет, контроль, условия, в которых формируется коллектив и личность в конкретном общественно-историческом способе обучения [11; 15].

Таким образом, методологической основой современной дидактики **является философия в целом, т.е. гносеология и социология. Обучение есть процесс одновременно и материальный, и социальный; обучение - очень важная часть общественной жизни, от которой зависят все стороны общественного бытия и сознания.**

В этой связи необходимо рассматривать обучение как социоприродное явление, определяющего примат естественной коммуникации как универсального механизма взаимодействия социальных субъектов, позволяющий создать научно обоснованную теорию исторического развития учебно-воспитательного процесса в школах и вузах.

Чтобы разобраться в процессе обучения, недостаточно рассмотрения процесса, который происходит в головах обучающихся. Этот процесс обычно рассматривается по известной формуле пути познания: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от **него к практике** - таков диалектический путь познания **истины**, познания объективной реальности» [16, с.152-153].

Этот путь познания соответствует и тому познанию, которое происходит в сознании учащихся в процессе их учебной деятельности, хотя, конечно, и имеет свои специфические особенности. Однако нужно брать не только познавательный процесс, происходящий в сознании учащихся, а процесс обучения в целом. И рассматривать этот вопрос не только таким, каким он стал сегодня, в наше время. Общеизвестно, что процесс обучения в организациях образования во многом уже не соответствует требованиям современной жизни и нуждается в коренных преобразованиях. Эти требования могут быть выяснены, если рассматривать процесс обучения как явление историческое, т.е. необходимо рассмотреть исторические этапы развития процесса обучения. Без исторического подхода к процессу обучения невозможно научно обоснованное

предвидение (прогнозирование) его дальнейшего развития. А все это вместе взятое и составляет предмет дидактики. Дидактика, построенная в полном соответствии с современной философией, может и должна доказательно объяснить, как, в каком направлении должен преобразовываться учебно-воспитательный процесс в организациях образования. А успешное выполнение данной задачи делает ее (дидактику) одной из важнейших социальных наук нашего времени.

Поскольку предмет дидактики долгое время оставался не определен, то в курсах дидактики обычно излагались не столько вопросы дидактики, сколько вопросы педагогической психологии, точнее, психологии обучения. Все вопросы, касающиеся мышления, внимания, интереса, эмоций, памяти учащихся и т.д. не являются предметом дидактики. Это все вопросы педагогической психологии. Как обучающиеся в процессе обучения воспринимают изучаемый материал или наглядные пособия? Как вызвать интерес к предмету? Как управлять вниманием учащихся? Как формировать их волю и характер непосредственно на уроках? Каким является мышление учащихся при изучении математики в первом, втором и т.д. классах? Когда и как идет формирование творческого мышления учащихся? и т.д. – все это дидактика учитывает в своих исследованиях, но получает ответы на эти вопросы от другой науки – психологии обучения (педагогической психологии).

Предметом дидактики является только обучение, взятое в целом, содержание обучения и материальный механизм взаимодействия обучающихся и обучаемых: его устройство, принципы и объективные законы функционирования, формы организации и методы обучения, законы развития механизма взаимодействия обучающихся и обучаемых, исторические стадии (этапы или фазы) развития процесса обучения, управление и самоуправление в учебно-воспитательном процессе, учет, контроль, условия, в которых формируется коллектив и личность в конкретном общественно-историческом способе обучения (рис. 2).



Рисунок 2. Предмет дидактики

Превращение дидактики в науку и овладение ею педагогической ответственностью делает ее непосредственной материальной силой, необходимой для успешного осуществления реформы образования. Это путь, гарантирующий развитие школы, поднятие всей ее работы на новый качественный уровень в условиях всеобщей цифровизации и информатизации общества.

Сейчас дидактика из науки эмпирической, в основном описательной, содержащей бесконечное множество практических рекомендаций и требований (часто противоречащих и даже исключаящих друг друга) должна превратиться в теоретическую науку, опирающуюся на знание сущности процесса обучения, а, следовательно, и законов его функционирования и развития. Только в этом, последнем случае можно говорить о дидактике как современной науке, т.е. науке, которая может выполнить свои основные функции: **научно-теоретическую функцию и конструктивно-техническую функцию.**

Научно-теоретическая функция включает в себя дескрипцию (анализ), объяснение (диагноз) и предвидение (прогноз) мегатенденций и законов развития учебно-воспитательного процесса, системы образования в целом, места в нем человека.

Конструктивно-техническая функция предполагает моделирование, проектирование и конструирование деятельности обучающихся и обучаемых по преобразованию педагогической действительности, построения более эффективного учебно-воспитательного процесса, соответствующего актуальным и перспективным требованиям жизни.

Можно констатировать, что в настоящее время дидактика как наука об обучении и образовании состоялась [11; 13].

В то же время дидактика как общественная наука выполняет свои специфические функции, которые можно считать дополнительными:

- **социологическая**, т.е. поиск оптимального сочетания социальных факторов, которые наилучшим образом содействуют процессу формирования человека, включенному в институциональные структуры – в школу (вуз) и контактные социальные общности;

- **культурологическая**, т.е. формирование общей и педагогической культуры у каждого субъекта учебно-воспитательного процесса;

- **аксиологическая**, т.е. плюрализм в оценке любого педагогического явления; формирование ценностных ориентаций у субъектов педагогического процесса; преемственность, сохранение и отрицание старых ценностей и традиционных постулатов и догм;

- **гуманистическая (антропологическая)**, призванная сыграть адаптивную и лично утверждающую роль для каждого субъекта педагогического процесса, способствовать созданию благоприятных условий для формирования гуманистических и утверждения приоритета нравственно-образовательных ценностей и идеалов, т.е. гуманистически ориентированное обучение и воспитание, совершенствование человеческой природы;

- **критическая**, т.е. критический подход по отношению к существующему педагогическому знанию, нравственным и социокультурным ценностям. Реализация этой функции позволила бы избежать догматизации постулатов традиционной дидактики. При этом позитивная роль критики состоит не в абстрактном нигилизме, а в диалектическом отрицании, конструктивной критике (рис. 3).



Рисунок 3. Функции дидактики

Главная функция дидактики – объяснить, как и почему учебно-

воспитательный процесс стал таким, какой он есть в современной школе, каким он должен стать в ближайшем будущем и почему таким, а не иным.

На эти вопросы дидактика сможет ответить только в том случае, если она исследует обучение таким, каким оно есть в действительном мире, в котором все может быть измерено и подсчитано, где все имеет свою физическую величину, где все происходит в пространстве и времени, а не в мире идеальном, созданным сознанием.

Чтобы дидактика стала такой же наукой, как математика, физика, химия, биология, ее необходимо освободить, отделить от психологии. Пока такого четкого разграничения между педагогической психологией и дидактикой не проведено, дидактика будет оставаться в донаучном состоянии, как это и происходило на протяжении столетий.

Дидактика должна изучать объективную сторону учебного процесса, т.е. то, что называется материальным механизмом учебно-воспитательного процесса, но в рассуждениях многих дидактов этот механизм отодвигается на второй план и даже вовсе исчезает, растворяясь в рассуждениях и объяснениях психологического характера.

Вместо того, чтобы объяснять особенности материального, объективно действующего механизма взаимодействия обучающихся и обучаемых, раскрывать его устройство и законы, специалисты - дидакты переключаются на субъективный мир учащихся и стремятся, как можно больше сказать о том, что происходит или должно происходить в сознании обучающихся: как и что они должны **воспринимать, мыслить, чувствовать, желать, интересоваться, любить**, какие **мотивы** и потребности должны преобладать и т.д.

Проблема не в том, что дидакты постоянно обращаются к мышлению, памяти, желаниям, интересам и наклонностям, способностям и мотивам учащихся (без этого тоже нельзя), а в том, что у них либо полностью выпадают, либо не решаются свои проблемы – проблемы основополагающего, фундаментального значения: сущность обучения и его физическое (объективное, материальное) строение, объективные законы функционирования и развития, организационная структура учебного процесса и ее исторические стадии, ее объективные возможности и т.д.

Необходима наука – более высокий уровень мышления, который называется «научно-теоретический». В соответствии с этим типом научного мышления необходимо излагать весь курс дидактики, начиная с выяснения сущности понятия «обучения», его определения и дальше последовательно и системно с выходом на школу будущего.

2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ

Теоретико-методологические основы современной теории обучения представляют собой совокупность фундаментальных идей, принципов, категорий, методов, используемых для изучения и решения проблем обучения. Они опираются на достижения различных наук, прежде всего философии, дидактики, психологии, социологии, физиологии, кибернетики и других, которые обеспечивают целостное и системное представление о процессе обучения, его целях, содержании, методах, формах и средствах.

Методологической основой дидактики является философия, которая имеет дуальный характер и включает в себя социологию и гносеологию, определяющих общие принципы и подходы к организации обучения.

Социология является одной из методологических основ дидактики, поскольку она изучает закономерности развития общества, в котором осуществляется обучение и позволяет рассматривать его как социальный процесс, который протекает в рамках определенной социальной системы.

Социология предоставляет дидактике следующие методологические средства:

- теоретические концепции и модели общества, личности и социальной среды, которые позволяют понять закономерности развития общества и личности, а также влияние социальной среды на обучение;
- методы и приемы исследования социальных процессов, которые позволяют изучать влияние социальных факторов на обучение.

Социологический подход к дидактике предполагает изучение следующих аспектов обучения:

- **социальная сущность обучения**, т.е. обучение рассматривается как социальный процесс, который осуществляется в рамках определенной социальной системы;
- **социальные функции обучения**, т.е. обучение выполняет социальную адаптацию, социальную интеграцию, социальную мобильность;
- **социальные условия обучения**, т.е. обучение осуществляется в определенных социальных условиях, которые влияют на его эффективность;
- **социальные результаты обучения**, т.е. обучение приводит к формированию у обучающихся определенных социальных качеств и навыков.

Социологический подход к дидактике позволяет:

во-первых, обеспечить направленность обучения на формирование у обучающихся качеств, необходимых для успешной социализации и самореализации;

во-вторых, должно осуществляться с учетом социальных условий, в которых оно протекает;

в-третьих, оценить социальные результаты обучения, т.е. насколько обучение способствует формированию у обучающихся определенных социальных качеств и навыков.

Социологическая методология дидактики позволяет:

- 1) определить цели и задачи обучения с учетом социальных потребностей и условий;
 - 2) разработать содержание обучения, отвечающее современным социальным вызовам;
 - 3) выбрать эффективные методы и формы обучения, учитывающие социальные особенности обучающегося;
 - 4) оценить эффективность обучения с учетом социальных результатов.
- Рассмотрим более подробно некоторые положения социологической методологии дидактики.

Обучение как социальный процесс

Обучение является социальным процессом, поскольку оно протекает в рамках определенной социальной системы, которая включает в себя обучающегося, педагога, учебное заведение, семью, общество в целом.

Обучающийся является субъектом социального процесса обучения и носителем определенных социальных характеристик, которые влияют на его отношение к обучению.

Педагог является организатором и руководителем социального процесса обучения и при этом должен учитывать социальные особенности обучающегося и использовать методы и формы обучения, которые соответствуют социальным условиям.

Организация образования является социальным институтом, который реализует функцию образования и создает условия для эффективного протекания социального процесса обучения.

Семья является важнейшим фактором социального развития личности обучающегося и оказывает влияние на его отношение к обучению, формирование его мотивов и целей.

Общество в целом определяет цели и задачи образования, содержание, методы и формы обучения и создает условия для их реализации.

Цели, содержание, методы и формы обучения определяются социальными потребностями и условиями и должны соответствовать потребностям общества в квалифицированных кадрах и возможностям их удовлетворения.

Социальные потребности в квалифицированных кадрах определяются уровнем развития производительных сил и характером производственных отношений, определяющие содержание обучения, которое должно обеспечивать формирование у обучающегося знаний, умений и навыков, необходимых для его будущей деятельности.

Социальные условия обучения включают в себя материально-технические, финансовые, кадровые и другие ресурсы, которые необходимы для реализации целей и задач образования. Они определяют методы и формы обучения, которые должны соответствовать этим условиям.

Обучение влияет на формирование личности обучающегося, его социальную адаптацию и интеграцию в общество и способствует развитию интеллекта, творческих способностей, нравственных качеств, социальных навыков.

Обучение помогает обучающемуся адаптироваться к условиям современного общества, получить необходимые знания и умения для успешной социализации и самореализации.

Таким образом, социология является важной составляющей методологических основ дидактики. Она позволяет рассматривать обучение как социальный процесс, который протекает в рамках определенной социальной системы. Социологический подход позволяет определить цели и задачи обучения с учетом социальных потребностей и условий, разработать содержание обучения, отвечающее современным социальным вызовам, выбрать эффективные методы и формы обучения, учитывающие социальные особенности обучающегося, оценить эффективность обучения с учетом социальных результатов.

Гносеология, как одна из методологических основ дидактики, позволяет рассматривать обучение как процесс познания окружающего мира. В рамках гносеологического подхода обучение рассматривается как процесс приобретения обучающимся знаний, умений и навыков, необходимых для его успешной ориентировки в окружающем мире.

Гносеология предоставляет дидактике следующие методологические средства:

- теоретические концепции и модели познания, которые позволяют понять закономерности познавательной деятельности человека;
- методы и приемы исследования познавательной деятельности, которые позволяют изучать процесс обучения как процесс познания.

Гносеология позволяет дидактике решать следующие задачи:

- 1) обеспечить соответствие обучения законам и закономерностям познания, современным научным представлениям о процессе познания;
- 2) обеспечить эффективность обучения, направленного на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков;
- 3) разработать методы и приемы обучения, которые способствуют формированию и развитию познавательной деятельности обучающихся, их познавательных способностей, глубоких и прочных знаний.

Основные положения гносеологического подхода к дидактике:

- обучение является процессом познания окружающего мира;
- обучение способствует развитию познавательной деятельности обучающихся;
- эффективность обучения зависит от методов и приемов, которые способствуют развитию познавательной деятельности обучающихся.

Основные методологические положения гносеологии, используемые в дидактике:

- познание является активным процессом, направленным на построение истинного представления о мире;
- познание осуществляется через взаимодействие субъекта и объекта познания;
- познание имеет объективную основу, но оно всегда носит

субъективный характер;

– познание осуществляется в различных формах, включая чувственное, рациональное и практическое познание;

– познание имеет различные методы, включая наблюдение, эксперимент, анализ, синтез, обобщение и другие.

Взаимосвязь гносеологии и дидактики

Гносеология и дидактика тесно взаимосвязаны. Гносеология является методологической основой дидактики, поскольку она предоставляет дидактике теоретические концепции и методы, которые позволяют изучать процесс обучения как процесс познания. Дидактика, в свою очередь, использует результаты гносеологии для разработки методов и приемов обучения, которые способствуют формированию у обучающихся глубоких и прочных знаний, умений и навыков.

Гносеология помогает дидактике понять, как происходит процесс обучения, какие закономерности он подчиняется и какие факторы влияют на его эффективность. Дидактика, в свою очередь, помогает гносеологии понять, как можно использовать результаты гносеологических исследований для повышения эффективности обучения.

Таким образом, гносеология и дидактика являются взаимодополняющими науками, которые способствуют развитию теории и практики обучения.

Связь гносеологии и социологии в дидактике

Гносеология и социология являются двумя важнейшими методологическими основами дидактики. Гносеология позволяет рассматривать обучение как процесс познания, а социология позволяет рассматривать обучение как процесс, который протекает в социальном контексте.

Связи между гносеологией и социологией в дидактике проявляются в следующих положениях:

- обучение является процессом познания, который протекает в социальном контексте;
- познание осуществляется через взаимодействие субъекта и объекта познания, которое включает в себя взаимодействие обучающегося с объектом познания и взаимодействие обучающегося с социальной средой;
- формы и методы познания определяются социальными условиями;
- развитие познавательных способностей обучающихся зависит от социальных факторов.

Таким образом, гносеология и социология являются взаимодополняющими методологическими основами дидактики, которые позволяют рассматривать обучение как целостный процесс, который включает в себя как познавательную, так и социальную составляющие.

Теоретическими основами современной теории обучения являются:

1. Системный подход позволяет рассматривать процесс обучения как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, форм, средств, результатов. Такой подход обеспечивает единство и целостность процесса обучения, его эффективность и продуктивность.

2. Деятельностный подход рассматривает обучение как процесс активного взаимодействия субъекта с объектом познания. В процессе обучения обучающийся приобретает новые знания и умения, овладевает способами деятельности.

3. Гуманистический подход направлен на развитие личности обучающегося, его творческих способностей и самостоятельности. В процессе обучения обучающийся становится субъектом своей деятельности, приобретает способность самостоятельно ставить цели, решать задачи и оценивать результаты своей деятельности.

4. Компетентностный подход ориентируется на формирование у обучающихся ключевых компетенций, необходимых для успешной социализации и самореализации. В процессе обучения обучающийся приобретает знания, умения и навыки, необходимые для решения жизненных задач.

5. Индивидуально-дифференцированный подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся и их потребности. В процессе обучения обучающийся получает возможность развиваться в соответствии со своими способностями и возможностями.

6. Комплексный подход предполагает сочетание различных методов, средств и форм обучения. Такой подход обеспечивает эффективность и продуктивность процесса обучения, его соответствие индивидуальным особенностям обучающихся и современным требованиям.

Эти теоретические основы обеспечивают научное обоснование процесса обучения, его эффективность и продуктивность.

3.СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Обучение в его многообразии и единстве определяют по-разному. На этот счет существует масса теорий и концепций.

Самым распространенным является **эмпирический подход**, в разряд концепций которого входит: «обучение - передача (вооружение) знаний». Как известно, слово «передача» означает отчуждение. В процессе обучения учитель ничего от себя не отчуждает, не передает в собственном, прямом смысле этого слова. Как видим, слово «передача» метаморфическое, а такие слова в научных определениях употребляться не должны [17].

Среди **теоретических подходов** широкую известность приобрели психологические теории, прежде всего, зарубежные. Следует отметить, что в европейских и североамериканских традициях отсутствует понятие «дидактика» и проблемы обучения рассматриваются в рамках философии образования, социологии образования, эдукологии, психопедагогики и т.д.

Бихевиористский (биологизаторский) подход (20-е годы XX столетия) – «обучение как образование условно-рефлекторных связей». Делая упор на биологическую (психологическую) сущность обучающегося, Д.Уотсон, Э.Торндайк [18] и др., игнорируют его социальное начало. По мнению представителей данного направления, всё сводится к формуле S (стимул) →R (реакция). На основе данного подхода было создано программированное обучение [19].

Гносеологический (когнитивный) подход (30-е годы XX столетия) - «обучение познание, или вид познавательной деятельности». Действительно, в учебном процессе происходят познавательные (психические) процессы, но это еще не значит, что сущность обучения заключается в познании. Сущностью познания является отражение, которое всегда вторично. Данный подход до сих пор используется как в зарубежной, так и в отечественной педагогической теории и практике. Поэтому на данном подходе остановимся более подробно.

В советское время данному вопросу теории дидактики уделяли особое внимание: «В высказываниях основоположников марксизма-ленинизма по вопросам воспитания, образования и обучения, в решениях Коммунистической партии и Советского правительства о школе, - писали М.А.Данилов и Б.П.Есипов, - содержатся важнейшие принципиальные положения. Составляя основу научного освещения вопросов образования и обучения подрастающих поколений, они определили методологические позиции авторов» [14, с.3]. Далее: «...Гносеологической основой советской дидактики является марксистско-ленинская теория познания» [14, с.36-37].

«Итак, марксизм-ленинизм вооружает нас методом научного познания – диалектическим материализмом, а высказывания основоположников научного коммунизма и решения коммунистической партии по вопросам воспитания, образования, обучения служат важнейшим источником при решении проблем педагогики в целом и проблем дидактики в частности» [14, с.36].

То, что до сих пор не построена дидактика как наука, описывающая и объясняющая процесс обучения, не случайно. «Как объект изучения, система обучения и воспитания намного сложнее, чем объекты таких наук как физика, химия и биология; к анализу и описанию объектов такой сложности человечество только подходит. С этой точки зрения педагогика находится на самом переднем крае современной науки и поэтому наивно сетовать на то, что научная педагогика не была построена раньше, или предполагать, что это можно сделать в два счета. Построение науки педагогики – одна из основных задач нашего времени, на решение которой уйдут, наверное, силы нескольких поколений», - подчеркивал в 60-е годы XX столетия Г.П.Щедровицкий [20, с.9].

Известный методолог дидактики В.В.Краевский в 70-е годы писал: «В наши дни нельзя определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения на глазок. Дидактика призвана разрабатывать способы предсказания, прогнозирования последствий введения в практику школы новых методов, новых учебных материалов. А учителя нуждаются в твердом научном основании для своей деятельности» [21, с.6].

Позже видный советский дидакт М.Н.Скаткин считал, что «школа может избежать отставания, если будет ориентироваться не только на сегодняшние, но и на завтрашние запросы жизни». А для этого «дидактика должна тщательно анализировать тенденции общественного развития с педагогических позиций и на основе такого анализа определять будущие требования к образованию и обучению подрастающего поколения. Именно на эти будущие требования она и должна ориентироваться при разработке целей, содержания, методов и организации обучения в школе» [22, с.5].

В настоящее время дидактика представляет собой весьма разветвленную область знаний и направлений. «Дидактика становится все в большей степени, - заявляет В.В.Краевский, - теоретической дисциплиной. Этому способствует развитие науки, средства научного познания в целом, закономерный для всех отраслей знания на разных этапах их эволюции, переход от эмпирического уровня (познания явлений) к теоретическому (познанию сущности)» [21, с.11].

Рассмотрим вопрос о сущности обучения, от понимания которого зависит все дальнейшее построение дидактики. Если авторы правильно понимают сущность обучения, то и все дальнейшее построение дидактики должно соответствовать этому пониманию. Т.е. при правильном понимании сущности обучения теория обучения – дидактика может стать наукой: правильно объяснять то, что происходит в школах всех видов и типов и предвидеть их дальнейшее развитие. Правильное понимание сущности обучения – это первое и важнейшее условие создания науки об обучении. Однако, одного этого условия недостаточно. Можно правильно понимать, что такое обучение, и не разбираться, путаться во всех последующих вопросах дидактики.

Советская дидактика в лице ее главных представителей не могла провести четкой и ясной границы между познанием, с одной стороны, и обучением, с другой. Для них обучение – это познание, хотя и особым образом организованное. А отсюда, отождествление основного вопроса гносеологии – теории

познания с основным вопросом дидактики [14; 21; 23; 24 и др.].

Мы рассматриваем материалистический (естественнонаучный) подход к обучению, материалистическое объяснение фактов, событий, процессов как синоним научного [15; 25; 26 и др.]. Среди советских дидактов было недопонимание материалистического подхода к обучению. Принято было считать: если дидакт признает, что объективная реальность, бытие является первичным, а психика, мышление, сознание – вторичным и процесс познания при этом начинается с того, что дают ощущения, восприятия и т.д., то, следовательно, это материализм [14; 24; 27 и др.]. Материализм не только в теории познания, но и во взглядах на обучение. В процессе обучения учащиеся познают окружающий мир, который существует объективно, независимо от их сознания. Советская дидактика требовала, чтобы учитель обращался к самим изучаемым вещам и явлениям, к самим фактам, событиям, процессам как к источнику знаний для учащихся, подводил бы их к осознанию и усвоению обобщений и т.д. Такое понимание рассматривалось как материалистическое, но оно встречалось до появления советской дидактики и до рождения К.Маркса и Ф.Энгельса, например, Ф.Бэкон считал, что «чувства непогрешимы и составляют источник всякого знания. Наука есть *опытная наука* и состоит в применении *рационального* метода к чувственным данным» [28, с.142], или согласно Дж. Локку, все наше знание возникает из опыта и «состоит в созерцании умом (mind) своих идей» [29, с.433; 519].

Основной вопрос дидактики как науки не в соотношении мышления, познания к бытию, к объективной реальности, не в выяснении первичности сознания и вторичности бытия, материи, а в раскрытии сущности обучения, т.к. только при правильном понимании этой сущности возможна наука об обучении. При неправильном, искаженном понимании сущности обучения все остальные понятия дидактики оказываются ошибочными, путанными, а вся дидактическая теория обучения в целом оказывается неверной. Именно это и было характерной чертой т.н. советской дидактики. Можно быть материалистом в теории познания (гносеологии) и в то же время оставаться на идеалистических позициях в теории обучения.

Это происходит повсеместно и в современной теории и практике обучения. В последние годы в рамках учебно-воспитательного процесса стали использоваться так называемые «новые подходы в преподавании и учении», которые выражены в **конструктивистском (шире - социоконструктивистском) подходе** (вторая половина прошлого столетия) - понимание обучения с социоконструктивистской точки зрения [30; 31] лежит в основе «Новых подходов в преподавании и учении», изложенных в Программе курсов повышения квалификации педагогических работников (далее - Программа) [32]. Дети являются активными обучающимися, которые формируют свое мышление на основе личных размышлений и социального взаимодействия. Педагогические подходы, известные как «преподавание и учение на основе диалога» [33; 34] и метасознание, или «Обучение тому, как учиться» [30; 35] служат в качестве важных современных интерпретаций социоконструктивистских идей.

Несмотря на то, что идеи, рассматриваемые во всех семи модулях, по сути, являются новыми (?) подходами в преподавании и учении, лишь «*Обучение через диалог*» и «*Обучение тому, как обучаться*» позиционированы в Программе в статусе *новых* подходов, поскольку находятся в тесной взаимосвязи с идеей социоконструктивистской теории.

Учение и преподавание на основе диалога предполагают подход, при котором диалог между учениками, между учеником и учителем помогает учащимся самостоятельно формировать и развивать собственное мышление. «Обучение тому, как учиться», или процесс формирования метасознания согласуется с вопросами, касающимися того, *как* учащимся можно помочь понять и взять на себя ответственность за собственное обучение таким образом, *чтобы они могли продолжить обучение самостоятельно* [32].

Согласно данному подходу выделяются пять современных концепций обучения с соответствующими категориями результатов:

1. *Обучение как количественное увеличение знаний.* Результатом процесса является объем полученной информации (основная задача – «*знать много*»).

2. *Обучение как запоминание.* Результат процесса – значительный объем сохраненной информации, которая может быть воспроизведена при необходимости.

3. *Обучение как получение информации.* Результат процесса – значительный объем фактов, навыков и методов, которые могут сохраняться и использоваться при необходимости.

4. *Обучение как понимание смысла и определение значения.* Результатом процесса является способность учащегося к установлению связи между составными частями предмета и реальным миром.

5. *Обучение как иное толкование и понимание реальности.* Результат процесса – готовность к познанию мира посредством собственного толкования знаний.

Концепции 1-3 подразумевают обучение как внешний фактор по отношению к учащемуся: это может быть процесс, происходящий или осуществляемый учителями по отношению к учащемуся, с результатами категории 1. Первые три из перечисленных концепций процессов обучения в какой-то мере напоминают «*поход по магазинам*» за знаниями или получением информации. Важно отметить качественные отличия результатов 4-й и 5-й концепций от результатов первых трех, представленных в списке. Концепции под номерами 4 и 5 представляют собой более сложные, новые толкования и выводят понимание процесса обучения за рамки получения и хранения информации. Данные концепции ориентированы также на «внутренний», личностный аспект обучения, согласно которому процесс обучения рассматривается как феномен, помогающий ученику понять реальный мир. Такие современные тенденции в обучении составляют основу новых подходов в преподавании и учении, реализуемых в Программе [32].

В данном случае речь идет не о выяснении сущности обучения, а о

приоритетности одного из аспектов обучения - учению обучающихся, его психологической стороне.

Как подчеркивает А.К.Мынбаева, характеризуя описанные выше подходы, «последовательность появления теорий, в принципе, не опровергает предыдущую, а дополняет, надстраивается над предыдущими. Такое понимание иллюстрирует современный методологический принцип науковедения – принцип дополнительности и комплементарности. Как и в школе, в вузе нами используются данные течения при построении процесса обучения» [36]. И это особенно ярко и наглядно проявляется в книге Шунка Дейла Х. «Теория обучения» [36], которая вошла в проект «100 новых учебников» в рамках программы «Рухани жаңғыру» как одна из лучших книг в области общественно-гуманитарных наук и переведена на казахский язык. В ней, в частности говорится, что «обучение - это долговременное изменение поведения и отношения человека в результате повторения или опыта» [37, с.6]. А содержание учебного пособия полностью соответствует тому, что преподается в курсе педагогической психологии и оно еще больше затемняет вопрос определения сущности обучения.

В последние годы большую популярность приобретает **коннективистский подход**, который, по оценке Дж.Симонса, является новой дидактической основой образования [38] и предполагает обучение путем взаимодействия с сетевым сообществом.

Вместе с тем до конца этот подход еще не сформировался. К тому же дидактической основой образования его считать никак нельзя, т.к. этот подход является продуктом предыдущих психологических теорий.

Еще одним из подходов к выяснению природы обучения является **эргатический подход** - «обучение (учение) как труд». Если определить сущность понятия «труд» и сравнить с обучением, то выяснится, что цель, объект, средства и результаты у них различны и поэтому нет смысла говорить об одинаковых сущностях (таблица 2).

Таблица 2 - Сравнительная характеристика понятий «труд» и «обучение»

Компоненты	Труд	Обучение
Цель	производство материальных и духовных ценностей	подготовка к профессионально-трудовой и др. видам деятельности
Объект (предмет)	природа в целом	обучающий и обучаемый
Средства (орудия)	вещь или комплекс вещей	язык, речь, слово
Результаты (продукт)	продукт (материальные и духовные блага)	образование (квалификация, специальность, профессия)

Более того, обучение уже давно не происходит в трудовом процессе, а осуществляется в специальных учебных учреждениях [19].

Особняком стоит **эклектический подход**, который вместо раскрытия

сущности обучения, пытается дать разные характеристики обучения, считая это, таким образом, целостным описанием обучения.

Но целостность характеристики, полнота описания и раскрытие сущности обучения – это вовсе не одно и то же. *При описании, или характеристике, нужно охватить все стороны предмета и даже все его детали. При раскрытии сущности, напротив, можно ничего не описывать, совсем не нужно рассматривать все стороны и все особенности предмета.* Достаточно указать только на то, что является сущностью обучения и от чего зависят видоизменения обучения, все его другие стороны и свойства, включающее и последующее его развитие. Сущность не охватывает всех свойств предмета, но обуславливает или не исключает их существование.

При выяснении сущности понятия необходимо раскрывать не все признаки предмета, которые охватываются, отражаются в понятии, а только существенные. Для этого существует классическая структура определения, содержащая ближайший род и видовое отличие.

Эклектический подход к предмету никогда не помогал раскрыть его сущность, его законы и последующее развитие.

В дидактике 60-90-х гг. XX столетия такое понимание отсутствовало. Более того, в одном и том же учебном пособии обучение могло трактоваться и как «труд», и как «познание», и как «передача знаний», и как «общение» и т.д.

Так, в «Педагогике школы» под редакцией Г.И.Щукиной (1977) обучение, прежде всего, двусторонний процесс, единство деятельности учителя и деятельности обучающихся, «направленные к общей цели - вооружению обучающихся знаниями, умениями, навыками и их развитию и воспитанию» [39, с.252]. Потом, оказывается, «в центре процесса обучения находится познавательная деятельность ученика» [39, с.252]. Стало быть, обучение - это познание или вид познавательной деятельности и поэтому «методологической основой обучения в советской дидактике является гносеология (философия познания)... Постоянный переход от незнания к знанию характеризуют также процесс обучения» [39, с.253]. Наконец, «процесс обучения происходит в постоянном общении учащихся с учителем» [39, с.253].

Не лучше ситуация и в «современных» учебниках и учебных пособиях по педагогике [см., например, 40; 41; 42; 43] каждая тема (раздел) существует изолированно от других, рассогласовании между собой: каждая категория дидактики определяется независимо от понятия «обучения». Так, А.В.Хуторской, понимая под обучением «целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками, развивает личностные качества» [44, с.30], под формами подразумевает «1) наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок; 2) внутренняя организация содержания.» [44, с.60], под методами обучения – «способы совместной деятельности учителя и учеников, направленные на достижение ими образовательных целей.» [44, с.45].

Но уже в новой версии учебника, автор вообще обошел вопрос определения понятия «обучение» [45].

Не случайно, современные ученые-дидакты стали задаваться вопросами типа: Является ли дидактика наукой? [46], Дидактика: развитие или застой? [47].

Как признается заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО И.М.Осмоловская, «Следует признать, что дидактика «выросла из коротких штанишек» нормативно-инструктивного знания и обретает свойства, размах и уверенность, характерные для научной дисциплины, способной не просто описывать реальность, но и указывать пути и способы ее изменения» [46, с.200].

Несколько иную позицию занимает И.И.Логвинов, который, по мнению Ю.Е.Шабалина, «продолжает настаивать на поиске естественно-научных оснований дидактики и выступает против того, чтобы рассматривать ее как одну из социальных наук. Но научное чутье автора монографии подсказывает: не все благополучно в дидактическом королевстве, необходим углубленный научный поиск иных, отличающихся от ныне господствующих, подходов к дидактическому знанию [46, с.201].

И.И.Логвинов дает свою оценку ситуации, отмечая «неспособность современной дидактики ответить на настоятельные запросы общества...

Сделать это можно, только сменив ряд главенствующих в настоящее время методологических установок» [48, с. 60].

Как известно, у одного явления (предмета, процесса) не может быть много сущностей. Сущность бывает только одна, а проявлений - много. Выше отмечалось, что авторы программ курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан рассматривают сущность понятия «обучение» «в контексте результатов современных исследований или эффективного практического опыта».

Дальше больше: «В исследованиях последних лет обучение определяется, как комплексное сочетание предрасположенности, наклонностей (т.е. психический компонент – авт.), пережитого опыта, социальных отношений, системы ценностей (т.е. содержательный компонент – авт.), используемых профессиональных подходов и убеждений (т.е. методический компонент – авт.), которые в совокупности формируют способы использования человеком конкретных возможностей получения знаний (т.е. формальный компонент – авт.)» [32, с.142].

В общем, происходит смешение, эклектика в определении обучения. Такой подход нельзя считать научным, т.к. наука отличается целостной, взаимосвязанной и взаимообусловленной системой своего категориального аппарата. В обучении, воспитании и развитии участников занятий необходимым является опора на естественнонаучный подход к обучению, т.е. понимание обучения как составной части общей системы природы и общества, рассмотрение обучения таким, каким оно есть в объективной действительности. И это необходимое условие для создания целостной науки об обучении, т.е. дидактики.

Только точное знание сущности обучения дает возможность в дальнейшем разобраться во всех других сторонах и особенностях обучения, прежде всего, в таких фундаментального значения вопросах, как строение процесса обучения и его законы. Поэтому объединение таких понятий как «труд», «передача», «вооружение», «общение», «познание», «педагогически целесообразное воздействие» не способствует выяснению сущности обучения.

Дидактика изучает не деятельность ученика или учителя, а **их взаимодействие, общение, структуры этого взаимодействия, что и составляет материальный механизм учебно-воспитательный процесс, как этот механизм устроен, как он под воздействием общественных потребностей изменялся, совершенствовался, по каким законам развивается – на все эти вопросы отвечает дидактика.**

Анализ показывает, что существует большое количество эмпирических и теоретических концепций, основанных на различных философско-психологических конструкциях. Поэтому все подходы к определению сущности обучения следует дифференцировать на донаучный и научный уровень. Наглядно их можно представить в виде таблицы (табл. 3).

Таблица 3 - Концепции сущности обучения

Концепция	Время появления	Понимание обучения
<i>Донаучный уровень</i>		
<i>Эмпирический уровень</i>		
Эмпирический подход		1. Обучение – вооружение знаниями и т.д. 2. Обучение - передача социального опыта
<i>Теоретический уровень</i>		
Эргатический подход	XVII и последующие столетия	Обучение – труд или учение - это труд
Бихевиоризм (биологизаторский подход)	20-е годы XX столетия	Обучение как образование условно-рефлекторных связей (физиологический аспект)
Гносеологический (когнитивный, эпистемологический) подход	30-е годы XX столетия	Обучение, учение – познание, познавательная деятельность
Коннективистский подход	90-е годы XX столетия	Обучение путем взаимодействия с сетевым сообществом
Социоконструктивистский подход	20-30-е годы XX столетия	1. Обучение как количественное увеличение знаний. Результатом процесса является объем полученной информации (основная задача – «знать много») 2. Обучение как запоминание. Результат процесса – значительный объем

		<p>сохраненной информации, которая может быть воспроизведена при необходимости.</p> <p>3. Обучение как получение информации. Результат процесса – значительный объем фактов, навыков и методов, которые могут сохраняться и использоваться при необходимости.</p> <p>4. Обучение как понимание смысла и определение значения. Результатом процесса является способность учащегося к установлению связи между составными частями предмета и реальным миром.</p> <p>5. Обучение как иное толкование и понимание реальности. Результат процесса – готовность к познанию мира посредством собственного толкования знаний.</p>
Эклектический подход	60-90-е годы XX столетия	обучение и как «труд», и как «познание», и как «передача знаний», и как «общение» и т.д.
<i>Научный уровень</i>		
Естественнонаучный подход	50-е годы XX столетия	Обучение - это особым образом организованное общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает или обучение – общение, в процессе которого и посредством которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности

4. ПРИНЦИПЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

По традиции в курсе дидактики принято после выяснения сущности обучения, иногда до или после раздела «Содержание обучения», выделять раздел о принципах обучения. Этот раздел также называют: «Дидактические принципы» или «Принципы дидактики». Считается, что принципы, которые рассматриваются в этом разделе - это не чье-то мнение, или концепция, а неотъемлемая часть науки об обучении. Эти принципы считаются незыблемыми. «Принцип» означает первоначальное, исходное положение, основание системы или руководящая идея. «Принципы обучения - основные нормативные положения, которыми следует руководствоваться, чтобы обучение было эффективным» [20, с.48].

Если знание фактов, сущности, законов обучения есть знание о сущем, то принципы и правила есть знания о должном, «о том, пишет М.Н.Скаткин, - каким должно быть обучение в соответствии с целями, поставленными обществом, и конкретными условиями, в которых протекает этот процесс» [20, с.49].

Но если принципы распространяются на весь процесс обучения, то правила носят более узкий характер, охватывают только отдельные стороны и звенья процесса обучения. Считается, что из принципов вытекают правила обучения. Например, принцип доступности обучения предполагает такие правила, как: следовать в обучении от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному; принцип систематичности включает такие правила, как связь вновь изучаемых знаний с ранее изученными, изложение материала в определенном порядке и по частям, последовательное закрепление приобретенных знаний и т.д. [20, с.60].

Между дидактическими и общепедагогическими принципами существует определенная связь, которая раскрывается следующим образом: «Педагогические принципы - это общие основные требования и направляющие положения, возникающие в результате анализа научно-педагогических закономерностей (?) и практического педагогического опыта. Они служат главным ориентиром практических действий. Дидактические принципы являются общими ориентирами для планирования, организации и анализа практики обучения» [49, с.260].

В современной педагогике принципы обучения понимаются как «исходные положения, определяющие (?) деятельность и характер познавательной деятельности ученика. Некоторые положения в обучении постоянно, систематически повторяются и приобретают общий (точнее, всеобщий) характер. Это фиксируется в теории и практике, возникает соответствующий принцип обучения, например, достижение прочности знаний всегда было задачей обучения. Деятельность преподавателя сводится к нулю (!), если ученик забывает то, чему его учат. Поэтому необходимость достижения прочности знаний становится одним из исходных положений, которое определяет характер преподавательской деятельности. Ученик получает удовлетворение и одобрение

учителя, если запоминает и усваивает учебный материал. И наоборот, учение становится нежелательными и тягостным для ученика, если он не может запомнить и усвоить то, чему учит учитель. Мыслительная деятельность ученика определяется необходимостью прочно запомнить и усвоить сообщенные знания. Так возникает принцип прочности обучения» [39, с.62].

Эмпирический характер возникновения принципов обучения раскрывает М.Н.Скаткин, показывая недостаточность, ограниченность такого подхода в наше время: «На первых этапах развития дидактики принципы и правила представляли собой обобщение опыта обучения. Заметив, например, что использование картинок, иллюстраций помогает детям лучше научиться читать и считать, повышает их интерес к учению, педагоги сформулировали нормативное требование для учителя: «обучай наглядно». Таких предписаний для учителей в виде принципов и правил, построенных на эмпирической основе, было достаточно для воспроизведения существовавшей практики обучения.

Простое воспроизведение практики до поры до времени вполне удовлетворяло запросы общества, поскольку объем передаваемых подрастающему поколению знаний и навыков был невелик и мало изменялся от десятилетия к десятилетию. Положение изменилось в связи с возникновением крупной промышленности... Принципы и правила, построенные на обобщении уже существующего опыта, перестали удовлетворять, поскольку при таком подходе получается порочный круг: извлеченные из опыта принципы должны направлять этот опыт, служить для него руководством. Это напоминает известного персонажа из сказки, который пытается поднять себя за собственные волосы» [20, с.50].

Выходило, принципы хороши потому, что они выведены из хорошего опыта, из практики, а практика, опыт обучения хороши, поставлены правильно потому, что соответствуют этим принципам. О каких принципах идет речь?

Давно уже установилось в качестве принципов обучения называть «сознательность», «активность», «наглядность», «доступность», «прочность», «последовательность», «систематичность», «идейность», «научность» и т.д.

И.Г.Песталоцци, подводя итоги своей жизни, писал: «Когда я в настоящее время оглядываюсь назад и спрашиваю себя, что же собственно я сделал для обучения человечества, то нахожу следующее: я прочно установил высший основной принцип обучения, признав созерцание (наглядность) абсолютной основой всякого познания» [5, с.171].

Известный историк педагогики Е.Н.Медынский объяснял, что Песталоцци понимал наглядность «очень широко»: это не только зрительное восприятие, но участие всех органов чувств [50, с.155].

Песталоцци об этом писал так: «Чем большим количеством чувств узнаешь ты сущность или проявление какого-нибудь предмета, тем правильнее будут твои знания о нем» [5, с.126].

Согласно знаменитому «золотому правилу для учащихся» Я.А.Коменского, учитель должен «все, что только можно, представить для воспитания чувствами, а именно: видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом,

запахами - обонянием, подлежащее вкусу - вкусом, доступное осязанию - путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [51, с.384].

Уже из сказанного видно, что принцип наглядности дается для учителей, чтобы они могли руководствоваться им, включая в процесс обучения детей как можно больше органов чувств.

Я.А.Коменский дает философское и к тому же материалистическое обоснование «золотому правилу», объясняя, что «начало познаний всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях). Поэтому следует начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними. И только после ознакомления с самой вещью пусть идет о ней речь, выясняющая дело более всесторонне» [51, с.384].

О роли наглядности писал в свое время и Абай, который отмечал, что «человек познает мир, наблюдая глазами, слушая его звуки ушами, прикасаясь к предметам руками, вдыхая запахи носом, определяя вкус языком» [52, с.148].

Принцип наглядности выступает как своего рода всеобщее правило или сверхправило, которыми должен руководствоваться учитель, чтобы его обучение было результативнее. Это, *во-первых*.

Во-вторых, этот принцип носит надисторический характер, он дается на все времена, не связан с каким-то конкретно-историческими условиями или конкретной идеологией. Кстати, в дискуссии по принципам обучения (см. «Советская педагогика», 1950-1951 гг.) отмечалось, что одни и те же принципы - наглядность, доступность, систематичность, прочность и др. - в одинаковой мере служат целям обучения в нашей и в зарубежной школе.

«Известно, что принцип наглядности широко использовался в дореволюционной школе при изучении закона божьего. Этот же принцип мы используем сегодня при изучении курса обществоведения, построенного на основе теории исторического и диалектического материализма» [20, с.48-49].

В-третьих, выдвигая принцип наглядности, авторы, прежде всего, имели в виду ощущения, восприятие, т.е. психические процессы учащихся, которые необходимо вызвать, чтобы они (ученики) лучше усваивали учебный материал.

В-четвертых, изложение принципа нередко сопровождалось перечислением важнейших практических рекомендаций или правил, которые связаны с реализацией этого принципа.

Иногда и сами принципы формулировались как рекомендации учителям. Наиболее ярко, повелительно получается у А.Дистервега, который формулирует принципы в виде правил, своего рода приказов или распоряжений, относящихся к ученику («субъекту»), учебному материалу («объекту»), непосредственно к учителю или внешним условиям:

- начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!
- обучай природосообразно!

- обучай наглядно!
- переходи от близкого к дальнему, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!
- никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить!
- считайся с индивидуальностью твоих учеников!
- распределяй на известные ступени и небольшие законченные части!
- задерживайся главным образом на изучении основ!
- распределяй материал в соответствии с уровнем развития и законами развития ученика!
- располагай материалами таким образом, чтобы (где только возможно) на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее!
- связывай родственные по содержанию предметы;
- содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки [см.: 53].

Нет надобности рассматривать все принципы и правила обучения (это можно найти в любом учебнике), но уже из приведенного выше совершенно ясно, что классики педагогики стремились выработать принципы и правила, которые были бы пригодны, важны всегда, независимо от конкретно-исторических условий. В основном эти правила и принципы предписывались учителю: что и как он должен делать в процессе обучения, какие свойства, особенности детей, школьников он должен учитывать, как должен подаваться новый материал, связывать его с уже изученным и т.д. Все принципы, правила или требования носят вневременной и внеисторический характер. Таким же был подход к обучению и К.Д.Ушинского, который, в частности, требовал, чтобы в процессе обучения учитель учитывал возрастные и психологические особенности детей.

«Дитя, если можно так выразиться, - писал К.Д.Ушинский, - мыслит формами, красками, звуками, ощущениям и вообще...

Облекая первоначальное учение в формы, краски, звуки - словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем вместе с тем наше учение доступным ребенку» [54, с.266].

Можно привести еще множество глубоких и верных мыслей К.Д.Ушинского о внимании и интересе учащихся, об их мышлении, памяти и эмоциях, о последовательности, системе и самостоятельности в обучении, но все они подтверждают основной тезис о том, что педагоги дореволюционной школы, ее классики, стремились найти общие правила или установки для ведения учебного процесса и что в результате этих поисков были выработаны некоторые общие положения, которые и стали рассматривать как принципы обучения. Большинство из этих принципов были подхвачены дидактами в советское время.

«В теории и практике советской школы твердо установились следующие основные дидактические принципы: принцип наглядности, принцип сознательности, принцип прочного усвоения знаний, принцип систематического обучения, принцип доступности» [55, с.210].

Если брать принципы, сформулированные и обоснованные великими педагогами прошлого, то нетрудно обнаружить в них определенные требования, которые больше всего связаны с психологией и логикой, почти все они относятся к сфере сознания учащихся: «Ничего не следует заставлять выучить на память, кроме того, что хорошо понято рассудком». «Ничего не следует предлагать к выполнению кроме того, форма и способ выполнения чего в достаточной мере разъяснены». «Всякое непонятное положение, которое заучивается – вредно». «Заботиться о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили!» «Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)!»

Перед дидактами возникли задачи: как необходимо отнестись к тем принципам, которые были сформулированы классиками дореволюционной педагогики? Должен ли учебный процесс в современной школе строиться на этих принципах? Достаточно ли их, чтобы она могла успешно решать исторически новые, более сложные и принципиально иные задачи? Если необходимы новые принципы обучения, то какие именно? В каком отношении находятся старые и новые принципы обучения?

Какой должна быть система принципов обучения в современной школе? Что такое дидактические принципы с позиций современной философии? Действительно ли это принципы обучения, если мы понимаем, что обучение – это материальный процесс? Впереди было выяснено, что дидактика изучает не психические, не познавательные процессы, которые происходят во время обучения в головах учителей или учащихся, не субъективный мир учителя или учащегося (все это изучает психология обучения или педагогическая психология), а материальный механизм процесса обучения, его функционирование и развитие, его законы и принципы.

Какое отношение имеют дидактические принципы к обучению, как к материальному процессу?

Ни у кого не возникает сомнений в том, что в процессе обучения учитель должен добиваться от учащихся сознательности, активности, прочных знаний, умений и навыков, обучать наглядно, доступно, учитывая возрастные и индивидуальные особенности каждого ученика и т.д.

«В современных исследованиях, – пишет С.П.Баранов, – принципы обучения имеют преимущественно традиционное, историко-педагогическое обоснование. Гносеологический подход проявляется в системе этих обоснований, но не имеет явно выраженного самостоятельного значения. Задача заключается в том, чтобы принципы обучения представить в определенной системе и дать им преимущественно гносеологическое обоснование» [56, с.63].

С.П.Баранов отмечает, что, несмотря на отсутствие единства мнений педагогов относительно количества и названий принципов обучения, «они выражают в основном одни и те же тенденции в понимании закономерностей обучения:

- воспитывающий характер обучения;
- научность обучения;
- систематичность обучения;

- доступность обучения;
- чувственное познание в обучении (наглядность и использование наглядных пособий);
- сознательность и активность в обучении;
- прочность знаний, формируемых навыков и умений;
- индивидуализация обучения» [56].

При раскрытии всех этих принципов мы убеждаемся, что все они берутся, независимо оттого, каков материальный механизм (устройство) учебного процесса. Скорее всего, они относятся к т.н. внутреннему, психическому, или духовному миру учащихся, который менее всего у авторов, оказывается, зависит от материальной стороны (а она только единственное, что реально существует, т.к. другой субстанции обучения нет).

Вот как раскрывается первый принцип: «В принципе воспитывающего обучения можно выделить четыре положения:

- формирование научного мировоззрения в начальных классах элементов диалектико-материалистического понимания мира;
- воспитание моральных качеств личности и волевых черт характера;
- формирование чувств и эмоций, связанных с учебным процессом;
- воспитание и развитие способностей» [56, с.67].

Как видим, здесь совершенно отсутствует учебно-воспитательный процесс как процесс материальный, определенным образом организованный, устроенный так, что формирует не всякие качества личности. Напротив, учебно-воспитательный процесс как процесс материальный, определяющий практическую деятельность учащихся и учителей, одни качества личности формирует, и довольно успешно, даже если педагоги этому противодействуют, а другие - нет, тормозит их формирование, как бы этого не добивались учителя. Это распространяется и на мировоззрение как стержневое качество личности.

Так, ИГСО формирует у учащихся индивидуалистические качества и склонности, прежде всего, такие, как себялюбие, эгоизм, нечестность, приспособленчество, лень, иждивенчество, изворотливость, безразличие к успехам и, особенно, к неудачам других, зависть, нежелание учиться и т.д. Только у незначительной части школьников формируются те качества личности, которые соответствуют общечеловеческой морали и научному мировоззрению.

Но оно происходит не благодаря ИГСО, а вопреки ему. Все усилия педагогов формировать у учащихся общечеловеческую нравственность и научное мировоззрение при сохранении ГСО, либо совсем сводятся на нет, приводят даже к отрицательному результату, или оканчиваются сравнительно незначительными успехами. И это явление закономерное, т.к. ИГСО в целом соответствовал существующему образу жизни людей. Это имеет прямое отношение и к мировоззрению.

Остальные принципы обучения также не затрагивали материальной основы процесса обучения, например, принцип сознательности или принцип прочности относились к сфере понимания, памяти, но не к объективному

механизму процесса обучения.

Рассматривать традиционные принципы обучения (сознательность, прочность, наглядность, доступность, последовательность и систематичность), нетрудно обнаружить, что в своей совокупности они представляли собой некоторый подход учителя к своей работе, к деятельности учащихся, к отбору и подаче изучаемого материала учащимися. Этот подход в основном оказывается субъективным: учитель должен учитывать, ориентироваться в своей работе на то, что ученик думает, что он понимает или не понимает, что уже запомнил, или чего не запомнил; понимать, какие эмоции у учащихся вызывает его изложение, что его ученикам интересно, а что нет, и т.д.

Поэтому вся совокупность представляла собой не что иное, как **субъективный метод**, которым учитель руководствовался в его работе с учащимися. Дореволюционные педагоги иногда и сами называли этот подход к анализу деятельности учителя и учащихся в процессе обучения «субъективным методом». В иных случаях считалось, что работа учителя с учащимися строится в соответствии с «психологическими закономерностями».

Но т.к. последние еще не были познаны, то, по сути, желаемое выдавалось за действительное, и в результате опять же вместо научных принципов обучения приходили к более или менее «удачной» субъективной концепции обучения, сопровождая ее теми или другими рекомендациями практического характера, которые могли быть обобщением педагогического опыта, как своего личного, так и своих современников или предшественников.

В дальнейшем те принципы, которые составляли основу субъективного метода дидактики (сознательность, активность, наглядность, прочность, доступность, последовательность и постепенность), сохранялись, им стремились давать все новые и новые объяснения, а к ним дидакты присоединяли свои принципы: «единства абстрактного и конкретного», «единства теории и практики», «коллективизма в обучении», «идейности», «прочности и всестороннего развития познавательных сил учащихся», «стимулирования у них познавательных процессов, потребности в знаниях», «оптимального сочетания словесных, наглядных и практических, репродуктивных и поисковых; а также других методов и приемов обучения», «оптимального сочетания урочных, внеурочных, а также общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения», «создание оптимальных условий для обучения» и т.д.

Одним словом, пошло, как видно из приведенного выше перечня, «свободное творчество», придумывание все новых и новых принципов. Известный педагог-новатор Ш.А.Амонашвили по этому поводу писал, что «этот реестр принципов - плод формальной педагогики» [57, с.166]. Трудно не согласиться с этим мнением.

Субъективный метод в дидактике, как и следовало ожидать, привел к субъективному набору принципов: кто только мог, тот сочинял свои принципы обучения и вносил их в общую «систему». Так что у каждого автора получался свой реестр («система») принципов, и, кстати, свое их толкование.

Естественно, что такая неопределенность и субъективизм в вопросе о,

принципах обучения не могли не вызвать тревоги среди дидактов. Практические работники должны иметь твердую систему принципов обучения, т.к. они в своей деятельности должны ею руководствоваться и строить высокоэффективный процесс обучения в школе. «Чем обусловлено возникновение принципов, как доказать необходимость того или иного принципа, как избежать субъективизма?» - вынужден был поставить вопрос один из ведущих дидактов М.Н.Скаткин.

«Встречались различные попытки решения этих вопросов. Одни педагоги выводили принципы из опыта обучения, другие - из философии, теории познания, третьи считали, что основой принципов должны служить закономерности психики детей. Когда ни один из этих подходов не увенчался успехом, стали пробовать различные их сочетания» [20].

Но, как видно из вышеприведенного перечня, субъективизм и необоснованность в решении проблемы системы принципов обучения не только не исчезли, но, напротив, их опасность усилилась. Опасность здесь заключается не только в том, что создается бесконечное количество принципов обучения и каждый автор предлагает свой набор, сколько в том, что создается теория принципов обучения, которая уже не оказывает прогрессивного воздействия на учебный процесс в школе. Вместо научной теории появляется схоластическое теоретизирование, не способное дать ответ практическим работникам: как нужно строить учебный процесс сегодня и в ближайшем будущем, на каких принципах?

В настоящее время глубоко осознали, что учебно-воспитательный процесс в школе необходимо перестраивать, т.к. проблема качества охватывает все его стороны, и каких-либо частичных мер уже недостаточно. «Возможности усовершенствовать учебный процесс путем сокращения наполняемости классов, увеличения роли предметников, интенсификации обучения в рамках традиционного учебного процесса фактически исчерпаны» [58, с.9].

Дидактические принципы (принципы обучения) принято излагать в начале курса дидактики: авторы убеждены, что весь процесс обучения, его методы, формы организации и даже содержание обучения строится в соответствии с этими принципами, принципы в дидактике как бы определяют всю деятельность учителей и учащихся, все построение обучения в современной школе. Такой подход, как известно, был подвергнут в свое время Ф.Энгельсом резкой критике.

«Принципы, - писал он, - не исходный пункт исследования, а его заключительный результат; эти принципы не применяются к природе и человеческой истории, а абстрагируются из них; не природа, а человечество сообразуется с принципами, а, наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории. Таково единственно материалистическое воззрение на предмет, а противоположный взгляд, переворачивающий верх ногами действительное соотношение, конструирующий действительный мир мыслей, из предшествующих миру и существующих где-то от века схем, теней или категорий» [59, с.34], является идеалистическим.

Традиционно в учебниках по дидактике и педагогике сначала излагали свою теорию (концепцию) дидактических принципов или принципов обучения, а потом к ней подгоняли теорию и практику обучения, а все, что этим принципам не соответствовало, объявляли прожектерством. Так была создана концепция, которая только внешне выглядела прогрессивной, передовой, но не по ее влиянию на учебно-воспитательный процесс в школах.

Слабость традиционной концепции дидактических принципов в том и заключалась, что создавался такой набор принципов, при котором система обучения в школе, весь процесс обучения оставались в своей основе неизменными, таким, какими они являются уже несколько столетий.

А в эпоху демократизации общества, цифровизации экономики и 4-й промышленной революции традиционный учебный процесс (так или иначе поддерживаемый и оправдываемый всевозможными принципами обучения, представляющими собой эклектическую смесь старого, субъективного подхода к процессу обучения с выдумыванием все новых и новых требований и принципов) уже не срабатывает, буксует. Нужна система принципов, которая гарантировала бы существенное повышение качества обучения и воспитания. Такая система может быть выведена только из материалистического понимания сущности процесса обучения, из законов развития учебного процесса и потребностей современного общественного производства. Нужен переход к новой технологии процесса обучения. В учебно-воспитательном процессе должны произойти радикальные преобразования.

Всякие совершенствования в рамках ГСО, введение новых принципов или методов обучения не меняют общей технологии традиционного учебного процесса. По этому поводу один ученый справедливо отмечал: «как не усовершенствуй керосиновую лампу, от того она не станет электрической» [57, с.153]. Следовательно, при сохранении ГСО разговор о каких-то существенных, коренных изменениях качества обучения и воспитания лишен смысла.

Необходим переход на КСО, но такой переход означает, что старая, традиционная система принципов, как бы мы ее не пытались улучшить, не может внести необходимых коренных изменений, необходима принципиально иная система принципов обучения, обуславливающая новый учебно-воспитательный процесс. Конечно, дело не в том, чтобы отказаться от сознательности, наглядности, активности и т.д. в обучении. Все это должно сохраниться. Перечисленные выше явления (феномены) - предмет даже не дидактики, а психологии обучения. Отказываемся не от сознательности, активности, идейности и т.д. в обучении, а от старой, ошибочной концепции дидактических принципов, от неправильного понимания принципов обучения.

Теоретики педагогики брали в качестве принципов обучения то, что не является таковым.

Новая концепция принципов обучения необходима потому, что традиционная зашла в тупик: вместо подлинных принципов, на которых может и должен перестраиваться учебный процесс в современной школе, она предлагает всевозможный набор добрых, чаще всего, субъективных, пожеланий,

которые даже не затрагивают **объективной** основы традиционного учебного процесса.

Деятельность учителя и учащихся объективно, практически в своей основе остается такой, какой она была 100-200 и даже 300 лет тому назад, а изменения согласно этой концепции производилось только в наборе или в теории т.н. дидактических принципов. Это было не научное исследование и решение проблемы обучения в современных учебных заведениях, а типичное наукообразие, иллюзия научного творчества, результатом которой был застой в дидактике и искусственная задержка, сравнительно длительная остановка в развитии теории и практики учебного процесса в современных школах и вузах.

О том, что необходим радикально новый подход к решению проблемы принципов обучения, начал понимать в последние годы жизни академик Ю.К.Бабанский, хотя это понимание привело его к весьма своеобразным выводам. Он решил не выделять принципы обучения в отдельную главу курса педагогики, а объединить их с принципами воспитания и все это назвать «принципы целостного педагогического процесса»: «Принципами педагогического процесса называют определенную систему исходных, основных **требований к обучению и воспитанию**, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач всестороннего, гармонического развития личности» [24, с.43].

Ю.К.Бабанский не смог доказательно раскрыть законы обучения и воспитания, но будучи уверенным, что таковые должны быть и что они «выражают существенную, необходимую связь между причиной и следствием», объявляет и даже пытается объяснить, что вытекающие из закономерностей (им еще не познанных законов - авт.) принципы являются основополагающими (?) требованиями, которые определяют общее направление педагогического процесса (т.е. выходит, что принципы важнее и сильнее законов, т.к. они «определяют общее направление» - авт.), его цели, содержание и методику» [24, с.44].

Рассуждения Ю.К.Бабанского довольно простые. В них нет ни большой работы с фундаментальными понятиями, ни какой-то четкой системы доказательств. Сообщается, что во всех учебных пособиях по педагогике принципы обучения и принципы воспитания излагаются раздельно. Затем дается перечень принципов воспитания по Бабанскому: связь воспитания с жизнью; единство сознания и поведения; воспитание в труде; воспитание личности в коллективе; сочетание педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью учащихся; уважение к личности ребенка с разумной требовательностью к нему; опора на положительное в человеке; учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; преемственность и систематичность педагогических воздействий.

Берутся основные принципы обучения, опять же по Бабанскому: комплексное решение задач образования, воспитания и развития; научность и доступность; связь обучения с жизнью; систематичность и последовательность; наглядность в обучении; сознательность и активность учеников; оптимальное

сочетание методов, форм и средств обучения; прочность результатов обучения. Т.к. «многие из них имеют прямое отношение не только к воспитательному, но и к учебному процессу, что вполне закономерно, ибо в целостном педагогическом процессе воспитание и обучение органически взаимосвязаны» [24, с.44].

Дальше, не утруждая себя доказательствами, разбирается «обобщенная система принципов целостного педагогического процесса» [24, с.44].

Ю.К.Бабанский следует за Б.Т.Лихачевым, который попытался дать классификацию единого педагогического процесса, не нарушая старого понимания учебного и воспитательного процесса:

«Традиционное разделение принципов на принципы обучения и воспитания отражает специфику, особенность этих процессов и позволяет глубже увидеть сущность каждого из них. Предлагаемая новая классификация, - подчеркивает Б.Т.Лихачев, - дополняет существующую, традиционную. Она позволяет взглянуть на педагогический процесс, на обучение и воспитание с точки зрения их единства. При этом традиционная и новая классификации не противоречат, а дополняют (!) друг друга» [60, с.4].

Все т.н. дидактические принципы (сознательность, доступность, активность и др.) в действительности не являются принципами, на которых строился процесс обучения или можно его построить. Не являются они и «основополагающими требованиями, определяющими обучение». В этом отношении они почти всегда оказывались не действительными, а мнимыми принципами обучения, когда желаемое выдается за действительное.

Мнимый характер традиционных принципов обнаруживается сразу же, как только мы уходим от благополучной дидактической теории и обращаемся к живой практике обучения в школе, где сплошь и рядом, оказывается, ученики вместо сознательного усвоения учебного материала зазубривают его, вместо прочных и глубоких знаний у учащихся находим обрывки каких-то не связанных между собой сведений, или полное отсутствие знаний программного материала, вместо активности - скуку и безразличие к тому, что делается на уроке, отсутствие интереса к знаниям и т.д. Конечно, кто будет отрицать необходимость преемственности в обучении или же роль чувственного опыта в формировании понятий? Но велика ли мудрость этих принципов? [61, с.73].

Наивно думать, что, провозгласив в качестве принципов обучения сознательность, прочность, активность, учет индивидуальных особенностей и т.д., тем самым облегчается или гарантируется их всеобщее осуществление на уроках. Скорее всего, наоборот, именно потому, что сознательность, прочность, активность и т.д. отсутствуют при традиционном обучении, становятся неуловимой синей птицей, своего рода педагогическим миражом, их превращают в предмет веры, в принципы, на которые или в соответствии с которыми хотят строить учебный процесс.

И сознательность, и доступность, и активность (наличие интереса, внимания), учет индивидуальных особенностей, - все это субъективные явления процесса обучения. Есть ли внимание или нет его, понимает ли ученик или

нет, запоминает ли ученик и надолго ли вещи субъективного порядка и они весьма относительны. Вся совокупность традиционных принципов при более тщательном их рассмотрении, как уже говорилось выше, оказывается, всего лишь, субъективным методом в науке.

В деятельности учителя принципы обучения играют роль некоторых субъективных ориентиров при отборе содержания и его подаче учащимся. Назначение дидактических принципов, вводимых в курс дидактики, как своего рода вечных истин и непререкаемых догм, которые диктуют учителю, что ему делать, а чего нельзя делать, - оказывается в том, чтобы за вечным принципом скрыть свою осознанную веру в вечность традиционного обучения и его организации. Поскольку обучение строится на вечных и непогрешимых принципах, то, само собой разумеется, что такое обучение тоже является вечным – таково кредо творцов и сторонников концепции дидактических принципов.

Ее приверженцы, объявляя сознательность, доступность и т.д. принципами обучения, предпочитали о подлинных, действительных принципах, на которых строился и строится традиционный учебный процесс, помалкивать, скрывать их. К таким принципам объективного характера, прежде всего, нужно отнести принцип осуществления группового общения, которое происходит на традиционном уроке почти все время. В.Ратке еще в начале XVII века сформулировал правило: в классе пифагорейское молчание всех, кроме, конечно, говорящего учителя или того ученика, которому разрешено говорить. Отсюда все учащиеся в классе должны заниматься одним делом, выполнять одинаковую работу. У всех должны быть одинаковые учебники. При таком положении, естественно, что один учитель всех обучает и воспитывает. Все ученики для того и приходят в школу, чтобы у него учиться. Учитель все, подлежащее изучению, излагает, он же проверяет и оценивает знания и умения учащихся. Дело ученика - учиться, потреблять, усваивать то, что дает учитель.

Отсюда постоянное, систематическое формирование у школьников потребительского, иждивенческого отношения ко всему.

Не менее важны и другие объективные принципы, или «требования», вытекающие из главного, сформулированного выше:

- общение учащихся друг с другом на уроке запрещается и строго пресекается;
- ученики выполняют задание, которое дает им учитель, самостоятельные и контрольные работы, действуя по принципу: каждый для себя и только для себя;
- чем хуже знают и умеют товарищи по общей работе, тем лучше оценят успехи ученика;
- все учащиеся сидят на уроке в одном помещении, часто сидят рядом, но их деятельность происходит обособленно, т.к. каждый работает только для себя и отвечает только за свою работу;
- принцип обособления, изоляции распространяется не только на всех учащихся на уроках, но и на работу классов: каждый класс (группа учащихся)

работает изолированно друг от друга;

- обучение на уроке происходит на одном языке, который должны знать все учащиеся класса; овладение другим (неродным) языком становится в таких условиях просто невозможным;

- каждый учебный предмет изучается только отдельно, что затрудняет осуществление межпредметных связей и формирование целостного мировоззрения;

- в каждой учебной группе (классе) на уроке, в процессе работы только один обучающий, а все остальные – обучаемые и воспитуемые;

- деятельность каждого учителя происходит отдельно от другого учителя, обособленно, что почти исключает возможность создания в школах реальных творческих педагогических коллективов;

- все учащиеся группы (класса) одновременно изучают один и тот же материал, а следовательно: либо переходят одновременно к изучению нового материала и также из класса в класс, не считаясь с тем, насколько качественно усвоен программный материал каждым из учеников, либо действует второгодничество и отсев;

- занятия с группой (классом) не дают возможности учителю отрабатывать изучаемый программный материал с каждым учеником на уроке и поэтому вся доработка, достижение качественного усвоения переносится на внеурочное время, домашнюю работу, объем которой возрастает по мере увеличения образовательного курса школы.

Т.к. в действительности традиционный учебный процесс строился вовсе не на тех реальных принципах, которые провозглашались дидактами, то всякое стремление отдельных дидактов (М.Н.Скаткина, Ю.К.Бабанского и др.) как-нибудь «подправить», усовершенствовать старую систему принципов, не могла иметь успеха: концепция по своей сути оставалась идеалистической и ее цель - увековечить традиционный учебный процесс, его методы и организацию, внушить веру в их «непорочность» и незыблемость.

В действительности анализируемая концепция могла выработать только признание «неизменности и вечности» ГСО, что подразумевалось, но естественно, не всегда формулировалось.

Субъективный метод в науке тем и отличается, что каждый из ее представителей может выдвигать свои принципы или свою систему принципов, но т.к. объективного критерия нет, то возможность чего-то единого, общепризнанного, научно обоснованного исключается. Так получилось и с традиционными принципами.

Дискуссия 1950-1951 гг. по проблеме принципов обучения не изменила положения дел. «Предпринятые попытки не привели пока к созданию общепринятой системы принципов» [62, с.209].

Об этом писали и позже: «Отсутствие единства в исходных основаниях привело к многообразию принципов и их номенклатуры у разных авторов. Каждый принцип выступает при этом изолированно и независимо от других, отсутствовала система, соподчинение, иерархия» [20, с.48].

В то же время все современные специалисты единодушны в том, что раскрытие системы принципов обучения - это не только существенный вклад в науку об обучении, дальнейшее развитие дидактики, но и ключ к созданию высокоэффективного учебно-воспитательного процесса в школах, вузах и других учебных заведениях.

Такое образование станет возможным, если учебный процесс будет соответствовать новым социально-историческим условиям, т.е. потребностям общественного производства и перестраиваться по внутренним, имманентным законам своего развития. Система принципов обучения в настоящее время - это не только основные ориентиры перестройки учебно-воспитательного процесса, но и определенная гарантия того, что создается действительно современный учебно-воспитательный процесс, соответствующий социальному заказу, и при том наиболее эффективный, обеспечивающий наиболее высокие результаты при нынешних общественно-исторических условиях.

Итак, принципы обучения выводятся, прежде всего, из материалистического понимания сущности процесса обучения и из требований жизни. В наших условиях они должны соответствовать потребностям современного развивающегося общественного производства, 4-й промышленной революции. Осуществление принципов обучения приводит к устранению противоречий ГСО и переходу к КСО.

Рассмотрим реальные принципы построения учебно-воспитательного процесса.

1. Обучение - это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает. Первым условием обучения является различие в знаниях и опыте между теми, кто обучает, и теми, кто учится. Обучение - это общение, в процессе которого происходит воспроизведение и усвоение различных видов деятельности и, прежде всего, трудовой деятельности. Процесс обучения завершается тогда, когда различие в знании изучаемого вопроса или в умении выполнять ту или другую деятельность (отдельное действие) исчезает, т.е. обучаемый знает и умеет делать то, что знает и умеет делать обучающий.

Конечно, речь идет об обучении по какому-то конкретному, строго определенному содержанию. Например, ученик сапожника может чинить обувь и делать сапоги, которые охотно берут покупатели, следовательно, сапожное дело он уже освоил и из ученика превратился в мастера. Содержание обучения может быть еще ограниченнее: ученик делает не все виды обуви, а только мужские сапоги и т.д. Этот принцип можно назвать принципом **завершенности**. Он прямо вытекает из сущности обучения: обучение должно быть завершенным, т.е. обучаемый должен знать и уметь делать по изучаемому материалу (вопросу, теме) то, что знает и умеет делать обучающий. Обучающий, в данном случае, не только конкретный человек, а тот, кто согласно общепринятому положению, может успешно обучать, т.е. тот, кто отвечает общественным требованиям, предъявляемым к обучающему.

Поэтому завершенность обучения на практике означает **ориентацию на высшие конечные результаты и их достижение обучаемыми**. Можно

считать, что обучение реализовалось, если оно достигло своей цели: знания, умения и навыки обучаемым усвоены и тот, кто был учеником, может уже без чьей-либо помощи обучать всему тому, чему его учили, других, и при этом **ничего не теряя в содержании и не искажая его.**

При традиционной системе преподаватель излагает новый материал, который в определенной мере прорабатывается, но основная тяжесть изучения переносится на домашнюю, внеурочную работу, которая каждым учеником или студентом выполняется в меру своих сил, желания и т.д. по-разному, или вообще не выполняется. В результате получается сплошное недоучивание, т.е. обучение не завершается, иными словами, оно остается даже при огромных затратах времени и средств нереализованным: видимость есть, а самой обученности, в конечном счете, чаще всего, нет. Принцип завершенности является основным принципом, т.к. там, где обучение осталось незавершенным, оно своей цели не достигает и вместо всестороннего формирования личности и специалиста приводит к всесторонней неподготовленности и выпуску из учебных заведений недоучек.

2. Принцип завершенности непосредственно связан с принципом **непрерывной и безотлагательной передачи знаний** (полученное - передай, чему научился сам - научи другого).

Обучение, следовательно, и учение может стать завершенным тогда, когда ученик все, что он узнает от учителя, из книги или от товарища и что подлежит обязательному усвоению (является программным материалом), тут же излагает другим, а если это касается умений, то обучает им других.

«Все, что усвоено, - писал Я.А.Коменский, - в свою очередь должно быть передаваемо другим и для других, чтобы никакое знание не пропадало. Твое знание ничто, если другой не знает, что ты знаешь» [51, с.361].

Обучение других всему тому, что изучаешь сам, является важнейшим средством самообучения и саморазвития. Учащийся должен в процессе обучения иметь возможность каждую новую тему (вопрос) излагать своим товарищам, соученикам столько раз, сколько необходимо для глубокого и прочного усвоения изучаемого материала, доводя свои знания и умения до определенного совершенства, а свое преподавание до мастерства.

«Как можно больше спрашивать, спрошенное - усваивать, что усвоил, обучать других - эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя», - так излагает Я.А.Коменский величайшую педагогическую мудрость всех времен. «Ведь чрезвычайно правильно известное положение: «Кто учит других, учится сам», - не только потому, что, повторяя, он укрепляет в себе свои знания, но также и потому, что получает возможность глубже проникать в вещи» [51, с.362].

Таким образом, в процессе обучения на уроках деятельность каждого ученика превращается из созерцательной и потребительской, какой она была на протяжении столетий и тысячелетий, в общественно полезную, т.к. каждый ученик по каждой изучаемой теме систематически выступает в качестве обучающего, преподающего. Дело, конечно, не в том, чтобы каждый ученик

иногда побывал в положении учителя, кое-чему учил других, что само по себе даже в мизерной мере невыполнимо при ГСО.

Принцип заключается в том, что каждое новое знание (действие), которое учащийся получает из книги или от товарищей, или от педагогов, должно быть изложено, объяснено, показано другим. Все, что подлежит изучению, качественному овладению, становится материалом преподавания, обучения других и не после окончания школы или вуза, а здесь же, не допуская того, чтобы новая информация забывалась. Непрерывность и безотлагательность – это не два разных принципа, а единый принцип обучения, т.к. непрерывное преподавание всего того, что каждый ученик (студент) изучает, может быть безотлагательным, а, следовательно, и завершенным. Кстати, если преподавание изучаемого идет непосредственно после первоначального знакомства с материалом, то обучение становится наиболее эффективным, т.к. происходит постоянное предупреждение забывания.

3. Традиционный учебный процесс строился на индивидуалистической основе, каждый в процессе обучения заботился только о своих успехах, отвечал только за себя, за свою подготовку. Такая частнособственническая идеология и мораль была присуща обществу с антидемократическими установками.

Сегодня ситуация хотя и повторяется, однако направленность ее в корне отличается от нее: она становится все более демократичной. Школа, вуз не может оставаться вне политики, вне общественной жизни и строить обучение по старинке, как 300-400 лет тому назад [58, с.90].

Перестройка учебного процесса на коллективистских началах, необходимость которой диктуется демократизацией и гуманизацией общественной жизни означает, что на уроках, во время аудиторных занятий используются не только традиционные формы обучения, но и коллективные занятия. При такой организации деятельности на учебном занятии все заботятся о каждом и каждый обо всех, т.е. «один учит всех и все одного».

При таком обучении «рождаются гуманистические чувства, чувства солидарности, симпатии, любви к человеку и т.д.». Коллективизм в обучении - это **ВСЕОБЩЕЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВСЕХ СО ВСЕМИ И ВСЕСТОРОННЯЯ ТОВАРИЩЕСКАЯ ВЗАИМОПОМОЩЬ**. Рассматриваемый принцип есть все основания формулировать как принцип **ВСЕОБЩЕГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ТОВАРИЩЕСКОЙ ВЗАИМОПОМОЩИ**.

Речь идет не просто о сотрудничестве или товарищеской взаимопомощи учащихся, а о **ВСЕОБЩЕМ** сотрудничестве и о **ВСЕОБЩЕЙ** взаимопомощи, когда **ВСЕ** работают со **ВСЕМИ** и **ВСЕ** учатся у **ВСЕХ**. Такого положения при ГСО и ИСО не могло быть, т.к. «помогали» только отстающим, которые, кстати, чаще всего, так и оставались в их числе.

4. Нормальный человеческий коллектив, обладающий наибольшим производственным, образовательным и воспитательным потенциалом - **разновозрастный** коллектив. «Коллектив, - писал А.С.Макаренко, - составленный по типу различных возрастов, приносил мне гораздо больший воспитательный

эффект» [63, с.163].

Учебный, или образовательный, коллектив, как говорилось выше, не может и не должен оставаться вне общественных законов. Взаимообучение и сотрудничество учащихся (студентов) одного и того же возраста, как правило, оказывается небогатым по содержанию. Если все одинаково знают или примерно одинаково, то взаимообучение будет сравнительно бедным. Поэтому обучение в рамках одного классного коллектива должно дополняться систематической работой учащихся разных классов, а в перспективе гетерогенность состава учащихся и студентов станет преобладающим и вообще нормой.

К учебно-воспитательной работе, происходящей на уроках, учитель по своему усмотрению привлекает не только старшеклассников, но также родителей, шефов, общественность. Создается разновозрастный и разноуровневый коллектив, обладающий наибольшими образовательными и воспитательными возможностями. При ГСО коллектива, который мог бы успешно заниматься образованием своих членов, нет и быть не может, т.к. процесс обучения и в значительной мере воспитания осуществляет учитель. Вместо образовательно-трудовых коллективов есть т.н. академические (студенческие) группы в вузах и ученические классы в школах. Это не коллективы, а эрзац-коллективы, псевдоколлективы.

Одновозрастная группа по своей природе в силу гомогенного состава не может стать коллективом, т.к. среди сверстников, как правило, нет таких ребят, которые обладали бы авторитетом возраста, жизненного опыта и знаний. Такая группа (класс), создается искусственно для одновременного слушания педагога и вовсе не для коллективной деятельности, требующей объединения усилий всех участников.

В настоящее время в учебных заведениях группы не только по составу являются одноуровневыми и одновозрастными, но такое состояние групп всячески поддерживается и сохраняется: в школу принимают тех детей, кто достиг семилетнего возраста (сейчас начинают с шести лет), перевод из класса в класс осуществляется раз в году и для всех одновременно - (май-июнь), экзамены проводятся также в одно и то же время и для всех, вступительные экзамены, одновременное начало занятий, для всех студентов академической группы одинаковый темп их изучения, для всех синхронно проводится экзаменационная сессия, одновременный перевод тех, кто имеет примерно одинаковый уровень и может успешно учиться в следующем семестре и т.д.

Искусственные образования, которые называют академической группой в вузе или ученическим классом в школе, отличаются своей полной беспомощностью и несамостоятельностью.

Эти группы классы не могут спланировать свою учебную работу ни по одной учебной дисциплине, план изучения каждой из которых составляет профессионал. Учащиеся не могут самостоятельно изучить ни одного учебного предмета, т.к. по всем темам объясняет, читает лекции, обеспечивает первоначальное знакомство с программным материалом педагог-специалист.

Эти группы-классы с первого класса и до выпуска из вуза не в состоянии

проводить проверку, обеспечить контроль усвоения пройденного материала, т.к. это целиком и полностью функция преподавателя.

Во время учебного процесса все управление деятельностью класса-группы, регулирование дисциплины и т.д. - все осуществляет только профессиональный педагог. Недопущение к экзаменам, оставление ученика на второй год, отсев, перевод из класса в класс - все это производится преподавателями и официальными руководителями школы, факультета, вуза. Все учащиеся и студенты поставлены вне управления педагогическим процессом, вне ответственности друг за друга, т.к. их всех «по-настоящему» учат и воспитывают только оплачиваемые, дипломированные люди, прошедшие государственную аттестацию. Только такое положение является законным, нормальным при ГСО, а всякое другое - противозаконным и аномальным.

Естественно, что принцип разновозрастности и разноуровневости ломает школьную и вузовскую организацию учебно-воспитательного процесса, всю внутреннюю структуру классов, групп, экзаменов, расписания, рабочего дня учащихся (студентов) и преподавателей. Одновозрастные и примерно одноуровневые классы-группы сохраняются только в первоначальный период перехода от ГСО к КСО. Реализация выдвигаемого принципа приводит к формированию образовательных (самообразовательных) коллективов. Пока таких коллективов нет, то нет и КСО. Вероятно, всех деталей самообразовательного коллектива предвидеть сегодня еще нельзя, многое раскроется через практику, опыт.

Однако абсолютно очевидно, что систематическое применение коллективных занятий в школах и вузах уже через несколько лет приведет к тому, что все учащиеся (студенты) при изучении программного материала и учебных предметов не останутся на одном уровне, а как бы растянутся в длинную череду: кто-то математику средней школы сможет освоить не за 11 лет, а за 6-7 лет, кто-то за 8 лет и т.д. Такое же положение появится и по другим дисциплинам. Ученики старших и младших классов уже не будут заниматься изолированно друг от друга, а станут систематически сотрудничать, заниматься вместе. К учебным занятиям непосредственно подключатся также многие родители, пенсионеры, представители общественности, словом, все те, кто может быть действительно полезным. Появится систематически работающий разновозрастный и разноуровневый самообразовательный коллектив. Почему такой коллектив мы называем самообразовательным? Какова в таком случае предвидится роль профессионального педагога? Частично об этом уже говорилось.

Коллектив становится самообразовательным: если брать такой коллектив в целом, то он знает (владеет) весь программный материал изучаемой дисциплины. В этом коллективе есть участники занятий, которые весь учебный предмет изучили или заканчивают его изучение, есть такие, которые начинают изучение и т.д. Коллектив состоит из людей, которые более или менее значительно отличаются по возрасту, по жизненному опыту и т.д.

Естественно, что он может эффективно выполнять все функции обучения и воспитания. Следует учесть, что все члены в будущем будут иметь более

или менее, существенный опыт преподавания и воспитания. А это фактор немаловажный.

Планирование, организация всей учебно-воспитательной работы, контроль, учет, анализ результатов работы, вопросы дисциплины - все это и многое другое самообразовательный коллектив в состоянии выполнять самостоятельно. Но поставить работу, весь технологический процесс по последнему слову психолого-педагогической и методической науки, может только специалист-профессионал, точнее, творческий коллектив педагогов-специалистов (см. принцип педагогизации).

Важнейшим остается вопрос: как может произойти переход от нынешних одновозрастных классов к разновозрастным самообразовательным коллективам? Конкретные пути перехода могут быть разными. Сначала учителя должны освоить методику коллективной работы при изучении своих учебных предметов в нынешних одновозрастных классах. На это уйдет полгода, год, максимум - два года. Если коллектив учителей и учащиеся школы освоили коллективную работу при изучении разных дисциплин, то со всей остротой возникает вопрос о создании разновозрастных классов. Можно брать 3-5-8 учеников 10-го класса, объединить их в совместной работе так, чтобы они двигались вперед и помогали ученикам нижестоящего класса, потом подключить восьмиклассников и т.д. Возможны и другие варианты.

Если будет хорошо поставлена работа в одном разновозрастном классе, то наступает время перехода всей школы на разновозрастные классы. Конечно, этот переход связан со многими проблемами.

5. Разновозрастный комбинированный состав образовательного коллектива, систематическая работа каждого члена коллектива в ПСС открывает возможность поставить обучение каждого ученика (студента) в соответствии с его способностями, предельно индивидуализировать образовательный процесс. В школе в целом, а в каждом классе в частности (так и в вузах), создаются коллективы, о которых можно сказать: «Только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков» [64, с.75].

Правда, в данном случае под коллективом можно понимать и все общество в целом, что, конечно, вовсе не означает, что развитие способностей, развитие личности школьника или студента должно в основном происходить вне уроков или внеаудиторных занятий и даже вне школы или вуза. Напротив, развитие способностей каждого школьника (студента) должно происходить, прежде всего, и, главным образом, на уроках, в процессе аудиторных занятий, т.е. в процессе их основной деятельности - учения, чем они заняты по 8-10 часов в день.

Если же способности учащихся развиваются, главным образом, вне уроков, а не на них, то это только доказывает, что учебный процесс устарел, что в нем не происходит интенсивного, содержательного и разностороннего общения с разными людьми. «Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении»

[65, с.440].

При традиционном учебном процессе высокий темп продвижения одних учеников (студентов) по сравнению с другими не допускается, их развитие тормозится всей системой, о чем писал еще основоположник Я.А.Коменский [51, с.311-312].

Естественно, что систематическое «сдерживание» развития способностей наиболее одаренных и трудолюбивых ведет к притуплению способностей и потере интереса к учению. Систематическое и массовое игнорирование способностей учащихся было и остается характерной чертой классно-урочной школы.

В современных школах развитых стран, а также в элитарных учебных заведениях стран СНГ наблюдается стремление индивидуализировать обучение, предоставить возможность каждому ученику продвигаться вперед при изучении учебного материала «своим темпом», независимо от темпа работы других учащихся.

При этом дети состоятельных родителей попадают в более выгодное положение и они-то, чаще всего, оказываются преуспевающими, «одаренными».

Последовательная реализация принципа всеобщего сотрудничества и взаимообучения, благодаря введению коллективных занятий, тоже приводит к индивидуализации обучения, но на коллективной основе: каждый из учащихся, стремясь превзойти своих товарищей, добивается высших результатов, а достигнув их, помогает другим добиваться таких же и даже более высоких результатов.

Если традиционный учебный процесс исключал реальное соревнование, что противоречило целям общечеловеческого воспитания, то введение коллективной формы означает перестройку всего учебного процесса на принципах здоровой конкуренции, состязательности: каждый добивается высших результатов и помогает другим добиваться того же и даже большего, сравнимость результатов, взаимопомощь, усвоение передового опыта, лучших методов работы своих товарищей, развертывание инициативы и творчества. Следовательно, данный принцип можно назвать **принципом обучения в соответствии со способностями каждого**.

6. Коллективная работа не может быть высокоэффективной без последовательного **проведения принципа разделения труда (функций, обязанностей)**. Обмен знаниями, взаимопомощь, взаимообучение происходят наиболее успешно тогда, когда у учащихся (студентов) разные задания (темы, вопросы, задачи). Наличие вариативных тем (заданий) у каждого из учащихся класса при традиционном обучении только усложняло работу учителя. «Одна и та же работа должна задаваться сразу всему классу» [51, с.367]. Таков один из главных законов неколлективного обучения.

А между тем при коллективной работе разнообразие тем (заданий), функций и обязанностей является важнейшим и необходимым условием высокой эффективности. Если у всех учащихся класса одна и та же тема (задание), то сотрудничество учащихся друг с другом может быть минимальным,

оно в основном сведется к взаимопроверке. Совсем другое дело, если учащиеся (студенты) работают над разными темами (заданиями).

Только в этом случае учащиеся (студенты), работая с другими товарищами, получают от них новую информацию, т.е. возможно подлинное взаимодействие. Но здесь есть свои сложности.

Если взять, например, материал по географии, то можно сразу дать учащимся разные задания, которые между собой не так уж тесно связаны, как по математике, по истории или по физике. В студенческих группах можно начинать обучение студентов первого курса коллективной и самостоятельной работе при изучении курса педагогики и психологии.

Например, курс общей психологии можно разделить на восемнадцать разделов (глав) и сначала ввести десять глав (разделов), а потом еще восемь. Получилось, что один студент взял тему «Предмет и методы психологии», а другой «Историческое развитие психики», третий – «Ощущения», четвертый – «Восприятие» и т.д.

Конечно, все темы курса психологии взаимосвязаны, но не настолько, чтобы было невозможно каждому самостоятельно или в парах сменного состава проработать свою тему. Если возникают какие-то трудности, студенты заглядывают в психологический словарь, спрашивают товарищей, кто эту тему уже проработал, или обращаются непосредственно к преподавателю психологии, который находится с ними все время, пока изучается дисциплина.

Порядок изучения тем по психологии довольно свободный, подвижный. По другим предметам может быть немного хуже. Дело в том, что в науке «все понятия связаны со всеми», т.е. последовательность перехода от рассмотрения одного понятия к другому и т.д. может быть разной. Если мы возьмем любую научную дисциплину (школьную или вузовскую), то легко обнаружим, что в разных учебниках порядок изложения материала разный, неодинаковый. Дело в том, что при ГСО в течение столетий преподаватели читали курсы лекций, излагали тот или другой учебный предмет выработали более или менее жесткую линейную последовательность его изучения. Для индивидуальной проработки и семинара в основном бралась та же последовательность. Потребности одновременного, параллельного изучения нескольких тем не существовало. Она возникла только теперь, в связи с переходом от ГСО к КСО, т.к. необходимо с самого начала студентам группы (или учащимся класса) одновременно дать около десяти (а иногда и больше) тем (заданий).

Естественно, что трудности возникли, прежде всего, при изучении предметов физико-математического цикла. Но эти трудности временные, т.к. они, как ни странно, порождены не КСО, а традиционным преподаванием при ГСО. Почему исчезнут неразрешимые проблемы последовательности изучения учебных предметов при КСО? Да потому, что при КСО участники занятий находятся на разных уровнях овладения изучаемым предметом, а, следовательно, в этом случае возможна линейная последовательность прохождения программного и непрограммного материала.

При рассмотрении принципа разнообразия тем, заданий важен не только

вопрос о систематическом и последовательном изучении каждым участником коллективных занятий учебного материала, но также и другие вопросы, в частности, почему разделение труда в учебном процессе при ГСО остановилось только на учителе (преподавателе), а все учащиеся (студенты) должны были в течение столетий на аудиторных занятиях выполнять одну и ту же работу?

Без вариативности тем и заданий между учащимися достигать высокого уровня эффективности в работе всего коллектива и всех его членов было невозможно. Но обеспечить высокую эффективность учебного процесса, благодаря разделению труда в нем (распределению тем, заданий), можно только тогда, когда взаимообучение всех членов коллектива поднято на сравнительно высокий научный уровень.

7. Коллективным является только такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого члена, а каждый член активно участвует в обучении и воспитании всех товарищей под руководством профессионального педагога. Но чтобы коллектив мог обучать и воспитывать каждого своего члена, и, соответственно, каждый член мог успешно обучать и воспитывать своих товарищей, необходимо не только постоянное распределение и перераспределение тем и обязанностей, но и педагогическое мастерство каждого члена коллектива. Этот важнейший принцип назовем **принципом педагогизации**.

Такое название может показаться неприемлемым. При традиционном обучении только профессиональный педагог своей непосредственной деятельностью обучает и воспитывает, получая за это зарплату. Привлечение учащихся при ГСО к учительским функциям является только исключением из общего правила.

При коллективном обучении все обучают каждого и каждый всех, т.е. выполнение функции обучающего для каждого учащегося (студента) становится нормой их деятельности, постоянной обязанностью всех и каждого. Таким образом, педагогизация деятельности каждого участника занятий становится уже не иллюзорной, выдаваемой за реальное, а постоянной действительностью каждого ученика с первого класса и до выпуска из школы и вуза. Если студент (школьник) будет плохо выполнять обучающую и воспитывающую функцию, то КСО окажется только воздушным замком, неосуществимой мечтой.

Выполняя функцию педагога на протяжении всех лет пребывания в школе и вузе, они приобретут значительный педагогический опыт и даже достигнут определенного мастерства. Но оно формируется само по себе в силу особенностей деятельности каждого при коллективных занятиях. Профессиональный педагог, являясь организатором и руководителем учебной работы, не должен надеяться только на естественный процесс формирования педагогического мастерства у каждого учащегося, выработка у каждого из них искусства обучать и воспитывать становится для педагога первой и важнейшей задачей. Однако это не снимает с него обязанности быть первоклассным, высококвалифицированным специалистом по своей дисциплине. В этом и

заключается субъективная сторона принципа педагогизации, которая зависит и обусловлена первой, объективной. При ГСО наблюдается угасание педагогических способностей, которое доводится до их полного исчезновения и появления антипедагогических качеств, включая и презрительное отношение к педагогической работе.

Принято считать, что главная задача школьника или студента - учиться (учить + ся = учить себя). Поэтому школьники и студенты - учащиеся. Принцип педагогизации означает не только, что каждый участник занятий становится учителем, обучающим и воспитывающим других. Такая интерпретация принципа была бы неточной. Изменяется цель деятельности каждого ученика, т.к. он, прежде всего, выполняет социально значимую деятельность. Поэтому самой главной и первой задачей каждого участника становится обучение и воспитание других. Все становятся учителями-воспитателями. Традиционное понимание слов «ученик», «учащийся» теряет свое прежнее содержание, оказывается неприменимым к школьнику (студенту).

С первых дней первоклассник ходит в школу, чтобы работать, трудиться, учить и воспитывать других, что невозможно, если он сам не учится, не пополняет свои знания, не обогащается опытом, не продвигается вперед. Преобладающим у каждого становится не иждивенческое и потребительское состояние, а состояние постоянного и вечного, пожизненного служения людям, активная педагогическая деятельность - вот стержень, во-круг которого формируется личность каждого школьника и студента, что в огромной мере ведет к ее социализации.

8. В высшей и средней школе происходит интенсивный процесс интернационализации состава студентов и учащихся. Для всех народов, населяющих Россию и Казахстан, необходимо знание, кроме своего родного языка, также и языка межнационального общения - русского. В свою очередь русским, проживающим на территории суверенных государств, необходимо овладевать государственным языком. Билингвизм и даже многоязычие входит в жизнь и быт народов, населяющих СНГ. Такие процессы происходят и в других странах. Возникает необходимость построения учебного процесса на дву- и даже многоязыковой основе. Есть основания назвать этот принцип принципом **интернационализации процесса обучения** или **принципом многоязыковой основы обучения**.

Знание языков других народов в наше время становится острой необходимостью: а) сформировалось содружество независимых государств, народы которых говорят на разных языках; б) массовый характер приобрели поездки людей в страны ближнего и дальнего зарубежья и иностранных граждан других стран в СНГ; в) возрастает интенсивность общения между народами как внутри СНГ, так и во всем мире.

Массовая практика в школах и вузах показывает, что учитель не может научить учащихся неродному языку, если они лишены возможности ежедневного интенсивного общения на этом языке с людьми, которые владеют этим языком. В вузах и школах уже давно создаются объективные условия перехода

на двуязыковую основу обучения.

Если в группе (классе) половина студентов русской национальности, а половина - казахской, то, естественно, по всем учебным предметам учебники и учебные пособия должны печататься на двух языках: русском и казахском. Все обучение, т.е. изучение всех учебных предметов должно происходить на двух языках: русском и казахском. Ученик (студент) русской национальности готовит каждый текст учебника на казахском языке, сверяя его с русским текстом. Ученик (студент) казахской - соответственно, русский. Вся их совместная работа зависит от организации и методики. Конечно, в рамках ГСО все это смысла не имеет. Необходимы коллективные занятия, а, следовательно, и КСО, при которых каждый ученик-русский, может по очереди общаться и работать с каждым учеником - казахом и наоборот, каждый казах - с русским.

Такая совместная работа может начинаться с отдельных слов и фраз (даже отдельных звуков), и, постепенно усложняясь, переходить к обсуждению и изложению целых текстов и даже разделов или глав. Если такое интенсивное общение происходит по 5-8 часов каждый день и по всем учебным предметам, то изучение школьниками (студентами) языка другого на рода перестанет быть проблемой; дело теперь не за теорией, а только за практикой и конкретными методиками, чтобы в таких условиях овладеть в совершенстве казахским языком, русскому школьнику (студенту) будет достаточно одного года. После того, как русские учащиеся за сравнительно короткое время в совершенстве овладеют казахским языком (при КСО и систематическом и интенсивном общении с казахскими школьниками, а также и взрослыми, не овладеть казахским в совершенстве, т.е. на уровне родного языка, невозможно), несомненно, возникает желание изучить второй неродной или иностранный язык, возможно, и третий.

Таким образом, учебный процесс в будущей школе и вузе, вероятнее всего, будет строиться не на двуязыковой, а на полиязычной основе. Поэтому одним из важнейших принципов построения учебного процесса становится принцип многоязычия.

Интернационализация состава учащихся все время усиливается. Этот процесс обусловлен интернационализацией всей жизни общества. В частности, идет интенсивный обмен вузов (школ) Казахстана и России студентами (школьниками) из других стран. Так, при Восточно-Казахстанском университете обучаются студенты из Китая, Монголии, Турции, США; в свою очередь, наши студенты обучаются в вузах этих стран. Таким образом, одним из важнейших шагов интернационализации жизни при демократическом обществе является построение учебного процесса сначала на двуязыковой, а затем на многоязыковой основе при полиэтничном составе учащихся.

Впереди мы рассмотрели ряд противоречий ГСО, которые могут быть разрешены только при переходе к КСО. Теперь мы можем остановиться на шестом противоречии, которое порождает ГСО. Это противоречие возникает потому, что в условиях нашей школы на каком-то этапе ее развития усиливается необходимость обеспечить не только интернациональное воспитание по духу, по направленности, по отношению к представителям других наций и

народностей, но и по общей и филологической культуре, по ежедневному общению, по овладению языками и культурой других народов.

Таким должно становиться интернациональное воспитание в условиях реального демократического общества: выпускники средних и высших учебных заведений в СНГ, в других странах должны владеть, причем свободно, в совершенстве, несколькими международными языками, а также языками народов, среди которых они живут, с представителями которых они постоянно общаются. Пока элитарные школы в развитых и наших странах, а также семейное воспитание, давали и продолжают давать более высокую языковую культуру, чем та языковая, филологическая подготовка, которую получают выпускники нашей массовой общеобразовательной и профессиональной школы.

Как правило, средняя и высшая школа не может обеспечить овладение даже одним иностранным языком. В целом положение с овладением иностранными языками в школах и вузах не улучшается. Главная причина коренится в сохранении ГСО. Но этого недостаточно. Необходимо идти дальше. Уже в течение ряда десятилетий происходит интернационализация состава учащихся в школах и вузах. Это процесс естественный, закономерный, но он происходит пока неосознанно, стихийно.

Необходимо сознательное, планомерное комплектование классов и студенческих групп из представителей разных наций с тем, чтобы между ними стало возможным взаимное обучение, активное сотрудничество по овладению языками друг друга. В рамках ГСО это было невозможно, ГСО - это продукт общества, где целью власть имущих было разъединение наций и народностей, разжигание национальной вражды и войн между народами. С помощью ГСО насаждалась культура одной, господствующей нации и подавлялись местные национальные культуры, что доказывает и опыт бывшего Союза ССР. ИГСО на протяжении столетий служил высшим сословиям для националистического и милитаристского воспитания, а не для интернационального воспитания, не для организации сотрудничества, взаимопомощи и самого широкого взаимобучения детей, юношей и девушек - представителей разных наций, рас и народностей.

Обучение на двух- и многоязыковой основе - это мощное средство общечеловеческого, интернационального воспитания подрастающих поколений, представляющее собой дальнейший существенный шаг по объединению разных народов и национальностей, по дальнейшему укреплению и развитию их контактов и сотрудничества, по сплочению народов для решения их культурных, экономических, социально-политических задач.

Реализация принципа интернационализации процесса обучения приводит к сознательному формированию полиэтнических по составу классов/школ и других учебных заведений. Комплектование смешанных классов становится не стихийным, как это происходило многие годы при ГСО, а ведется целенаправленно: учащиеся подбираются таким образом, чтобы они могли друг друга обучать языкам как бы попутно, в связи с изучением наук, техники, искусств. В классе создается одновременно две (а может и больше) языковые среды.

Если комплектуется класс казахско-русский, то для казахов создается среда, в котором все говорят на чисто русском языке, а для учеников-русских - среда, в которой все говорят на чисто казахском языке. Каждый ученик-казах вступает в активнейшее, ежедневное и многочасовое общение с русскими, а каждый ученик-русский - в такое же общение с казахами. Перед учениками той и другой национальности стоит общая цель: овладение науками, искусством, техникой, трудовыми процессами, национальной и мировой культурой.

Поскольку учащиеся интернациональных школ систематически участвуют в производительном труде, то этот исторически новый тип школы получил название «интернациональная трудовая школа» (ИТШ). Поэтому коренная перестройка учебно-воспитательного процесса означает не только переход от ГСО к КСО, но и переход школ многоэтнического состава, точнее, в которых обучение велось на одном языке (преимущественно, родном), к ИТШ. Конечно, потребуется время, чтобы она стала основным типом школы на нашей планете. Возможно, пройдут годы и даже десятилетия. Но что значит всеобщая интернационально-трудовая школа? Это путь к достижению общечеловеческой солидарности, гарантия от новых межэтнических столкновений и мировых войн, основное средство создания общемирового сообщества.

Рассмотренные выше принципы обучения - это не набор каких-то разрозненных, не связанных друг с другом правил, принципов, а единая целостная система, имеющая конкретно-исторический характер: она связана с конкретным общественно-историческим способом обучения. Сформулируем все восемь принципов:

- принцип завершенности (или ориентации на высшие конечные результаты);
- принцип непрерывной и безотлагательной передачи знаний, информации;
- принцип разновозрастности и разноуровневости состава образовательного коллектива;
- принцип обучения в соответствии со способностями каждого учащегося;
- принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи;
- принцип педагогизации деятельности каждого участника занятий;
- принцип разнообразия тем, учебных заданий как особый случай разделения труда;
- принцип интернационализации процесса обучения (многоязыковой основы обучения).

Каждый из этих принципов необходим, все вместе они составляют систему, определяющую на практике учебный процесс в школах и вузах в современном, бурно развивающемся обществе. Практика показала, что нельзя последовательно осуществить какой-либо один принцип без осуществления других принципов, конечно, учитывая современные конкретно-исторические условия. Эти принципы являются основными объективными свойствами процесса обучения в школах и вузах, который формируется сегодня и в ближайшей

перспективе. Их осуществление характеризует новый исторический этап в развитии школы и вузов - этап КСО.

Об этих принципах можно сказать: если осуществляются все принципы, то мы имеем КСО. Если осуществляется часть принципов, получим учебный процесс переходного периода, в котором элементы (пережитки) ГСО проявляются в большей или меньшей степени.

Значение принципов в осуществлении КСО различно. Если, например, не реализуется принцип разновозрастности и разноуровневости, то мы имеем ГСО, при котором, возможно, делаются попытки применить коллективные занятия. Если не осуществлен переход на двуязыковую основу, а реализуются все остальные принципы обучения, то мы имеем КСО, но с ограниченной сферой применения. Если не осуществляется непрерывная и безотлагательная передача знаний, то нарушается выполнение и других принципов, в частности, принципа завершенности, педагогизации деятельности каждого участника и др.

Все восемь принципов не выдуманы, а получены в результате исследования сущности процесса обучения, раскрытия его материального механизма и последовательного развития в соответствии с теми или другими конкретно историческими условиями.

Эти принципы служат важнейшими объективными ориентирами перестройки учебно-воспитательного процесса в современных условиях. Их признание и активное осуществление не следует понимать как игнорирование или недооценку таких субъективных моментов и сторон процесса обучения, как сознательность, доступность, прочность, активность и т.д. Дело в том, что все эти моменты психологического, логического или идеологического характера никогда не были, не являются и не могут быть принципами процесса обучения как материального взаимодействия обучающихся и обучаемых. Их признание в качестве первоосновы процесса обучения или основополагающих начал есть, по сути, отказ от материалистического подхода, т.е. более или менее завуалированное игнорирование материальности процесса обучения, что всегда приводило не только к смешению дидактики и психологии обучения подмене дидактики психологией, но и к идеализму.

Долгие годы концепция дидактических принципов считалась важнейшей частью дидактики. В итоге она существовала только как совокупность довольно разнообразных сведений об обучении. Жизнь требует того, чтобы она стала наукой, способной успешно решать важнейшие теоретические проблемы и освещать в школьной и вузовской практике обучения и воспитания прогрессивный путь ее дальнейшего развития.

Чем являются в учебном процессе сознательность, прочность, идейность, активность, последовательность, доступность и т.д.? Для учителя все это определенные ориентиры в основном субъективного характера, т.е. учитель хочет и стремится, чтобы знания, учебный материал учащиеся осознали, понимали, чтобы они закреплялись, запоминались в сознании, чтобы ученик был внимателен, активно думал, проявлял интерес к тому, что сообщает

учитель, чтобы сами школьники становились идейными и т.д. Все эти традиционные принципы совершенно не затрагивали (если не выводить еще новых принципов) материальную или организационную основу учебного процесса, т.к. они были от нее оторваны и относились к «духовной сфере» процесса обучения.

Поэтому практическая деятельность учащихся и учителей сохранялась в своей основе неизменной, осуществлялась по стереотипу, который был создан сотни лет назад, способствовал формированию тех качеств личности, которые были необходимы антидемократическому обществу. Эти качества мы уже называли: индивидуализм, приспособленчество, иждивенчество, равнодушие к чужой беде, честолюбие, карьеризм, зависть, злорадство, лень, чванливость, изворотливость, безразличие ко всему, пресыщенность, тупость, нервозность, страх, нечестность, ябедничество, практическая беспомощность и т.д. ГСО сам по себе, без идеологической обработки умов, формирует у учащихся только те качества, которые были необходимы для антигуманного общества. Естественно, что с развитием общественного производства, усилением связей между странами и народами, научно-техническим прогрессом, большими сдвигами в области культуры возникает повышенный спрос на новый способ обучения.

Этим способом и является КСО, т.к. при нем практическая деятельность учащихся (студентов) происходит таким образом, что формируются, прежде всего, те качества личности, которые соответствуют общечеловеческой морали и общечеловеческой идеологии: коллективизм, забота о ближнем, интернационализм, умение работать сообща, требовательность к себе и другим, готовность оказать помощь товарищу по работе, умение планировать свою деятельность и деятельность группы, коллектива, объединение усилий для достижения общих целей, способность руководить, управлять деятельностью других людей, а также умение их слушать, подчиняться, быть управляемым, способность доказывать, отстаивать свои взгляды, чувство здоровой конкуренции и состязательности, заинтересованность в общем успехе, взаимное понимание и т.д.

При ГСО создавался разрыв между идеологией, которая давалась учащимся (студентам) через содержание изучаемых предметов, и характером их практической деятельности в процессе обучения. Содержание обучения (образования) и воспитания в школах и вузах по своей идейной направленности стремились сделать коллективистским, интернациональным, а характер ежедневной и ежечасной деятельности каждого ученика (студента) при ГСО остается индивидуалистическим, потребительским, созерцательным.

Осуществление рассмотренных выше принципов, переход к КСО снимает это противоречие и устанавливается полное соответствие между общечеловеческой идеологией, которая дается через содержание учебных предметов, особенно через общественные науки, и практической постоянной деятельностью каждого школьника (студента) на учебных занятиях в школе (в вузе).

Сама по себе практическая деятельность учащегося (студента) при КСО

формирует из него активного деятеля, проводящего в жизнь общечеловеческие идеалы, работая непосредственно в классе, на школьной скамье (или в студенческой аудитории), а не только за пределами школы или вуза.

Мы сформулировали восемь принципов. Достаточно ли их, чтобы определить основные ориентиры, по которым должен строиться учебный процесс в современных и будущих учебных заведениях? Может быть, принципов должно быть больше по количеству или меньше? Рассмотренные восемь принципов полностью определяют новый способ обучения, который так необходим школам и другим учебным заведениям. Вполне возможно, что будут еще раскрыты какие-то новые, еще не названные принципы. Это покажет жизнь, дальнейшее развитие науки. Но нет никакой надобности придумывать новые принципы. Возможно, что все то, что охвачено восемью принципами, будет передано меньшим числом принципов, сохраняя, конечно, их содержание.

Дело не в количестве принципов. Главное в том, чтобы система принципов была такой, какая на деле, в практической деятельности учителей и руководителей школ приводит к качественно новому, наиболее эффективному учебно-воспитательному процессу, соответствующему потребностям современного информационного общества и 4-й промышленной революции. Осуществление системы принципов - это реальная коренная перестройка учебно-воспитательного процесса. Это - реформа школы не на словах, а на деле, этапами осуществления которой являются:

- 1) овладение учителями и работниками системы образования, студентами педагогических вузов и училищ естественно-научной теорией обучения и практикой коллективных учебных занятий в рамках КСО;

- 2) создание разновозрастных классов и разработка технологий учебных предметов соответственно условиям КСО;

- 3) совершенствование КСО как по линии содержания (учебные планы, программы, учебники и учебные пособия), так и по линии методов и методик обучения;

- 4) создание и распространение ИТШ и, соответственно, совершенствование всех сторон учебно-воспитательного процесса и управления, что означает собой новую эпоху в развитии образования.

5. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВА УЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Под мотивом обычно понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. В качестве мотивов могут выступать и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности, но за всеми этими причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии – от биологических до высших социальных.

Мотивационный этап дидактического процесса позволяет достигнуть эффекта быстрого включения учащегося в учебно-познавательную деятельность и как бы запуска ее механизма без длительного втягивания в работу. Поддержание же этой деятельности на необходимом уровне активности целиком зависит от способа ее организации, от того, насколько она будет посильна, понятна учащемуся и насколько будут успешны ее результаты, т. е. качество усвоения. Если же эти условия в последующей деятельности не соблюдены, то сформированная мотивация может стать неустойчивой и даже полностью угаснуть.

Понятие «мотивация» шире понятия «мотив». В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой систему психологически разносторонних факторов, предопределяющих поведение и деятельность человека.

«Понятием «мотивация» в психолого-педагогической науке обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Как пишет в своем фундаментальном труде по теории мотивации Х. Хекхаузен, «... поведение направляется ожиданием, оценкой предполагаемых результатов своих действий и их более отдаленных последствий. Значимость, которую субъект при этом приписывает следствиям, определяется присущими ему ценностными диспозициями, которые чаще всего обозначают словом «мотивы». Понятие «мотив» в данном случае включает такие понятия, как потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление и т. д.». Поскольку мотивация – это как бы внутренняя движущая сила действий и поступков личности, педагоги стремятся возбуждать ее и управлять ею, учитывать ее в построении учебного процесса», – считает В.П.Беспалько [66].

Мотивационной сферой личности называют совокупность стойких мотивов, имеющих определённую иерархию и выражающих направленность личности.

Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенной в деятельность учения. В контексте учебной деятельности учебная мотивация определяется рядом специфических факторов: образовательной системой, организацией образовательного процесса, особенностями учащихся, особенностями педагога, спецификой учебного предмета.

Мотивация – это сложный психологический феномен, вызывающий множество споров в среде психологов, придерживающихся различных психологических концепций. Система мотивации человека носит подвижный, изменяющийся во времени характер, поэтому возможно влияние при помощи целенаправленных воспитательных воздействий на формирование мотивационной сферы человека. Ее становление происходит в течение всей жизни человека, и главным образом – в детстве, в процессе развития ребенка. То, какой она станет, зависит от воспитательного воздействия родителей, педагогов и от окружающей среды. Становление мотивационной сферы ребенка является основополагающей проблемой психологии развития.

Проблема мотивации учения появилась тогда, когда человек осознал необходимость целенаправленного обучения подрастающего поколения и приступил к подобному обучению как специально организованной деятельности. Возникнув однажды, эта проблема до настоящего времени является если не главной, то одной из важнейшей в психологии и педагогике обучения.

К видам мотивов относят познавательные и социальные. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о познавательных мотивах. Если же у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах.

По уровням познавательные мотивы подразделяются на [67; 68]:

- широкие познавательные (ориентированы на овладение новыми знаниями),
- учебно-познавательные (ориентированы на усвоение способов добытия знаний),
- мотивы самообразования (направлены на приобретение дополнительных знаний).

Социальные мотивы по уровням делятся на:

- широкие социальные (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения),
- узкие социальные (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими),
- мотивы социального сотрудничества (ориентированы на разные способы взаимодействия с другими людьми).

К содержательным качествам мотивов относят те, которые связаны с характером учебной деятельности. Таковыми являются, например, осознанность, самостоятельность, обобщенность и др. А к динамическим качествам – мотивы, связанные с психофизиологическими особенностями ребенка: устойчивость, сила и выраженность мотива, переключаемость с одного мотива на другой и т.д.

Как мы видим, и познавательные, и социальные мотивы должны быть сформированы у детей для успешной учебной деятельности. Но нужно стараться повышать уровни этих мотивов, стремясь добиться самых высоких.

С.Л.Рубинштейн отмечал: «... Для того, чтобы учащийся по-настоящему

включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося, и нашли таким образом отклик и опорную точку в его переживании» [69].

Если мотивы, стимулирующие определенную деятельность (в нашем случае – процесс учения), не связаны напрямую с ней, их называют внешними по отношению к данной деятельности. Если же мотивы непосредственно связаны с учебной деятельностью, то их называют внутренними. Мотив учения может быть внутренним – при самостоятельной познавательной работе или внешним – при оказании помощи взрослым. Внутренние мотивы таковы: интерес к процессу деятельности, интерес к результату деятельности, стремление к саморазвитию, развитию каких-либо своих качеств, способностей. Внешние мотивы проявляются тогда, когда деятельность осуществляется в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления родных, учителя и др. Если ученик решает задачу, то внешними мотивами этого действия могут быть: желание получить хорошую отметку, показать своим товарищам свое умение решать задачи, добиться похвалы учителя и т.д. Внутренними мотивами в данном случае являются: интерес к процессу решения задачи, к поиску способа решения, результату и т.д. Необходимо учитывать, что мотив всегда является, с одной стороны, внутренней характеристикой сознания ученика, побуждением его к деятельности. С другой стороны, такое побуждение может исходить извне, от другого человека. Если без контроля и напоминания взрослого мотив не актуализируется, то, следовательно, он является внешним для ученика. В ходе обучения учителю необходимо стремиться к тому, чтобы у учащихся формировались прежде всего внутренние мотивы.

Каждый возраст характеризуется своими особенностями умения учиться, учебной деятельности и мотивации.

Дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы. Среди разнообразных мотивов дошкольников особое место занимает познавательный мотив, который является одним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. В то же время очевидно, что познавательная активность не является прямым следствием возраста, и далеко не все современные дошкольники обладают этим ценным качеством. Педагоги и родители, как правило, озабочены развитием знаний и умений ребенка, а не формированием у него интереса к познанию окружающей действительности.

Мотивационная готовность дошкольников предполагает выявление причин, побуждающих ребенка к учению. Диапазон мотивов достаточно обширен – от очевидного нежелания учиться или ориентации на внешнюю атрибутику школьной жизни (красивая школа, звонок и т.п.) до осознанного стремления занять новую социальную позицию (стать школьником) и интереса к новым знаниям. Познавательным мотивам еще только предстоит сформироваться в совместной с педагогом учебной деятельности. На уровне готовности к

обучению могут быть представлены предпосылки формирования познавательной мотивации, такие как общая любознательность и познавательная активность в ситуации интеллектуального затруднения – желание узнавать что-то новое, решить задачу, понять что-либо. Важным показателем является и ориентация ребенка на достижение успеха, в отличие от боязни ошибиться.

Положительное отношение создается двумя путями. Первый путь – создание положительного отношения к деятельности достигается формированием положительных эмоций (а затем и чувств) в отношении к объекту деятельности, к процессу деятельности, к лицам, с которыми ребенок имеет дело; это отношение формируется на основе выражения педагогом положительного отношения к ребенку и к деятельности, знакомства с прекрасными образцами деятельности, выражения веры в силы и возможности ребенка, одобрения, помощи и выражения положительного отношения к достигнутым результатам его деятельности. С этой точки зрения большое значение имеет успех (при сильной, преодолимой трудности задания) и его общественная оценка. Создать эмоциональное отношение легче в том случае, если новая деятельность хотя бы частично связана с прежними интересами. Второй путь создания положительного сознательного отношения к деятельности лежит через формирование понимания смысла деятельности, ее личной и общественной значимости. Понимание это достигается при посредстве образного рассказа о смысле деятельности, доступного объяснения и показа значимого результата и т.п.

Если воспитание интереса ограничивается созданием положительного отношения, то занятие той или иной деятельностью будет выражением любви или долга. Такого рода деятельность не содержит еще самого существенного для интереса познавательного характера. При малейшем изменении отношения, при исчезновении привлекательных объектов ребенка покидает стремление заниматься этой деятельностью. Интерес возникает лишь в ходе правильно организованной деятельности.

1. Подготовка почвы для интереса:

а) подготовка внешней почвы для воспитания интереса: организация жизни и создание благоприятных условий, способствующих возникновению потребности в данном объекте или в данной деятельности у данной личности;

б) подготовка внутренней почвы предполагает усвоение известных знаний, умений, наличной общей опознавательной направленности.

2. Создание положительного отношения к предмету и к деятельности и перевод смыслообразующих, отдаленных мотивов в более близкие, реально действующие. Это отношение не является еще интересом в подлинном смысле слова, но является психологической предпосылкой интереса; оно подготавливает переход от внешне обусловленной потребности в деятельности (нужно, следует) к потребности, принятой ребенком.

3. Организация систематической поисковой деятельности, в недрах которой формируется подлинный интерес, характеризующийся появлением познавательного отношения и внутренней мотивации, связанных с выполнением данной деятельности.

4. Построение деятельности с таким расчетом, чтобы в процессе работы возникали все новые вопросы и ставились все новые задачи, которые становились бы неисчерпаемыми на данном занятии [70; 71; 72].

Два первых момента при формировании стойких интересов приобретают особенно важное значение и занимают самостоятельное большое место; работа по воспитанию отношения занимает длительное время.

Систематическая активная самостоятельная «поисковая» деятельность и сопутствующее ей переживание радости и познания и достижения формируют стойкий динамический стереотип познавательного интереса, который постепенно превращается в характеризующее личность качество.

Подлинный интерес, сформированный в процессе специально организованной активной самостоятельной «поисковой» деятельности, характеризуется не только эмоционально положительным к ней отношением и пониманием значения и смысла этой деятельности. Главное в том, что для него характерно эмоционально-познавательное отношение к процессу этой деятельности, которая внутренне мотивирована. Это означает, что помимо личных и общественных мотивов, вне положенных по отношению к деятельности, возникают мотивы, идущие от самой деятельности (сама деятельность начинает побуждать ребенка). При этом ребенок не только понимает и принимает цель этой деятельности, ему не только хочется достигнуть цели, но и хочется искать, узнавать, решать, достигать.

При правильном педагогическом подходе окружающих людей (особенно учителей, воспитателей, родителей) интересы ребенка имеют неограниченную тенденцию развития. Чем дальше и глубже идет исследовательская поисковая деятельность, тем более ненасыщаемым становится интерес, тем больше радость и «жажда» познания. Чем шире связь интереса с «ядром» личности и с прежними интересами, мотивами, основными потребностями личности, чем шире связь идущей от деятельности с широкими социальными мотивами, чем сильнее непосредственный мотив, идущий от деятельности, тем глубже становится интерес, тем он более устойчив.

Анализируя вышесказанное, можно сделать выводы: с ростом и развитием ребенка его познавательная активность все больше начинает тяготеть к познавательной деятельности, которая как любая деятельность характеризуется определенной структурой. Ее элементами являются: побудительно-мотивационная часть (потребность, мотивы, цели), предмет деятельности, соответствие предмета и мотива деятельности и средства ее осуществления (действия и операции). Отсюда следует, что необходимым условием развития познавательного интереса у дошкольников является деятельность, несущая познавательную функцию. В период дошкольного детства происходит зарождение первичного образа мира благодаря познавательной активности ребенка, имеющей свою специфику на каждом возрастном этапе.

На познавательную мотивацию достижения успехов влияют также два других личностных образования – самооценка и уровень притязаний. В исследованиях показано, что ребенок, имеющий сильную мотивацию достижения

успехов и низкую мотивацию избегания неудач, обладает адекватной или умеренно повышенной самооценкой, а также достаточно высоким уровнем притязаний. В процессе развития мотива достижения успехов у детей необходимо заботиться как о самооценке, так и об уровне притязаний.

Что касается уровня притязаний ребенка, то он может зависеть не только от успехов в учебной или какой-либо иной деятельности, но и от положения, занимаемого ребенком в системе взаимоотношений со сверстниками в детских группах и коллективах. Для детей, пользующихся авторитетом среди сверстников и занимающих в детских группах достаточно высокий статус, характерны как адекватная самооценка, так и высокий уровень притязаний, но не завышенный, а вполне реальный.

В старшем дошкольном возрасте на базе полученного опыта учебной, игровой и трудовой деятельности складываются предпосылки для оформления мотивации достижения успехов. Задача родителей, педагогов – воспитать в дошкольнике стремление развивать мотивацию достижения успехов. Это позволит ребенку достичь успеха в жизни, вырасти счастливой и гармоничной личностью.

Все вышесказанное очень ярко выражается в учебных занятиях школьников младшего возраста. Поэтому формирование правильной мотивационной сферы личности ребенка во время учебы проявляется наиболее полно и просматривается во всей воспитательной деятельности. Роль педагога в данном случае очень важна, т.к. направляет личность на правильное, гармоничное развитие.

В младшем школьном возрасте мотивация развивается в нескольких направлениях. Широкие познавательные мотивы могут к середине этого возраста преобразоваться в учебно-познавательные (у учащихся появляется интерес к способам приобретения знаний), мотивы самообразования представлены самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знаний. Социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить одобрение учителя. Интенсивно развивается целеполагание в учении.

Стимулирование познавательной активности учащихся в начальных классах [73; 74; 75]:

- Дидактические игры (сюжетные, ролевые и т.д.).
- Наглядность.
- Творческие работы по разным предметам.
- Проектная деятельность учащихся.
- Внеклассные мероприятия по предметам.
- Индивидуализация (учёт не только способностей, но и интересов).
- Дифференциация (разноуровневые задания).

Использование различных педагогических технологий:

- игровых,
- личностно-ориентированных,
- развивающих,
- проблемного обучения, - компьютерных.

- интегрированные уроки.
- карточки, перфокарты для индивидуальной работы.

Одним из эффективных способов формирования и сохранения мотивации у младших школьников является создание ситуаций успеха.

Приемы создания ситуаций успеха:

- Скрытая инструкция «Ты же помнишь, что...».
- Преодоление страха «Ничего страшного...», «Бывает, люди боятся...».
- Авансирование «У тебя получится...».
- Персональная исключительность «Только у тебя может получиться...».
- Усиление мотивации «Нам это нужно для...».
- Высокая оценка детали «Вот эта часть у тебя замечательна...».

Чтобы каждый ребёнок смог стать успешным, необходимо подчёркивать даже самый небольшой успех, продвижение вперёд. Кроме того, в начальной школе невозможно провести урок без привлечения средств наглядности. Применение ИКТ на уроках усиливает:

- положительную мотивацию обучения;
- активизирует познавательную деятельность обучающихся.

Использование мультимедийных презентаций на уроках в начальной школе сочетает в себе много компонентов, необходимых для успешного обучения школьников. Это и телевизионное изображение, и анимация, и звук, и графика [76].

Формированию учебной мотивации способствует умелое использование игровых ситуаций и других элементов занимательности. Одним из наиболее действенных приёмов формирования мотивации к обучению является дидактическая игра. При включении ребенка в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, работоспособность повышается. Школьники младшего возраста любят мечтать и играть, разгадывать загадки, раскрывать тайны. Они стремятся к приключениям. Однотипная и длительная работа быстро их утомляет. Если необходимо проделать большое количество однообразных упражнений, нужно включить их в игровую оболочку, в которой эти действия выполняются для достижения игровой цели.

Развивать и сохранять учебную мотивацию у младших школьников можно, используя для этой цели занимательные задания, загадки и ребусы, привлекая красочную наглядность литературных персонажей и сказочных героев. Поддержание постоянного интереса к предмету обеспечивается через содержание и формулировку заданий, форму подачи материала.

В среднем школьном возрасте укрепляются как широкие познавательные, так и учебно-познавательные мотивы. Мотивы самообразования поднимаются на следующий уровень. Так как ведущая деятельность в этом возрасте – общение, нетрудно догадаться, что основными и наиболее зримыми мотивами становятся социальные. Существенно развиваются процессы целеполагания – подростку становится доступной постановка не одной цели, а последовательности целей, причем не только в учебной работе.

В старшем школьном возрасте широкие познавательные мотивы

укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает основы наук и закономерности учебного предмета. Учебно-познавательный мотив совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления. Мотивы самообразования связываются с более далекими целями, перспективами выбора профессии. За счет расширения деловых контактов школьника со сверстниками и учителями укрепляются социальные мотивы.

Учитель не может довольствоваться в учебно-воспитательном процессе только наличным уровнем мотивации, иначе это означало бы неориентированность на завтрашний день его развития. Поэтому необходима особая работа по воспитанию мотивации. Сформулируем те психологические требования, которым она должна удовлетворять.

Психологические принципы формирования мотивации учения школьников [77; 78]:

– При формировании мотивации учителю следует ориентироваться на перспективы, резервы, задачи развития мотивации учения в данном возрасте. Для этого надо исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной характеристики в данном возрасте, в возрасте, предшествующем данному, в возрасте, следующем за данным. Поэтому формирование мотивации должно опираться на её реальный уровень, сложившийся в предыдущем возрасте, предполагает определение ближайших перспектив её развития (в данном возрасте) и далёких перспектив её развития (в последующем возрасте).

– Для мобилизации резервов мотивации в каждом возрасте необходимо организовать включение ребёнка в активные виды деятельности и виды общественных взаимодействий его с другим человеком.

– В ходе осуществления этих видов деятельности и социальных контактов у школьника возникают новые качества психического развития – психические новообразования. Эти новообразования состоят, по данным психологических исследований, в появлении у ребёнка нового, действенного отношения, новой позиции:

- к изучаемому объекту;
- к другому человеку;
- к себе и своей деятельности.

Пути формирования мотивации:

Первый путь – его называют иногда путём «сверху вниз» – состоит в привитии школьникам идеалов, образцов того, какими должны быть мотивы учения. На это направлена вся система нравственного воспитания. Здесь школьник усваивает «знаемые» мотивы как те эталоны, по которым он сверяет свое поведение, производит отождествление своих мотивов с мотивами предлагаемые обществом. Недостаточность этого пути состоит в том, что есть опасность чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Второй путь – «снизу вверх» – состоит в том, что ребёнок включается взрослым в реальные различные виды деятельности и так приобретает практический опыт нравственного поведения. Здесь у школьника складываются

реально действующие мотивы. Недостаточность этого пути состоит в том, что воспитатель не всегда уверен, что сложатся именно те побуждения, которые необходимы.

Единство же этих путей воспитания должно дать правильное сочетание и «знаемых», и реально действующих мотивов, обеспечивающих зрелость личности школьников, единство слова и дела. Обучение в школе включает оба эти вида воздействия на мотивацию учения, причем воспитание мотивации через виды деятельности предполагает использование не только учебной, но и общественно полезной и других видов деятельности.

Формированию положительной мотивации учения способствует общая атмосфера в классе, включенность ученика в коллектив, отношения сотрудничества учителя и учащегося, помощь учителя в виде советов, наталкивающих ученика на правильное решение, формирование у учеников адекватной самооценки. Формированию мотивации способствуют занимательность изложения, необычная форма преподнесения материала, эмоциональность речи учителя, познавательные игры, ситуации спора и дискуссии.

Работа учителя, направленная на развитие мотивационной сферы, включает в себя следующие виды воздействий:

- актуализацию уже сложившихся у школьника ранее позитивных мотивационных установок, которые надо укрепить;
- создание условий для появления новых мотивационных установок;
- коррекцию дефектных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения ребенка к уровню своих возможностей и перспективе их развития.

Программа формирования мотивации, как и программа изучения, включает несколько блоков – работу с мотивами, целями, эмоциями, учебно-познавательной деятельностью учащихся. Внутри каждого из блоков актуализируются и корректируются прежние мотивы, стимулируются новые.

Существуют специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивационной сферы учащихся. Так, для укрепления и осознания мотивов благоприятны ситуации выбора, так как они упрочивают умение школьника принять решение, умение сопоставить и соподчинить разные мотивы.

В упражнениях на закрепление адекватной самооценки важно учить школьника психологически грамотному объяснению своих успехов и неудач, учить активизировать все свои возможности. Становлению адекватной самооценки способствуют упражнения на решение задач максимальной трудности, переживание неудачи и самоанализ своих способностей в целом.

Особое внимание следует уделить поощрениям со стороны учителя. Так, похвала учителя стимулирует ученика лишь в том случае, когда задание ощущается учеником как достаточно трудное, и в поощрении ученик «прочитывает» высокую оценку своих возможностей. Для мотивации школьника важна не столько отметка учителя, сколько скрытая в отметке информация о его возможностях. Оценка учителя повышает мотивацию, если она относится к тем усилиям, которые приложил ученик при выполнении задания. Учителю важно

не слепо верить в силы ученика, а мобилизовать оценкой приложение учеником новых усилий.

А.К.Маркова выделяет в ходе урока три этапа: этап вызывания исходной мотивации, этап ее подкрепления и этап завершения [79; 80].

1. Этап вызывания исходной мотивации

На данном этапе учителю важно учесть несколько побуждений учащихся:

- подчеркнуть мотивы предыдущих достижений («мы хорошо поработали над предыдущей темой»),
- вызвать мотивы относительной неудовлетворенности («но не усвоили еще одну важную сторону этой темы»),
- усилить мотивы ориентации на предстоящую деятельность («а между тем для вашей будущей жизни ... будет необходимо в таких-то ситуациях...»).

Услышав последнюю фразу, учащиеся, естественно, будут живее воспринимать материал.

2. Этап подкрепления и усиления возникшей мотивации

На этом этапе учитель ориентируется на широкий спектр познавательных и социальных мотивов. Он может чередовать виды деятельности (устные и письменные, трудные и легкие, индивидуальные и фронтальные), может выбирать меру трудности материала и использовать отметки таким образом, чтобы чередовать у учащихся эмоции удовлетворенности и неудовлетворенности.

3. Этап завершения урока

По окончании урока ученик должен выйти с положительным личным опытом, у него должна возникнуть положительная установка на дальнейшее учение.

Каждый этап урока учителю следует наполнять психологическим содержанием, ведь каждый этап – это специфическая по своему мотивационному содержанию ситуация. Отметим при этом, что мотивация учебно-познавательной деятельности не возникает самопроизвольно, ее создание – задача и признак мастерства преподавателя. Разумеется, в зависимости от умений и усилий мотивация учащихся в учебной деятельности может быть слабой или сильной. И, как отмечалось, мера мотивации внешне проявляется в том прилежании, внимании и усидчивости, с которыми учащиеся работают на уроке или занимаются по учебной книге дома.

Одна из наиболее простых методик формирования мотивации – занимательность занятий в классе или текста учебника. Примером могут служить книги «Занимательная физика», «Занимательная химия» и др. Следует отметить, что, несмотря на большие надежды методистов на мотивационную силу занимательности учебника, наблюдения показывают: принятие учащимися занимательного текста само по себе зависит от более сложных и глубоких механизмов мотивации. Занимательность, по-видимому, имеет подчиненное, вспомогательное значение, в основном способствуя поддержанию интереса в обучении, а не созданию исходной мотивационной установки на учебную работу.

«Еще И. Герbart подметил, что интерес учащегося к учебной работе – это своеобразный психический процесс, который сам по себе обладает определенной логикой становления и развития. Герbart сделал попытку выделить определенные «ступени интереса»: I – внимание, II – ожидание, III – искание, IV – действие. В целом же опора в обучении только на интерес как таковой – недостаточно эффективная мотивация из-за быстро наступающего эффекта насыщения», – утверждает В.П. Беспалько [66].

Более эффективна в этом отношении так называемая методика создания мотивационно-проблемных ситуаций или постановки специальных учебно-познавательных проблемных задач, в которых отображается практический смысл изучения данной предметной темы. Так, при изучении физики или химии, математики или литературы автор подбирает по содержанию каждой темы такую острую жизненную ситуацию, необходимость разрешения которой при встрече с ней учащихся была бы совершенно необходимой, но при этом возможной только при хорошем знании и понимании учебного предмета.

На каждом из этапов урока необходимо использовать проблемные мотивации, задания. Если учитель делает это, то обычно мотивация учащихся находится на достаточно высоком уровне. Важно отметить, что по содержанию она является познавательной, т.е. внутренней.

Основная движущая пружина поискового, проблемного обучения – это система интересных вопросов, творческих заданий и исследовательских проектов, которые ставятся перед учениками. Необходимо широко использовать:

- вопросы, адресованные ученикам, в которых сталкиваются противоречия. Необходимость преодолеть противоречие – самый мощный двигатель мысли;
- поисковую умственную активность вызывают задания, которые требуют от школьников исправления логических, фонетических, стилистических и прочих ошибок. Постоянная систематическая работа по обнаружению, исправлению и объяснению ошибок, редактирование текстов – один из действенных методов обучения и развития учащихся. Необходимо также стремиться к организации и использованию в процессе обучения различных «обратных связей» между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы обучения и т.п.).

Эффективное педагогическое взаимодействие с учащимися возможно только лишь с учётом особенностей их мотивации. Главный путь воспитания полноценной мотивации – это не только создание благоприятного климата, но и включение школьников в реальные виды деятельности, способы взаимодействия с окружающими.

В целом психологически обоснованный путь формирования мотивации школьников может состоять в следующем:

- учитель определяет задачи формирования мотивации в этом возрасте с учётом перспектив, ориентируясь на «завтрашний день развития»;
- выясняет состояния мотивации учения у своих учеников;
- организует виды активной деятельности школьника, осуществляет

широкую воспитательную работу, включает школьника в специально созданные педагогические ситуации, организует выполнение заданий, направленных на осознание своей мотивационной сферы, тренировку приемов целеполагания.

А.К.Марковой и др. определены уровни учебно-познавательной мотивации и рассматриваются следующие типы отношения школьника к учению и, соответственно, характер его мотивации и состояние учебной деятельности: отрицательное, нейтральное (пассивное) отношение, положительное (аморфное, нерасчленённое, ситуативное), положительное (познавательное осознанное), положительное (активное, инициативное, творческое) отношение, положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение [79].

Первый уровень мотивации учения – отрицательный – характеризуется отрицательным типом отношения к учению. Наблюдается преобладание мотивов избегания неприятностей, наказания. Преобладают индивидуалистические мотивы. Отсутствует интерес к процессу и содержанию учения. Учащийся объясняет свои неудачи внешними причинами. При самостоятельной постановке целей испытывает затруднения. Отвлекается от поставленной цели, не может её удержать и вернуться к ней после отвлечения. Деятельность прекращается после затруднений и ошибок. У учащегося преобладают отрицательные эмоции избегания, страха, обиды, неудовлетворенности собой и учителем.

Второй уровень мотивации учения – нейтральный – характеризуется нейтральным (пассивным) отношением к учению. У учащегося наблюдаются ещё очень неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения. Учащийся не может самостоятельно поставить цель, уходит от трудностей и не возвращается к нерешенным задачам. У него преобладают отрицательные эмоции скуки, неуверенность. Проявляется эмоциональная неустойчивость.

Третий уровень мотивации учения – положительный аморфный – характеризуется положительным, аморфным, нерасчленённым и ситуативным отношением к учению. Это отношение уже заранее задано и может быть названо предотношением. У учащегося наблюдается интерес к результату учения как широкий познавательный мотив и заинтересованность в отметке учителя. Присутствуют широкие диффузные эмоциональные мотивы ответственности. Но мотивация ещё носит неустойчивый характер. Умеет ориентироваться на поставленную учителем цель, понимает и осмысляет ее. Ориентируется на результаты своей деятельности. У учащегося наблюдаются эмоции удивления, переживания необычности и новизны, развлекательности учебного материала. Он испытывает положительные эмоции от пребывания в школе. У учащегося сформирован положительный настрой к учению, который всё ещё зависит от ситуации.

Четвёртый уровень мотивации учения – положительный познавательный – характеризуется положительным познавательным, осознанным отношением к учению. У учащегося сформированы учебно-познавательные мотивы как интерес к разным способам добывания знаний, осознанное соотнесение мотивов и целей своих действий. Учащийся понимает связь результата со своими

возможностями. Он различает трудность задачи и свои возможности, способности и усилия в постановке реалистических целей. Учащийся уже умеет оценить вероятность успеха при решении задачи, умеет оценить временные и энергетические затраты, необходимые для достижения цели. Умеет объяснить причину своих успехов и неудач как объективной трудностью задачи, так и недостатком своих усилий в решении данного задания. Отметка учителя анализируется и с позиций затраты своих усилий, учитывается трудность задачи и наличие способностей для её решения на данный момент.

Пятый уровень мотивации учения – положительный активный – характеризуется положительным активным, инициативным и творческим отношением к учению. У учащегося наблюдаются мотивы совершенствования способов учебно-познавательной деятельности, самостоятельность мотивов, осознанное восприятие своих мотивов и целей. При постановке целей учащийся проявляет самостоятельность, проявляет инициативу. Он умеет гибко ставить цели, которые меняются в зависимости от ситуации. Учащийся осознаёт себя субъектом учебной деятельности и источником активности в учении. У учащегося преобладают положительные эмоции при постановке нестереотипных целей. Наблюдаются эмоции, предваряющие и регулирующие деятельность, конструктивного сомнения, неудовлетворённости.

Шестой уровень мотивации учения – личностный – характеризуется положительным личностным ответственным и действенным отношением к учению. У учащегося преобладают мотивы совершенствования способов сотрудничества в ходе учебно-познавательной деятельности, соподчинение мотивов и их устойчивая иерархия с доминированием. Учащийся легко проходит этап борьбы мотивов. У него преобладают мотивы ответственности на основе осознания причастности к результатам совместной учебной деятельности. Учащийся способен ставить и достигать все виды целей, умеет ставить социально значимые цели. Умеет принимать решение, предвидит социальные результаты и последствия достижения своих целей. Проявляет настойчивость и упорство в преодолении затруднений. Стремится к расширению своих возможностей. У учащегося наблюдаются положительные, личностно окрашенные эмоции, устойчивый оптимистический внутренний настрой, положительные эмоции активной позиции в коллективе.

Эти уровни – показатель отношения учащегося к содержанию предмета (познавательный мотив), способам обучения (учебный мотив) и применимости предметных знаний и умений в жизни и будущей профессии. Перевод учащегося с одного уровня на другой уровень связан с возникновением и закреплением в структуре мотивации учебно-познавательных мотивов, связанных с определённым предметом.

Условия, способствующие развитию познавательного интереса, исследованы в работах:

1. Если ученик ищет и открывает новые знания, решает сложные задачи проблемного характера – это способствует развитию познавательного интереса, любви к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда.

2. Учащийся должен понимать нужность, важность, целесообразность изучения предмета в целом и отдельных его разделов. Это вызывает интерес.

3. Новый материал должен быть связан с ранее усвоенными умениями и навыками. Чем больше новый материал связан с усвоенными ранее знаниями, тем он интереснее для учащихся.

4. Обучение должно быть посильным для ребенка.

5. Чем чаще проверяется и оценивается работа школьника (в том числе им самим, обучающими устройствами), тем интереснее ему работать.

6. Позитивная психологическая атмосфера урока – стимулирование познавательного процесса.

7. Чем младше ребёнок, тем больше материал должен подаваться в образной форме.

8. Обучение должно сочетаться с творчеством.

9. Дети должны верить в успех своей работы. На уроке должна присутствовать ситуация успеха.

Важна также психосберегающая оценка ответа учащегося. Это означает оценивание конкретного ответа без перехода на личность ребёнка. Кроме того, сначала надо отметить достоинства ответа и лишь затем – недостатки. Мягкой формой оценки неудачи является фраза: «Было бы лучше, если...».

10. Важную роль в стимулировании познавательного интереса имеет позитивная психологическая атмосфера урока, выбор демократичного стиля педагогического взаимодействия: принятие своих учеников независимо от их учебных успехов, преобладание побуждения, поощрения, понимания и поддержки. Психологическое поглаживание учеников: приветствие, проявление внимания к возможно большему числу детей – взглядом, улыбкой, кивком.

11. Чем младше ребёнок, тем больше материал должен подаваться в образной форме. Недаром И.Г.Песталоцци принцип наглядности назвал «золотым правилом» дидактики.

12. В обучении должны создаваться возможности для творчества, необходима дифференциация обучения.

13. Создание на уроке ситуации успеха для учащихся. Самый простой способ для создания ситуации успеха – определённость домашнего задания. Ученики чётко должны знать, что если они выполнят задание в полном объёме и рекомендуемым способом (пересказ, выделение главных тезисов, ответы на вопросы), то их ответ будет успешным. Для этого каждый урок оговаривается, что и как следует подготовить дома.

Учебная мотивация сильных школьников направлена в большей степени на достижение конечных целей учебной деятельности, что способствует формированию у них более высокой устойчивости. У слабых школьников учебные мотивы не смещены на цель, они направлены на текущие условия учебной деятельности, носят более ситуативный характер, не могут оказывать положительного влияния ни на формирование высокого уровня учебной активности и самоорганизации, ни на учебную успешность в целом.

Показательными для выявления роли мотивации в учебной деятельности

являются результаты, отражающие особенности отношения к различным учебным дисциплинам сильных и слабых школьников.

Многочисленными исследованиями доказано, что познавательный интерес стимулирует волю и внимание, помогает более лёгкому и прочному запоминанию. Познавательный интерес является связующим звеном для решения триединой задачи обучения, умственного развития и воспитания личности. Познавательный интерес связан не только с интеллектуальной, только с волевой или только с эмоциональной сферой личности – это их сложное сплетение.

Мотивация какой-либо деятельности – это развивающийся во времени сложный психический процесс. Как показывают исследования, все известные методики формирования мотивации обладают индивидуально-личностным эффектом и действием, что часто противоречит групповым формам организации обучения и всегда требует соотнесения целей, ситуаций обучения и способов организации учения. При этом искусство мотивации учения – неотъемлемое качество творчески работающих учителей. Изучать их опыт – это значит создавать соответствующие технологии, решать одну из задач педагогической науки, которая должна находиться в соответствии с принципом природосообразности обучения. Один из важных показателей следования учащегося этому принципу – быстрота его включения в учебную работу, степень устойчивости его интереса к ней и настойчивости в решении учебных задач. Все эти показатели могут быть установлены диагностично.

Часто повторяемое учителями утверждение о том, что нынешние школьники не хотят учиться, свидетельствует о слабой постановке мотивационного этапа изучения учебных предметов, превращающего весь процесс обучения для учащихся в формальное исполнение внешних, не понятных учащимся и не принимаемых ими требований учителя. Только в том случае, когда приобретение каждым учащимся конкретной профессиональной специальности становится целью образования, возникает возможность постепенного втягивания учащегося в определенный круг профессиональных интересов с присущим ему языком общения, критериями и престижем профессиональной компетентности, соответствующими тематикой чтения и углом восприятия и интеграции вокруг этих профессиональных интересов содержания всех учебных предметов общеобразовательной школы. Все это убедительно демонстрирует, что профессиональная направленность обучения в средней школе может стать, как показывает опыт хорошо поставленного профессионального обучения в специальных школах, мощным мотивационным фактором учебно-познавательной деятельности школьников.

Наш опыт показал, что в формировании учебной мотивации первостепенную роль играет применение педагогических технологии обучения, поскольку, во-первых, мотив является неотъемлемой частью ее, и, во-вторых, этому способствуют использование активных и интерактивных методов, а также стимулирующего подхода к оцениванию учебных успехов учащихся.

6. МЫШЛЕНИЕ КАК ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Мышление – это высшая форма познавательной деятельности человека, социально обусловленный психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, процесс поисков и открытия существенно нового [69; 81; 82; 83]. Другими словами, мышление – это психический познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира.

На основании мышления человек, познавая мир, может связывать воедино отдельные события и явления логическими связями. При этом он обобщает результаты чувственного опыта, отражает общие свойства вещей. На этой обобщенной основе человек решает конкретные познавательные задачи.

Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Познавательная деятельность начинается с ощущений и восприятий, а затем может произойти переход к мышлению. Через органы чувств, эти единственные каналы связи организма с окружающим миром, поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, человек размышляет, делает выводы и тем самым познает сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятиями, но оно и формируется на их основе. Переход от ощущения к мысли – сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Мышление формируется в процессе деятельности. Поиски решения иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, деятельность активная, требующая сосредоточенного внимания, терпения. Реальный процесс мысли – это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой.

Главными особенностями протекания процесса мышления являются [69; 82; 83]:

- 1) обобщенное и опосредованное отражение действительности;
- 2) связь с практической деятельностью;
- 3) неразрывная связь с речью;
- 4) наличие проблемной ситуации и отсутствие готового ответа.

Обобщенное отражение действительности означает, что в процессе мышления мы обращаемся к тому общему, что объединяет сходный ряд предметов и явлений. Например, когда мы говорим о мебели, то подразумеваем под этим словом столы, стулья, диваны, кресла, шкафы и т.д.

Опосредованное отражение действительности можно увидеть на примере арифметической задачи на сложение нескольких яблок или на определение скорости двух велосипедистов, движущихся навстречу друг другу. «Яблоки», «велосипедисты» – это лишь символы, условные образы, за которыми вовсе не должны стоять конкретные фрукты или личности.

Мышление возникает на основе практической деятельности, из чувственного познания, но выходит далеко за его пределы. В свою очередь, его правильность проверяется в ходе практики.

Мышление неразрывно связано с речью. Оно оперирует понятиями, которые по своей форме являются словами, а по сути – результатом мыслительных операций. В свою очередь, в результате мышления может происходить уточнение словесных понятий.

Мышление имеет место только тогда, когда имеется проблемная ситуация. Если же можно обойтись старыми способами действия, то мышление не требуется.

Мышление носит потребностно-мотивированный и целенаправленный характер. Все операции мыслительного процесса вызваны потребностями, мотивами, интересами личности, ее целями и задачами. Нельзя забывать, что мыслит не мозг сам по себе, а человек, личность в целом. Большое значение имеют активное стремление человека к развитию своего интеллекта и готовность активно использовать его в полезной деятельности.

Структуру мыслительного процесса решения проблемы можно представить так [83]:

1. Мотивация (желание решить проблему).
2. Анализ проблемы («что дано», «что требуется найти», каковы недостающие или избыточные данные и т.д.).
3. Поиск решения.
4. Поиск решения на основе одного известного алгоритма (репродуктивное мышление).
5. Поиск решения на основе выбора оптимального варианта из множества известных алгоритмов.
6. Решение на основе комбинации отдельных звеньев из различных алгоритмов.
7. Поиск принципиально нового решения (творческое мышление):
 - на основе углубленных логических рассуждений (анализ, сравнение, синтез, классификация, умозаключение и т.п.);
 - на основе использования аналогий;
 - на основе использования эвристических приемов;
 - на основе использования эмпирического метода проб и ошибок.

В случае неудачи:

1. Отчаяние, переключение на другую деятельность, «период инкубационного отдыха» – «созревание идей», озарение, вдохновение, инсайт, мгновенное осознание решения некоторой проблемы (интуитивное мышление).

2. «Озарению» способствуют следующие факторы:

- а) высокая увлеченность проблемой;
- б) вера в успех, в возможность решить проблему;
- в) высокая информированность о проблеме, накопленный опыт;
- г) высокая ассоциативная деятельность мозга (во сне, при высокой температуре, лихорадке, при эмоционально положительной стимуляции).

3. Логическое обоснование найденной идеи решения, логическое доказательство правильности решения.

4. Реализация решения.

5. Проверка найденного решения.

6. Коррекция (в случае необходимости – возврат к этапу 2).

Мыслительная деятельность человека представляет собой решение разнообразных мыслительных задач, направленных на раскрытие сущности чего-либо. Мыслительная операция – это один из способов деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи.

В учебной деятельности учащихся существуют две стороны: формирование знаний (понятий, представлений и т.п.) и формирование способов (приемов) работы с учебными материалами. Под способами работы имеют в виду приемы умственной деятельности (мыслительной операции), овладение которыми является необходимым компонентом формирования знаний. Под приемами мыслительной деятельности будем понимать те способы, которыми ученики ее осуществляют (приемы сравнения, абстракции, обобщения и т.п.) и которые могут быть выражены в перечне действий. Сформированный прием имеет две стороны: обобщенное знание о способе действия и владение этим способом.

Мыслительные операции разнообразны, основными являются: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение и классификация. Какие из логических операций применит человек, это будет зависеть от задачи и от характера информации, которую он подвергает мыслительной переработке.

Анализ – это мысленное разложение целого на части или мысленное выделение из целого его сторон, действий, отношений.

Синтез – обратный анализу процесс мысли, – это объединение частей, свойств, действий, отношений в одно целое.

Анализ и синтез – две взаимосвязанные логические операции. Синтез, как и анализ, может быть практическим и умственным.

Анализ и синтез сформировались в практической деятельности человека. В трудовой деятельности люди постоянно взаимодействуют с предметами и явлениями. Практическое освоение их и привело к формированию мыслительных операций анализа и синтеза.

Сравнение – это установление сходства и различия предметов и явлений. Сравнение основано на анализе. Прежде чем сравнивать объекты, необходимо выделить один или несколько их признаков, по которым будет произведено сравнение. Сравнение может быть односторонним, или неполным, многосторонним, или более полным. Сравнение, как анализ и синтез, может быть

разных уровней – поверхностное и более глубокое. В этом случае мысль человека идёт от внешних признаков сходства и различия к внутренним, от видимого к скрытому, от явления к сущности.

Абстрагирование – это процесс мысленного отвлечения от некоторых признаков, сторон конкретного с целью лучшего его познания. Человек мысленно выделяет какой-нибудь признак предмета и рассматривает его изолированно от всех других признаков, временно отвлекаясь от них. Изолированное изучение отдельных признаков объекта при одновременном отвлечении от всех остальных помогает человеку глубже понять сущность вещей и явлений. Благодаря абстракции человек смог оторваться от единичного, конкретного, и подняться на самую высокую ступень познания – научного теоретического мышления.

Классификация – это осмысленный порядок вещей, явлений, разделение их на разновидности согласно каким-либо важным признакам.

Конкретизация – это процесс, обратный абстрагированию и неразрывно связанный с ним. Конкретизация есть возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания.

Мыслительная деятельность всегда направлена на получение какого-либо результата. Человек анализирует предметы, сравнивает их, абстрагирует отдельные свойства с тем, чтобы выявить общее в них, чтобы раскрыть закономерности, управляющие их развитием, чтобы овладеть ими. Обобщение, таким образом, есть выделение в предметах и явлениях общего, которое выражается в виде понятия, закона, правила, формулы и т.п.

Владение приемами мыслительной деятельности вырабатывается в результате выполнения специальных упражнений. Учебники должны иметь задания, направленные на формирование приемов умственной деятельности. В целом при построении содержания образования необходимо предусмотреть всю систему приемов мыслительной деятельности.

Основой для развития продуктивного мышления школьников является обучение учащихся приемам умственной (мыслительной) деятельности. Мы в своих исследованиях за основу технологии трехмерной методической системы обучения выбрали стратегию формирования приемов мыслительной деятельности, так как мыслительные операции являются движущей силой развития мышления. Приемы мыслительной деятельности также служат основой методов технологии критического мышления (бортовой журнал, фишбоун, синквейн и т.п.).

Выделяют разные виды мышления:

– Наглядно-действенное мышление опирается на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование ситуации в процессе действий с предметами.

– Наглядно-образное мышление характеризуется опорой на представления и образы. Его функции связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которых человек хочет добиться в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная его особенность – составление

непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного, здесь ситуация преобразуется лишь в плане образа.

– Словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Оно формируется в течение длительного периода (с 7-8 до 18-20 лет) в процессе усвоения понятий и логических операций в ходе обучения.

Основными формами логического мышления являются понятие, суждение, умозаключение.

Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов. Понятия могут быть общими и единичными, конкретными и абстрактными.

Результаты познавательной деятельности людей фиксируются в форме понятий. Понятие о предмете возникает на основе многих суждений и умозаключений о нём. Понятие как результат обобщения опыта людей является высшим продуктом мозга, высшей степенью познания мира.

Суждение – форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями, утверждение или отрицание чего-либо. Суждения бывают истинными и ложными. Мышление человека протекает в форме суждений и умозаключений. Каждое суждение есть отдельная мысль о чём-либо. Последовательная логическая связь нескольких суждений, необходимая для того, чтобы решить какую-либо мыслительную задачу, понять что-нибудь, найти ответ на вопрос, называется рассуждением. Рассуждение имеет практический смысл лишь тогда, когда оно приводит к определенному выводу, умозаключению и будет ответом на вопрос, итогом поисков мысли.

Умозаключение – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод. Различают умозаключения индуктивные, дедуктивные, по аналогии.

Индукция – логический вывод в процессе мышления от частного к общему.

Дедукция – логический вывод в процессе мышления от общего к частному.

Аналогия – логический вывод в процессе мышления от частного к частному (на основе некоторых элементов сходства).

Индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей связаны с такими качествами мышления, как широта, глубина и самостоятельность мышления, гибкость мысли, быстрота и критичность ума.

Широта мышления – это способность охватить весь вопрос целиком, не упуская в то же время и необходимых для дела частных деталей. Глубина мышления выражается в умении проникать в сущность сложных вопросов. Качественным, противоположным ей, является поверхностность суждений, когда человек обращает внимание на мелочи и не видит главного.

Самостоятельность мышления характеризуется умением человека выдвигать новые задачи и находить пути их решения, не прибегая к помощи других людей. Гибкость мысли выражается в ее свободе от сковывающего влияния

закрепленных в прошлом приемов и способов решения задач, в умении быстро менять действия при изменении обстановки.

Оригинальность – способность производить новые идеи, отличные от общепринятых.

Быстрота ума – способность человека быстро разобраться в новой ситуации, обдумать и принять правильное решение. Торопливость ума проявляется в том, что человек, не продумав всесторонне вопрос, выхватывает какую-либо одну его сторону, спешит вынести решение, высказывает недостаточно продуманные ответы и суждения.

Интуитивность – способность решать задачи при недостатке исходных данных.

Критичность ума – умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы.

По содержанию мыслительная деятельность подразделяется на практическую, художественную и научную. Структурная единица практически-действенного (оперативного) мышления – действие; художественного – образ; научного мышления – понятие.

В зависимости от глубины обобщенности различают эмпирическое и теоретическое мышление.

Эмпирическое мышление (от греч. *Empeiria* – опыт) дает первичные обобщения на основе опыта. Эти обобщения делаются на низком уровне абстракции. Эмпирическое познание – низшая, элементарная ступень познания. Эмпирическое мышление не следует смешивать с практическим мышлением.

Умственная деятельность теоретика сосредоточена преимущественно на первой части пути познания – временном отходе, отступлении от практики. Умственная деятельность практика сосредоточена в основном на второй его части – на переходе от абстрактного мышления к практике, т.е. на том «попадании» в практику, ради которого и производится теоретическое отступление.

По характеру решаемых задач мышление подразделяют на теоретическое (концептуальное) и практическое, осуществляемое на основе социального опыта и эксперимента.

Теоретическое мышление выявляет всеобщие отношения, исследует объект познания в системе его необходимых связей. Его результат – построение концептуальных моделей, создание теорий, обобщение опыта, раскрытие закономерностей развития различных явлений, знание которых обеспечивает преобразовательную деятельность человека. Теоретическое мышление неразрывно связано с практикой, но в своих конечных результатах имеет относительную самостоятельность; оно основывается на предшествующих знаниях и, в свою очередь, служит основанием последующего познания.

Различают также репродуктивное и продуктивное мышление.

Репродуктивное мышление – воспроизведение ранее полученных результатов. В этом случае мышление смыкается с памятью.

Продуктивное мышление – мышление, приводящее к новым

познавательным результатам.

В зависимости от стандартности или нестандартности решаемых задач и операциональных процедур различаются алгоритмическое, дискурсивное, эвристическое и творческое мышление.

Алгоритмическое мышление ориентировано на заранее установленные правила, общепринятую последовательность действий, необходимых для решения типовых задач.

Дискурсивное (от лат. *discursus* – рассуждение) мышление основано на системе взаимосвязанных умозаключений.

Эвристическое мышление (от греч. *heuresko* – нахожу) – это продуктивное мышление, состоящее в решении нестандартных задач.

Творческое мышление – мышление созидающее, дающее принципиально новое решение проблемной ситуации, приводящее к новым открытиям, принципиально новым результатам.

По мнению американского психолога Д.Гилфорда, творческое мышление имеет следующие особенности [115]:

- оригинальность и необычность идей, их интеллектуальная новизна;
- способность проявления семантической гибкости, т.е. умение видеть объект под новым углом зрения;
- семантическая спонтанная гибкость при сопоставлении различных идей.

Серьезным препятствием на пути к творческому мышлению становится приверженность старым методам решения: склонность к конформизму, боязнь показаться глупым и смешным, экстравагантным или агрессивным; страх ошибиться и страх критики; завышенная оценка собственных идей; высокий уровень тревожности; психическая и мышечная напряженность.

Условиями успешного решения творческих задач является обнаружение и применение новых способов; успешное преодоление сложившихся стереотипов; умение идти на риск, освободившись от страха и защитных реакций; сочетание оптимальной мотивации и соответствующего уровня эмоционального возбуждения; разнообразие и разнонаправленность знаний и умений, ориентирующих мышление на новые подходы.

Творческим может стать любой из основных видов мышления: наглядно-действенное (конструирование модели), наглядно-образное (написание стихов, рисование картин и т.п.) и словесно-логическое (научное творчество).

Критерии творческого мышления:

1. Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.

2. К критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия).

3. Процесс, или результат мыслительного акта, называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму.

Если человек хочет мыслить творчески, то он должен научиться предоставлять своим мыслям полную свободу и не пытаться направить их по определенному руслу. В психологии это называется свободным ассоциированием. Человек говорит все, что приходит ему в голову, каким бы абсурдным это не казалось. Свободное ассоциирование первоначально использовалось в психотерапии, сейчас оно применяется для группового решения задач, и это получило название мозгового штурма. Наилучшие результаты дает оптимальное чередование периодов индивидуального и группового мышления.

Творческое мышление формируется на основе решения системы творческих задач.

Творческая задача – это задача, для выполнения которой требуется изменение правил или самостоятельное составление новых правил и в результате решения которой создаются субъективно и объективно новые системы – информация, конструкция, вещества, явления и т.п.

Дж. Гилфорд рассматривает творческое мышление как синоним креативности [83]. Отметим, что многие ученые-педагоги основой развития самостоятельной поисково-познавательной деятельности, творческой работы учеников считают формирование критического мышления.

Как известно, критическое мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного решения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое мышление – выявлять их недостатки и дефекты.

Для осуществления продуктивной познавательной деятельности необходимы оба типа мышления.

Так как мышление формируется в процессе познавательной деятельности, посредством решения мыслительных задач, а эти задачи, согласно таксономии Б. Блума, образуют иерархию по сложности, то отсюда следует, что мышление имеет иерархическую структуру.

Учитывая вышеизложенное, можно представить эту иерархическую структуру так: репродуктивное (алгоритмическое \Rightarrow дискурсивное) мышление \Rightarrow продуктивное (эвристическое \Rightarrow творческое) мышление.

Отсюда видно, что для того, чтобы организовать обучение в зоне «ближайшего развития» ученика, необходим постепенный переход мышления от репродуктивного уровня к продуктивному путем решения уровневых мыслительных задач, предполагающих использование приемов мыслительной деятельности.

Отметим, что приемы мыслительной деятельности, такие как классификация, абстракция и обобщение, преимущественно используются при решении эвристических и творческих задач, формируя соответствующие типы мышления. При этом формируются такие качества мышления, как глубина, широта, самостоятельность и критичность. Только на продуктивном уровне мышления формируются основные формы логического мышления – понятие, суждение и умозаключение.

7. **ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ОСНОВА САМООБУЧЕНИЯ**

Как известно, развивающим является обучение, в процессе которого осуществляются прогрессивные изменения в познавательной деятельности учащихся, где обучение ведет за собой развитие, опираясь на «зону ближайшего развития» ребенка. Основным звеном развивающего обучения является формирование мышления учащихся как общей, интегративной способности личности, направленной на достижение целей обучения. Мышление учащихся формируется с опорой на приемы мыслительной (умственной) деятельности. Способы умственной деятельности – это главное орудие учебного труда, самостоятельного добывания знаний. Основные приемы мыслительной деятельности формируются как цель и прямой продукт познавательной деятельности учащихся.

Одной из главных причин неуспеваемости и отставания в учебе учащихся, определенной Ю.К.Бабанским, являются пробелы в развитии познавательных процессов, которые возникают из-за несформированности у них приемов мыслительной деятельности [67].

Важнейшая роль формирования мышления учащихся в развивающем обучении, соответствие структуры процесса обучения со структурой процесса мышления, мыслительной деятельности исследованы в работах Ю.К.Бабанского [67], Л.В.Занкова [74], И.Я.Лернера [84], В.Ф.Паламарчука [72], Е.Н.Кабановой-Меллер [75], М.В.Кларина [85] и др.

Учебная деятельность обучающегося осуществляется посредством определенных действий, которые в психологии трактуются как процессы, подчиняющиеся определенным целям.

Под приемами мыслительной деятельности понимается логическая операция или совокупность логических операций, подчиненная разрешению определенных задач. К логическим операциям относятся абстрагирование, сравнение, обобщение; к логическим действиям – доказательство, опровержение.

Существует также понятие «приемы учебной работы», которые отличаются от приемов мыслительной деятельности тем, что в них объединяются мыслительные и практические элементы действия – приемы решения обратных задач, грамматического разбора, составление плана и т.п. Вместе с тем в учебной деятельности ученика за приемами учебной работы спрятаны приемы мыслительной деятельности.

Как известно, основными видами приемов мыслительной (умственной) деятельности являются: 1) анализ и синтез; 2) сравнение; 3) выделение главного; 4) обобщение и систематизация; 5) конкретизация; 6) определение и объяснение понятий; 7) доказательство и опровержение; 8) моделирование; 9) системный подход.

Опрос учителей показал, что ими на практике не проводится системная работа по формированию и применению приемов мыслительной деятельности

учащихся. Эмпирический, стихийный подход к формированию и применению способов мыслительной деятельности преобладает в практике работы школы. Анализ показывает, что незнание приемов мыслительной деятельности является основной причиной некачественного выполнения учебных заданий и, как итог, низкого качества знаний. Следовательно, формирование у учащихся и применение основных приемов мыслительной деятельности должно быть целью процесса обучения.

Формирование и применение приемов (способов) мыслительной деятельности учащихся – многоэтапный процесс [72]:

– 1 этап – накопление опыта применения способов мыслительной деятельности;

– 2 этап – выяснение наличного уровня сформированности того или иного приема у ученика, т.е. этап диагностики. Для диагностики в начале года проводят письменную контрольную работу, включая в нее задания, требующие применения какого-либо приема мыслительной деятельности.

– 3 этап – создание мотивации учащихся в овладении основными приемами мыслительной деятельности. Учитель анализирует каждую работу, а на следующем уроке проводит разбор достоинств и недостатков работы по основным структурным компонентам приема. В результате ученики убеждаются в том, что при изучении учебного материала играет важную роль применение способов мыслительной деятельности.

– 4 этап – работа по осмыслению способа и правила его реализации. В процессе коллективной беседы или из сообщения учителя выясняется суть приема и вводится правило-ориентир пользования им. Определение приема и правила-ориентира учащиеся записывают, а потом коллективно составляют наиболее рациональный план выполнения того задания, которое выполнялось в контрольной работе.

– 5 этап – применение приемов мыслительной деятельности в разных условиях: при решении задач стандартных и творческих, коллективно и индивидуально. Результаты исследования показывают, что в условиях активной поисковой работы приемы мыслительной деятельности формируются у учащихся значительно быстрее, чем в условиях репродуктивного обучения.

– 6 этап – формирование приема, его обобщение и перенос на другие темы и предметы, внеклассную и внешкольную деятельность.

Формирование приемов мыслительной деятельности должно идти интенсивно в начальной школе, тогда в старших классах учащиеся не будут нуждаться в подробной инструкции по их применению, так как постепенно правила по формированию и применению приемов мыслительной деятельности будут приобретать свернутый характер.

Поскольку в вузовской подготовке педагогов будущие учителя целенаправленно не усваивают необходимые методы формирования у учащихся приемов мыслительной деятельности и учитывая важность данных умений в осуществлении развивающего обучения, ниже рассмотрим вкратце с комментариями методы формирования приемов мыслительной деятельности,

приведенные в работах [72; 86].

Далее приводятся дидактические условия формирования у учащихся умений применения приемов мыслительной деятельности, разработанные нами. Также устанавливается взаимосвязь между закономерностями мыслительной деятельности и уровнем усвоения учебного материала.

Сформировать умение видеть в каждом учебном материале главное, не теряя из виду ведущие идеи курса, в органической связи с ними, представляет одну из главных задач в вооружении учащихся способами мыслительной деятельности. Выделение главного в учебном материале должно основываться на определенных критериях, под которыми понимаются значимость материала в фундаменте знаний и мировоззрения, воспитательная ценность и место этого главного в системе логических связей данной темы, раздела, курса. Выделение главного способствует не только долговременному запоминанию, но и развитию логического мышления учащихся, так как включает в себя другие способы мыслительной деятельности: анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, сравнение и конкретизацию.

Исследователи определили следующую последовательность действий при выделении главного [72]:

- определить предмет мысли, т.е. о чем идет речь;
- найти ключевые слова и понятия;
- отделить главное от второстепенного;
- обозначить в тексте смысловые опорные пункты для краткого пересказа;
- по этим пунктам кратко пересказать или записать.

Для реализации этих действий учитель при осмыслении учащимися нового материала задает следующие вопросы:

1. О чем идет речь в этом параграфе?
2. Какова, по-вашему, главная мысль темы?
3. Выделите ключевые слова.
4. Какие положения являются второстепенными?
5. Почему именно эти мысли мы выделили как главные?
6. Кратко перескажите статью по опорным схемам, к какой теме (закону, теории) относится изученный нами материал?

Формирование у учеников умений выделять главное проходит вышеуказанные 6 этапов. Для их реализации ученикам предлагается следующее правило-ориентир [72]:

1. Внимательно прочитай текст.
2. Подумай, о чем говорится в этом тексте.
3. Что говорится об этом?
4. Раздели текст на законченные части.
5. Какие слова являются самыми важными в каждой части? Назовите их ключевыми. Без каких слов можно обойтись? Назовем их второстепенными.
6. С помощью ключевых слов сформулируй главные мысли. Составь план или придумай заголовки. Можно это сделать в виде рисунков, знаков. Главные

мысли повтори вслух.

7. Теперь попробуй самостоятельно выполнить представленные задания.

При осуществлении самостоятельной познавательной деятельности учащихся важную роль играет логический прием учебного познания – сравнение.

Сравнение предполагает соблюдение определенных требований к объектам сравнения. Например, сравнивать можно только однородные объекты, относящиеся к одному и тому же классу. Общее в объектах сравнения можно устанавливать лишь в том случае, если их что-то отличает друг от друга, а устанавливать разницу между ними можно только при наличии у них определенного сходства. Доказано, что несложные объекты, факты сравнивать легче, чем качества, признаки, процессы или категории. Поэтому объекты сравнения необходимо усложнять постепенно. Наиболее сложные сравнения требуют доказательства и обобщения.

Сравнение как прием применяется на всех этапах процесса обучения – при восприятии нового материала, его осмыслении, систематизации и обобщении. На этапе восприятия новых знаний сравнение, сформулированное в виде логического задания, помогает привлечь внимание учащихся к главному в учебном материале. Сравнение на этапе понимания, осмысления знаний помогает установлению связей теории с практикой, позволяет сравнить познанное на данном уроке с уже известным материалом. На основе сравнения зачастую осуществляются обобщение и систематизация учебного материала.

По степени полноты различаются полное и частичное сравнение. Первое требует установления как сходства, так и различия, а второе – только сходства или только отличия.

Использование определенного вида сравнения зависит от цели урока, особенностей учебного материала, уровня сформированности у учащихся данного приема.

На этапах восприятия и осмысления материала целесообразно частичное сравнение, при обобщении и систематизации – полное.

Сравнения различаются не только по степени полноты, но и по способам их осуществления. Они могут быть параллельными, последовательными и отсроченными. Параллельными будут сравнения синхронно изучаемого материала. Последовательными являются сравнения фактов, явлений, качеств, процессов, которые изучаются хронологически, одно за другим. Отсроченным является сравнение объектов, которые изучались на разных уроках, значительно удаленных друг от друга во времени.

Наиболее распространенным является последовательное сравнение. Отсроченное сравнение чаще используется при тематическом и итоговом повторении материала. Результаты исследования показывают, что задачи или задания на сравнение возникают в следующих дидактических условиях [72; 75]:

- сравнение с целью выяснения общего в событиях, процессах, явлениях;
- сравнение с целью выявления особенного, отличительного;
- сравнение с целью установление сходства и отличия (полное сравнение);

- сравнение с целью выделения главного, основного в явлениях, событиях, процессах;
- сравнение с целью оценивания;
- сравнение, в процессе которого учащиеся устанавливают причинно-следственные связи между явлениями;
- сравнение с целью прогнозирования;
- сравнение, в процессе которого учащиеся конкретизируют общие представления и знания об объекте.

Формирование умений применять приемы сравнения проходит вышеуказанные 6 этапов. Прием «сравнение» эффективен при формировании качеств знаний, таких как полнота, действенность, глубина, оперативность. Сравнение связано в учебном процессе со всеми основными приемами мыслительной деятельности, особенно с выделением главного и обобщением. Сравнение начинается с анализа и выделения главного. Любое сравнение заканчивается обобщением, что является приобретенным новым знанием.

Дидактическая суть обобщения – выделение наиболее общих, существенных признаков, характеристик, формирование и формулирование понятий, правил, законов, ведущих идей изучаемого предмета.

Обобщение достаточно сложный прием умственной деятельности, который предполагает умение анализировать явления, выделять главное, абстрагировать и сравнивать. Объектом обобщения в обучении могут быть свойства предметов, факты, события, явления, качества и признаки, отношения, связи, процессы.

Дидактическая цель обобщения – полноценное усвоение и применение знаний на алгоритмическом, эвристическом и творческом уровнях. На учебном уровне усвоения, т.е. на репродуктивном уровне знаний, воспроизводятся только готовые обобщения. На этапе осмысления новых знаний формируются частичные обобщения. Заключительный этап изучения материала должен заканчиваться обобщением и систематизацией.

Умение обобщать, как и остальные виды приемов умственной деятельности, формируется в начальной школе. Здесь оно отрабатывается поэтапно – ученики обучаются умению анализировать, выделять главное, классифицировать, сравнивать и делать несложные выводы. Эти умения в средних классах закрепляются, а старшеклассники должны осмысленно владеть системой приемов мыслительной деятельности, самостоятельно формулировать обобщения.

По особенностям познавательной деятельности учащихся обобщение делится на два типа: эмпирическое и теоретическое.

Эмпирическое обобщение заключается в сравнении внешних, непосредственно данных признаков с целью выделения общего признака. Теоретическое обобщение осуществляется на основе анализа, синтеза и движения от абстрактного к конкретному.

Каждый из типов обобщения имеет свою область применения, в зависимости от особенностей учебного материала, возраста и возможностей

учащихся. Например, многие понятия в младших классах эффективно формируются на основе эмпирического обобщения.

Процесс формирования умения обобщать имеет такие же этапы, как и процессы формирования умения сравнивать, выделять главное. Важным является здесь четвертый этап – работа по осмыслению сути приема и правил его реализации [72].

Таблица 4 – Правило-ориентир для формирования обобщения

Для эмпирического обобщения	Для теоретического обобщения
1. Выделите главное понятие из данного задания. Проверьте, как вы понимаете его смысл. 2. Отберите основные типичные факты из материала данной темы (раздела или курса). 3. Сравнивая их между собой, выделите общее, существенное. 4. Сделайте вывод.	1. Выделите главное понятие из данного вам задания. Проверьте, как вы понимаете его смысл. 2. Выделите основные характеристики, отношения в изученном материале. 3. Проанализируйте под углом зрения сформулированных исходных характеристик конкретный материал, проследите эволюцию его развития. 4. Сделайте вывод, т.е. сформулируйте тенденцию, закономерность, ведущую идею, закон.

Если ученики хорошо владеют правилами-ориентирами выделения главного, сравнения и умеют ими пользоваться, то усвоить данные правила обобщения им нетрудно. На практике эти правила записываются в тетрадь ученика по одному из учебных предметов для того, чтобы ими постоянно пользоваться, и чтобы они быстрее закреплялись в процессе применения. Опыт показывает, что в условиях активной познавательной деятельности учащихся их умения обобщать формируются быстрее, чем в условиях получения и воспроизведения готовых знаний. Понимание сути обобщения и овладение правилом-ориентиром его реализации создает мотивацию – удовлетворение от знания внутренней сущности сложным способом мыслительной деятельности.

Практика показывает важнейшую роль систематизации в обобщении знаний и способов деятельности. Систематизация является одним из видов мыслительной деятельности, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему. Ее основным видом является классификация, которая предполагает распределение изучаемых объектов по группам на основе установления сходства и различия между ними (классификация растений, животных, химических или физических явлений). Систематизация более эффективно формируется при работе учащихся с систематизирующими таблицами. В начальной школе учителям целесообразно демонстрировать ученикам образцы готовых систематизирующих таблиц, по которым ведется повторение и обобщение знаний. В V-IX классах основной школы целесообразно заполнение таких таблиц учащимися под руководством учителя. Старшеклассников необходимо приучать к самостоятельному составлению системно-

обобщающихся таблиц и модельных схем. Такая учебная деятельность способствует формированию системных знаний и высоких уровней обобщения. Опыт также показывает, что процесс формирования умений обобщать успешно протекает, если учитель в обучении пользуется различными методами, позволяющими приближать деятельность ученика к познавательной деятельности ученого. Здесь сочетание слова и наглядности должно подчиняться закономерностям развивающего обучения: слово – средство, направляющее самостоятельный поиск ученика, наглядность – служит базой поисковой деятельности. Следовательно, для обобщающих уроков целесообразно использование таблиц, схем, моделей в систематизированном виде, подводящих учеников к главным выводам.

Приемы обобщения занимают в процессе обучения важное значение, пронизывая собою все его звенья. Умение обобщать знания с помощью определенных методов и приемов учебной работы означает, что мышление ученика приобрело такие качества знания, как системность, осознанность и прочность.

Анализ сущности приемов мыслительной деятельности, осмысление способов их реализации позволил нам определить следующие дидактические условия формирования у учащихся умения применять приемы мыслительной деятельности:

1. Уровень владения учителем методами формирования приемов мыслительной деятельности.
2. Создание мотивации у учащихся по овладению рациональными приемами умственных действий.
3. Диагностичная постановка цели обучения.
4. Проектирование учебного процесса на основе технологического подхода.
5. Учет основных этапов формирования и правила-ориентира применения способов умственной деятельности при проектировании процесса усвоения учебного материала.
6. Поэтапное формирование у учащихся определенного вида приемов мыслительной деятельности в тесной связи с формированием других логических приемов.
7. Использование дидактических приемов (дидактические игры, правило-ориентир, разработка специальных разноуровневых упражнений и т.п.), которые ускоряют темп усвоения приемов мыслительной деятельности.
8. Учет реальных учебных возможностей учащихся, создание индивидуальной траектории их развития.
9. Перенос умений по применению приемов мыслительной деятельности с урока на внеучебную деятельность, с одного предмета на другой.

Наше исследование показало [76], что существует взаимосвязь закономерностей мыследеятельности и уровней усвоения знаний: чем выше планируемый уровень усвоения знаний, тем более отработанной должна быть цепочка приемов мыследеятельности: синтез 1 (C_1) – анализ – сравнение (C_p) – выделение главного (Гл.) – синтез 2 (C_2) – обобщение. Более того, содержание

образования, знания, структурированные в соответствии с закономерностями мыслительной (умственной) деятельности учащихся, служат базой для активной самостоятельной познавательной деятельности, развивающего обучения. Поэтому опытные педагоги (В.Ф.Шаталов [87] и др.) строят изучение нового материала на основе закономерностей мыслительной деятельности.

На первом уровне иерархии цели обучения – «узнавания», или на «ученическом» уровне усвоения, мыслительный процесс учащегося осуществляется аналогично мысли учителя и представленной информации в учебнике. Здесь воспроизводятся готовые сравнения учебных элементов, выделение главного, обобщения. На уровнях «понимания» и «применения» ученики упражняются в способах мыслительной обработки информации, применяют знания в измененной ситуации, используют основные приемы умственной деятельности – анализ, сравнение, выделение главного, обобщение и др. На уровне цели обучения – «систематизации и обобщения» – способы мыследеятельности актуализируются для решения проблем, выполнения исследований, став способами активной творческой учебной деятельности.

Знание – содержательная основа мышления, его фундамент, с другой стороны, оно включается в процесс мышления, обогащает его, обуславливает его дальнейшее развитие. Поуровневая организация процесса усвоения знаний, умений позволяет целенаправленно управлять процессом развития мышления. Имеется взаимосвязь уровней усвоения и основных качеств знаний [76], которую можно использовать для организации развивающего процесса обучения. При этом, как было показано выше, соответственное применение приемов мыслительной деятельности на уровнях иерархии целей обучения позволяет формировать иерархию качеств знания.

Как было указано выше, диагностичная постановка целей обучения предполагает определение качественно нового содержания образования, учитывающего уровни иерархии целей обучения. Такое содержание определено не только для среднего ученика, как в традиционных условиях, оно включает в себя все виды знания, направлено на достижение основных видов качества знания в последовательности, соответствующей иерархии целей обучения.

Исследовательская ориентация в обучении концентрирует в себе инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование приемов мыслительной деятельности, творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений.

Можно выделить следующие характерные черты исследовательского учебного процесса [85]:

1. Учитель видит дидактическую цель в организации учебного исследования, освоении детьми опыта. Для учащихся учебная задача выступает как исследовательская в контексте значимой для них проблемной ситуации.

2. Условия обучения, характер учебного взаимодействия трансформируются, подчиняясь требованиям обстановки совместного исследовательского поиска.

3. В качестве предметно-содержательного материала исследования наряду со специально подготовленным учебным материалом может выступать также дополнительный материал, собираемый и привлекаемый самими учащимися. Специальное место может занимать освоение самой процессуальной стороны исследовательской деятельности.

4. В учебной деятельности присутствует мотив освоения нового жизненного опыта, расширения познавательных возможностей, элемент состязательности (в том числе с самим собой).

5. Наряду с предметно-содержательными учебными результатами (предметные знания, умения, конкретные решения проблем и т.д.) особым результатом обучения становится рефлексивно осмысляемый опыт поисковой деятельности.

В разработке стратегий обучения американский педагог Х. Таба исходит из следующих основных представлений о мышлении и его формировании [85]:

1. Мышление поддается формированию в учебном процессе, ему можно обучить.

2. Мышление представляет собой активный процесс взаимодействия между индивидуумом и получаемыми им данными. Применительно к условиям обучения это означает, что ребенок действительно воспринимает учебные материалы лишь тогда, когда он производит с ними те или иные познавательные операции (например, выстраивает частные фактические данные в концептуальные системы, устанавливает связи между данными, делает обобщение на основе установленных им связей, опираясь на сделанные им выводы и обобщения, строит гипотезы, предсказания незнакомых явлений).

3. Мыслительные процессы формируются в определенной последовательности по нарастающей сложности, и эта иерархия не может быть нарушена. Представление о «строгой последовательности» формирования мыслительных процессов означало необходимость выработки таких стратегий обучения, которые соответствовали бы этой последовательности.

Как видно, Х. Таба совмещает общую традицию активизации обучения, заложенную прагматистской педагогикой, с последовательностью и целенаправленностью учебного процесса. В психолого-педагогическом плане она исходит из действенной и достаточно широкой по своему охвату модели формирования мышления на индуктивной основе.

Х. Таба выделила три последовательные ступени формирования мышления и, соответственно, три типа учебных (учебно-познавательных) заданий [85]:

- 1) формирование понятий;
- 2) интерпретация данных;
- 3) применение правил и принципов.

Каждому из этих видов учебно-познавательной деятельности

соответствует своя стратегия обучения; основополагающей, базовой, является стратегия формирования понятий.

Формирование понятий – эта ступень формирования мышления и соответствующая ей стратегия обучения включают следующие виды учебной познавательной деятельности детей:

- 1) выявление и перечисление данных (предметов, явлений или их свойств), относящихся к рассматриваемому вопросу, теме;
- 2) группировка этих данных на основе некоторой их общности, сходства;
- 3) создание категорий и общих названий, обозначений для этих групп данных.

Для того чтобы вовлечь учащихся в эту мыслительную деятельность, были разработаны приемы преподавания в форме побуждающих вопросов определенного типа. Каждый тип побуждающих вопросов соответствует определенному виду мыслительной деятельности. Так, вопрос: «Что вы увидели?» побуждает детей к перечислению данных предметов (явлений и т.д.), вопрос: «Какие предметы (явления и т.д.) связаны друг с другом?» (иначе: «Что связано друг с другом?») побуждает детей к объединению данных в группы. Заметим, что эти вопросы носят открытый характер, т.е. не предполагают какого-либо единственного, «правильного» ответа. Дети не стремятся «угадать, что у учителя на уме», они ведут активный интеллектуальный поиск.

Формирование понятий происходит по мере того, как дети отвечают на запросы учителя, которые побуждают их:

- 1) перечислять объекты (предметы, явления, их признаки и свойства);
- 2) находить основу для объединения объектов, обладающих тем или иным сходством;
- 3) выявлять общие характеристики объектов, объединенных в группу;
- 4) подбирать категорию для обозначения группы;
- 5) соотносить все перечисленные ими объекты с выделенными категориями.

В мыслительной деятельности учащихся Х. Таба выделила внешние мыслительные действия и соответствующие им внутренние мыслительные операции, источником которых служат побуждающие вопросы учителя. Опираясь на эти представления, картину стратегии формирования понятий можно в сжатой форме представить в виде таблицы 5.

Таблица 5 – Стратегия формирования понятий

№ шага	Внешне выраженные мыслительные действия	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
1	Перечисление объектов и составление их перечня	Дифференциация (выявление различающихся объектов)	Что вы увидели? Услышали? Заметили?

2	Объединение группы	Выявление общих свойств, абстрагирование	Что связано (сочетается) друг с другом? По какому признаку (критерию)?
3	Обозначение, категоризация	Установление иерархической последовательности объектов, их взаимосвязей	Как бы вы назвали эти группы? Какие объекты к чему относятся?

Интерпретация данных – это стратегия обучения, которая основана на побуждении учащихся к таким мыслительным операциям, как интерпретация, построение выводов и обобщений.

Осуществление данной стратегии предполагает следующие основные шаги:

- рассмотрение одних и тех же (или сходных) выбранных примеров (объектов или явлений) под углом зрения одних и тех же вопросов;
- объяснение получаемых данных, например сопоставление и выявление различий уровней грамотности каких-либо стран и объяснение этих различий;
- построение обобщений, выводов относительно сходных черт и различий.

В сжатом виде общую идею этой стратегии обучения можно увидеть в виде таблицы 6.

Таблица 6 – Стратегия интерпретации данных

№ шага	Внешне выраженные мыслительные действия	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
1	Выявление основных черт	Дифференциация	Что вы заметили? Увидели? Обнаружили?
2	Объяснение выявленных данных	Соотнесение данных друг с другом. Определение причинно-следственных соотношений	Почему это произошло?
3	Построение выводов	Выход за пределы непосредственно данных. Поиск неявных следствий, экстраполяция	Что это означает? Что из этого следует? Какая картина происходящего у вас создается? Какие выводы можно из этого сделать?

Применение правил и принципов – эта стратегия основана на побуждении детей к объяснению новых явлений (предсказание последствий, объяснение неизвестного, построение гипотез и т.д.) путем применения общих правил и принципов. Иначе говоря, речь идет о применении учащимися имеющихся знаний.

Вводный, побуждающий вопрос учителя может носить отвлеченный,

абстрактно-теоретический характер. В любом случае вводный вопрос носит открытый характер. Положительно воспринимая все ответы учащихся, учитель просит их давать разъяснения, обобщения, а в тех случаях, когда ответы от существа дела меняют направленность обсуждения, возвращаясь к первоначальному вопросу.

В ходе следующей, второй фазы этой стратегии учитель побуждает детей предсказать последствия, объяснить новые, незнакомые данные или явления, выдвигать гипотезы, предположения.

В заключительной фазе стратегии учащиеся проверяют выдвинутые ими предположения, гипотезы, выводы либо указывают условия, при которых можно произвести их проверку.

На уроках естествознания по мере возможности проводятся опыты. В сжатом виде стратегию можно представить в виде таблицы 7.

Таблица 7 – Стратегия применения правил и принципов

№ шага	Внешне выраженные мыслительные действия	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
1	Предсказание последствий. Объяснение незнакомых явлений	Анализ сущности проблемы (ситуации). Привлечение соответствующих сведений	Что могло бы произойти, если бы?..
2	Объяснение и (или) подтверждение предсказаний и гипотез	Определение причинных соотношений, подводящих к предсказыванию или гипотезе	Почему, повашему, это могло бы произойти?
3	Проверка предсказаний	Применение логических рассуждений или фактических сведений для определения необходимых и достаточных условий	Что понадобилось бы, чтобы это утверждение было полностью (или по большей части) справедливым?

В целом предложенная модель индуктивного формирования понятий и представлений не только формирует понятия, но и учит детей методам познания. Такой подход к обучению развивает логическое мышление, способствует его творческой направленности, формирует представления о природе и характере человеческого познания, одновременно с сообщением конкретных знаний развивает творческое мышление и речь детей.

Предложенный Х.Таба подход к обучению получил название «модель индуктивного мышления». В обобщенном виде он выглядит следующим образом [85]:

Таблица 8 – Модель индуктивного мышления

Стратегии	Фазы
1. Формирование понятий	1. Перечисление и составление перечня. 2. Группировка. 3. Обозначение, категоризация.
2. Интерпретация	4.Выявление основных черт. 5.Объяснение выявленных данных. 6.Построение выводов.
3. Применение	7.Выдвижение гипотез, предсказание последствий. 8.Объяснение и (или) подтверждение предсказаний и гипотез. 9.Проверка предсказаний.

Как видно, в концепции Х.Таба обучение не сводится только к школьному приобретению знаний, оно выступает как обучение для жизни и, более того, как своеобразная часть жизни ребенка, создаваемая учителем в классе. Следовательно, данное обучение направлено не только на формирование приемов мыслительной деятельности, творческого и критического мышления, но также развития функциональной грамотности у учащихся. Модель индуктивного мышления предлагает уравновешенный подход к учебно-воспитательному процессу, стремясь к балансу между элементами содержания образования, между целенаправленным обучением и развитием учащихся, между деятельностью учителя и детей.

Х.Таба, разрабатывая иерархически соподчиненные «стратегии обучения» в соответствии с выделенными ею основными типами познавательных задач формирования понятий, интерпретации данных, применения принципов, подтверждает нашу идею об организации развивающего обучения на основе дидактической матрицы [88; 89].

8. ДИАГНОСТИРУЕМАЯ ЦЕЛЬ – ГЛАВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Остановившись на тех или иных методах обучения, мы фактически отвечаем на вопрос: как учить? Строя содержание учебного плана, учебного предмета или отдельного занятия, мы отвечаем на вопрос: чему учить? Формулирование педагогических целей отвечает на вопрос: для чего учить? какие задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этические, эстетические) должен уметь решать ученик с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т. п.

«В современной школе и педагогике диагностических целей до сих пор не существует, что делает неразрешимым многие проблемы обучения и воспитания, в том числе и выбор путей построения соответствующих процессов.

Минуя описание цели, педагоги сразу устремляются к конструированию учебных планов, программ, пособий и других учебно-методических средств. Как показывают весь опыт жизни школы и современные методологические принципы организации сложных систем, такой подход не может дать ничего, кроме сумятицы и путаницы, бесконечных дискуссий и формального теоретизирования, так как в системе отсутствует системообразующий элемент – цель», – утверждает В.П.Беспалько [66].

Цель описывает желаемый, но, возможно, еще не достигнутый результат. Цель – прообраз конечного результата, регулирующий ход деятельности. Цель, сформулированная через результаты обучения, выраженные в таких действиях учеников, которые можно реально опознать, называется диагностической или операциональной [90].

Часто учителя отождествляют понятия «цель» и «задача». Цель – это то, к чему стремятся, что надо осуществлять. Задача – это то, что требует исполнения, разрешения.

Цели и задачи компетентностно-ориентированного урока:

- цель определяет задачи и средства;
- цель одна, задач несколько (обучающая, воспитательная и развивающая);
- формулировка цели и задач зависит от типа урока.

В своих исследованиях Я.С.Турбовской [91] выявил закономерности в процессе целеполагания. Первая закономерность состоит в том, что при преподавании существуют разные цели и зависимости между ними. Одни цели долговременные, фундаментальные, рассчитанные на все годы обучения, другие – рассчитаны на один год. Третьи рассчитаны на каждую тему, а четвертые – на каждый урок, и между этими целями существует неразрывная, последовательная связь. На основании этого автор выделил в технологии педагогического целеполагания следующие виды целей:

- оперативные цели – реализуются на каждом уроке;
- тактические цели – реализуются при изучении каждой темы;
- промежуточные цели – обеспечивают целостное изучение учебного материала;
- стратегические цели – направляют педагогическую деятельность в течение всего учебного года;
- фундаментальные цели – определяют формирующую эффективность учебно-воспитательного процесса в течение всех лет обучения.

Центральной проблемой разработки педагогических технологий является процесс целеобразования. Она рассматривается в двух аспектах:

1) диагностика целеобразования и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала; 2) развитие личности в целом.

Способ постановки целей, который предлагает педагогическая технология, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причём таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надёжно опознать. Трудности, с которыми сталкивается эта идея, решаются двумя основными способами:

- построением чёткой системы целей, педагогических таксономий, внутри которых выделены их категории и последовательные уровни (иерархия);
- созданием конкретного, ясного языка для описания целей обучения, на который учитель может перевести недостаточно ясные формулировки.

По мнению В. П. Беспалько [66], цель задана диагностично, если:

а) дано настолько точное и определенное описание формируемого личностного качества, что его можно безошибочно дифференцировать от любых других качеств личности;

б) имеется способ, «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности;

в) возможно измерение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;

г) существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения.

Следовательно, для диагностичной постановки любой цели требуется, чтобы она была точно описана, поддавалась измерению, и чтобы существовала шкала ее оценки.

На этом основании опишем правила целеполагания [85; 90; 92]:

- цель должна соответствовать современным требованиям общества к подготовке выпускника школы, быть актуальной (ориентированной на решение наиболее значимых проблем, востребована ситуацией, уровнем развития субъекта);

- цель должна быть конкретной, четко сформулированной (направленной на достижение конкретного результата);

- цель должна быть диагностичной (четкое описание результата, которого мы хотим достичь), позволяющей оценить соответствие результатов учебной деятельности;
- цель должна быть критериальной: существуют показатели, признаки, по которым можно судить о достижении цели;
- цель должна быть измеряемой: признаки обладают категорией меры, то есть их величина поддается прямому или косвенному измерению;
- цель должна быть оценимой: результаты измерений могут быть соотнесены с определенной шкалой оценки.
- цель должна быть операциональной, в формулировке цели имеется указание на средства ее достижения (разработана стратегия достижения результата);
- цель должна быть инструментальной, технологичной (определяет конкретные действия по их достижению);
- цель должна быть достижимой (можно достичь хотя бы с малой вероятностью);
- цель должна быть соотнесена с конкретным сроком ее достижения;
- цель должна быть осознанной всеми субъектами образовательного процесса;
- цель должна быть побудительной (побуждать к действию);
- цель должна быть реальной (выдвижение и обоснование цели с учетом возможностей конкретной ситуации);
- цель должна быть согласована с задачами.

М.В.Кларин [85] выделяет несколько основных способов целеполагания с точки зрения возможности его использования в качестве конструирования целей и задач урока:

- 1) определение целей через изучаемое содержание;
- 2) определение целей через деятельность учителя;
- 3) определение целей через деятельность ученика;
- 4) определение целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика;
- 5) определение цели через результат деятельности учащегося.

Первые четыре описывают традиционные способы постановки целей урока, только пятый из них соответствует требованиям к целеполаганию личностно-деятельностного урока. Таким образом, цель урока должна быть диагностичной, конкретной, измеримой и соответствовать формируемым умениям; цель отождествляется с результатом учебного занятия, результатом выступает умение (компетентность) учащихся.

Методические рекомендации по написанию результатов образования на основе деятельностного подхода [90; 85; 92]:

- 1) результат должен начинаться с глагола действия. При этом необходимо избегать неясных терминов, не поддающихся оцениванию, а использовать такие как *знать*, *понимать* и др.;
- 2) при написании результатов обучения необходимо продумать стратегию

их достижения и вовлечение учащихся в те виды деятельности, которые продемонстрируют, достигли ли учащиеся результата образования или нет и на каком уровне;

3) при формулировке результатов образования следует использовать более высокие категории таксономии (применение, синтез, создание и оценка);

4) результаты обучения должны быть видимыми и измеримыми.

Существуют другие системы описания учебных результатов. Уровни учебных результатов важно описать для возможности проектировать обучение. В советской педагогике эта задача решалась через описание уровней усвоения.

Известный советский дидакт И.Я. Лернер предложил различать три уровня усвоения знаний [84; 93]:

- первый уровень – первичное усвоение, опознание, воспроизведение.
- второй уровень – применение в знакомой ситуации (по образцу).
- третий уровень – применение в незнакомой ситуации (творческое).

В.Беспалько считает, что всю возможную структуру деятельности человека можно представить в виде следующих четырех последовательных *уровней усвоения* (α) как способности решать различные задачи: $\alpha I - \alpha IV$. Это – четыре уровня, отображающие развитие опыта учащегося в данном предмете в процессе обучения [66].

I уровень (αI). Если в задаче заданы цель, ситуация и действия по ее решению, а от учащегося требуется дать заключение о соответствии всех трех компонентов в структуре задачи – это деятельность по узнаванию. Учащиеся могут ее выполнять только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними. Это алгоритмическая деятельность при внешне заданном алгоритмическом описании («с подсказкой»). Он условно назвал ее «*ученическим*» уровнем деятельности.

II уровень (αII). Если в задаче заданы цель и ситуация, а от учащегося требуется применить ранее усвоенные действия по ее решению – это репродуктивное алгоритмическое действие. Учащиеся выполняют его, самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия. Такую задачу он назвал *типовой* (например, выполнение проекта по Методике, правилу или алгоритму, воспроизводимому по памяти), а уровень усвоения – алгоритмическим.

III уровень (αIII). Если в задаче задана цель, но неясна ситуация, в которой цель может быть достигнута, а от учащегося требуется дополнить (уточнить) ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения данной нетиповой задачи – это продуктивное действие *эвристического* типа.

Учащийся в процессе выполнения деятельности добывает субъективно новую информацию (только для себя новую) в ходе самостоятельной трансформации известной ориентировочной основы типового действия и построения субъективно новой ООД для решения нетиповой задачи. Это эвристическая деятельность, выполняемая не по готовому алгоритму или правилу, а по созданному или преобразованному в ходе самого действия, например, решения конкретной задачи или выполнения конкретного проекта по известному

общему методу путем самостоятельного приспособления его к условиям задачи, результат решения которого предскажем лишь в общем виде.

IV уровень (αIV). Если в задаче цель деятельности известна лишь в общей форме, а поиску подвергаются и подходящая ситуация и действия, ведущие к достижению цели, создается объективно новая ориентировочная основа деятельности. В процессе осуществления деятельности добывается объективно новая информация. Если человек действует «без правил», но при этом создает новые правила действий в известной ему области, то это – творческая (исследовательская) деятельность. К ней относится, например решение научно-производственных проблем, требующих поисковой, исследовательской и изобретательской деятельности. Данный уровень усвоения называется творческим уровнем усвоения.

Названные четыре уровня усвоения деятельности – последовательные фазы формирования мастерства, иерархия уровней усвоения опыта.

Таким образом, диагностичное задание цели обучения по качеству усвоения знаний и умений (деятельности) состоит в определении необходимого уровня усвоения.

Как различить уровни учебных целей? Опыт показал, что особые затруднения возникают с разграничениями соседних промежуточных уровней (например, понимание-применение, применение-анализ и т. д.).

Опираясь на таксономию учебных целей Б. Блума, швейцарский дидакт Р. Хорн предложил способ разграничения уровней учебных заданий. Так, на низшем уровне («знание») ученик вспоминает и воспроизводит ожидаемый «ответ», к его воспроизведению и сводится суть учебной задачи. На более высоких уровнях познавательной деятельности учащийся проявляет всё большую самостоятельность в сборе информации для решения, самом поиске способов решения.

Характеристики и свойства знания определяются характером и свойствами той деятельности, в ходе которой они сформировались и которую они могут ориентировать. Соответственно, и сами когнитивные образования должны описываться через деятельность, на языке предметной деятельности. А той структурной составляющей самой деятельности, которая образует замкнутый цикл функционирования знания, является задача (цель, заданная в определенных условиях). Решая задачу, человек обнаруживает достоинства и недостатки своих знаний, умений, навыков, а, решив новую задачу, он обогащает свои знания, приобретает новые умения и навыки.

Отсюда вытекает возможность использовать задачи одновременно как инструмент диагностики и инструмент формирования нового знания. Таким образом изначально обеспечивается требование диагностичности задаваемых целей обучения.

Следующий шаг учителя должен состоять в анализе (препарировании) задач, позволяющем выделить те их характеристики или компоненты, которые прежде всего определяют качество знания, требуемого для их решения, и качество знания, формирующегося при успешном решении новой задачи.

Для облегчения постановки целей используется (требование образовательного стандарта) таксономия Б. Блума, разработанная еще в 1956 году. Само понятие «таксономия» заимствовано из биологии. Таксономия обозначает классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания объектов категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности, то есть по иерархии. Система целей Б.Блума получила широкую международную известность. Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе чего необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. В технологии Б.Блума интеллектуально-развивающие цели объединены в группу целей в когнитивной (познавательной) области, она включает шесть категорий обучения – знание, понимание и интеллектуальные навыки (применение, анализ, синтез и оценка). Первые две категории характеризуют уровень знаний, остальные относятся к интеллектуальным качествам более высокого уровня деятельности. В основе данной таксономии лежит продвижение обучающегося по уровням освоения.

Использование глаголов действия позволяет строить цели занятий от низкого до высокого уровня. Учебные цели формулируются с помощью глаголов, выражающих конкретное действие, результат которого можно определить, измерить и оценить. Использование правильных глаголов – ключ к успешному написанию результатов обучения.

Формулировка целей обучения на основе таксономии позволяет учителю инструментально, диагностично ставить цели. Общий прием конкретизации целей – использовать в их описании глаголы, указывающие на определенное действие. Поставленные цели деятельности неразрывно связаны с содержанием образования, его элементами, конкретным предметным содержанием и влияют на его отбор.

Представим методические рекомендации к постановке целей урока с использованием таксономии Б. Блума:

1. Учитель определяет уровни таксономии, которые он будет формировать на конкретном уроке.

2. Конкретизирует цели по каждому уровню (отвечая на вопрос: «Что будет делать учащийся?»), используя глаголы, характеризующие деятельность учащихся, исходя из таксономии и примерного перечня глаголов, определяющих каждый уровень.

3. Подготавливает индикаторы, с помощью которых можно проверить уровень и качество достижения цели учащимися.

4. Разрабатывает задания на формирование умения и навыков высокого уровня и проверку достижения цели (различных уровней).

Таким образом, мы видим, что цели урока должны быть сформулированы с позиции ожидаемых результатов (с позиции ученика). При этом при планировании цели урока необходимо использовать различные категории

учебных целей.

Для чего нужно создание достоверной, надёжной системы целей?

Упорядоченная, иерархическая классификация целей важна прежде всего для педагога-практика по следующим причинам [92]:

1. Концентрация усилий на главном. Пользуясь таксономией, учитель не только выделяет и конкретизирует цели, но и упорядочивает их, определяя первоочередные задачи, порядок и перспективы дальнейшей работы.

2. Ясность и гласность в совместной работе учителя и учеников. Конкретные цели дают возможность разъяснить учащимся ориентиры учебной работы, обсудить их, сделать ясными для понимания любых заинтересованных лиц (родителей, инспекторов).

3. Создание уровневых развивающих задач и эталонов оценки результатов обучения.

4. Обращение к чётким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности, поддаётся более надёжной и объективной оценке.

Следует подчеркнуть, что эталон оценки не обязательно должен вводиться учителем, его можно разработать и уточнить вместе с учащимися.

Обучающая цель – это планируемый результат деятельности учащихся, то есть те знания и умения, которые «появились» за время урока у учащихся благодаря мастерству учителя. Сегодня обучающая цель приобретает следующий вид: «К концу урока многие учащиеся смогут (будут, начнут)... что именно». Таким образом, в структуре урока наличие итоговой диагностики является обязательным этапом, а анализ ее результатов позволяет оценить эффективность урока, сделать вывод о достижении поставленной цели.

В компетентностном подходе результатом выступают компетенции. Цели формулируются в терминах конечных результатов, через проверяемые действия учащихся (перечень учебных действий, которыми, предполагается, овладеют ученики). Постановка целей урока в форме компетенций предопределяет организацию условий по включению учащихся в деятельность, соответствующую той или иной предметной компетенции. Такая формулировка постановки цели позволяет диагностично определить, достигнута данная цель или нет.

На первом этапе целеполагания в компетентностном подходе учитель определяет компетенции, на формирование которых рассчитан урок, разрабатывает стратегию по достижению запланированной цели (определяет результат обучения, указывает на действия учащихся, отвечая на вопрос: Что должен сделать ученик за урок?). На основе главной дидактической цели урока учитель ставит задачи урока. Задачи урока – это шаги по направлению к цели: что нужно сделать для достижения результата. На основе дидактической цели учитель выбирает тип и определяет структуру урока с учетом специфики содержания учебного предмета на конкретном уроке. С позиции компетентностного подхода определение целей урока предшествует отбору его содержания, а в качестве самой цели выступает компетенция, на формирование которой направлен урок.

Самое главное в компетентностном подходе – результат ученика, который не сводится только к уровню предметной обученности, но и должен включать уровень сформированности компетентности – способности действовать в ситуации неопределенности на основе полученных знаний.

В стандартах школьного образования, построенного на системно-деятельностном подходе, цель урока понимается как достижение образовательных результатов: личностного, метапредметного и предметного (в компетентностном подходе образовательными результатами выступают компетенции).

В соответствии с ГОСО нового поколения, целью урока выступает достижение образовательных результатов:

- личностных (принятие новых ценностей, нравственных норм);
- метапредметных (освоение способов деятельности, навыков самоорганизации);
- предметных (приобретение знаний и умений по данному предмету).

Этому не противостоит компетентностный подход, поскольку компетенция сама состоит из трех компонентов: – когнитивный (знание и понимание);

- деятельностный (практическое и оперативное применение знаний);
- личностный (личностные качества, установки, ценностные ориентации).

Также может оставаться и триединая цель: образовательная, воспитательная и развивающая. Образовательная – соотносится с темой и содержанием урока, его дидактической задачей. Развивающая – развитие познавательных (интеллекта), коммуникативных, регулятивных (воли) универсальных учебных действий. Воспитательная – формирование личностных универсальных учебных действий через содержание учебного материала.

Таким образом, педагогическая технология характеризуется в отношении целеобразования *принципом диагностичной целенаправленности*, который означает не более того, чем необходимость для существования реальной педагогической технологии такой постановки целей обучения и воспитания, которая бы допускала объективный и однозначный контроль степени достижения цели.

Цель в педагогической системе должна быть поставлена *диагностично*, т.е. настолько точно и определено, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время.

9. СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Современная теория содержания образования - это совокупность научных положений, определяющих цели, структуру, принципы и методы формирования содержания образования. Она основывается на достижениях различных наук, прежде всего философии, психологии, педагогики, социологии, естествознания, математики, искусства и других.

Цели содержания образования определяются потребностями общества в подготовке образованных и компетентных граждан, способных к успешной социализации и самореализации.

Содержание обучения чаще всего связывают с процессом познания: наука открывает новые и новые истины, создаются научные теории и идеи, которые после педагогической и методической обработки включаются в учебные программы и в учебники. Это послужило основанием утверждать, что обучение - разновидность познания. Поэтому мы вынуждены еще раз остановиться на данной концепции. Как вообще могла возникнуть, по существу, ошибочная концепция «обучение, учение – познание»? Конечно, она не могла возникнуть в условиях, когда молодежь, подростков обучали ремеслам, конкретному мастерству плотника, кузнеца, гончара, пекаря, колбасника и т.д. Если бы в этих условиях теоретик-дидакт стал доказывать, что овладение, например, работой кузнеца есть вид познавательной деятельности, то его либо не поняли бы, о чем он говорит, либо приняли за чудака. Мастер-ремесленник мог бы уточнить: «Чтобы работать кузнецом, нужно научиться работать молотом, готовить печь, разогреть железо добела, уметь вынуть его из печи, положить на наковальню, правильно ударить молотом. Головой, конечно, работать нужно, но все-таки гораздо больше руками, клещами, молотом». Так же ответили бы и столяр, и слесарь, и пекарь, и др.

Концепция «обучение – познание», «учение - вид познавательной деятельности» возникает только в условиях школьного обучения, когда всё или почти всё обучение приобретает интеллектуальный характер и совсем исчезает производительный труд детей и подростков, их производственное, трудовое обучение. Современные школьники изучают учебные предметы - основы наук. Они все время имеют дело с абстрактными понятиями, усваивают формулировки правил, законов, принципов, научные идеи и теории. О том, что и при таком обучении, в школе на уроках постоянно происходит практическая деятельность учащихся, и эта деятельность имеет место не только тогда, когда учащиеся ставят опыты, выполняют упражнения или работают на пришкольном участке, теоретики обучения забывают. Куда проще считать, если идет изучение теории, теоретического материала и нет практических работ или заданий, то, следовательно, на этом уроке физики или истории деятельность учащихся в целом и даже в деталях была познавательной.

Здесь-то и появляется ошибка, о которой говорилось выше: содержание обучения принимается за сущность. Теоретический материал (кстати, как и любой другой изучаемый материал) по физике, литературе или истории - это

не обучение в собственном смысле слова, т.е. не сущность обучения, а его содержание: это только то, на что направлено обучение, но не само по себе обучение. Сущность обучения заключается не в том, что при обучении ученик что-то познает, а в том, что между учителем и учащимися происходит общение (непосредственное или опосредованное), содержанием которого выступают явления и процессы природы и общества, наши представления о них, термины и понятия физики, химии, биологии, законы и принципы, их применение и т.д., а целью - овладение ими.

Когда возникает цель овладения какой-то деятельностью, то эта деятельность не становится сущностью обучения (она вообще никогда не становится сущностью обучения), а только его (обучения) содержанием. Но пока этого содержания нет, т.е. нет деятельности, которой нужно овладевать, осваивать, то нет обучения и оно не может появиться, т.к. обучение есть ни что иное, как взаимодействие (общение) обучающих и обучаемых, в процессе и посредством которого происходит воспроизведение и усвоение содержания обучения (т.е. определенной деятельности и ее результатов) в соответствии с заранее поставленной целью. Например, учитель автодела ставит перед учащимися цель: изучить, из чего состоит автомашина, научиться ее разбирать и собирать, управлять ею и производить несложный ремонт.

Все это составляет работу (деятельность) шофера. То, что является работой шофера, и то, без чего эта работа осуществляться не может, становится содержанием обучения автоделу. Постоянное прямое и косвенное общение учителя с учениками, т.е. то, без чего учащиеся не могут достигать поставленной цели, становится обучением. Если учащиеся в этом случае являются объектами (и в какой-то мере субъектами) обучения, то работа шофера, его знания, умения и навыки обращения с автомашиной превращаются в содержание обучения, в содержание деятельности учителя и ученика, их совместной, взаимосвязанной работы, предметом преподавания и изучения. Таково положение с любой другой деятельностью (трудовой, игровой и т.д.).

Школа – организация образования, где происходит обучение, независимо от того, является ли она общеобразовательной или профессиональной. Когда под руководством педагога учащиеся овладевают какой-то профессией, то в этом случае для всех ясно, что деятельность работника этой профессии есть содержание обучения. В этих условиях не возникает даже мысли, что учение - вид познавательной деятельности, хотя такое учение тоже включает в себя и познание, приобретение знаний. Учение подростка у кузнеца, сапожника, плотника, пекаря, мельника и т.д. - сплошная физическая работа, работа в основном ручная, которая только изредка сопровождается объяснениями и показом мастера-учителя. Мастер же (в старые времена) больше требовал да наказывал, чем объяснял и показывал. И все-таки это было обучение, если брать все в целом: и содержание, и процесс.

Но по сравнению с обучением ремеслу обучение в общеобразовательной школе существенно изменилось. Изучаются уже не профессии, а больше всего то, что нужно при любой деятельности: основы наук, связь учебного материала

с производственной деятельностью взрослых. Содержание обучения получило новое название «содержание образования». Образование получают в школе, колледже или вузе путем изучения определенного круга учебных предметов, а обучение может происходить всюду, даже на улице, и без всякого квалифицированного руководства. Что же подразумевается под содержанием образования, и как это содержание образования изучается учащимися? В общеобразовательной школе на протяжении нескольких столетий учащиеся конкретной трудовой деятельностью не овладевали. Такой задачи перед ними никто и не ставил. Напротив, педагоги объясняли, что достаточно учащимся овладеть некоторыми общими знаниями и умениями и тогда по выходе из школы им при такой общеобразовательной подготовке сравнительно легко будет овладеть любой специальностью или профессией.

«Главная социальная функция образования, - объясняли известные дидакты И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин, - передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей. А что представляет собой этот опыт? Он представляет собой деятельность, воплощенную в знаниях, умениях, творчестве и отношении к миру» [21, с.101]. Подрастающее поколение, чтобы удовлетворить свои потребности и жить в обществе, должно усвоить его культуру. С педагогической точки зрения «культура - это, прежде всего, совокупность процессов материальной и духовной деятельности, выработанных человечеством, которая может быть усвоена личностью и стать ее достоянием» [21, с.101].

Но т.к. деятельность людей исключительно разнообразна и специфична для каждой профессии, то в общеобразовательной школе учащиеся не могут овладеть всеми видами деятельности. Здесь нужно идти другим путем. Перед дидактикой и частными методиками возникла задача: найти общие для всех видов деятельности элементы, подлежащие усвоению независимо от характера будущего конкретного дела. Эти общие элементы культуры, которые необходимо школьникам усвоить, составляют после определенной педагогической обработки то, что стали называть «образованием». Под содержанием образования специалисты по дидактике предлагают понимать:

– **систему знаний**, о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся верной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и к практической деятельности;

– **систему общих интеллектуальных и практических навыков и умений**, являющихся основой множества конкретных деятельностей и обеспечивающих способность молодого поколения к усвоению и сохранению культуры;

– **опыт творческой деятельности**, ее основные черты, которые постепенно были накоплены человечеством в процессе развития общественно-практической деятельности, опыт, обеспечивающий способность к дальнейшему развитию культуры;

– **опыт эмоционально-волевого отношения к миру**, друг другу,

являющийся вместе со знаниями условием гуманистических убеждений и идеалов [21, с. 102-103].

Авторы приведенной выше трактовки содержания образования в дальнейшем называют их общими элементами культуры, подлежащими усвоению в процессе обучения, но не содержанием образования и не его элементами или компонентами, а видами содержания образования [см. 21, с. 103, 104 и т.д.]. В данном случае было бы точнее вести речь об элементах или компонентах содержания обучения, т.к. и система знаний, умение и навыков, и опыт творческой деятельности, и опыт эмоционально-волевых отношений есть элементы живого процесса обучения. О содержании среднего или высшего, общего или профессионального образования принято говорить в связи с изученными в том или другом учебном заведении учебными предметами, их системой, уровнем и конкретной направленностью.

Между содержанием обучения и его компонентами нет тождества. Рассмотрим элементарный пример. Говорят, чтобы научиться плавать, нужно броситься в воду. Инструктор плавания обучает новичка не знаниям о плавании, а плаванию. Знания о том, как нужно работать руками и ногами, как дышать, производить вдох или выдох, - сами по себе плаванием не являются. Знания о плавании, получаемые учеником от инструктора, - это только часть той многосторонней деятельности, которая называется «плавание». А часть - еще не целое. Только плавание, взятое в целом, является содержанием процесса обучения, который совершается инструктором и новичком-подростком. То же самое (даже еще в большей степени) относится и к умениям и навыкам, к творчеству и эмоционально-волевому опыту, которые составляют только отдельные стороны или элементы плавания, и, естественно, составляют только элементы содержания - содержания обучения плаванию. Содержанием обучения оказываются, в конечном счете, не составные части деятельности, а деятельность или работа в целом, которую воспроизводит учитель и которой овладевает ученик. Эту целостную деятельность можно только с помощью абстракции представить, как нечто состоящее из 4-х частей, т.к. в реальном процессе обучения, например, в плавании, они органически соединены и отделить их одно от другого чаще всего невозможно.

Из сказанного выше следует, что **содержанием обучения является не знание само по себе (это компонент содержания обучения!) и не отдельные умения и навыки, а деятельность человека, точнее, все виды человеческой деятельности.** Мы имеем в виду конкретные виды: деятельность врача, сапожника, юриста, шахтера, летчика, педагога, инженера, агронома, художника и т.д. Естественно, что содержанием обучения являются не только конкретные виды человеческой деятельности, но и ее результаты, т.е. все то, что ею создается, или все то, что принято называть культурой. При этом общеобразовательная подготовка школьников или студентов дает им то, что необходимо для овладения многими или всеми конкретными видами деятельности (условно назовем их профессиями или специальностями). Что же касается специальной подготовки, то она должна дать то, что необходимо для выполнения

этой деятельности или работы непосредственно на производстве или в общественной жизни, в сфере политики, культуры или в сфере обслуживания.

Поэтому понятие «содержание обучения» гораздо шире, чем понятие «содержание образования». Обучаются любому ремеслу: сапожному, гончарному, плотницкому, ремеслу шорника, повара, оружейника, пекаря, пивовара, винодела и т.д. Обучить можно и любой игре: в футбол, в шахматы, в карты, в лапту. Для этого получать образование не надо. Образование связано с изучением наук, языков, искусств, т.е. того, что составляет более высокий слой культуры. Если ставится цель - формирование всесторонне и гармонично развитой личности, то это предполагает не только разнообразие учебных предметов, но также и разнообразную, многостороннюю деятельность школьников в процессе учения, что обеспечивается не самим по себе содержанием учебных предметов, а **и организацией, и методами** процесса обучения.

Одним из теоретических оснований к содержанию образования является компетентностный подход, который направлен на формирование у обучающихся универсальных компетенций, необходимых для успешной самореализации в современном мире.

Цель компетентностного подхода - обеспечить соответствие содержания образования потребностям личности и общества, подготовить выпускников к успешной жизни и деятельности в условиях глобальной конкуренции.

Основные принципы компетентностного подхода:

- Ценностно-ориентированный подход. Содержание образования должно быть основано на общечеловеческих ценностях и принципах, таких как патриотизм, гражданственность, толерантность, гуманизм, экологичность.

- Системный подход. Содержание образования должно быть целостным и взаимосвязанным, охватывать все сферы человеческой деятельности.

- Индивидуально-ориентированный подход. Содержание образования должно учитывать индивидуальные способности и интересы обучающихся.

- Практико-ориентированный подход. Содержание образования должно быть направлено на формирование у обучающихся практических навыков и умений.

Компетенции подразделяются на метапредметные и предметные. Метапредметные компетенции являются универсальными и применимы в различных сферах деятельности. Предметные компетенции отражают специфику конкретного учебного предмета.

К метапредметным компетенциям относятся:

- Коммуникативная компетенция - способность к общению и взаимодействию с другими людьми.

- Информационная компетенция - способность к поиску, обработке и использованию информации.

- Критическое мышление - способность к анализу и оценке информации.

- Решение проблем - способность к поиску решений сложных задач.

- Самоорганизация - способность к планированию и управлению своей деятельностью.

К предметным компетенциям относятся:

- В области математики - умение решать математические задачи, анализировать данные, применять математические знания в повседневной жизни.
- В области языка и литературы - умение понимать и создавать тексты, выражать свои мысли и чувства.
- В области истории и обществознания - умение анализировать исторические события, понимать современные социальные процессы.
- В области естественных наук - умение применять научные знания в повседневной жизни, понимать природу и ее закономерности.
- В области физической культуры - умение поддерживать физическую форму, вести здоровый образ жизни.

Содержание среднего образования определяет набор компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся в результате обучения и представлено в виде ГОСО, типовых учебных планов и программ.

Государственный общеобязательный стандарт начального, основного среднего и общего среднего образования (ГОСО) определяет требования к содержанию образования на этих уровнях.

ГОСО является нормативным документом, который определяет рамки содержания образования на соответствующем уровне. Он служит основой для разработки типового учебного плана и типовых учебных программ.

Типовой учебный план определяет распределение учебных предметов и часов по классам и годам обучения. Он является нормативным документом, который определяет объем учебной нагрузки обучающихся на соответствующем уровне.

Типовые учебные программы определяют содержание учебных предметов и требования к результатам обучения. Они являются нормативными документами, которые определяют содержание образования по каждому предмету.

Типовой учебный план и типовые учебные программы разработаны на основе ГОСО и отражают особенности национальной культуры и традиций Казахстана.

Результаты обучения оцениваются с помощью различных методов, таких как контрольные работы, тесты, проекты, эссе и другие. Оценка результатов обучения проводится в формате критериального оценивания, которое позволяет определить уровень сформированности компетенций у обучающихся.

Таким образом, современная теория содержания образования направлена на формирование у обучающихся ключевых компетенций, необходимых для их успешной социализации и самореализации с учетом национальной культуры и традиций Казахстана.

10. АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Поиск новых форм и методов обучения в наше время – явление не только закономерное, но и необходимое. В условиях гуманизации образования обучение должно быть направлено на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире. В первую очередь необходим переход от информативных форм и методов обучения к активным, переориентация от знаниевого к деятельностному подходу, поиск возможностей соединения теоретических знаний учеников с их практическими потребностями.

Новые интерактивные методы дают возможность понять взаимосвязь между событиями, анализировать, иметь свое мнение, уметь аргументировать и толерантно вести диспут. Новый подход в обучении не должен основываться на парадигме усвоения новых знаний, умений и навыков, а на парадигме развития, которая обеспечивает становление человека как субъекта жизни.

В специальной литературе есть разные трактовки терминов «метод обучения» и «прием обучения». По сути – это способ взаимодействия учителя и учащихся, с помощью которого происходит передача знаний, умений и навыков. Разница в том, что прием – это кратковременный способ, который предполагает работу с одним конкретным ЗУНом. А метод – процесс длительный, состоящий из нескольких этапов и включающий в себя множество приемов.

Активные методы обучения строятся по схеме взаимодействия «учитель – ученик», по схеме: «субъект – субъект». Из названия понятно, что это такие методы, которые предполагают равнозначное участие учителя и учащихся в учебном процессе. То есть дети выступают как равные участники и создатели урока.

Признаки активных методов обучения:

- активизация мышления, причем учащийся вынужден быть активным;
- длительное время активности – учащийся работает не эпизодически, а в течение всего учебного процесса;
- самостоятельность в выработке и поиске решений поставленных задач;
- мотивированность к обучению.

В процессе обучения педагог может выбирать как один активный метод, так и использовать комбинацию нескольких. Но успех зависит от системности и соотношения выбранных методов и поставленных задач.

Рассмотрим самые распространенные методы активного обучения [68; 94]:

– Презентации – наиболее простой и доступный метод для использования на уроках. Это демонстрация слайдов, подготовленных самими учащимися по теме.

– Кейс-технологии – используются в педагогике с прошлого века. Строятся на анализе смоделированных или реальных ситуаций и поиске решения. Причем различают два подхода к созданию кейсов: американская школа предлагает поиск одного-единственного правильного решения поставленной

задачи, а европейская школа, наоборот, приветствует многогранность решений и их обоснование.

– Проблемная лекция – в отличие от традиционной, передача знаний во время проблемной лекции происходит не в пассивной форме. То есть учитель не преподносит готовые утверждения, а лишь ставит вопросы и обозначает проблему. Правила выводят сами учащиеся. Этот метод достаточно сложен и требует наличия у учеников определенного опыта логических рассуждений. Существуют также лекция с запланированными ошибками, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция-диалог и др.

– Дидактические игры – в отличие от деловых игр, дидактические игры регламентируются жестко и не предполагают выработку логической цепочки для решения проблемы. Игровые методы можно отнести и к интерактивным методам обучения. Все зависит от выбора игры. Так, популярные игры-путешествия, спектакли, викторины, КВН – это приемы из арсенала интерактивных методов, так как предполагают взаимодействие учащихся друг с другом.

– Баскет-метод основан на имитации ситуации. Например, ученик должен выступить в роли гида и провести экскурсию по историческому музею. При этом его задача – собрать и донести информацию о каждом экспонате.

Однако и у данной модели имеются некоторые недостатки. При ее использовании обучающиеся являются субъектами обучения только для себя. Ученики общаются с педагогом, но не ведут диалога друг с другом. Таким образом, активный метод обучения имеет одностороннюю направленность. Он актуален при использовании технологий самообучения, саморазвития, самовоспитания и ведения самостоятельной деятельности. При этом активный режим не учит учеников обмену знаниями. Не позволяет он и набраться опыта взаимодействия в группе.

Интерактивные методы строятся на схемах взаимодействия субъектов дидактического процесса: «учитель – ученик» и «ученик – ученик». То есть теперь не только учитель привлекает детей к процессу обучения, но и сами учащиеся, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию каждого ученика. Учитель лишь выполняет роль помощника. Его задача – создать условия для инициативы детей. Понятие «интерактивный» выражает способность находиться в состоянии диалога, беседы или же взаимодействовать с кем-либо (например, с человеком), а также с чем-либо (компьютером).

Таким образом, инновационная форма обучения представляет собой диалог, при котором осуществляется взаимодействие. Инновационная форма подачи знаний призвана создать максимально комфортные условия обучающимся. Интерактивные методы обучения предполагают такую организацию урока, когда происходит моделирование различных жизненных ситуаций и используются ролевые игры. При этом общее решение поставленного вопроса принимается на основе анализа предложенных ситуаций и обстоятельств. Информационные потоки проникают в сознание обучающихся и активизируют мозговую деятельность.

Задачи интерактивных методов обучения [68; 94; 95]:

- обеспечить диалоговый характер обучения, исключить монологическое преподнесение учебного материала;
- исключить дублирование информации, которая может быть получена учащимися самостоятельно из доступных источников;
- способствовать отработке в различных формах коммуникатив-ных компетенций учащихся;
- научить самостоятельному поиску, анализу информации и выработке правильного решения ситуации;
- научить работе в команде: уважать чужое мнение, проявлять толерантность к другой точке зрения;
- научить формировать собственное мнение, опирающееся на определенные факты.

Методы интерактивного обучения ставят перед учителем задачу по облегчению и поддержке процесса получения знаний. При этом важно:

- выявить многообразие точек зрения;
- обращаться к личному опыту участников диалога;
- поддерживать активность школьников;
- соединять практику с теорией;
- способствовать взаимообогащению опыта участников; - облегчить восприятие и усвоение поставленной задачи; - поощрять творчество учеников.

Охарактеризуем сущность некоторых методов и приемов интерактивного обучения [68; 94; 95].

Мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Использование метода мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

- творческое усвоение школьниками учебного материала;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи;
- формирование опыта коллективной мыслительной деятельности.

Подготовка к мозговому штурму включает следующие шаги:

- определение цели занятия, конкретизация учебной задачи;
- планирование общего хода занятия, определение времени каждого этапа занятия;
- подбор вопросов для разминки;
- разработка критериев для оценки поступивших предложений и идей, что позволит целенаправленно и содержательно провести анализ и обобщение итогов занятия.

В процессе проведения интерактивного урока метод «мозгового

штурма» позволяет оперативно решить поставленную перед группой проблему с учетом максимального использования творческой активности обучающихся. Педагог предлагает участникам обсуждения выдвигать большое количество вариантов решения, среди которых могут быть и самые фантастические. После этого из всех идей отбираются наиболее удачные, которые и позволят ответить на поставленный вопрос.

Круглый стол – это метод активного и интерактивного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умение решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Наряду с активным обменом знаниями, у учащихся вырабатываются профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Основную часть «круглого стола» по любой тематике составляет дискуссия. *Дискуссия* (от лат. *discussio* – исследование, рассмотрение) – это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

Деловые игры (в том числе ролевые, имитационные, луночные) – достаточно популярный метод, который может применяться даже в начальной школе. Во время игры учащиеся играют роли участников той или иной ситуации, примеривая на себя разные профессии.

Аквариум – одна из разновидностей деловой игры, напоминающая реалити-шоу. При этом заданную ситуацию обыгрывают 2-3 участника. Остальные наблюдают со стороны и анализируют не только действия участников, но и предложенные ими варианты, идеи.

Метод проектов – самостоятельная разработка учащимися проекта по теме и его защита.

BarCamp, или антиконференция. Метод предложил веб-мастер Тим О'Рейли. Суть его в том, что каждый становится не только участником, но и организатором конференции. Все участники выступают с новыми идеями, презентациями, предложениями по заданной теме. Далее происходит поиск самых интересных идей и их общее обсуждение.

К интерактивным методам обучения на уроке также относят мастер-классы, построение шкалы мнений, ПОПС-формулу, дерево решений. Как видим, существуют самые разнообразные методы интерактивного обучения. И применение каждого из них дает возможность не только развить у

обучающегося коммуникативные навыки и умения, но и дать активный толчок к социализации личности, развить умение работать в команде, а также максимально ликвидировать психологическое напряжение, возникающее между педагогом и учениками. Все активные и интерактивные методы обучения призваны решать главную задачу, сформулированную в ГОСО – научить ребенка учиться. То есть истина не должна преподноситься «на блюдечке». Гораздо важнее развивать критическое мышление, основанное на анализе ситуации, самостоятельном поиске информации, построению логической цепочки и принятию взвешенного и аргументированного решения.

Интерактивные методы обучения требуют полностью изменить существующую структуру урока. Кроме того, применение интерактивного метода невозможно без опыта и профессионализма самого учителя.

Методы развития интерактивного обучения предполагают, что педагог на уроке выполняет несколько задач. Одна из них – выступать в роли эксперта-информатора. Для этого необходимо заготовить и изложить текстовый материал, продемонстрировать видеоряд, ответить на вопросы участников урока, отследить результаты процесса обучения и т. д. Также при интерактивном обучении педагогу отводится роль организатора-фасилитатора. Она состоит в налаживании взаимодействия обучающихся с физическим и социальным окружением. Для этого учитель разбивает учеников на подгруппы, координирует выполнение данных им заданий, побуждает к самостоятельному поиску ответов и т. д. Роль педагога при интерактивном обучении предполагает и выполнение функций консультанта. Учитель не только обращается к уже накопленному опыту обучающихся, но и помогает им в поиске решений поставленных задач.

Приведем пример проведения практического занятия. Учебный процесс, опирающийся на использовании интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех учеников группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации.

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Подготовка заключается в разбивке учеников учебной группы на подгруппы по 6 человек в каждой. При этом каждый из учеников заранее индивидуально и самостоятельно решает выданные ему задачи по какой-либо теме, изученной на практическом занятии ранее. Количество и качество задач подразумевается равным для всех учеников группы. Таким образом, уже на предварительном этапе обучения происходит в интерактивной форме.

Практическое занятие – это защита учениками подгруппы сделанного самостоятельно задания. Поскольку оцениваться будет работа подгруппы в целом, а не каждого ученика в отдельности, дается время для обсуждения полученных индивидуально решений задач внутри подгруппы. Каждый член подгруппы должен быть готов к защите полученного решения, поэтому задача всех остальных членов группы – при совместном обсуждении предлагаемого решения – добиться исключительно правильного подхода в выборе метода решения, обнаружить и исправить любые ошибки, если они были. Таким образом, внутри подгруппы обсуждаются все задачи, выносимые на защиту для этой подгруппы. В данном случае ученик приобретает следующие очень полезные навыки:

- 1) умение изложить метод решения задачи,
- 2) отстаивать правильность выбранного подхода,
- 3) ответить на поставленные другими членами группы,
- 4) вопросы (во время объяснения решения своих задач),
- 5) вникнуть в процесс решения вновь изложенной задачи,
- 6) обнаружить неточности в решении (при обсуждении решений задач других членов группы).

Важной особенностью такого подхода является вовлечение всех без исключения учеников в процесс обучения, во время которого происходит не только закрепление полученных навыков, но и возникает ситуация, позволяющая каждому из учеников наладить процесс коммуникации, обеспечивающий наиболее качественную подготовку всей подгруппы к защите индивидуальных заданий.

Когда обсуждение закончено, и подгруппа готова к процессу защиты, ученик этой подгруппы делает соответствующую отметку на доске, где отмечены все подгруппы и номера задач, защита которых предусмотрена на занятии. Таким образом, учитель имеет информацию о готовности группы к ответу.

Сам процесс защиты задачи происходит также в активной форме, поскольку ученик приводит решение какой-либо из своих задач, аргументировано показывает эффективность выбранного метода и отвечает на вопросы учителя, касающиеся предмета обсуждения (здесь возникает обратная связь ученика с учителем).

Количество учеников, которые могут быть выбраны для ответа из каждой подгруппы определяется количеством задач, заданных для защиты, временем, отведенным на проведение такой защиты, количества подгрупп в группе. Например, при наличии 4 подгрупп и 2 академических часа на проведения занятия вполне можно проверить 3-4 задачи, т.е. могут быть заслушаны учителем примерно 12-16 учеников.

Результатом является выставленное (всей группе) количество баллов по рейтинговой системе. Например, может быть предложен следующий подход:

- 3 балла – задача решена верно, метод выбран наиболее рационально, ученик грамотно отвечает на все поставленные учителем вопросы;
- 2 балла – задача решена верно, но при этом использован не самый

рациональный метод (или ученик неуверенно отвечает на поставленные вопросы, ошибается, но сам себя исправляет);

–1 балл – ученик может правильно решить задачу только с помощью наводящих вопросов учителя, но в процессе работы осваивает нужный учебный материал;

–0 баллов – ученик не может привести решение задачи и не может ответить на наводящие вопросы учителя и обнаруживает полную неподготовленность по изучаемой тематике.

Таким образом, основой реализации интерактивных подходов к содержанию обучения является разработка и использование интерактивных заданий и упражнений, которые будут выполняться учащимися. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Именно поэтому каждое интерактивное задание – это творческое учебное задание, которое требует от учащихся не простого воспроизводства информации, а содержит большой или меньший элемент неизвестности и имеет, как правило, несколько подходов.

Приведем структуру урока с применением метода «мозгового штурма».

Этапы проведения «мозгового штурма». Вариант А (проблемное занятие):

1. *Постановка и осмысление проблемы.* Учитель либо кто-то из учеников предлагает некоторое видение определенной проблемы. Затем в ходе дискуссии (не более 5 минут) ученики предлагают свое понимание проблемной ситуации, определяются «правила игры», оговаривается то, что необходимо получить в конце занятия.

2. *Генерирование вариантов решения проблемы.* Ученики предлагают свои способы решения существующей проблемы, при этом высказываемые идеи озвучиваются без доказательств. Принимаются к рассмотрению все идеи: и реальные, и фантастические, и смешные, и трудновыполнимые. Их фиксация производится либо преподавателем, либо одним из учеников.

Каждому из выступающих отводится не более 30 секунд. Максимальный предел идей – половина от числа обучаемых.

3. *Поиск аргументов в поддержку предложенных решений.* В ходе этого этапа ученическая группа делится на подгруппы (3–5 человек). Происходит жеребьевка ранее выдвинутых вариантов. Далее команды должны за 7–10 минут предоставить как можно больше предложений по аргументации доставшейся идеи. Следует отметить, что ученики должны будут работать даже с теми вариантами, которые им не нравятся, но достались в ходе жеребьевки.

4. *Отбор наиболее аргументированных вариантов решений.* Для отстаивания своей идеи от каждой подгруппы делегируется по 1 представителю, который должен представить работу подгруппы перед аудиторией за 1–2 минуты. По итогам выступлений отбирается половина наиболее удачных докладов, над которыми и продолжают работу студенты.

5. *Критика отобранных решений.* Ученическая группа вновь

разбивается на подгруппы (3–5 человек), среди которых вновь и происходит жеребьевка оставшихся идей (вариантов). Задача подгрупп на этот раз также за 7–10 минут высказать наибольшее количество критических замечаний в адрес доставшейся идеи, обнаружить ее слабые стороны. Чем больше недостатков, слабостей, неясностей обнаружит подгруппа в варианте решения проблемы, тем лучше удастся найти решения на более поздних стадиях.

6. *Отбор решений, наиболее устойчивых к критике.* Этот этап аналогичен четвертому. В результате останется только половина идей, критика которых будет наиболее убедительной.

7. *Продумывание способов реализации отобранных решений.* Вновь происходит укрупнение подгрупп, а также осуществляется жеребьевка оставшихся способов решения проблемы, поставленной в начале занятия. Задача каждой из подгрупп – разработка конкретных способов реализации оставшихся предложений, т. е. собственно решения проблемы.

8. *Обсуждение этих способов.* В ходе третьего тура обсуждения допускаются как позитивные, так и негативные выступления.

Целесообразно, чтобы в итоге оказалось несколько победителей. Следовательно, основная задача данного этапа – показать ученикам, что не существует единственно верного способа решения проблемы.

9. *Подведение итогов.* Здесь учитель подводит итог проделанной работы. Он может отметить способы решения проблемы, которые оказались вне поля зрения учеников, может предложить план конкретных действий, а также попросить учеников произвести самоанализ прошедшего занятия и своей работы в нем.

Наряду с вышеизложенным, учителя довольно часто используют следующую структуру урока с применением метода «мозгового штурма» (вариант В):

1. *Формулирование учителем проблемы, которую необходимо решить.* Проблема может носить реальный или учебный характер и служить развитию продуктивного мышления, гибкости, критичности учеников.

2. *Формирование экспертной группы (3–4 человека), способной отобрать наилучшие идеи и разработать показатели и критерии оценки.* Учитель может участвовать в реализации этого этапа или предложить сделать это самим ученикам.

3. *Тренировочная интеллектуальная разминка* для приведения учеников в рабочее психологическое состояние за счет активизации их знаний, обмена мнениями и выработки общей позиции по проблеме. Позволяет ученикам освободиться от воздействия сковывающих факторов (страхов, статусно-ролевых установок, лени, замедленной скорости реакций и т.п.), психологических барьеров и дискомфорта. Обычно носит отвлеченный характер, прямо не связанный с общей тематикой и проблематикой дискуссии. Этот шаг осуществляется в форме экспресс-опроса. Учитель обращается к ученикам с вопросом, на который те должны дать краткий ответ. При затруднении одного отвечающего учитель спрашивает другого. Таким образом, в течение 10–15 минут

производится подготовка к дальнейшей активной коммуникации.

4. *Собственно «мозговой штурм»* направлен на разрешение поставленной проблемы. Генерирование идей начинается с подачи учителем сигнала о начале работы. Ученики формулируют любые пришедшие им в голову варианты решений, стараясь избавиться от их критической оценки. Для этого учитель поощряет интеллектуальную активность участников, запрещает любые комментарии в адрес высказанных идей и предложений к ним, блокирует невербальные эмоциональные реакции членов группы на услышанное. Для этого работа ведется в максимально быстром темпе. Каждому ученику слово предоставляется на несколько секунд, что не исключает его повторной активации. Работа может вестись по кругу или вразнобой. Экспертная группа фиксирует все выдвинутые идеи с помощью технических средств и/или на бумаге. Общая продолжительность этапа 10–20 минут.

Если продуктивность работы недостаточна, учитель может предложить перейти к индивидуальной работе, когда после получения установки каждый участник фиксирует свои мысли и идеи на бумаге (2–5 минут), затем все члены группы одновременно выкладывают свои карточки для обозрения, сравнения и обсуждения.

5. *Оценка и отбор наилучших идей* экспертной группой или всеми участниками «мозгового штурма». Этот этап носит характер групповой дискуссии, из которой исключены моменты персонализации выдвинутых предложений. Обсуждаются непосредственно идеи и предложения, для чего их оглашение и презентацию берет на себя учитель или члены экспертной группы. Оценка и обсуждение проводятся в соответствии с заранее подготовленными критериями и показателями. При этом оценка может носить не только качественный, но и количественный характер. Продолжительность этого этапа может сильно варьировать. В целом не стоит сворачивать обсуждения. Если ни один из предложенных вариантов не отвечает всем заданным критериям, есть смысл вернуться к предыдущему этапу и провести еще один «мозговой штурм».

6. *Обобщение результатов «мозгового штурма».* Учитель резюмирует итоги «мозгового штурма» и итоги обсуждения его результатов.

Изучение научной и методической литературы по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что интерактивное обучение – несомненно, интересное, творческое, перспективное направление нашей педагогики. Интерактивное обучение помогает ребенку не только учиться, но и жить. Это такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: каждый ученик либо имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. Именно поэтому каждое интерактивное задание – это творческое учебное задание, которое требует от учащихся не простого воспроизводства информации, а содержит большой или меньший элемент неизвестности и имеет, как правило, несколько подходов.

Преследуя образовательные цели, активные методы обучения

воздействуют в комплексе на личность ребенка, влияют на умственное развитие, так как при использовании активных методов обучения необходимо, чтобы школьники умели анализировать, рассуждать, планировать, комбинировать, создавать новое.

Как правило, при рассмотрении методов или форм обучения принято говорить о познавательной активности обучающихся. Использование тех или иных организационных форм детерминируют различные модели обучения. На сегодня принято выделять три их разновидности: пассивное, активное и интерактивное обучение.

При использовании пассивного (репродуктивного) обучения педагог сам распределяет работу обучающихся по заранее составленному плану, предлагает готовую необходимую информацию. Обучающиеся на таких уроках являются объектом воздействия педагога. В данном случае преобладает монологический режим общения. Здесь преобладает общеклассная (общегрупповая, фронтальная) работа как одна из модификаций групповой формы (рис.4).

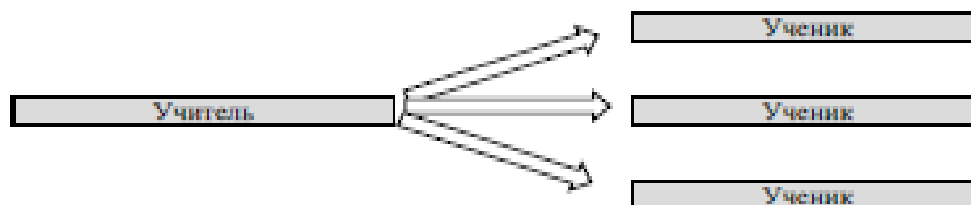


Рисунок 4. Пассивное обучение

Активное обучение предполагает на уроке обсуждение проблем, диалоговый режим. Обучающиеся уже не являются пассивными слушателями. Они задают вопросы, предлагают свои решения. На формулирование темы и решение задач на таких уроках происходит в форме совместного обсуждения. Но роль педагога остаётся ведущей. В данном случае используются работа в парах и малых группах (рис.5).

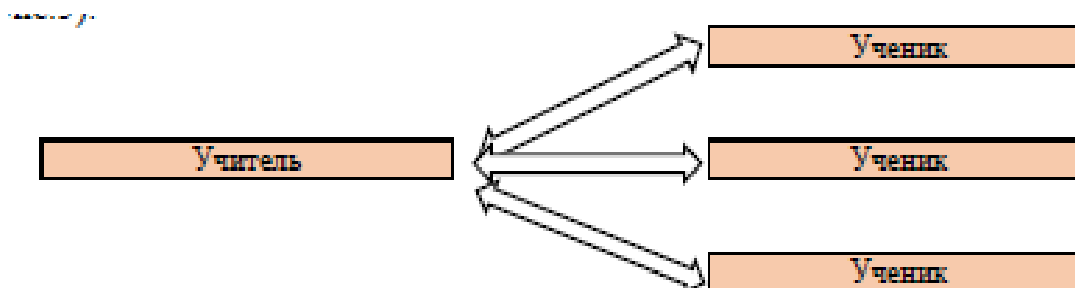


Рисунок 5. Активное обучение

Разработаны и приемы активизации познавательной деятельности, но

все это нисколько не изменило традиционное обучение, которое уже веками в своей основе остается неизменным, а, следовательно, и его эффективность, если и повысилась, то весьма незначительно.

Применение же интерактивного обучения позволяет организовать в процессе занятий самостоятельную и коллективную работу обучающихся. Здесь основной формой реализации выступает работа в парах сменного состава (рис.6).

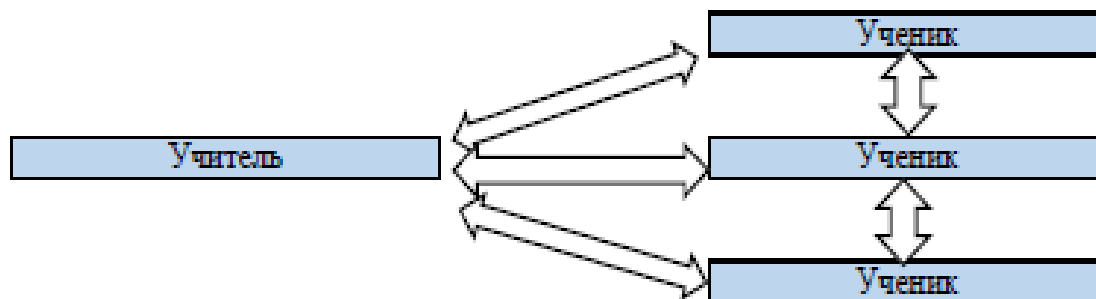


Рисунок 6. Интерактивное обучение

Термин «интерактивность» (от латинского -«interactio», «inter» – «взаимный, между» и «actio» – действие) - означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивное обучение, в отличие от активного, ориентировано на мотивирование активности учащихся в ходе занятия, на широкое взаимодействие обучающихся не только с учителем, но и друг с другом.

Применение интерактивного обучения позволяет:

- приучать обучающихся к самостоятельности,
- формировать интерес к изучаемому предмету,
- обогащать социальный опыт школьников,
- комфортно чувствовать себя на занятиях.

Интерактивная деятельность обучающихся способствует развитию диалогового общения, в ходе которого они учатся совместно решать общие, но значимые для каждого участника задачи. Интерактивное обучение исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другими. Посредством диалогового обучения обучающиеся приобретают опыт участия в дискуссиях, общения с другими людьми, учатся критически мыслить, на основе анализа соответствующей информации решать сложные проблемы, принимать продуманные решения. С этой целью организуется работа в парах сменного состава. Учитель в ходе занятия только регулирует деятельность обучающихся, направляет ее на достижение целей обучения.

Признание значимой роли обучающихся в достижении успеха обучения, передача им части полномочий по освоению учебной программы создает благоприятный климат в классе, содействует успешному выполнению целей, стоящих перед школой.

Интерактивное обучение предполагает:

- взаимодействие обучающихся как с учителем, так и между собой;
- процесс общения «на равных», когда все участники готовы обмениваться информацией, обсуждать проблемы, высказывать свои идеи, отстаивать свою точку зрения;
- обучение, основанное на реальных ситуациях окружающей действительности.

Интерактивное обучение обеспечивает решение образовательных задач в разных аспектах. Это и активное вовлечение обучающихся в учебно-воспитательный процесс, и формирование у них положительной учебной мотивации, социальной, творческой и познавательной активности, стимулирование самостоятельной деятельности. Способствует оно и развитию когнитивных процессов – речи, памяти, мышления, эффективному усвоению большого объема учебной информации, развитию творческих способностей и нестандартности мышления.

Интерактивное обучение раскрывает личностно-индивидуальные возможности каждого обучающегося, развивает коммуникативно-эмоциональную сферу, навыки самостоятельного умственного труда, работает на развитие универсальных учебных действий.

В соответствии с ведущей функцией в процессе педагогического взаимодействия интерактивные методы можно классифицировать по следующим группам:

- 1) методы создания благоприятной атмосферы общения, в основе которой лежит «коммуникативная атака», организуемая педагогом для быстрого включения во взаимодействие каждого участника педагогического процесса;
- 2) методы обмена деятельностью, которые сочетают коллективную и индивидуальную работу участников педагогического взаимодействия;
- 3) методы мыследеятельности. С одной стороны, они мобилизуют творческие возможности учащихся, с другой, стимулируют их активную мыслительную деятельность;
- 4) методы смыслов творчества. Ведущей функцией данных методов является создание и обмен учащимися своего индивидуального смысла изучаемых проблем;
- 5) методы рефлексивной деятельности направлены на оценку эффективности состоявшегося взаимодействия;
- 6) интерактивные игры представляют собой интегрированные методы, которые объединяют все функции активных педагогических методов [96].

При рассмотрении процесса обучения и форм его организации нужно раскрывать, прежде всего, социальную активность обучающихся в процессе обучения, т.е. как обучающийся в процессе обучения воздействует на окружающих его людей и преобразует их сознание и поведение, поднимает их на более высокий уровень.

Социальная активность обучающегося - непереносимое условие общественного воспитания, подготовки социально активной, всесторонне развитой личности. Педагогов давно уже беспокоит вопрос социальной (общественной)

пассивности большинства школьников, особенно мальчиков. Анализ форм организации процесса обучения показывает, чем обусловлена эта массовая общественная пассивность обучающихся.

I. *Индивидуальные учебные занятия.* Обучающийся читает книгу, выполняет письменное задание, работает с каким-нибудь прибором, не вступая в живое, непосредственное общение с другими людьми. На такую учебную деятельность у школьников (студентов) уходит 30-50% учебного времени. Социальная активность при индивидуальной учебной работе равна нулю. Она может проявиться в будущем, когда обучающийся что-то выучит, напишет сочинение, усвоит содержание книги (статьи), но, как правило, в подавляющем большинстве случаев этого тоже не происходит, так как для этого, оказывается, нет объективной возможности, что видно из анализа других форм обучения.

II. *Парная форма учебной работы (по традиции - индивидуальное обучение).*

Если учитель занимается с отдельным обучающимся (учитель-обучающийся), как это имеет место при репетиторстве или дополнительных занятиях с отстающими, то возможности проявления социальной активности у обучающихся ничтожно малы. Основная цель такой работы - изменить сознание и поведение отстающего обучающегося, помочь ему догнать своих товарищей.

Если же преуспевающий обучающийся занимается с отстающим обучающимся, то он при этом проявляет социальную активность, но такая работа - явление исключительное; пока здесь системы нет. Напротив, это отклонение от установившейся системы. Когда у школьника найдется достаточно времени, чтобы возиться с отстающими, если у него нет времени готовить свои уроки?

III. *Групповое обучение.*

1. **Лекция** преподавателя является образцом социальной активности преподавателя и полного отсутствия социальной активности тех, кто оказывается ее слушателем. Даже появившиеся в последние годы ее разновидности типа «Лицом к лицу», лекция-диалог и пр., ситуацию в корне не меняют: монолог преподавателя превалирует.

2. **Семинарские занятия.** Учитель ставит вопросы, обучающиеся (студенты) отвечают на них, но цель этих ответов заключается не в том, чтобы воздействовать на окружающих, преобразовывать их сознание и деятельность. Напротив, ответы и выступления делаются для того, чтобы их положительно оценил преподаватель. Поэтому здесь можно говорить только о минимуме или зачатках социальной активности у некоторой части обучающихся. Даже выступление и спор отдельных обучающихся сути не меняет.

3. **Занятия в малых группах.** В положение социальной активности ставятся отдельные школьники (студенты), которые выполняют работу бригадиров, консультантов, т.е. те, кто обучает малую группу. Но таких школьников незначительное меньшинство - не более 20 процентов. Но главное даже не в этом. Несмотря на то, что в настоящее время работа в малых группах

переживает некий ренессанс (даже столы в классах специально сгруппированы для этой цели), при классно-урочной системе она оказывается ненужной, а если в ней и возникает необходимость (например, выполнение измерительных работ, на местности некоторых лабораторных работ), то только в порядке исключения.

Итак, здесь рассмотрены все формы традиционного обучения, анализ которых показывает, что социальная активность школьников в их рамках не могла развиваться, а, напротив, социальная пассивность культивировалась постоянно.

IV. Коллективные учебные занятия. Все обучающиеся при коллективной работе постоянно находятся в положении, когда нужно воздействовать на других обучающихся (людей), учить их новому учебному материалу, доказывать им, что-то опровергать, управлять их деятельностью. Социальная активность каждого школьника проявляется систематически, регулярно, не менее 40-50% того времени, которое выделяется на коллективные занятия. Социальная активность школьников (студентов) в процессе коллективной работы проявляется также и в том, что все они активные участники самоуправления, которое осуществляется непосредственно на уроках, в процессе обучения. Поэтому в данном случае можно говорить о высшем уровне социальной активности обучающихся.

11. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ УРОКИ

Понятие об организационных формах процесса обучения и их классификации

Что такое организационная форма обучения как дидактическая категория, в чем состоит ее сущность?

Когда говорится о формах организации процесса обучения или организационных формах, то возникает двусмысленность: с одной стороны, учитель сознательно и объективно организует учебную работу обучающихся так, как он считает целесообразно и, с другой стороны, понятие «организация» относится к субъективному строению человека или его деятельности, совместной с другими людьми. В данном случае важны оба аспекта: и субъективный, и объективный. Но объективный - первичный, от которого, в том числе зависит субъективный. Учитель может организовать учебную работу только в тех формах, в которых обучение априори существует и может существовать. Если обучение – общение между людьми (обучающими и обучающимися), особый случай их взаимодействия, то оно (обучение) может осуществляться или существовать только так, как совершается взаимодействие.

Таким образом, при внимательном рассмотрении взаимодействия между учителем и обучающимся нетрудно обнаружить, что между ними происходит **общение. Общение – это, прежде всего, речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходит обмен информацией, установление и формирование отношений, управление чьей-то деятельностью.**

Общение может происходить непосредственно и опосредованно. В первом случае, люди, вступающие в общение, видят друг друга, и их главным средством общения является, прежде всего, устное слово. Во втором случае люди могут друг друга не видеть, не слышать, и главным средством их общения является письменная речь. Соответственно, обучение тоже может быть двух видов:

1) **непосредственное**, осуществляемое с помощью устного слова, дополняемого письменной речью, а также невербальными средствами, т.е. жестами, мимикой, пантомимикой;

2) **опосредованное**, реализуемое главным образом через письменную речь (см. табл. 9) [15; 97].

Здесь охвачены все возможные случаи общения между людьми, в процессе которого происходит обмен информацией:

1. Один человек получает информацию из книги, работает над текстом, решает задачи или пишет сочинение.

2. Два человека общаются между собой и в основном только между собой.

3. Группа людей общается как одно целое: сказанное одним тут же становится доступным для восприятия всем, при этом группа – любое число

людей больше двух.

4. Каждый с каждым общаются по очереди (в парах, состав которых постоянно меняется).

Таблица 9 - Структуры межличностного общения

Непосредственное общение		Опосредованное общение
Реализуется через устную речь		Реализуется через письменную речь
В каждый момент общения		Участники общения могут не видеть и не слышать друг друга
Число говорящих	Число слушающих	Обычная структура общения: один человек пишет, другой – читает. Действия того и другого могут быть разъединены в пространстве и во времени
Общение в паре		
Один	Один	
Групповое общение		
Один	От двух до неопределенно многих	
Общение в парах сменного состава		
Половина участников общения	Половина участников общения	

Таким образом, включены все случаи речевого взаимодействия:

- 1) один человек (взаимодействие опосредованное);
- 2) два человека (взаимно-однозначное соответствие: в каждый момент один говорящий и один слушающий);
- 3) один и множество людей;
- 4) все общаются в парах, но состав которых постоянно меняется.

Это - все случаи общения между людьми. Не указывается и не рассматривается группа, когда все одновременно проговаривают или поют одно и то же (хоровое пение): все делают одно и то же. Это – особый случай группового общения.

Итак, обучение – это общение между людьми, особый вид взаимодействия. В этой связи материальный (физический) процесс объективно совершается так, как происходит процесс общения между людьми:

1. Человек может общаться с другими людьми (или другим человеком) **опосредованно, без личного, непосредственного контакта**. Такое общение происходит, главным образом, с помощью знаков письменной речи. В учебном процессе – это индивидуальная (или индивидуально-обособленная) форма организации учебных занятий.

2. Если происходит непосредственное общение, то, прежде всего, человек может общаться с другим человеком **в обособленной паре**, один-на-один: **парная структура общения**. В учебном процессе: **парная форма** организации учебных занятий (учитель – обучающийся, обучающийся – обучающийся). И это уже есть дидактические отношения, поскольку всякий раз происходит обучение.

3. Непосредственное общение человека с разными (многими) людьми

может происходить двояко:

а) человек обращается (общается) к разным людям одновременно, например: доклад, лекция, выступление или речь перед группой людей на собрании, совещании, конференции, мажилисе и т.д. – групповая структура общения. При групповом общении в каждый момент общения одного говорящего слушает группа людей. В учебном процессе – групповая форма организации обучения: это - лекция, семинар, фронтальная работа с классом, работа в малых группах, учебная конференция, диспут и т.д.;

б) человек может общаться с разными (многими) людьми с каждым в отдельности и по очереди. Это общение в парах сменного состава (В.К.Дьяченко – М.Н.Скаткин) [98; 22], диалогические сочетания (А.Г.Ривин) [99] или общение в динамических парах (А.С.Границкая) [100]. Если такое общение происходит в учебном процессе, то каждый обучающийся работает по очереди с каждым, обучая и обучаясь, а в результате все работают на каждого и каждый – на всех. Получается единая коллективная учебная работа или коллективная форма обучения (см. табл. 10) [15; 97].

Таблица 10 - Структуры общения и организационные формы обучения

Виды общения	Структуры общения	Организационные формы обучения
<i>Опосредованное</i> общение, осуществляемое через <i>письменную речь</i>	Один человек пишет, чертит, рисует. Один человек читает, разбирает то, что написано, решает задачи и т.д.	1. Индивидуальная: один человек занимается, что-то читает, пишет сочинение, в это время не имеет прямого контакта с другими людьми.
<i>Непосредственное</i> общение, осуществляемое через <i>устную речь</i>	1. Общение в паре.	2. Парная.
	2. Групповая структура общения: общение в малой и большой группе.	3. Групповая – <i>бригадно-звеньевая и общеклассная (фронтальная).</i>
	3. Общение в парах сменного состава.	4. Коллективная.

Использование ТСО, кино, радио, телевидения, информационно-коммуникационных технологий, хорового проговаривания и пения, в сущности, дела не меняет, хотя при этом и вносят в организацию процесса обучения всякого рода частичные изменения и усовершенствования.

Исследования показали, что использование общих организационных форм в том или другом их сочетании для решения определенных образовательных целей и задач дает нам **конкретные**, или **специальные**, организационные формы обучения: выполнение домашнего задания, факультатив, кружковая работа, консультация, учебная конференция, диспут, собеседование, зачет, экзамен, дополнительные занятия и т.д. Эти формы могут быть названы **частными**, т.к. они есть применение общих форм для решения конкретных,

или частичных, учебно-воспитательных задач. Среди конкретных форм организации учебной работы традиционно основной в школе считался урок, т.к. именно на уроке решались главные задачи обучения и воспитания [3].

Каждая из общих организационных форм, взятая в отдельности, не обеспечивает процесса обучения в целом. В то же время без общих форм организации процесса обучения невозможно понять, как этот процесс происходит. Его невозможно даже представить: как бы мы ни пытались представить себе процесс обучения, он будет происходить, либо как работа учителя с одним обучающимся (учитель – один обучающийся; обучающийся – обучающийся; парная форма учебных занятий), либо как одновременная работа учителя (бригадира, консультанта) с группой обучающихся (групповая форма организации учебной работы и ее разновидности: общеклассные и бригадные занятия), либо как опосредованная учебная работа (обучающийся – книга, обучающийся – тетрадь, обучающийся – машина, т.е. индивидуальные учебные занятия), либо как работа каждого обучающегося по очереди с другими обучающимися (коллективные учебные занятия). Различное использование индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм в отдельности или в каком-то сочетании дает нам все многообразие конкретных, или специальных видов учебной работы, включая и все то, что принято считать многообразием методов обучения, а точнее, методов в обучении.

Таким образом, каждая **форма организации процесса обучения** – это **структура общения, т.е. тот или другой вариант взаимодействия между обучающимися и обучаемыми**. Все общие организационные формы обучения прямо и непосредственно вытекают из сущности обучения: обучения, как особым образом организованного общения между имеющими знания и опыт и усваивающими их. Общие формы организации процесса обучения, их особенности должны выяснять до знакомства с методами обучения. Методы в школьной практике и теории обучения есть то, что строится на той или другой организации обучения и ее понимании.

Когда речь идет об общих формах организации процесса обучения, то слово «общие» можно опустить и говорить просто «формы организации процесса обучения». Дело в том, что, строго говоря, **только общие организационные формы обучения являются формами организации процесса обучения в собственном смысле слова**. Остальные (экскурсия, консультация, экзамены и т.д.) – это конкретное применение общих форм) или конкретные виды учебной работы в школе, колледже и вузе. Термин «общие» употребляется, чтобы исключить путаницу, смешение и подчеркнуть специфику, отличие этих форм обучения от конкретных. Общие формы организации обучения являются общими потому, что любая из них может быть использована для всех конкретных целей или задач обучения: для изучения нового материала, для повторения и закрепления, для контроля или самоконтроля. Эти же четыре формы являются **структурными**, т.к. они определяются только структурой общения между обучающимися и обучаемыми. Их можно называть также **основными, т.к. они лежат в основе всего учебного процесса и составляют его**

материальную основу, своего рода физическую субстанцию, каркас. Их следует называть формами существования процесса обучения, т.к. без них и вне их процесс обучения не существует. В таком случае все остальные, т.н. организационные формы (семинар, лекция, зачет, экзамен, экскурсия, кружковая работа и т.д.), являются конкретными видами учебной работы. Что же касается урока, то он вообще не форма организации обучения (см. рис. 7) [15; 97; 98; 101 и др.].

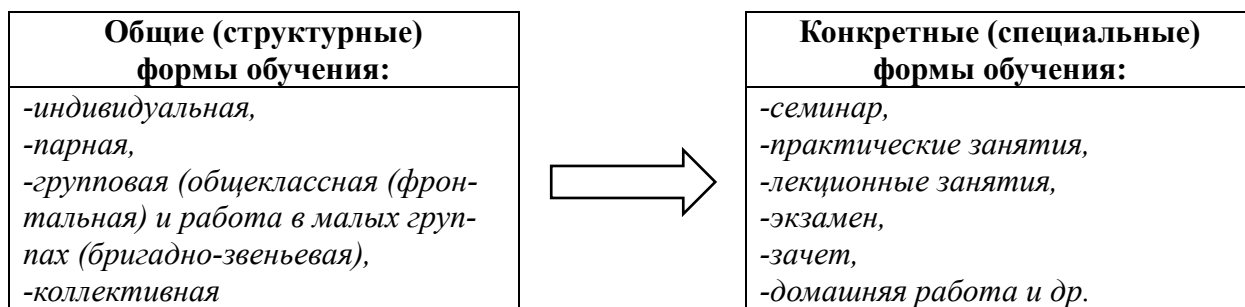


Рисунок 7. Классификация форм обучения

Итак, формами организации процесса обучения являются:

1) **индивидуальная (индивидуально-обособленная) учебная работа** (обучающийся – книга или тетрадь; обучающийся – обучающая машина). Вся работа происходит без непосредственного контакта с другими людьми;

2) **парная** (учебная работа происходит в обособленной паре (обучающийся – обучающийся, учитель – обучающийся). Вся работа происходит внутри одной академической пары, участники пары постоянные, всё общение – это общение двух людей, в каждый момент общения одного говорящего слушает один человек: один говорит – один слушает;

3) **групповые учебные занятия** происходят как общение группы; одного говорящего в каждый момент общения слушает либо несколько человек (2-7), либо весь класс (20-40). В первом случае – это бригадные или звеньевые, во втором – общеклассные учебные занятия, семинары, лекции. Число слушающих в каждый момент общения вдвое, второе, в пятьдесят раз больше числа говоривших;

4) **коллективная форма учебных занятий** имеет место только в том случае, когда каждый обучающийся по очереди работает (сотрудничает) с разными другими членами коллектива (класса, учебной группы в вузе), при таких занятиях каждый по очереди работает со всеми и наоборот: все с каждым [102] (рис. 8).



Рисунок 8. Классификация форм существования процесса обучения

Первые три формы являются традиционными и знакомы с детства всем и **только четвертая - принципиально новая.**

Таким образом, как отмечает П.И.Тушнолобов, «...структурный аспект системы форм организации обучения в наше время представлен четырьмя формами организации обучения: индивидуальной, парной, групповой и коллективной. Из этих форм могут конструироваться четыре вида учебных занятий: индивидуальное, парное, групповое, коллективное. Это определяется по системообразующему элементу на учебном занятии. Системообразующий элемент - это общая форма организации обучения, за счет которой достигаются основные дидактические цели учебного занятия. Всего можно выделить тридцать две разновидности учебных занятий (организационных форм обучения)» [103, с.19-20] (рис. 9).



Рисунок 9. Разновидности учебных занятий

Система общих форм организации обучения состоит из четырех форм организации обучения, а конкретные организационные формы являются функциональным аспектом общих форм (системой конкретных форм) организации обучения. Системой более высокого порядка является процесс обучения, куда формы входят наряду с целями, мотивами, содержанием, методами, средствами обучения и т.п. [103, с.21].

Индивидуальная форма организации учебной работы – опосредованное общение - предусматривает самостоятельное, обособленное выполнение обучающимся одинаковых для всего класса задач без взаимодействия с другими учащимися, но в едином для всех темпе. По индивидуальной форме организации работы обучающийся читает книгу, выполняет упражнение, решает

задачу, проводит опыт, пишет сочинение, реферат, доклад и т.д. Индивидуальным заданием может быть работа с учебником, справочником, словарем, картой, карточками и т.д. Задания для индивидуальной работы могут быть как одинаковыми, так и разными для всех обучающихся класса.

Индивидуальная форма работы используется на всех этапах урока, для решения различных дидактических задач: самостоятельное изучение материала, усвоение новых знаний и их закрепление, формирование и закрепление умений и навыков, для повтора создание и обобщение пройденного материала. Она преобладает в выполнении домашних работ, самостоятельных и контрольных заданий в классе.

Преимущество этой формы организации учебной работы в том, что она позволяет каждому обучающемуся углублять и закреплять знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт творческой деятельности.

Вместе с тем индивидуальная форма организации имеет недостатки: обучающийся изолированно воспринимает, осмысливает и усваивает учебный материал, его усилия почти не согласуются с усилиями других, а результат этих усилий, его оценка касаются и интересуют только обучающегося и учителя [104; 105].

Парная форма организации учебной работы – непосредственное общение в постоянной паре - предполагает, что два обучающихся занимаются друг с другом и ни с кем больше. Можно выделить следующие виды работы в отдельно взятой паре: обсуждение чего-либо, совместное изучение нового, обучение друг друга, тренировка и проверка. Работа в парах является наиболее комфортной формой организации учебного процесса, целью которого является формирование деловых межличностных отношений. Работа в парах - это выполнение задания двумя обучающимися, которые, общаясь и взаимодействуя, выполняют решение задачи, направленной на получение общего итога. Он складывается фактически из двух результатов его участников, поэтому соответствие общего результата поставленной цели зависит от правильности выполненного задания каждым участником [106].

Групповая форма:

1. Групповая структура общения.
2. Основное (первейшее) условие работы: всеобщее молчание, тишина, чтобы была возможность слушать одного человека, так как в каждый момент общения может выступить (говорить) только один человек.
3. Главное преимущество: то, что необходимо знать и уметь всем членам учебной группы, объясняется и показывается одновременно для всех.
4. Обучает обычно профессиональный учитель: с давних времен - наемный, оплачиваемый педагог, все другие - его обучающиеся, они никого не обучают, и все только учатся. Поэтому групповые, (общеклассные) учебные занятия никогда не были и не могут быть коллективными, т.е. такими учебными занятиями, при которых не один человек, а коллектив (т.е. все) обучает всех и каждого в отдельности при квалифицированном педагогическом руководстве.
5. Во время групповых занятий каждый обучающийся, в основном,

молча «потребляет» преподносимое учителем, стремится, в лучшем случае должен стремиться, все усваивать. Отсюда у обучающихся и даже студентов иждивенческое, потребительское отношение к обучению и очень часто наблюдается сочетание акселерации с инфантильностью.

6. Каждый обучающийся при общеклассных занятиях заботится и должен заботиться только о себе и своих личных успехах, так как он отвечает только за себя, за свои знания, умения и поведение. В классе, на уроке, только один человек всех учит, всех проверяет и несет личную ответственность за каждого - профессиональный учитель.

7. Общественно-полезная деятельность обучающихся во время фронтальных (групповых) занятий, проводимых педагогом, исключается, просто невозможна, лишена смысла (об учебных занятиях в малых группах будет сказано ниже).

8. Обучающийся в процессе общеклассной (групповой) работы постоянный объект воздействия, универсализация групповой формы организации процесса обучения превращает его в существо созерцательного типа.

9. Контакты с товарищами во время фронтальной, групповой работы запрещены: каждый может высказываться только по особому разрешению учителя.

Все работают «рядом, но не вместе», т.е. обучающиеся находятся в одном помещении, но не сотрудничают, так как общаться друг с другом нельзя не только в силу формального запрета, а, прежде всего, потому, что разговоры друг с другом мешают слушать речь учителя или выступающих товарищей. Число диалогов каждого обучающегося с другими очень мало, близко к нулю.

По видимости фронтальная работа, особенно во время обсуждения, представляется многим как коллективная (иллюзия коллективности), а по существу она является такой же противоположностью коллективной, как и индивидуально-обособленная, хотя это обстоятельство, как уже было сказано раньше, ни в какой мере не снижает большого значения индивидуальной формы не только в прошлом, но и в будущем.

Всеобщее сотрудничество и товарищеская взаимопомощь при фронтальной (групповой) работе отсутствует. Социальной активности, которую иногда называют «внешней», при общеклассных занятиях почти нет. Поэтому вынуждены ориентироваться на т.н. внутреннюю познавательную активность. Теории о том, как активизировать познавательные процессы обучающихся, стали модными, хотя каждая из них в отдельности и все вместе не смогли оказать сколько-нибудь заметного влияния на качество и эффективность учебно-воспитательного процесса в целом.

Некоторые дидакты (В.В.Котов, А.Т.Куракин, Х.Й.Лийметс, Л.И.Новикова, Н.Н.Хан и др.) считают, что коллективной формой являются бригадные или звеньевые занятия (работа в малых группах). Этот взгляд ошибочен. Нужно исходить из определения коллективного обучения. Бригадные или звеньевые учебные занятия следует отличать от парных: первые являются групповыми, а последние - не групповые, а парные. В паре один обучает одного человека, а

коллективное обучение происходит только тогда, когда коллектив обучает каждого своего члена. Пара, это не группа, как было сказано, но и не коллектив. Мы берем употребление терминов «группа» и «пара» в общечеловеческом, житейском понимании.

Работа в малой группе:

1. Количественный состав малой группы примерно 3-8 обучающихся.
2. Структура общения - групповая: в каждый момент общения один говорит, его слушает группа (несколько человек). Минимальное количество участников групповых занятий - три человека. Название «групповая форма» означает, что:

а) один учит группу;

б) в каждый момент группа работает как единое целое.

Отличие от общения (обучения) в больших группах (классах) в **количестве одновременно слушающих**, но не в принципе построения общения, а, следовательно, и обучения.

3. Только отдельные обучающиеся ставятся в положение учителя (примерно 20%). Большинство такой возможности лишено или не в состоянии сколько-нибудь успешно выполнять функции учителя малой группы, так как выступать перед группой в качестве учителя гораздо сложнее, чем, например, вести разговор с одним-единственным человеком.

4. Так как малые группы работают отдельно, обособленно, то в это время фронтальная работа прекращается, единой коллективной работы в классе при этом нет, как бы долго ни продолжали работать бригады. Ввести бригадные занятия в классе - это значит исключить (ликвидировать) коллективную учебную работу, если она до этого проводилась. Бригадные учебные занятия, также как общеклассные и индивидуальные, есть противоположность коллективной работе.

5. Объединение итогов работы разрозненных бригад происходит не во время бригадных занятий и не через них, а через фронтальную работу, которая, как уже сказано выше, только по видимости является коллективной, а по сути своей неколлективная, антипод коллективной.

6. При бригадных занятиях взаимного обучения нет: всю работу учителя выполняет один, редко два обучающихся из бригады - остальные остаются только слушающими обучающимися.

7. Всеобщее сотрудничество, взаимообучение и всеобщая товарищеская взаимопомощь - основа коллективизма в обучении – при работе в малых группах осуществляться не могут, т.к. основная масса (70-80 %) в лучшем случае только учатся, а учить других, т.е. выполнять роль бригадира, консультанта не в состоянии.

8. Выдвигать работу в малых группах в качестве коллективных (т.е. таких, которые соответствуют потребностям современного общества) в противоположность общеклассным, рассматривать их как что-то новое и прогрессивное, по меньшей мере, неверно и противоречит истории. Учебные занятия в малых группах появились гораздо раньше учебных занятий в больших

группах, их можно обнаружить в школах Древней Греции и Древнего Рима. Сравнительно широко они применялись в европейских народных городских школах в XVI - XVII вв.

Учебная работа в малых группах сравнительно широко распространена в школах развитых стран (США, Великобритании, Сингапуре, Швеции, ФРГ, Франции и др.), что, впрочем, может служить косвенным подтверждением их целесообразности. В то же время широкое применение обучения в малых группах не смогло привести к каким-то радикальным улучшениям в учебно-воспитательном процессе.

В частных учебных заведениях элитарного типа (в США, Великобритании, Японии, Южной Кореи, Франции и т.д.) обучение ведется в основном в малых группах, т.к. каждый класс - это реальная малая группа, но занятия здесь ведет не обучающийся - бригадир или консультант - а высококвалифицированный педагог-специалист. Нет необходимости доказывать, что квалифицированный, профессиональный учитель, работая с классом малой численности (от 4 до 12 обучающихся достигает гораздо более высоких результатов, чем обучающийся-бригадир или обучающийся-консультант. Низкая образовательная и воспитательная эффективность бригадных занятий дала основание осудить практику их применения как бригадно-лабораторный метод согласно постановлению ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [107]. Но уже сама жизнь перечеркнула запрет на применение малых групп в учебном процессе.

Опыт учителей последних лет по применению дифференцированных бригадных (групповых) занятий не привел к повышению качества обучения и воспитания, эффективность учебно-воспитательного процесса в школах остается очень низкой, а проблем возникает много, и все они остаются нерешенными. Работу в малых группах в массовой школе сейчас применяют все учителя на дискретной основе, а между тем введение коллективных занятий приводит к необходимости систематически прибегать к бригадным (групповым) учебным занятиям. Практика систематического применения коллективных занятий показывает, что они дают новую жизнь работе обучающихся в бригадах, появляются особые, неизвестные в прошлом методики работы в малых группах. Звеньевая работа обучающихся обычно проходит самотеком, управление ведется только внешнее, а внутри группы, как получится. Когда групповая работа обучающихся ведется после коллективной, то резко возрастает ее качество и эффективность: выступающие в малой группе школьники или студенты проходят предварительную подготовку и проверку, работая в парах сменного состава, а, следовательно, лучше владеют изучаемым материалом, быстрее осваивают методические приемы, увереннее ведут групповые занятия.

Итак, проведенный анализ показал, что, традиционные формы организации учебного процесса (индивидуальная, парная и групповая) не являются коллективными формами, несмотря даже на то, что они обычно включают в себя отдельные элементы коллективизма. Все организации образования испытывают огромную потребность в коллективной форме, какой является работа

обучающихся в парах сменного состава. Отмечая тот факт, что традиционные формы организации учебных занятий не являются коллективными, опыт все же показывает их жизненность и необходимость дальнейшего широкого применения и постоянного совершенствования.

Коллективная форма обучения

Известный французский философ Пьер Тейяр де Шарден, анализируя генезис развития человечества как вида, писал: «Ложен и протиеестественен эгоцентрический идеал будущего, якобы принадлежащего тем, кто, руководствуясь эгоизмом, доводит до крайнего выражения принцип «каждый для себя». Любой элемент мира может развиваться и расти лишь в связи со всеми другими элементами и только через них» [108, с. 194]. Другими словами, идея коллективизма изначально присуще роду человеческому, которая не только помогала выжить, но, прежде всего, развиваться, достигать прогресса.

Поэтому проблема коллективных учебных занятий в теории и практике обучения в современных организациях образования имеет первостепенное значение. В настоящее время происходит процесс трансформации императивной системы в демократическую. Одна из основных задач гуманного и демократического общества - воспитание человека как носителя общечеловеческих и национальных ценностей. Принцип демократизации социальных отношений должен пронизывать весь учебно-воспитательный процесс. В нем должен быть включен каждый обучающийся, причем не после окончания школы, а с первых шагов обучения в ней. При этом демократические отношения не должны выноситься только за пределы урока, существовать где-то во внеаудиторное время (участие в субботниках, волонтерство и т.п.), а, напротив, все обучающиеся должны активнейшим образом и систематически участвовать в здоровой конкуренции и самоуправлении непосредственно на занятиях, во всем учебном процессе, который осуществляется под руководством квалифицированного педагога. Если между субъектами образовательного процесса отсутствуют эти отношения, то в таком случае нет и общечеловеческого и демократического воспитания. Тут возможно только воспитание в духе гуманизма, которое не является демократическим по характеру деятельности учителей и обучающихся, по их поведению, поступкам, взаимным требованиям и действиям. Последнее в учебном процессе реально только тогда, когда вся деятельность обучающихся и обучаемых перестраивается на коллективистских, т.е. демократических началах. Коллективизм в обучении - это главный резерв повышения эффективности и качества образовательного процесса в современных учебных заведениях.

Однако не все разделяют такое мнение. В 80-90-е годы XX в. в связи с идеологической переориентацией появились публикации, авторы которых утверждали, что время коллективного обучения и воспитания прошло, не отвечает реалиям и потребностям современной жизни, духу рыночных отношений, что коллективизм в обучении нивелирует личность человека, тормозит ее духовное и интеллектуальное развитие, способствует ее нравственной деградации. Так, Ю.П.Азаров считал, что коллективизм отвечал целям и задачам

тоталитарного общества и государства, способствовал созданию культа личности, насаждению лагерно-казарменной системы в стране, привел к массовым репрессиям и, вследствие этого, необходимо вообще отказаться от коллективного обучения и воспитания [109].

Такая позиция глубоко ошибочна, а подобные обвинения никак не обоснованы и не имеют под собой реальной основы. Ретроспективный анализ истории школы и образования свидетельствует, что идеи коллективизма в свое время были извращены и опошлены советской (так называемой сталинско-брежневской) педагогикой. Выдающиеся педагоги прошлого - П.П.Блонский, Н.К.Крупская, П.Н.Лепешинский, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий и др. - понимали коллективизм как гармонию интересов общества и личности, указывали на огромную значимость коллектива как средства всестороннего развития личности, предупреждали об опасности стадного воспитания и обучения, который неизбежно порождает эгоцентризм руководителей коллектива - вождизм, бонапартизм, упоение властью над людьми [110].

Но постепенно за коллективом перестали видеть человека, что не замедлило сказаться и на общественной жизни, на производстве. Известный ученый и писатель Абиш Кекильбаев по этому поводу говорил: «Люди были отчуждены от результатов своего труда и фактически являлись носителями батрацкой, а не коллективистской психологии. **Которая еще только вырабатывается** (выделено нами - авт.) и сложится, когда люди начнут зависеть от результатов общего труда, прибыли, а не от назначенного жалованья. Это и есть коллектив, формируемый единым экономическим интересом. А который таковым по традиции продолжает именоваться, всего-навсего производственная общность людей, объединенных технологическими процессами. То есть в социальном отношении на порядок ниже» [111]. Другими словами, цифровая экономика нуждается в коллективизме также, как и последний нуждается в ней.

Все сказанное дает нам основание считать, что и в педагогической теории и практике идея коллективизма не нашла воплощения. Говоря, о реализации принципа воспитания в коллективе и через коллектив, мы выдавали желаемое за действительное, т.к. подделке под коллектив свойственны зачаточная стадия демократии, ограниченность контактов между школьниками (студентами) разных возрастов, убогость традиций, отсутствие требовательности и уважения, неспособность вести за собой класс (группу), т.е. то, что имеем в реальном учебно-воспитательном процессе практически любой организации образования. Поэтому проблема введения коллективных учебных занятий в учебных заведениях давно стала одной из центральных проблем теории и практики обучения в организациях образования. Об этом писали многие известные ученые, но, как и другие, проблема осталась нерешенной.

А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский дали определение понятию «коллектив». «Коллектив, - писал А.С.Макаренко, - есть контактная совокупность, основанная на социалистическом принципе объединения. По отношению к отдельной личности коллектив утверждает суверенитет целого коллектива.

Утверждая право отдельной личности добровольно состоять в коллективе, коллектив требует от этой личности, пока она состоит в нем, беспрекословного подчинения, как это вытекает из суверенитета коллектива.

Коллектив возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества» [112]. Исключив слово «беспрекословность» и добавив фразу «условия благоприятные для развития индивидуума», получим коллектив.

Школьный коллектив по В.А.Сухомлинскому - это высшая, сложнейшая форма коллективистских отношений, способная формировать активного участника коммунистического строительства [113, с.5]³.

Сегодня уже никому не нужно доказывать, что в СССР коммунистического строительства не существовало, а в педагогике вместо коммунистического воспитания процветала коммунистическая демагогия. Вероятно, этим и объясняется то, что на протяжении семи десятилетий ни отраслевые министерства (просвещения, образования и науки), ни официальная педагогическая наука не смогли (не хотели!) признать коллективную форму обучения и на протяжении всего периода своего существования единодушно выступали против КСО. Что же касается отдельных педагогов, то интерес к коллективному обучению постепенно возрастал и особенно возрос в 70-90-е гг. прошлого столетия.

Чтобы раскрыть сущность и особенности коллективных учебных занятий, необходимо сначала разобраться в коллективной работе вообще.

Цель коллективного труда - объединение усилий, в результате чего происходит увеличение производительной силы отдельных работников по сравнению с их индивидуально-обособленной деятельностью. Коллективными, общими усилиями нескольких или многих людей выполняется работа, которая часто непосильная для людей, работающих в одиночку, хотя и той же численностью. То, чего не может сделать один человек, могут сделать два человека. Возможности людей возрастают с увеличением их количества - такова общая тенденция объединения людей для выполнения большой или тяжелой работы.

Объединение происходит потому, что разрозненными силами работу либо совсем нельзя выполнить, либо придется выполнять ее долго по времени, либо какая-то часть работы останется невыполненной. Таковы важнейшие, и в то же время элементарные, очевидные преимущества коллективного труда над трудом людей, работающих каждый сам по себе, в одиночку. Повышение общей производительности труда, его эффективности - в этом смысл труда

³ До недавнего времени общепринятым было толкование понятия «коллектив» с идеологических, классовых позиций, как это видно из цитируемого источника. В свое время основоположники марксизма употребляли его применительно к социалистической формации, полагая, что только в ней и возможно существование и функционирование подлинных коллективов. Однако с течением времени содержание и смысл понятий, как известно, претерпевают существенные изменения, что сказывается на прогрессе науки, росте наших знаний.

Сегодня необходимо понимание коллективности как глобальной, масштабной, общечеловеческой солидарности, т.е. следует рассматривать понятие «коллектив» не с идеологических, классовых, а с общечеловеческих, надвременных, надидеологических, надклассовых позиций, определяя его как общественное явление свойственное любому человеческому социуму, любому социально-экономическому строю.

коллективного; работая вместе, помогая друг другу, люди добиваются большего, чем работая порознь. Если же два человека, работая порознь, добиваются более высоких результатов, чем при совместной работе, то им незачем объединяться. Коллективная работа, или комбинированный труд, не только повышает общую производительность, но делает более значительными индивидуальными результатами работы.

Сложности возникают, когда мы переходим к учебной деятельности, где, как указывали М.Д.Виноградова и И.Б.Первин, «не всякая работа, которая формально протекает в коллективе, по существу является коллективной». Один только «факт присутствия» в коллективе не есть еще коллективная деятельность. Возможна деятельность, которая, хотя и происходит в условиях коллектива, точнее, группы людей, по своему характеру сугубо индивидуалистична [114, с.7].

При рассмотрении коллективной работы вообще, безотносительно к учебной, то в качестве ее признаков называют основные и дополнительные [15; 97; 98 и др.] (табл. 11):

Таблица 11 - Признаки коллективной работы

Основные	Дополнительные
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>наличие общей цели</i>, т.е. цели, которой добиваются усилиями всех членов коллектива, т.к. без этого цель либо вовсе не достигается, либо снижаются результаты общей работы; ● <i>разделение труда, распределение функций, обязанностей</i> таким образом, чтобы каждый выполнял какую-то часть работы, и, таким образом, мог положительно влиять на общий результат; ● <i>сотрудничество и взаимопомощь</i> как необходимые условия достижения общей цели; ● <i>участие всех работающих в управлении</i>, т.е. в планировании работы, контроле, учете. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>общественно-полезный характер</i> деятельности каждого работника; ● <i>объем работы</i>, выполняемой коллективом, в целом всегда больше объема работы, выполняемой каждым из его членов, взятым в отдельности; ● если речь идет о настоящем коллективе и подлинно коллективной работе, то необходимым условием является <i>забота всех о каждом и каждого обо всех</i>; ● <i>равенство объективных условий для каждого</i>, чтобы работа и успех одного не подрывали успеха и возможностей другого.

Конечно, учебная работа имеет свою специфику: это работа с людьми. Нет учителя без обучающихся и каждый обучающийся у кого-то учится. А это значит, что во всяком обучении, особенно, если каким-то образом обучаемые объединяются, всегда имеют место какие-то элементы сотрудничества, коллективизма. Поэтому при попытках установить, какая организация учебной работы является коллективной, возникали трудности. В настоящее время этот вопрос успешно решен.

Рассмотрим структуру коллективного учебного занятия. Для этого следует выделить содержание и форму коллективных учебных занятий. С точки

зрения формального подхода коллективное учебное занятие может существовать как совокупность нескольких общих форм организации обучения с системообразующим элементом - коллективной формой обучения.

Основанием для классификации коллективных учебных занятий является сочетание общих (структурных) форм организации обучения, составляющих коллективные учебные занятия, и системообразующий элемент, за счет которого достигаются основные дидактические цели коллективного учебного занятия.

П.И.Тушнолобов выделяет восемь групп коллективных учебных занятий в зависимости от формы:

1. Основанные на коллективной форме организации обучения.
2. Основанные на коллективной и индивидуальной форме организации обучения.
3. Основанные на коллективной и парной форме организации обучения.
4. Основанные на коллективной и групповой форме организации обучения.
5. Основанные на коллективной, индивидуальной и парной форме организации обучения.
6. Основанные на коллективной, парной и групповой форме организации обучения.
7. Основанные на коллективной, индивидуальной и групповой форме организации обучения.
8. Основанные на коллективной, индивидуальной, парной и групповой форме организации обучения [103, с.43-44].

По мнению автора, «Во всех вариантах системообразующим элементом будет коллективная форма организации обучения. Это означает, что основные дидактические цели будут достигаться за счет ее использования. В реальном учебном процессе возможны коллективные учебные занятия, состоящие из неоднократно сочетающихся и чередующихся форм. В этом случае для того, чтобы выяснить вид коллективного учебного занятия, необходимо сложить временные отрезки индивидуальной, парной и групповой форм и при условии системообразующей роли коллективной формы получить тот или иной вид коллективного учебного занятия» [103, с.44].

Вышеизложенное дает основание полагать, что к основным признакам коллективного учебного занятия относятся:

- повышение эффективности системы организационных форм обучения за счет коллективных учебных занятий;
- увеличение результатов учебной работы за счет коллективного учебного занятия;
- обучение всеми (коллективом) каждого члена коллектива;
- выполнение каждым членом коллектива функций обучающего и обучаемого;
- активное участие всех обучающихся в обучении;
- выполнение большего объема учебной работы за единицу времени

при увеличении числа обучающихся;

– самообучающийся характер группы при коллективных учебных занятиях;

– общий результат выше результата каждого члена коллектива, взятого в отдельности;

– забота друг о друге;

– равенство объективных условий для каждого [97; 101].

Таким образом, все формы организации процесса обучения можно разделить на общие и конкретные. Так как формы организации учебной работы есть только применение общих форм в соответствии с конкретными дидактическими целями и задачами, то вопрос о коллективной форме обучения должен решаться, прежде всего, в рамках общих форм организации процесса обучения. Поэтому мы рассмотрим все четыре общие формы с точки зрения коллективности.

Если в классе, в библиотеке или дома происходят **индивидуально-обособленные** учебные занятия, то мы имеем индивидуальную форму организации процесса обучения в чистом виде. Коллективизм в данном случае, если и может проявляться, то скорее в содержании изучаемого материала или тех целей, ради которых индивидуальные занятия ведутся. При этом индивидуальная форма учебных занятий, не будучи коллективной, была, есть и будет одной из важнейших и необходимых форм обучения. Значение индивидуальной формы в будущем не только не уменьшается, но в определенном смысле даже увеличивается, т.к. перестройка учебно-воспитательного процесса происходит на **самостоятельной и коллективной** основе.

Несколько слов о **парной** форме организации учебной работы, т.е. когда парная работа носит замкнутый характер, смена партнеров в работе отсутствует. В такой замкнутой паре (обучающийся - обучающийся) может иметь место взаимопомощь и сотрудничество. Все же такую работу нельзя назвать коллективной, т.к. при этом нет еще коллектива.

Коллектив - это всегда совокупность людей, число которых больше двух. Коллектив - это высшая форма объединения людей для достижения единой общественно-полезной цели, деятельность которых строится на разделении труда, сотрудничестве и товарищеской взаимопомощи.

Если учитель учит одного-единственного обучающегося, то такое обучение тоже называется *индивидуальным*. Поэтому, несмотря на сотрудничество и взаимопомощь, парная форма организации процесса обучения еще не является коллективной.

За коллективную форму обучения принимали всегда **только групповую форму во всех ее разновидностях**:

- долгое время, начиная с XVII в., коллективной формой считалась общеклассная или фронтальная, когда учитель работает одновременно со всеми учащимися класса, например, всему классу объясняет новый материал. В дореволюционных учебниках по педагогике работа учителя одновременно со всем классом называлась коллективной в противоположность

индивидуальной, которая была в школах общепринятой до XVII в., когда учитель, работал с каждым обучающимся в отдельности и с каждым по очереди. Такое понимание сохранилось и до наших дней [см.: 44, с. 298-300; 115, с.224, 226; 116, с.134-135 и др.].

Фактически при общеклассной работе коллективной учебной работы нет, т.к. нет всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи. При фронтальном обучении, что обычно ведется на уроках, нет даже единой общей цели, которую все обучающиеся стремятся достичь. При общеклассных занятиях отсутствует разделение труда между учащимися, т.к. все они должны выполнить одну и ту же работу: слушать изложение учителем одной и той же темы, решать одну и ту же задачу, смотреть один и тот же фильм и т.д. Фронтальная работа (кстати, как и другие разновидности групповых учебных занятий) только по видимости является коллективной, создает иллюзию коллективности. На самом же деле при общеклассных занятиях обучающиеся работают каждый для себя и за себя, и нередко их деятельность является такой же неколлективной, как и при индивидуальной учебной работе;

- иногда в качестве коллективной формы выдвигается особый случай фронтальной работы, когда учитель организует в классе обсуждение какого-то вопроса (проблемы). При этом коллективное обсуждение принимается за коллективное обучение, что является грубой ошибкой. **Коллективным обучением является только такое обучение, при котором коллектив (а не профессиональный педагог или лицо, которое его заменяет) обучает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении своих товарищей по общей работе.** При общеклассном обсуждении перед выступающими не ставится цель научить своих товарищей, чаще всего это обмен мнениями или впечатлениями. Да и выступающих обычно не более 5-6 человек из 30-35, т.е. большинство обучающихся класса даже не успевают выступить.

Сущность групповой формы учебных занятий всегда одна и та же: один одновременно учит многих. Ее отличительный и существенный признак: в каждый момент общения одного говорящего слушает группа людей. Из сущности группового общения вытекают все свойства групповой формы организации учебных занятий, как ее преимущества, так и ее недостатки.

Особенности коллективной формы обучения

1. В каждый момент обучения (общения) половина обучающихся говорит, половина слушает, минимальное количество участников - четыре человека. Работа в каждой паре носит временный и незамкнутый характер. Что делается в одной паре, то нужно для всего коллектива обучающихся, и наоборот, что делается во всех остальных парах, то нужно для участников данной пары. Работа во всех парах носит взаимосвязанный и взаимозависимый характер.

2. Каждый обучающийся попеременно является то обучающимся, то учителем. Все члены учебного коллектива являются преподавателями по всем темам и по всем вопросам. Уже нет в старом смысле слова обучающихся, обучающихся, т.е. тех, кого только учат. Исчезает основание для названия: «учебный коллектив», «группа обучающихся». Создается новый тип коллектива -

самообразовательный или **образовательный коллектив**.

3. Ближайшей целью каждого участника занятий (слово «обучающийся» уже не подходит) становится: учить других всему тому, что знаешь или изучаешь сам. Позиция преподавателя, учителя значительно повышает ответственность каждого школьника (студента) за свои собственные знания, за свое поведение и даже общую культуру.

4. Деятельность каждого обучающегося, точнее, участника занятий становится общественно- полезной. Школьник начинает работать на коллектив, на общество, на других людей не после окончания школы (или вуза) и не после уроков (во вне-урочное время), а с первых шагов обучения, и работа на других, на коллектив, не прекращается все время учебы: сколько учусь, столько обучаю других. Очевидно, что с годами работа каждого становится все более качественной, квалифицированной, и вклад каждого в общее развитие, в общеобразовательный и профессиональный рост всех становится все весомее, значительнее.

5. Основной принцип работы: все по очереди учат каждого и каждый всех, т.е. если брать работу всех не в какой-то момент времени, то получится, что коллектив обучает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении всех своих товарищей (членов данного коллектива, а также нередко и смежных коллективов). При этом, работа образовательного коллектива осуществляется под руководством профессионального педагога-специалиста. В самообразовательных коллективах это условие становится необязательным.

6. Каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но также за знания и учебные успехи своих товарищей. Такая ответственность не является формальной или показной, как всегда, получается при традиционных, неколлективных формах обучения, а ответственность реальной, действенной, так как каждый школьник (студент) является одновременно и учителем, преподавателем и воспитателем своих товарищей; если ты не знаешь, то учи, а я тебе помогу, объясню и покажу, как сделать лучше; мы обучаем друг друга, стало быть, и отвечаем друг за друга.

7. Каждую изучаемую тему (вопрос, теорему) участник занятий может излагать до полного, прочного и всестороннего овладения ею. Такой возможности нет при традиционном обучении, так как учитель все время гонит программу, переходит каждый раз к новой теме, не добиваясь от каждого качественного овладения предыдущей темой. Очевидно, что при этом темп работы при коллективных занятиях не навязывается для всех одинаковый, а становится индивидуальным. Он зависит от трудолюбия, настойчивости, способности каждого, а также той своевременной помощи, которую оказывает коллектив.

8. Важнейшая задача педагога-руководителя - формировать у каждого педагогическое мастерство, искусство преподавания. Добиться мастерства в изложении каждой изучаемой темы, в применении изучаемой теории на практике - это общая цель и общая забота на каждом учебном занятии. Без

успешного решения этой задачи коллективная работа не может стать высокоэффективной. Уже на школьной скамье все школьники должны стать мастерами в изложении и применении изучаемого материала. Педагогическое мастерство при коллективных занятиях необходимо всем и каждому, но оно должно формироваться не только стихийно, но и сознательно.

9. Полное совпадение, единство коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю других, тем больше и лучше я знаю сам. «Многое спрашивать, усваивать, учить других, - писал Я.А.Коменский - тайна великой учености. Как можно больше спрашивать, спрошенное - усваивать, тому, что усвоил, обучать других - эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя. Обучать - это значит все усвоенное в свою очередь пересказывать товарищам или всякому, желающему слушать. Чрезвычайно правильно известное положение: «Кто учит других, учится сам», - не только потому, что, повторяя, он укрепляет в себе свои знания, но также и потому, что получает возможность глубже проникать в вещи» [51, с.362-363]. Идея Я.А. Коменского о наиболее эффективном обучении реализуется в коллективных занятиях.

10. Учитель-руководитель по своему усмотрению может привлекать к общей работе во время коллективных занятиях родителей, обучающихся старших классов, студентов, представителей общественности. Можно также организовать систематическое сотрудничество обучающихся параллельных и разновозрастных классов, что очень важно и эффективно в образовательном и воспитательном отношении.

Таким образом, обучение и воспитание в каждом учебном классе, благодаря систематическому применению коллективной формы, совершается не только силами профессионального педагога и обучающихся данного класса (такое положение в классе – явление временное), но и силами старших школьников (студентов), взрослых, широкой общественности. Это и есть народное, или демократическое воспитание школьников, не на словах, а на деле.

Конечно, всем этим учебно-воспитательным процессом обычно руководит профессиональный квалифицированный педагог. При традиционном обучении руководящие функции учителя были ничтожно малы, они фактически отсутствовали. Его дело было не руководить людьми, а учить и воспитывать детей. Заработную плату он получал за то, что он сам всех обучает, воспитывает. Причем обучает и воспитывает своей непосредственной деятельностью. Он все темы учебного курса излагает, всё объясняет, дает задания, всех проверяет и оценивает. Руководят школой и учителями другие лица: директор, завуч.

Введение коллективных занятий приводит к коренным изменениям: учитель становится не только преподавателем и непосредственным воспитателем, но и настоящим, современным руководителем. Уже на уроках учителю необходимо организовать и наладить самоуправление, которое многие функции берет на себя: вопросы планирования, управления работой каждого (кому с кем работать), организацию соревнования, дисциплину, распределение заданий, привлечение участников со стороны, объяснение их функций и т.д. Все

это направляется руководителем - профессиональным педагогом.

О так называемом современном уроке

Среди конкретных (специальных) форм особое положение занимает **урок**, который по традиции считают «основной формой организации учебной работы».

В учебных пособиях, учебниках по педагогике и дидактике, а также в многочисленных методических работах и исследованиях по отдельным учебным предметам урок определяется как «основная форма организации учебной работы в школе»⁴. Так, в учебнике для студентов педагогических учебных заведений «Педагогика» под редакцией П.И.Пидкасистого глава 12 называется «Урок - основная форма организации обучения в современной школе» [26, с. 327]. Также или приблизительно такие же определения урока мы найдем и в других трудах по педагогике и дидактике прошлого столетия и начала двадцать первого [117, с.124-125; 21, с.393; 118; 119; 120 и др.].

Слово «урок», как правило, понимают все читатели, знающие русский язык. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И.Даля даются следующие объяснения:

1. Урок - срочная задача ученику или рабочим. (Выучить урок. Отработать урок в один шабаш).
2. Ученье в назначенный час. (Почем он берет за урок?).
3. Назидание, впредь наука.
4. Урок. Срочное время, срок [121, с.1060].

Примерно то же самое, хотя и несколько осовремененное, с конкретными примерами дается объяснение слова «урок» у С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой: Урок - учебный час (в средних учебных заведениях), посвященный отдельному предмету. (Учитель дает урок. Урок математики. Урок музыки. Звонок на урок, с урока). 2. Учебная работа, заданная школьнику на дом. (Задать уроки. Сделать, приготовить уроки. Сидеть за уроками, выучить урок). 3. Нечто поучительное, то из чего можно сделать вывод для будущего, (уроки истории). Получить хороший урок. Это ему урок на будущее. Извлечь урок). 4. Преподавание учебных предметов частным образом отдельным лицам. (Давать, брать уроки. Зарабатывать уроками). 5. Работа, заданная для выполнения в определенный срок. (Выполнить дневной урок) [122, с.838].

Из приведенных объяснений нельзя сделать вывод, что «урок - основная форма организации учебной работы в школе». Скорее наоборот: урок - это учебное занятие в назначенное время или задание учителя школьникам для выполнения дома. В свое время на вопрос «Что такое урок?» академик М.Н.Скаткин: ответил: «Урок - более или менее законченный отрезок, или «клеточка», педагогического процесса» [123, с.149]. Несмотря на то, что определение урока, данное академиком М.Н.Скаткиным, было подхвачено многими теоретиками педагогики (дидактами), общепринятым оно не стало.

⁴ Определение урока как основной формы организации учебной работы в школе было взято авторами (теоретиками педагогики и учителями-практиками) из постановления ЦК ВКП (б) от 25.08.32г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [107].

«Ответ на этот вопрос (Что такое урок?) весьма затруднителен на сегодняшний день» [26, с.327] - заявляет член-корреспондент РАО, профессор П.И.Пидкасистый. Короче говоря, на сегодня, то есть в XXI веке, никто еще не может дать точного ответа на вопрос: что такое урок? Но, по словам П.И.Пидкасистого, «существует **мнение**, согласно которому урок - это систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся форма (?) организации (?) деятельности постоянного состава учителей и обучающихся в определенный отрезок времени» [123, с.149].

Несколько по-другому определяет понятие «урок» другой академик - М.И.Махмутов: «урок - это динамичная (?) и вариативная форма (?) организации (?) процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей и обучающихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения» [124, с.44].

Создалась парадоксальная ситуация: понятие «урок» более или менее понятное для всех и без объяснений, а определяется оно через понятия «форма организации учебной работы» или даже «основная форма», которые **вообще никому не понятны**, о чем сознаются и сами дидакты, творцы этих «научно (?) обоснованных (?) определений». В логике существует правило: нельзя определять одно понятие через другое, которое само, менее известно, чем первое. Кто поступает, вопреки этому правилу, тот выдает наукообразие и софистику за науку. Чаще всего это происходит в силу некомпетентности или намерения кого-то ввести в заблуждение, создать видимость своей учености.

Постулат «урок - основная форма организации учебной работы в школе» [107] долгое время даже не подвергался сомнению и не оспаривается. Напротив, теоретики педагогики всячески стремятся доказать его правильность, хотя это порождало в теории множество абсурдов, а на практике застой, отказ от развития школы и всей системы образования в целом. И мы в данном случае не преувеличиваем вредоносность и пагубность последствий, которые возникли из-за ошибок в главном документе, определявшем многие годы работу школ и управлений системы образования.

Принципиальная ошибка авторов указанного выше постановления, его истолкователей и единомышленников состоит в том, что урок вообще не является «формой организации учебной работы», а всего лишь отрезок времени, выделенный для проведения учебных занятий или выполнения какого-то задания в определенный срок. Софизм, обман заключается в том, что этому отрезку времени, на протяжении которого должно быть выполнено определенное учебное задание, было приписано еще и значение «формы организации учебной работы» и к тому же «основной».

В постановлении «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25.08.1932 г. было точно указано, что в этот отрезок или промежуток времени между двумя звонками (на урок и с урока) должен делать учитель, а, следовательно, и руководимые им обучающиеся: «Преподаватель

обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину, всемерно приучая детей к работе над учебником и книгой, с различного рода самостоятельным письменным работам, к работе в кабинете, в лаборатории, учебной мастерской и широко применяя наряду с этими основными (!) методами (?) различного рода демонстрации опытов и приборов, экскурсии (на завод, в музей, в поле, в лес и т.п.); при этом преподаватель должен всемерно помогать детям при затруднениях в их учебных занятиях» [107].

В постановлении не было объяснения того, что следует считать «формой организации учебной работы» и какие вообще существуют «формы организации учебной работы». Не было также объяснения, почему из этих «форм» урок выделяется как «основная форма»? В педагогической литературе также не было ясности, чем, например, форма обучения отличается от метода обучения? Ясности в этом вопросе нет и в настоящее время, хотя прошло уже более 90 лет. И.Ф.Харламов высказывает свое негодование тем, что понятие «метод» и «формы организации» обучения постоянно путают, «смешиваются»: *что такое форма организации обучения как педагогическая категория и в чем ее сущность?* К сожалению, понятие это не имеет в дидактике достаточно четкого определения. Многие (!) ученые попросту обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории. Это ведет к терминологической путанице, когда даже в отдельных научно-методических публикациях понятие о формах учебной работы и понятие метода обучения употребляются как синонимы» [115, с.221].

В результате «научно обоснованных объяснений» простое по содержанию слово «урок» оказалось настолько запутанным, что в его истинном понимании не смогла разобраться уже на протяжении целого столетия вся психолого-педагогическая наука, а между тем уроку посвящены многие тысячи исследований, диссертаций и бесконечное количество статей, брошюр, книг, лекций, семинаров, конференций. Урок - это вовсе не форма организации учебной работы и тем более не «основная форма», а всего лишь **отрезок времени, выделяемый в школе для проведения учебных занятий и ничего больше.**

Урок (как и слово «урок») - это не педагогический процесс и не его какая-то - конкретная форма, а всего лишь **время**, предназначенное для проведения учебного занятия. Если мы говорим «футбольное поле», то это еще не сама игра в футбол, а только указание на то, что поле (площадка) предназначено для игры в футбол. Также, как и утверждение: «Закончился первый тайм игры», означает не саму игру в футбол, а лишь время, не раскрывая ни сути самой игры, ни ее уровня или качества.

Когда мы говорим «урок математики» или «урок химии», то имеется в виду лишь время и учебный предмет, которым занимаются обучающиеся и учитель. Но это вовсе не означает, в какой форме или какими конкретными методами проводится учебное занятие, т.е. «урок», (если, конечно, мы берем его подлинный смысл, а не наши представления о нем и пожелания). Поэтому «урок» не является ни «отрезком» педагогического процесса, ни «клеточкой», ни формой организации, ни методом обучения, а всего лишь временными

рамками учебного занятия, проводимого в школе, или же учебным заданием, которое должно быть выполнено дома (не редко в другом месте).

Если мы утверждаем, что урок - отрезок или клеточка педагогического процесса, то мы этим самым фиксируем его **осуществление**, а осуществление предполагает и конкретное содержание, и какие-то «методы» или «формы», применение определенных наглядных или технических средств и т.д. А это уже конкретизация того, чем заполняются или может заполняться тот промежуток времени, который мы назвали «урок»: урок физики, урок химии и т.д.

При анализе понятия «урок», следует, прежде всего, иметь в виду, что формы организации, методика и даже содержание урока **планирует учитель**. От него зависит, какие формы организации учебной работы будут использованы или не использованы **на уроке**. Уже только поэтому урок нельзя считать готовой формой организации учебной работы и только чисто условно урок можно рассматривать как «отрезок» или «клеточка» педагогического процесса. Этот «отрезок» или «клеточка» первоначально существует **только в голове** учителя, хотя по расписанию урок предусмотрен независимо от того, как его собирается давать учитель, т.е. заполнять **время**, которое для этой цели выделено.

Мы говорим: «Сорван урок географии». Или «урок химии был заменен уроком математики». В первом случае имеется в виду, что согласно планируемому по расписанию времени, например, с 800 до 845 должны быть занятия по географии, но по какой-то причине эти занятия не состоялись. Но это вовсе не означает какой-то **формы** организации или методики, так как они планируются учителем. Также и во втором случае: отрезок времени, по одному учебному предмету (по химии), **был использован**, урок состоялся, но по другому учебному предмету. Как он состоялся, по каким методам или формам - это уже дело учителя. Важно, что отрезок времени, выделенный для учебного занятия учителя с учащимися, был заполнен нужным (хотя и другим) содержанием, срыва урока не произошло.

Нельзя одновременно утверждать, что урок - это отрезок (кусочек или «клеточка») педагогического процесса и в то же время форма организации педагогического процесса. Форма организации учебного процесса - это не отрезок времени и не «клеточка» учебно-воспитательного процесса, а она (форма) присуща всему процессу. Она не отрезок, не клеточка, а внутреннее строение **всего** учебно-воспитательного процесса. Форма или формы обучения имеют существенное значение для построения и осуществления **всего** учебно-воспитательного процесса. Они не делятся на «основную форму» и бесчисленное множество «других организационных форм», т.н. «вспомогательных», «сопутствующих», «дополнительных», «временных» и т.д., как пытаются всех убедить защитники классно-урочного обучения, вызвавшего мировой кризис образования во всех странах.

Поэтому можно с полным основанием утверждать, что не только урок, но и все другие, т.н. конкретные (специальные) формы, которые мы рассмотрели при анализе работы А.В.Хуторского, формами обучения не являются, а

представляют собой **разновидности** применения в учебном процессе, происходящем на уроке, в школе или вне школы, тех 3-х форм, которые лежат в основе всех случаев обучения, исключая пока ту организационную форму, которая называется «коллективная», т.к. ее практическое освоение педагогами фактически только начинается, встречая (как и всякое новое) сопротивление как «снизу», так и особенно «сверху», что вполне закономерно.

12. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Средства обучения - это любые материальные или идеальные объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в учебном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для усвоения содержания учебного материала, достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Средства обучения являются неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Цель средств обучения - обеспечение эффективного достижения целей и задач обучения, возможность сделать его более интересным, повышение наглядности и образности учебного материала, мотивации к обучению, активизации познавательной деятельности обучающихся.

В современной дидактике выделяют следующие функции средств обучения:

- информационная: средства обучения обеспечивают передачу учебной информации обучающимся;
- образовательная: средства обучения способствуют формированию у обучающихся знаний, умений и навыков;
- развивающая: средства обучения способствуют развитию познавательных способностей, мышления, памяти, воображения обучающихся;
- воспитательная: средства обучения способствуют формированию у обучающихся нравственных, эстетических, эстетических качеств.

Средства обучения можно классифицировать по различным признакам (таблица 12).

Каждая классификация имеет свои достоинства и недостатки. Выбор классификации зависит от целей и задач классификации, а также от особенностей средств обучения.

Достоинства классификаций средств обучения:

- помогают в систематизации и структурировании знаний о средствах обучения, что облегчает их выбор и использование;
- позволяют выявить общие и отличительные признаки средств обучения, что способствует их более глубокому изучению;
- обеспечивают возможность прогнозирования эффективности применения средств обучения в учебном процессе;
- способствуют развитию творческого подхода к использованию средств обучения.

Недостатки классификаций средств обучения:

- не всегда учитывают все особенности средств обучения;
- не всегда являются универсальными и могут применяться в различных условиях;
- любая классификация является условной;
- могут быть слишком сложными и запутанными.

Таблица 12 – Классификация средств обучения

По материальному носителю	По назначению	По степени участия в учебном процессе	По степени сложности	По способу использования	По способу восприятия	По уровню применения	По степени новизны
материальные: учебники, учебные пособия, наглядные пособия, технические средства обучения (компьютеры, проекторы, мультимедиа-проекторы, Интернет, телевидение, радио), программно-методические средства, тренажеры, лаборатории, электронные средства обучения (электронные учебники, электронные учебные пособия, электронные образовательные ресурсы, цифровые образовательные платформы)	информационные (передают содержание учебной информации): учебники, учебные пособия, наглядные пособия, технические средства обучения	основные: учебники, учебные пособия, наглядные пособия, технические средства обучения	простые (одиночные средства обучения)	индивидуальные (используются каждым обучающимся)	зрительные	общие	традиционные
идеальные: речь (слово) педагога, учебные диалоги, дискуссии, лабораторные работы, практические занятия, устное народное творчество, произведения искусства, художественная литература, музыкальные произведения, компьютерные программы	организационно-методические (обеспечивают организацию и управление учебной деятельностью): учебное оборудование, лабораторное оборудование, практические пособия, дидактические игры	вспомогательные (дополнительные): учебное оборудование, лабораторное оборудование, практические пособия, дидактические игры, контрольно-измерительные	сложные (комплексные средства обучения, включающие в себя несколько простых средств)	групповые (используются группой обучающихся)	слуховые	специальные	инновационные

		материалы, тесты, проверочные задания, дидактический материал, электронные средства обучения, технические средства обучения					
	контрольно-оценочные результаты обучения: контрольно-измерительные материалы, тесты, проверочные задания			фронтальные (используются всеми обучающимися одновременно)	тактильные		
	развивающие (способствуют развитию познавательных способностей обучающихся)				обонятельные		
					вкусовые		

Наиболее распространенными классификациями средств обучения являются классификации по материально-техническому исполнению, характеру использования и назначению.

При отборе средств обучения необходимо учитывать следующие принципы. Они должны:

- 1) соответствовать целям, задачам и содержанию учебного материала, который изучается;
- 2) быть доступны для понимания и использования обучающимися по возрасту, уровню развития и индивидуальным особенностям, их возможностям и интересам;
- 3) соответствовать современным научным представлениям о природе, обществе и человеке, быть достоверными и актуальными, то есть соответствовать последним достижениям науки и техники;
- 4) соответствовать современным требованиям и реалиям;
- 5) способствовать достижению целей и задач обучения, воспитания и развития, повышению эффективности учебно-воспитательного процесса;
- 6) быть экономичными в изготовлении и использовании;
- 7) использовать различные средства обучения для обеспечения разнообразия форм и методов обучения.

При отборе средств обучения необходимо также учитывать следующие факторы, т.е. необходимо учитывать:

- наличие средств обучения в учебном заведении, а также возможности их приобретения или изготовления;
- стоимость средств обучения, чтобы не перегружать бюджет учебного заведения;
- безопасность средств обучения для обучающихся и педагогов.

Выбор средств обучения является сложным и ответственным процессом, который требует от педагога знаний и умений в области дидактики, методики обучения и психологии.

Рекомендации по отбору средств обучения:

- 1) перед отбором средств обучения необходимо четко определить цели, задачи и содержание обучения;
- 2) необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- 3) необходимо учитывать наличие средств обучения и их качество;
- 4) необходимо учитывать стоимость средств обучения.

При отборе средств обучения рекомендуется использовать метод экспертных оценок. Эксперты должны дать оценку средств обучения с точки зрения их соответствия указанным принципам и факторам.

Средства обучения должны использоваться в учебном процессе в соответствии со следующими принципами. Они должны использоваться:

- для достижения конкретных целей обучения;
- в комплексе, обеспечивая единство наглядности, образности и активности в обучении;

- в разнообразии, обеспечивая интерес обучающихся к обучению;
- с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- в соответствии с методами в обучении:
 - в сочетании наглядности с другими методами в обучении;
 - для формирования у обучающихся практических умений и навыков;
 - для формирования у обучающихся понятий, законов, теорий;
 - для закрепления знаний и умений;
 - для развития творческих способностей обучающихся.

Средства обучения должны использоваться в комплексе, с учетом методических рекомендаций с соблюдением следующих правил. Они должны:

- быть правильно подобраны в соответствии с целями, задачами и содержанием обучения;
- использоваться в сочетании с формами и другими методами и приемами обучения.
- быть организованы таким образом, чтобы не нарушалось здоровье обучающихся.

Средства обучения используются на всех этапах учебного процесса:

1. На этапе подготовки к обучению средства обучения используются для ознакомления обучающихся с содержанием учебного материала, для формирования интереса к обучению.

2. На этапе проведения обучения средства обучения используются для передачи учебной информации, для активизации познавательной деятельности обучающихся, для контроля и оценки результатов обучения.

3. На этапе закрепления и повторения средства обучения используются для систематизации и обобщения знаний, для формирования навыков и умений.

В последние годы в связи с развитием информационных технологий особое внимание уделяется исследованиям электронных средств обучения. Ученые изучают возможности использования электронных средств обучения в учебном процессе, разрабатывают новые формы и методы обучения с использованием электронных средств обучения, в том числе в дистанционном формате.

Сегодня в школе используются различные новые средства обучения, которые основаны на современных информационных технологиях. К ним относятся:

- электронные учебники - интерактивные пособия, которые позволяют обучающимся самостоятельно изучать материал, выполнять задания, получать обратную связь;
- электронные учебные пособия - более сложные пособия, которые содержат дополнительные материалы, такие как видеолекции, тесты, интерактивные упражнения;
- электронные образовательные ресурсы - различные цифровые материалы, которые могут использоваться в учебном процессе, такие как видеоролики, презентации, интерактивные модели;

– цифровые образовательные платформы - системы, которые позволяют обучающимся получать доступ к электронным учебным материалам, взаимодействовать с преподавателями и друг с другом;

– электронные учебники и учебные пособия - цифровые аналоги традиционных учебников и учебных пособий. Электронные учебники и учебные пособия содержат интерактивные элементы, такие как видеоролики, тесты, задания и т. д. Они позволяют обучающимся самостоятельно изучать материал, в удобном для них темпе и в удобном для них месте;

– электронные образовательные ресурсы - различные цифровые материалы, используемые в учебном процессе. К ним относятся электронные книги, аудиозаписи, видеоролики, интерактивные приложения и т. д. Электронные образовательные ресурсы позволяют обучающимся получать информацию из различных источников, в том числе из зарубежных источников;

– цифровые образовательные платформы - интернет-сервисы, предоставляющие доступ к различным электронным образовательным ресурсам. Цифровые образовательные платформы позволяют обучающимся и учителям работать с электронными образовательными ресурсами в режиме онлайн.

Кроме того, в школе используются и другие новые средства обучения, такие как:

- виртуальные лаборатории - компьютерные программы, позволяющие обучающимся проводить эксперименты в виртуальной среде. Виртуальные лаборатории позволяют обучающимся изучать различные физические и химические явления, не выходя из школы;

- мобильные приложения для обучения - приложения для смартфонов и планшетов, предназначенные для обучения. Мобильные приложения для обучения позволяют обучающимся получать доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте;

- гаджеты для обучения, такие как 3D-принтеры, квадрокоптеры, роботы и т. д., позволяют обучающимся изучать различные предметы в более интересной и интерактивной форме.

Эти новые средства обучения обладают рядом преимуществ перед традиционными средствами обучения:

- 1) позволяют индивидуализировать обучение, адаптировать его к потребностям и интересам обучающихся. позволяют обучающимся работать в индивидуальном темпе и стиле;

- 2) делают обучение более наглядным и интерактивным, что способствует повышению мотивации обучающихся;

- 3) позволяют получать доступ к информации из различных источников, что расширяет возможности обучения.

Однако использование новых средств обучения в школе требует от педагогов специальной подготовки. Педагоги должны уметь использовать эти средства обучения эффективно и безопасно.

Вот некоторые примеры использования новых средств обучения в школе:

- электронные учебники используются для ознакомления обучающихся с новым материалом, выполнения заданий, контроля усвоения знаний;
- электронные учебные пособия используются для углубленного изучения материала, подготовки к экзаменам;
- электронные образовательные ресурсы используются для демонстрации наглядных пособий, проведения экспериментов, организации самостоятельной работы обучающихся;
- цифровые образовательные платформы используются для организации дистанционного обучения, проведения онлайн-курсов, вебинаров.

Правильное использование новых средств обучения способствует повышению эффективности обучения, активизации познавательной деятельности обучающихся и достижению поставленных целей.

Большое распространение в практике работы школ получила интерактивная доска - электронное устройство, которое позволяет отображать изображение с компьютера на большой экран, а также взаимодействовать с ним с помощью специального маркера или стилуса.

Основные функции интерактивной доски:

1. Можно отображать любую информацию, которая находится на компьютере, например, презентации, видеоролики, веб-страницы.
2. Можно использовать для проведения презентаций, применяя встроенные инструменты для рисования, выделения текста и создания аннотаций.
3. Можно использовать для проведения интерактивных занятий, применяя встроенные инструменты для проведения опросов, викторин и других интерактивных упражнений.

Основные способы работы с интерактивной доской:

- прикосновение: для управления интерактивной доской можно использовать пальцы или стилус;
- мышь: для управления интерактивной доской можно использовать мышь.
- голосовое управление: некоторые интерактивные доски поддерживают голосовое управление.

Чтобы работать с интерактивной доской, необходимо выполнить следующие действия:

1. Подключите интерактивную доску к компьютеру. Для этого используйте кабель VGA или HDMI.
2. Включите компьютер и интерактивную доску.
3. Установите программное обеспечение для интерактивной доски.
4. Начните работу с интерактивной доской.

Для работы с интерактивной доской можно использовать следующие инструменты:

- маркер или стилус: используется для рисования, выделения текста, создания пометок и т. д.;
- лазерная указка: используется для выделения объектов на экране;
- кнопки на доске: используются для выполнения различных действий,

таких как открытие приложений, изменение настроек и т. д.

Вот несколько советов по работе с интерактивной доской:

1) перед началом работы с интерактивной доской убедитесь, что она включена и подключена к компьютеру.

2) используйте маркер или стилус, который подходит для интерактивной доски.

3) не используйте слишком много силы при рисовании или выделении текста.

4) если вы хотите очистить экран, используйте специальную ткань для интерактивной доски.

Вот несколько примеров использования интерактивной доски в учебном процессе:

– презентация нового материала: интерактивная доска позволяет создавать интерактивные презентации, которые привлекают внимание обучающихся и способствуют их вовлечению в учебный процесс;

– закрепление знаний и умений: интерактивная доска может использоваться для проведения интерактивных упражнений и тестов, которые помогают обучающимся закрепить полученные знания и умения;

– проведение экспериментов: интерактивная доска может использоваться для проведения виртуальных экспериментов, которые позволяют обучающимся увидеть процессы, которые невозможно или затруднительно наблюдать в реальной жизни.

– обработка изображений: в этом режиме интерактивная доска используется для обработки изображений, таких как рисование, выделение, добавление текста и т. д.

– тестирование: в этом режиме интерактивная доска используется для проведения тестов.

В последние годы наряду с понятием «средства обучения» в активный оборот вошел термин «образовательные ресурсы».

Средства обучения и образовательные ресурсы - два взаимосвязанных понятия, которые относятся к материалам и инструментам, используемым в образовательном процессе, и часто используются как синонимы. Однако между ними есть некоторые ключевые различия.

Средства обучения - любые конкретные объекты и материалы, оборудование или устройства, которые используются для обучения. Они могут быть физическими, такими как учебники, лабораторное оборудование или компьютеры, или цифровыми, такими как онлайн-курсы, веб-сайты или учебные игры.

Образовательные ресурсы - более широкое понятие, которое включает в себя средства обучения, а также другие материалы, которые могут быть полезны для обучения. Они могут включать в себя статьи, книги, видеоролики, аудиозаписи, а также опыт и знания других людей.

Основное различие между средствами обучения и образовательными ресурсами заключается в том, что средства обучения предназначены для использования в учебном процессе, в то время как образовательные ресурсы могут

использоваться в различных целях, включая обучение, исследование и развитие.

Средства обучения соотносятся с образовательными ресурсами как часть общего понятия. Средства обучения являются одним из видов образовательных ресурсов, которые предназначены для использования в учебном процессе. Они могут быть использованы в сочетании с другими образовательными ресурсами, такими как опыт и знания других людей, для повышения эффективности обучения.

Вот несколько примеров того, как средства обучения и образовательные ресурсы соотносятся друг с другом:

- учебники - средства обучения, которые используются для передачи информации. Они могут быть использованы в сочетании с другими образовательными ресурсами, такими как лабораторные занятия или веб-сайты, для более глубокого понимания материала.

- образовательные игры - образовательные ресурсы, которые используются для повышения мотивации и вовлеченности учащихся. Они могут быть использованы в сочетании со средствами обучения, такими как учебники или рабочие тетради, для улучшения усвоения материала;

- опыт и знания других людей - образовательные ресурсы, которые могут быть использованы для получения обратной связи и поддержки. Они могут быть использованы в сочетании со средствами обучения, такими как семинары или консультации, для повышения эффективности обучения.

Образовательные ресурсы предназначены для:

- предоставления обучающимся новой информации, знаний и понятий;
- развития у обучающихся практических навыков и умений, необходимых для решения задач и проблем;
- стимулирования познавательной активности обучающихся и повышения их интереса к обучению.

Образовательные ресурсы можно классифицировать по различным признакам, таким как:

1. Форма представления: печатные, электронные, аудиовизуальные, смешанные. образовательные ресурсы могут быть представлены в текстовой, графической, аудиовизуальной, интерактивной и т. д. форме.

2. Уровень сложности: для начинающих, для опытных, для продвинутых.

3. Целевая аудитория: для детей, для взрослых, для специалистов.

4. Цель использования: для обучения, для самообразования, для дополнительного образования.

5. Уровень образования: начальное, среднее, высшее и т. д.

6. Специфика предмета: для изучения конкретных предметов, таких как математика, физика, химия и т. д.

Образовательные ресурсы могут быть использованы на учебных занятиях различными способами. Вот несколько примеров:

- в качестве основного источника информации;

- для иллюстрации или объяснения учебного материала;
- для выполнения практических заданий;
- для проверки знаний и умений обучающихся.

При выборе образовательных ресурсов для учебных занятий необходимо учитывать следующие факторы:

- цель и содержание обучения;
- возраст и уровень подготовки обучающихся;
- технические возможности образовательной организации;
- цели и задачи занятия;
- уровень подготовки обучающихся;
- психологические особенности обучающихся: возраст, интересы и т. д.

При использовании образовательных ресурсов на учебных занятиях необходимо учитывать следующие принципы:

- 1) принцип соответствия целям, задачам, уровню подготовки и психологическим особенностям обучающихся;
- 2) принцип активизации мыслительной и практической деятельности обучающихся;
- 3) принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся;
- 4) принцип дифференциации с учетом уровня подготовки обучающихся.

Вот несколько примеров того, как образовательные ресурсы могут быть использованы на учебных занятиях:

- учебники и учебные пособия используются в качестве основного источника информации для изучения нового материала и развития навыков и умений;
- наглядные пособия используются для иллюстрации или объяснения учебного материала;
- технические средства обучения используются для проведения демонстраций, экспериментов и т. д.;
- видеоматериалы используются для наглядного представления информации и демонстрации практических навыков;
- электронные ресурсы используются для выполнения практических заданий, прохождения тестов и т. д.;
- использование текстовых ресурсов: учебники, статьи, книги и т.д.;
- использование графических ресурсов: карты, схемы, диаграммы и т.д.;
- использование аудиовизуальных ресурсов: видеоролики, презентации, фильмы и т.д.;
- использование интерактивных ресурсов: игры, викторины, тесты и т.д.;
- интерактивные упражнения используются для развития навыков и умений, а также для стимулирования познавательной активности обучающихся;
- игры используются для развития навыков и умений, а также для стимулирования познавательной активности обучающихся;

- дискуссии используются для развития критического мышления и навыков общения;

- практические задания используются для развития навыков и умений.

Общие рекомендации по применению образовательных ресурсов на учебных занятиях:

- используйте различные образовательные ресурсы для достижения различных целей. Например, для передачи информации можно использовать учебники, статьи, веб-сайты. Для развития навыков и умений можно использовать практические задания, лабораторные работы, тренинги. Для стимулирования познавательной активности обучающихся можно использовать интерактивные упражнения, игры, дискуссии;

- выбирайте образовательные ресурсы, соответствующие возрасту и уровню подготовки обучающихся;

- используйте образовательные ресурсы в сочетании с другими методами обучения.

13. КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ. МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В философской науке понятие «качество» определяется как целостная совокупность свойств, их связей и отношений, отличающих один предмет или явление от других предметов или явлений. Как видно, философская трактовка данного понятия не носит оценочный характер и поэтому здесь трудно ставить вопрос об его измерении или другой оценке, различиях низкого или высокого и т.п. уровня качества.

На производстве под «качеством» понимается нормативный уровень, которому должен соответствовать получаемый продукт, то есть качество продукции описывается как совокупность существенных потребительных свойств этой продукции, значимых для потребителя. Здесь за основу берутся два признака качества продукции, такие как наличие целостной совокупности определенных свойств и рассмотрение их ценности с позиции потребителя.

В педагогической науке применяются различные определения понятия «качество образования», которые исходят из производственного понимания его сущности.

А.М. Моисеев понятие «качество образования в школе» определяет как совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование [125].

В работе С.Б.Шишова и В.А. Кальней качество образования трактуется как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям в формировании и развитии гражданских, бытовых, профессиональных компетенций личности [126].

П.Панасюк дает следующее определение: качество школьного образования – это такая совокупность свойств, которая обуславливает его способность удовлетворять социальные потребности в формировании и развитии личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [127].

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение В.М.Полонского [128], который под качеством образования понимает определенный уровень знаний, умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники школ в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания.

В условиях перехода на новую парадигму образования, направленную на его гуманизацию и демократизацию в связи с провозглашением в качестве приоритета личностно-деятельностного подхода, содержательно меняются требования к знаниям, умениям и навыкам (ЗУН) и в показатели качества образования включаются качество процесса обучения и условия образования.

В монографии под редакцией М.М.Поташника [90] качество образования понимается как соотношение цели и результата, как меры достижения целей, при том, что цели (результаты) заданы только операционально и

спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. М.М.Поташником выделяются основные 5 видов результата процесса образования: уровень знания, умения и навыков, показатели личностного развития, отрицательные эффекты образования (ухудшение состояния здоровья учащихся), изменение профессиональной компетентности учителя и его отношения к работе, а также рост престижа школы в социуме.

Многие ученые советского периода интегральным конечным результатом образовательного процесса считают образованность ученика. И.С. Якиманская считает, что образованность ученика формируется на основе его обученности. По ее мнению, образованность – свойство личности, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоопределению и самореализации) [68].

На практике работники системы образования часто применяют три понятия наравне: «качество знания», «качество обучения» и «качество образования». Естественно, это взаимосвязанные и взаимообусловленные понятия. Наше исследование показало, что существует такая иерархия качеств: «знание – обучение – образование».

В научной литературе знание определяется как социальный опыт, результат духовной и практической деятельности людей, выраженный в системе фактов, представлений, понятий, правил, законов, теории.

И.Я.Лернер [84] определяет «знание» в качестве одного из основных компонентов содержания образования, которое включает следующие четыре элемента: 1) знания о природе, обществе, технике и человеке; 2) опыт осуществления способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) эмоционально-чувственный опыт, определяющий отношение человека к миру, в том числе и к знаниям, к их приобретению и поиску.

Описанные четыре элемента содержания образования являются, по мнению И.Я.Лернера, соответственно и целями обучения. Далее он отмечает, что учебные программы содержат в основном перечень знаний, обеспечивающих перечень навыков и умений, но ни в одной из них не предусмотрена система деятельности, обеспечивающая необходимый уровень творческого развития. Это сильно сказывается на характере усвоения знаний, их качестве.

В дидактике определялись два подхода к изучению качества знаний: по отдельным критериям (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер и др.) и по уровням усвоения и применения знаний (В.П. Беспалько, М.М. Поташник и др.).

И.Я.Лернер, Ю.К.Бабанский дают следующие характеристики видам качества знаний [84; 67]:

1. Правильность знаний – степень соответствия эталону; полнота знаний ученика определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте. Ученик может: а) перечислить все ведущие элементы знаний; б) дать определение каждому из них; в) охарактеризовать основные их признаки.

2. Действенность знаний характеризуется умением ученика применять знания в различных ситуациях. Ученик умеет: а) выполнять упражнения, задания по теме с применением полученных знаний и умений; б) применять изученное для анализа соответствующих жизненных явлений.

3. Осознанность знаний – понимание значимости знаний, внутренних связей, умение анализировать, сравнивать, доказывать и обобщать, оценивать и объяснять. Ученик может: а) показать, как связаны между собой изучаемые на уроке понятия и факты, что чему подчинено, что из чего вытекает; б) сравнить, найти общее и отличительное между изучаемыми явлениями; в) раскрыть причины явлений, событий и пр.; г) обобщать, сделать резюме, выводы.

4. Глубину знания характеризует число осознанных существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися.

5. Оперативность знаний предусматривает готовность и умение ученика применять их в сходных и вариативных ситуациях. Чем больше типов ситуаций, в которых ученик может применить знания, и чем совершеннее это применение, тем точнее проявляется оперативность знаний.

6. Гибкость знания проявляется в быстроте нахождения вариативных способов применения его при изменении ситуации. Чем более вариативных ситуаций, требующих поиска нового способа применения ранее усвоенных знаний, и чем быстрее ученик находит этот способ, тем более гибки эти знания. Гибкость всегда проявляется в оперативности, но оперативность не всегда свидетельствует о гибкости знания.

7. Систематичность знаний предполагает осознание состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, т.е. осознание одних знаний как базовых для других.

Системностью знаний называют такую совокупность знаний в их сознании, структура которой соответствует структуре научной теории.

Научная теория включает следующие элементы: понятия, основные положения (основные законы), эмпирический базис (факты, лежащие в основе этих положений и опосредованно входящие в теорию) и следствия. Все это есть системные знания, т.е. знания, располагаемые по схеме: «основные понятия – основные положения – следствия – приложения».

8. Прочность знаний – наличие и устойчивость всех указанных качеств. Она является интегральным производным качеством.

Анализируя сущность различных видов качества знания, можно дать следующее определение: качество знания – это целостная совокупность относительно устойчивых свойств знаний, характеризующих результат учебно-познавательной деятельности учащихся.

Исследователи отмечают [68] эффективность второго подхода в определении сущности качества знаний. По их мнению, это связано с тем, что с одной стороны, на практике качества знаний не существуют обособленно, поэтому их надо учитывать лишь в системе, при выполнении заданий определенного уровня сложности. А с другой – характеристика знаний по уровням отвечает закономерностям усвоения и применения полученной информации, закономерностями мыслительного процесса.

При изучении и оценке качества знаний учащихся целесообразно выделять три уровня: репродуктивный, конструктивный и творческий.

Репродуктивный уровень знаний – это знание фактов, явлений, событий, правил, действий и их воспроизведение без существенных изменений.

Процессы мышления, обеспечивающие функционирование знаний на этом уровне, имеют также репродуктивный характер. Ученики распознают учебную информацию, могут ее описать, дать «готовое» определение, применять известные им приемы мыслительной деятельности. Знания, умения и навыки репродуктивного характера обеспечиваются информационными методами: рассказ, объяснение, упражнение по образцу и т.п.

Конструктивный уровень знаний – это знания, добытые в результате комбинирования, переконструирования знаний первого уровня (с помощью выделения главного, сравнения, обобщения и др. приемов мыслительной деятельности). Этот уровень достигается эвристическими методами обучения.

Творческий уровень знаний – это такие знания, умения, которые приобретены в ходе самостоятельной поисковой деятельности учащихся. Знания творческого уровня достигаются эвристическими и исследовательскими методами, которые побуждают учащихся к самостоятельной творческой деятельности. Приемы мышления, которые обеспечивают этот уровень знаний, также являются творческими: ученики определяют тему и задачи работы, формулируют гипотезу и план поиска, осуществляют поисково-исследовательскую деятельность.

Личностно-ориентированный подход в образовании предполагает совершенствование целеполагания, переход от размытой постановки целей обучения к их диагностичной постановке. Диагностичная постановка целей предполагает определение их через результаты обучения, выраженные действием учащихся, которые можно измерить и опознать.

Как известно, результаты деятельности выражаются иерархично: в виде репродуктивного, конструктивного, продуктивного. Это предполагает иерархичное представление целей обучения.

Наиболее полная характеристика диагностично поставленных целей обучения дана В.П. Беспалько [66]: «На нынешнем этапе развития средней и высшей школы названным требованиям не удовлетворяют ни общая цель соответствующих педагогических систем, ни частные цели изучения отдельных предметов».

Исходя из уровневого представления качеств знания и целей обучения и учитывая вышеприведенное определение качества образования, группы исследователей во главе с М.М.Поташником на «качество знания» дают следующее определение: «Качество знания – соотношение диагностично поставленной цели и результатов самостоятельной познавательной деятельности учащихся». Например, если целью является узнавание, то результатом учения является ученическое усвоение. Их соотношением, показывающим качество знания, является правильность. Схематично это можно представить так: Цель (узнавание) – Соотношение (правильность = качество знания) – Результат (ученический уровень усвоения).

Соотношение следующих микроцелей в их иерархии и их результатов характеризуется множеством качеств знаний, имеющих интегральные свойства, которые включают свойства качеств знаний предыдущих уровней.

Например, Микроцель (понимание) – Соотношение [полнота,

действенность, правильность] – Результат (алгоритмический уровень усвоения). Далее – Микроцель (применение) – Соотношение [систематичность, осознанность, глубина, оперативность, гибкость] – Результат (эвристический уровень усвоения); Микроцель (систематизация, обобщение, творчество) – Соотношение [системность, прочность] – Результат (творческий уровень усвоения).

Таким образом, иерархичное (диагностичное) представление целей и их результатов позволяет четко, критериально и объективно оценивать качество знаний.

Хотя некоторые ученые [68] результаты исследования И.Я.Лернера относительно качества знания относят к группе, изучающей сущность качества знания только по отдельным критериям, наше исследование показывает, что его исследование охватывает и второй подход. Действительно, отмечая, что четыре элемента содержания образования являются соответственно и целями обучения, он вплотную подходит к проблеме таксономии целей обучения. Если сопоставить его цели с таксономией целей Б.Блума [90; 68], то можно увидеть следующую картину: первый элемент содержания (цель обучения) – запоминание; второй элемент (цель обучения) – понимание, применение; и, наконец, третий элемент содержания (цель обучения) – анализ, синтез, оценка.

Анализируя вышеизложенное, выделяя главное из сущности двух подходов, «качеству знания» мы даем следующее определение: под качеством знания понимается степень соответствия цели и результата, описывающихся целостной совокупностью относительно устойчивых свойств знаний, характеризующих результат учебно-познавательной деятельности учащихся. Ядром и основой в иерархии качеств: «Знание – Обучение – Образование» является качество знания, поскольку, во-первых, оно формируется через усвоение содержания образования в результате самостоятельной познавательной деятельности учащихся; во-вторых, личностно-деятельностный подход предполагает в процессе обучения приоритетное преобладание активной самостоятельной деятельности ученика. Такую деятельность, т.е. деятельность ученика по организации условий, обеспечивающих усвоение им содержания образования, И.Я.Лернер называет учением; в-третьих, традиционно, когда проверяется «качество обучения» посредством проведения четвертных контрольных работ (в традиционной – устно, письменно – или тестовой форме), годовых, переводных экзаменов, государственных экзаменов (в том числе и ЕНТ), оценивается только качество знания (когда через наличие некоторых видов качества знаний можно судить и об уровнях умения).

Однако в существующей методической системе сложным остается вопрос о критериях оценки. Традиционное рассмотрение «качества знания» как количество учащихся, обучающихся на «4» и «5», является некорректным, поскольку, во-первых, из-за нечеткой постановки цели обучения высокие оценки часто получают ученики, которые, совершая репродуктивную деятельность на угадывание правильного ответа тестовых заданий, могут без ошибки выполнять аналогичные задания, пересказывать учебный материал и т.п.; во-вторых, в существующей системе сложно поддается измерению развивающая сторона обучения. Необходима четкая эталонная система в оценке уровня знаний,

умений и навыков.

Наш опыт показывает, что иерархичное (диагностичное) представление целей и результатов обучения позволяет четко, объективно и критериально оценивать качество знания и, как следствие, качество обучения. При этом иерархичное представление качества знаний позволяет точно, критериально и объективно оценить учебные успехи учащихся, обеспечить мониторинг качества обучения. С другой стороны, такое совершенствование педагогической квалиметрии предполагает введение многобалльной системы оценки качества обучения.

Задания, предлагаемые учащимся с целью проверки качества знаний, должны соответствовать принятым критериям, т.е. уровням знаний. Задания должны быть разработаны на основе вышеуказанных характеристик таксономии Б.Блума и качеств знаний. Такие уровневые задания позволяют комплексно выявлять результаты обучения и развития школьников. По мере выполнения и «перешагивания» учеников от низкой ступени к следующей можно судить и о развивающей стороне обучения.

И.Я.Лернер понятию «обучение» дает такое определение: «Обучение – акт взаимодействия учителя и ученика с целью усвоения последним некоторого отрезка содержания социального опыта».

Поэтому, когда речь идет о качестве обучения, мы должны охарактеризовать его не только совокупностью устойчивых свойств знаний, но и уровнем умений, мотивов, активности, т.е. совокупностью показателей обученности, для сформированности которых необходима внешне организуемая учителями деятельность.

Т.И.Шамовой, Т.М.Давыденко [68] выделяют следующие критерии обученности, которые представляются совокупностью показателей:

1. Личностно-смысловое отношение ученика к изучаемому учебному материалу и процессу собственной учебной деятельности. Показатели, позволяющие анализировать и оценивать личностно-смысловое отношение, состоят в следующем:

- непосредственный интерес к предмету в целом;
- оценка учеником социальной значимости изучаемого предмета;
- потребность в использовании и позитивном преобразовании своего опыта познавательной деятельности – способов учебной работы, накопленных знаний.

2. Сформированные, самостоятельно выработанные школьниками способы учебной работы (интеллектуальные, информационные, исследовательские и др.), в которых представлены усвоенные в образовательном процессе приемы работы с материалом и результаты накопления учеником собственного опыта, оцениваются по следующим показателям:

- преобладающая ориентация детей на отдельные признаки изучаемых явлений или на систему признаков того или иного предмета;
- преобладающая ориентация на определенный способ фиксирования информации (схематический, графический, знаково-символический).

3. Критерий владения школьниками метазнаниями, которые

проявляются в следующих показателях:

- потребность в овладении метазнаниями (знания о знаниях);
- наличие метазнаний, т.е. знаний о приемах и средствах усвоения учебного материала (знания о сущности приемов умственной деятельности);
- умение анализировать содержание и структуру текстов любого вида, учебных заданий;
- умение выделять главное в определениях, задачах, теоремах и т.п. – умение сравнивать, классифицировать познавательные объекты.

4. Следующим показателем является критерий владения учениками логикой научного знания. В рамках этого критерия рассматривается качество предметных знаний учащихся.

Таким образом, на наш взгляд, «качеству обучения» можно дать следующее определение: качество обучения – соотношение целей и результатов обучения как меры достижения диагностично поставленных целей, описываемая целостной совокупностью показателей обученности, характеризующих результат взаимодействия учителя и ученика в процессе усвоения последним предоставленного учебного материала.

Переход от необъективной традиционной модели оценивания к критериальному оцениванию учебных достижений учащихся – давно созревшая проблема процесса модернизации системы образования.

Как известно, общая идея проблемы оценивания успешности учебной деятельности учащихся состоит в том, что одной из ведущих функций оценки является контроль как условие формирования знаний, умений и навыков (ЗУН) у учащихся. Контроль, согласно теории поэтапного формирования умственных действий, входит в состав познавательной деятельности человека, являясь одной из его функциональных частей ($P_d = OOD + Id + Kd + Корд$) [66]. Вместе с тем, контроль, как было отмечено выше, выступает в качестве основы формирования способностей учащихся к вниманию и развитию учебно-познавательной компетентности.

Критериальное оценивание внедряется, прежде всего, для объективной оценки учебных успехов учащихся. Во-вторых, оно должно служить основой точного, четкого определения (измерения) уровня качества знаний обучаемых.

В советской педагогической теории «педагогическая квалиметрия» была отработана слабо из-за отсутствия диагностичной постановки цели обучения. Под «качеством обучения» подразумевалось процентное соотношение количества «хорошистов» и «отличников» к их общему числу. Под «успеваемостью» – процентное соотношение общего количества учеников к количеству «двоечников». Причем отметки по пятибалльной системе из-за отсутствия точного критерия ставились «на глазок», в основном за учебные достижения на уровне «знания», отчасти – на уровне «понимания» по таксономии Б.Блума, поскольку господствовала «знаниецентрическая» парадигма образования. В знаниецентрической дидактике весь процесс обучения, отбор содержания образования, а также оценивание осуществлялись в соответствии с требованиями «инструктивной» модели обучения (т.е. запоминание, воспроизведение). Поэтому не удивительно, что наши ученики на ЕНТ не могут решить логические задачи,

каждый четвертый претендент на «Алтын белгі» не может подтвердить свое соответствие требованиям «Алтын белгі». Отсюда следует главная причина низких результатов учащихся нашей республики в международном исследовании PISA, занявших последние места среди стран-участников.

Во всем мире качество обучения определяется согласно следующему определению: качество обучения – это соотношение цели и результатов обучения как меры достижения целей, при этом цели заданы только диагностично и спрогнозированы в зоне ближайшего развития ученика. Диагностичная постановка целей обучения характеризуется тем, что они формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, которые можно точно измерить и опознать [90].

Научно обоснованным примером диагностично поставленных целей обучения является таксономия Б.Блума.

К понятиям «оценка учебных достижений» и «критериальное оценивание» можно дать следующие определения.

Оценка учебных достижений – это оценка степени соответствия реально достигнутых учащимся результатов на основе поисково-познавательной деятельности, планируемыми целям обучения.

Отсюда видно, что в данном случае оценка адекватно отражает качество обучения.

Критериальное оценивание – оценка учебных достижений учащихся в соответствии с заранее известными критериями оценивания, позволяющими корректировать индивидуальную траекторию обучения (развития) для достижения ожидаемых результатов в соответствии с целями обучения.

Критериальное оценивание определяет цель создания условий и возможностей для формирования и развития учебно-познавательной активности учащихся, их творческой и поисково-познавательной «среды погружения», ориентации в потоке научной информации посредством приобщения учащихся к систематической рефлексии, к поиску смысла этой деятельности.

При организации процесса критериального оценивания учебных успехов учащихся должен учитываться ряд психолого-педагогических особенностей учебно-познавательной деятельности ученика: 1) самостоятельность, проявляющаяся в собственном желании быть готовым и способным расширять свои знания, умения; 2) находить пути решения учебных задач, адекватно оценить свои учебные достижения; 3) стремление ученика к выбору индивидуальной образовательной траектории и поиску способов ее построения; 4) развитие познавательной активности в процессе учебной деятельности; 5) формирование творческого и критического мышления; 6) избирательность, становление устойчивого внимания – повышение концентрации внимания, целенаправленность восприятия.

Текущее критериальное оценивание (формативное оценивание) тематических самостоятельных работ, состоящих из уровневых заданий, определяет текущий уровень усвоения знаний и умений в соответствии с целями обучения. Оно мотивирует ученика к самостоятельной познавательной деятельности и позволяет ему понять, насколько успешно выполняются задания в изучении

нового содержания. Для учащихся, не достигших цели обучения в течение изучения темы, планируется индивидуальный график работы по осуществлению коррекционной работы.

Итоговое (суммативное) оценивание проводится учителем после завершения каждой четверти, оно определяет уровень применения знаний, умений и навыков при завершении изучения разделов учебного материала за четверть. Оно также является основой для определения итоговых оценок за четверти и учебной год.

Заметим, что определение уровня применения ЗУН при итоговом оценивании ставит целью формирование функциональной грамотности у учащихся.

14. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИКЕ

Традиционный подход к педагогической технологии

Реформирование системы образования РК, характеризующееся главным образом внедрением 12-летней конструктивной модели школы, ориентированной на результат на уровне общего среднего образования и трехступенчатой модели подготовки кадров на основе кредитной системы обучения на уровне высшего образования, предполагает введение в образовательный процесс эффективных дидактических средств, гарантирующих достижение конкретного результата, реализуя личностно-деятельностное обучение.

Внедрение в школьное образование государственных общеобязательных стандартов среднего образования требует четкого выполнения организациями образования всех их требований в качестве нормативного документа. В Законе РК «Об образовании» (п.3, ст.51), устанавливающего обязанности педагога, указано обязательное выполнение требований Госстандарта. Согласно пункту 3 данной статьи Закона, педагогические работники обязаны добиваться получения учащимися знаний не ниже требований государственного общеобязательного стандарта, развивать у обучающихся жизненные навыки, компетенции, самостоятельность, творческие способности. Однако исследования ученых и наш опыт показывают, что традиционная методика не способна создать развивающую образовательную среду и гарантировать такого результата обучения. Она отвечает только на вопрос: «Чему и как учить?», ей не ставится вопрос: «как учить результативно?». Для того чтобы ответить на вопрос, как учить результативно, традиционная методика должна совершенствоваться до уровня педагогической технологии обучения. Поэтому в настоящее время технологизация образовательных систем стала новым перспективным направлением педагогической науки и практики. Более того, технологизация учебного процесса позволяет реализовывать на практике концептуальные идеи гуманизации образования. Однако анализ работ ученых показывает, что в настоящее время еще не сформирована сущность понятия «технологии обучения», не разграничены отличия между методикой и технологией. Вместе с тем исследования показывают, что переход термина «технология» из сферы промышленности в педагогику не случаен и имеет под собой аргументированную основу.

В энциклопедическом словаре представлено следующее определение понятия технологии: «Технология – это совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» [129].

Учитывая то, что основным звеном любой технологии является детальное определение конечного результата и точное достижение его, во многих научных трудах определение технологии сформулировано следующим образом: «Под технологией понимается совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами». Данное определение

характеризует в основном промышленную технологию и, учитывая то, что процесс производства продукции осуществляется техническими средствами, некоторые исследователи дополняют данное определение следующим образом: «Под технологией понимается совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, построенных на использовании технических или любых других средств производства под управлением человека, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами».

Идею технологизации обучения поднимал Ян Коменский еще в XVII веке, призывая к тому, чтобы обучение стало «механическим», и найти такой способ обучения, который обязательно приводил бы к положительным результатам. В книге «Великая дидактика» он писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: а) твердо установленные цели; б) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; в) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели».

Как отмечает А.И.Космодемьянская: «...Своим происхождением педагогическая технология обязана реализации педотехнических идей, высказанных на рубеже XX века родоначальниками прагматической психологии и педагогики (такими как У.Джеймс, Д.Дьюи, С.Холл, В.Торндайк, В.Килпатрик), представителями «индустриальной педагогики» (Ф.У.Тейлор, Ф.Б.Гилберт) [81].

У истоков технологизации советской педагогики стоял А.С.Макаренко, смело использовавший понятие педагогической техники. Во всемирно известной «Педагогической поэме» он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение технических средств и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [130]. Данную идею А.С. Макаренко подтверждает следующее утверждение П.Д. Митчелла: «Образование в настоящее время является областью интенсивного труда, и поэтому слишком дорого обойдется отказ от внедрения образцов массовой продукции промышленности» (Mitchell P.D. Op. cit. P. 310) [131].

Впервые в 20-е годы термин «педагогическая технология» упомянут в работах по педологии, основанных на трудах по рефлексологии (И.П.Павлов, В.М.Бехтерев, А.А.Ухтомский, С.Т.Шацкий). В это же время распространилось и другое понятие – «педагогическая техника», которая в Педагогической энциклопедии 30-х годов была определена как «совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий» [132].

В ходе научно-технической революции педотехника наполняется новым содержанием. Большое влияние на нее оказывают идеи программированного обучения, теории коммуникаций, алгоритмизации обучения и другие. В результате воздействия различных идей и теорий совокупность педотехнических приемов превращается в педагогическую технологию. Технологический подход к обучению оформляется в советской педагогике в 5060-е годы, и

исследователи связывают его с реформированием вначале американской школы, а затем – европейской. Становление технологического подхода тесно связано с программированным обучением. Как отмечает М.В.Кларин, «...программированное обучение – первое детище» педагогической технологии. «Характерными чертами программированного обучения явилось уточнение учебных целей и последовательная (поэлементная) процедура их достижения» [85]. С другой стороны, «в процессе» «технологического подхода» в 50-60-х годах постепенно вырабатывается установка «педагогической технологии» на решение дидактических проблем с позиции управления учебным процессом на основе заданных целей, поддающихся идентификации и изменению» [85].

В 70-е годы термин «педагогическая технология» определялся как изучение, разработка и применение принципов оптимизации учебного процесса. В отечественной дидактике первым, кто обратился к выделению технологических характеристик дидактических категорий и проектированию на этой основе процесса обучения, был Ю.К.Бабанский. Именно этот подход был назван им «оптимизацией обучения». Конструирование учебного процесса Ю.К.Бабанский представлял как последовательную практическую интерпретацию целей обучения, содержания образования, форм организации и методов обучения. По мнению автора, в оптимально составленном плане обучения в единстве излагаются цели, содержание, формы и методы обучения [133].

Исходя из промышленного определения понятия технологии, разные авторы по-разному определяют сущность понятия «педагогической технологии»:

– «Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических приемов, методов обучения, воспитательных средств. Она есть организационно-методический инструмент педагогического процесса» (Б.Т. Лихачев).

– «Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (ЮНЕСКО).

– «Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей» (В.М. Монахов [94]).

– «Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П. Волков [134]).

– «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М.В. Кларин [135]).

– «Педагогическая технология – это проект педагогической системы, реализуемый на практике» (В.П. Беспалько). Под педагогической системой (ПС) В.П. Беспалько понимает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов, содержания, организационных форм, целей обучения и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и

преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [66]. Далее он утверждает: «В психолого-педагогической науке все еще не осознана необходимость введения понятия «педагогическая технология». Мы понимаем под этим термином описание (проект) процесса формирования личности учащегося» [66].

– «Образовательная технология – это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам» (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко [68]).

Из представленных определений можно вычлениить следующие признаки педагогической технологии:

- совокупность приемов и методов обучения;
- процессуальный двухсторонний характер взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся;
- строго научное проектирование и организация процесса обучения;
- наличие комфортных условий;
- гарантированное достижение конкретного результата обучения (многие исследователи считают это главной отличительной чертой педагогической технологии от методики обучения);
- комплексное применение дидактических, технологических средств обучения и контроля.

В настоящее время имеются разнообразные педагогические технологии, которые получили широкое применение педагогов-практиков. Существует также немало подходов к классификации педагогических технологий.

Общепринятой классификации педагогических технологий в отечественной и зарубежной педагогике на сегодняшний день не существует. К решению этой актуальной научно-практической проблемы различные авторы подходят по-своему, в зависимости от смыслового значения данного понятия, которое они принимают за основу.

В.Ф.Башарин предлагает классифицировать технологии по признакам обобщенности и прикладной направленности. «Обобщенные педагогические технологии представляют собой синтетические педагогические теории, построенные на определенных психолого-педагогических основах» [128]. Примерами обобщенных технологий, по В.Башарину, являются программированное обучение (Б.Ф.Скиннер, Л.Н.Ланда и др.); проблемное обучение (А.М.Матюшкин, И.Я.Лернер и др.); система формирования познавательных интересов у учащихся (Г.И.Щукина, Н.Г.Морозова и др.).

Прикладные (конкретные) педагогические технологии – это такие технологии, которые на методическом уровне решают проблему конструирования учебного процесса, направленного на достижение заранее запланированного результата.

Однако, на наш взгляд, данная классификация некорректна, так как все педагогические технологии практико-ориентированные, поэтому на основе любой обобщенной технологии можно спроектировать конкретную

технологическую карту и добиться результативного обучения.

По общим признакам и многочисленным сходствам выделяют следующие группы технологий [94]:

- по философской основе: гуманистические и авторитарные;
- по научной концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористические, интериоризаторские, развивающие;
- по уровню применения: общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные);
- по ориентации на личностные структуры: информационные (формирование знаний, умений и навыков), операционные (формирование способов умственных действий), эвристические (развитие творческих способностей), прикладные (формирование действенно-практической сферы);
- по характеру модернизации традиционной системы обучения: технологии по активизации и интенсификации деятельности учащихся, технологии на основе гуманизации и демократизации отношений между учителем и учащимися, технологии на основе дидактической реконструкции учебного материала и др.

По направлению модернизации традиционной системы выделяются следующие группы технологий (Г.К.Селевко [94]):

1) педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, демократическим управлением и гуманистической направленностью содержания. К ним относится педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили [73];

2) педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Например, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова [87];

3) педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (В.В. Фирсов [136], Н.П. Гузик [137]), технология индивидуализации обучения (А.С. Границкая [100], Инге Унт [138], В.Д. Шадриков [139]), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем (С.Н. Лысенкова [140]), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин [141], В.К. Дьяченко [142]), компьютерные и другие технологии;

4) педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева [143], технология «Диалог культур» В.С. Библера [144] и С.Ю. Курганова [145], система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова [146], технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф.Талызиной [147], М.Б. Воловича [148] и др.;

5) природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; технология М. Монтессори [70] и др.

Структуру педагогической технологии Г.К. Селевко [94] видит в

следующем составе:

1. Концептуальная основа.
2. Содержательная часть обучения: - цели обучения – общие и конкретные; - содержание учебного материала.
3. Процессуальная часть – технологический процесс:
 - организация учебного процесса;
 - методы и формы учебной деятельности школьников;
 - методы и формы работы учителя;
 - деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;
 - диагностика учебного процесса.

Исходя из того факта, что изменения в области естественных наук непосредственно влияют на изменения в философии, психологии и педагогике, определяя их стратегические направления развития, Т.И.Шамова и Т.М.Давыденко предлагают следующую классификацию педагогических технологий [68]:

- технологии «традиционной школы»;
- технологии «школы развития»;
- технологии «школы социализации».

На деле учитель-практик из разнообразия педагогических технологий выбирает их для применения по следующим признакам:

- уровень применения;
- ведущая концепция усвоения знаний;
- философская основа;
- отличительный характер содержания образования;
- организационные формы обучения;
- преобладающий метод обучения;
- категория обучаемых.

Для создания комфортных условий и искоренения перегрузки и переутомления учащихся в образовательном процессе ученые (см. «Управление качеством образования» под ред. М.М. Поташника [90]) предлагают разработку и внедрение «психосберегающих технологий обучения».

Под «психосберегающей технологией обучения» понимается совокупность приёмов, методов, средств обучения и подходов к образовательному процессу, при котором выполняются, как минимум, четыре требования [90]:

- учёт индивидуальных (интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и др.) особенностей ребёнка, его темперамента, характера восприятия им учебного материала, типа памяти, характера функциональной асимметрии типа мозга и т.п.;
- недопустимость чрезмерной, изнуряющей интеллектуальной, эмоциональной, нервной нагрузки при освоении учебного материала, стремление добиться оптимальных результатов обучения при минимально необходимых затратах времени и сил учащихся;
- обеспечение такого подхода к образовательному процессу, который гарантировал бы поддержание только благоприятного морально-психологического климата в классном коллективе, всемерное исключение любых факторов,

могущих негативно влиять на психическое состояние ребёнка (авторитарное усвоение, бестактность и т.п.);

– по мере развития гуманистических тенденций и внедрения гуманистической парадигмы и личностно-ориентированного подхода в организации и осуществлении образовательного процесса делать акцент не только на подходы, не приносящие вреда, но и на то, чтобы научить ребёнка самостоятельно защищать себя от стрессов, обид, оскорблений, обучить его средствам психологической самозащиты.

В научной литературе имеются три основных подхода к определению технологии обучения:

1. Под «технологией» часто подразумевают частную методику по достижению отдельно поставленной цели, например, технология формирования навыков устного счета, технология оценки знаний и т.п. Авторы данного подхода, исходя из основной характеристики технологии – гарантированное достижение цели обучения – частную методику приравнивают к технологии. Однако такие «технологии» не предусматривают проектирование целостного учебного процесса, а охватывают лишь отдельные его аспекты и поэтому не могут решить те дидактические задачи, которые призваны реализовать технологию обучения.

2. Отдельные ученые «технологию» рассматривают не просто как методику, а как оптимальную для достижения заданной цели систему, как некий дидактический алгоритм. К ним можно отнести авторов программированного обучения (Б.Скиннер, Н.Краудер, С.Пресси и др.) и авторов идей алгоритмизации процесса обучения (Л.Н. Ланда, Н.Ф. Талызина и др.). Справедливости ради нужно отметить, что с середины 60-х годов XX столетия наиболее системное исследование в области технологизации обучения началось с активного внедрения в практику программированного обучения. Характерными чертами технологии программированного обучения являются: разделение учебного материала на отдельные небольшие, легко усваиваемые части, предоставление ученикам предписаний по последовательному выполнению определенных действий, проверка усвоения каждой части, когда при правильном выполнении контрольных заданий учащиеся выполняют следующий шаг, а при неправильном ответе получают помощь и дополнительное разъяснение.

Такие технологии гарантируют результат, позволяют осуществить индивидуальное обучение в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся (темп обучения, уровень обученности и др.).

3. В русле третьего подхода технологию рассматривают в качестве проекта учебного процесса, педагогической системы. Здесь технология обучения, будучи представленной в виде проекта педагогической системы, включает в себя целеобразование, содержание, методы и формы организации процесса, а также систему средств обучения, направленных на достижение заданного результата. Более того, в основе всех педагогических технологий лежит идея создания адаптивных условий для каждого ученика, т.е. адаптация к особенностям ученика целей, содержания, методов, форм обучения и максимальная ориентация учебного процесса на самостоятельную познавательную деятельность

ученика, расширение его субъектных функций.

С этой точки зрения наиболее полным является определение В.П.Беспалько, дополненное им же следующими требованиями [66]:

1) необходима диагностичная постановка целей обучения и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала, развитие личности в целом;

2) необходимо осуществление принципа целостности (структурной и содержательной) всего учебно-воспитательного процесса, гармоничное взаимодействие всех элементов педагогической системы;

3) педагогическая технология предполагает проект учебного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося;

4) необходимо свести к минимуму педагогические экспромты в практическом преподавании, обеспечить гарантированное достижения целей обучения.

Гуманизация образования, личностно-деятельностный подход к процессу обучения предполагают разработку и применение личностно-ориентированных, развивающих технологий. Следовательно, педагогическая технология должна быть проектом личностно-деятельностной педагогической системы (совокупность методической системы и соответствующих дидактических процессов обучения).

Заметим, что вышеприведенные требования к технологиям обучения, определенные В.П. Беспалько, направлены на модернизацию педагогической системы на основе личностно-деятельностного подхода. Более того, они предполагают выполнение всех требований гуманистической парадигмы образования к модернизации методической системы обучения.

Наступивший век информатизации, быстроменяющиеся факторы и образования конкурентной среды во всех сферах жизни, требуют у обучающихся компетенции навыков самостоятельного добывания знаний, умения применять полученные знания в решении ситуационных задач в жизни, сформированных навыков поисково-исследовательской деятельности, быть функционально грамотным. Все это предполагает наличие в учебном процессе исследовательской составляющей в поисково-познавательной деятельности ученика.

Исходя из этого мы классифицируем педагогические технологии следующим образом:

1) технология, ориентированная на результат (гарантирующая достижение заранее запланированных результатов для каждого обучаемого);

2) технология, направленная на формирование поисково-исследовательских навыков ученика – субъекта деятельности.

Заметим, что технология, ориентированная на результат, тоже направлена на развитие самостоятельной поисково-познавательной деятельности учеников посредством таксономии развивающих заданий, однако здесь менее ярко выражен уровень овладения ими приемами (стратегиями) исследовательской деятельности.

Отметим также, что благодаря «буму» технологизации обучения решаются основные дидактические задачи современной педагогики, которые

реализуют процесс гуманизации и демократизации образования и личностно-деятельностный подход. Появились словосочетания типа «модернизация методической системы обучения на основе технологического подхода» и др. Совокупность условий и требований к разработке педагогических технологий «вынуждает» исследователей «по ходу» совершенствовать существующую педагогическую систему на основе гуманистической парадигмы, предполагающей реализацию личностно-деятельностного подхода в обучении.

Как показал анализ научно-педагогических исследований отечественных авторов по проблеме технологического подхода к обучению, многие из них занимались разработкой технологических характеристик отдельных дидактических категорий. Это было правильным шагом, поскольку важным условием разработки понятия педагогической технологии явилось выделение технологических характеристик дидактических категорий: содержания образования, методов обучения, форм организации обучения, процесса обучения, принципов обучения и целей обучения как основного элемента педагогической технологии.

Содержанием образования в рассматриваемом нами аспекте занимались И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин. Для содержания образования технологическими характеристиками можно считать виды элементов учебного содержания и соответствующие конкретные фрагменты.

Технологический аспект использования методов обучения разработал Ю.К.Бабанский. Технологические характеристики данной дидактической категории – это классификация методов (автор проанализировал все существующие классификации и разработал единую их типологию), их сочетание, адекватное моделируемым фрагментам учебного содержания.

Технологические характеристики форм организации обучения разработал А.А.Бударный. По мнению автора, для форм организации обучения технологическими характеристиками являются учебные ситуации и формируемые из них элементы урока; для учебных заданий – их виды и конкретные формулировки, обращенные к учащимся [94].

Таким образом, анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы по проблеме технологизации образовательного процесса показывает, что зарождение идеи связано с успехами научно-технического прогресса и распространением его достижений в самые различные области знаний и практики.

Технологизация – это объективный процесс, подготовивший этап эволюции образования для решения качественно иных задач. Этапы формирования понятия педагогической технологии можно проследить по звеньям взаимосвязанных и взаимообусловленных понятий, подготовивших почву для современной технологизации образовательного процесса. Вот эта последовательность: педагогическая техника, аудиовизуальное образование, программированное обучение, алгоритмизация учения, научная организация труда (НОТ) учителя и ученика, оптимизация и интенсификация образовательного процесса, информационная технология, дидактическая технология, представленная в качестве проекта педагогической системы, определенной на основе требований

лично-деятельностного подхода.

Как было отмечено выше, термин «технология» достаточно распространен и означает систему методов работы, описание условий по изменению состояния объекта с целью получения заданных параметров этого объекта. При отнесении этой формулировки к педагогике можно трансформировать ее следующим образом: педагогическая технология – это целевое применение системы педагогических средств, направленное и однозначно определяющее получение заданных характеристик некоторого педагогического феномена (качества личности, качества содержания предмета, качества усвоения и т.д.), т.е. на основе технологии можно прогнозировать эффективность педагогической деятельности. Кроме этого, для полноценной разработки понятия «технология обучения» необходимо перечислить комплекс критериев, названных различными исследователями, которые способствовали бы более четкой идентификации рассматриваемого понятия.

Для определения структурных и содержательных элементов педагогических технологий нам необходимо в первую очередь определить все структурные элементы процесса обучения.

И.Я.Лернер [149] пишет: «Анализ процесса обучения любой эпохи обнаруживает следующие его элементы (независимо от степени их осознания): а) цели обучения, выраженные в обобщенном виде на социологическом языке (разностороннее развитие, адаптация к деятельности, воспитание социальной активности и т.д.); б) выражение этих целей на педагогическом языке, т.е. содержание образования, вне которого цели недостижимы; в) совместная деятельность учителя и учащихся, образующая методы обучения; г) мотивы обоих субъектов обучения, без которых нет деятельности любого из них; д) механизм усвоения, обусловленный деятельностью учителя и учащихся соответственно с их мотивами, без относительного знания которого обучение неуправляемо; е) организационные формы, характеризующиеся пространственным и временным режимом, распределением функций между учителем и учащимся в ходе прямого или косвенного общения, определенная последовательность этапов (звеньев) обучения; ж) результат обучения, требующий своей оценки и диктующий очередной шаг процесса».

Исследование ученых показывает, что основным источником сдерживающих факторов развития школы является необоснованная постановка целей обучения. Ведь любой производитель, прежде чем приниматься за непосредственное изготовление продукта, разработает конечную цель во всех деталях: мастер, прежде чем подготовить изделие, точно прорисовывает и рассчитывает все изделие в целом и по частям. В педагогике же нередко можно встретиться с ситуацией полной рассогласованности цели, действий и результатов. «Сегодня учебно-воспитательный процесс осуществляется, как это ни парадоксально, без четкой постановки цели и без объективного учета его результатов. А это и есть откровенный формализм, прочно укоренившийся в нашей педагогической жизни. Поэтому процветают волюнтаристские решения различных проблем обучения и воспитания, переходящие в застойные явления и формы, а затем и в формалистическую деятельность, когда ради соблюдения

устаревшей формы жертвуют и содержанием, и результатом», – пишет В.П. Беспалько [66].

Такие отношения между целью, действиями и результатами полностью исключаются в технологии, в которой цели определяются «операционально» или «диагностично».

Операциональная (диагностичная) постановка целей обучения характеризуется тем, что цели формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, которые можно точно измерить и опознать.

Ориентация учебного процесса на четко сформулированные цели обучения в противовес расплывчатости их постановки в традиционной педагогике привлекла внимание педагогов во всем мире к технологизации обучения. Общая установка педагогической технологии: решать дидактические проблемы обучения в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению, т. е. должна осуществляться постановка целей и их максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов. Это требует подготовки учебных материалов и организации всего хода обучения в соответствии с учебными целями.

Сложность диагностичной постановки целей заключается в переводе результатов обучения на язык действия. Эта задача решается двумя способами:

1) построением четкой системы целей, в которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия). Такие системы получили название педагогических таксономий;

2) созданием максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения [85].

Слово «таксономия» обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания объектов категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности (т.е. по иерархии).

Наиболее известной системой целей, обладающими такими свойствами, является таксономия целей обучения Б.Блума [85].

Известно, что использование четкой, упорядоченной, иерархической классификации целей обучения важно для решения следующих задач:

а) пользуясь таксономией, учитель не только конкретизирует цели, но и упорядочивает их, концентрирует усилия на главном, определяя первоочередные задачи, порядок и перспективы дальнейшей работы;

б) конкретные учебные цели дают учителю возможность разъяснить учащимся ориентиры в их общей работе, обсудить их, сделать ясными для понимания любых заинтересованных лиц (родителей, инспекторов и др.);

в) четкая постановка целей, которые выражены через результаты деятельности, позволяет более надежно и объективно оценивать результаты обучения.

Отметим, что таксономия, как и всякая научно разработанная система, обладает «стандартностью» алгоритмического характера. Но она не диктует однозначного способа работы ни учителю, ни ученикам. В мировой практике

эту систему в основном используют при планировании обучения и критериальной оценке его результатов.

Таксономия целей обучения предполагает многоуровневое представление содержания образования, т.е. систему развивающих заданий, соответствующей требованиям таксономии целей. Требованиям многоуровневой модели содержания образования соответствует четырехэлементная основа определения содержания образования, разработанная И.Я. Лернером [149]. Поскольку без накопленных знаний никакая целенаправленная деятельность человека невозможна, первым элементом содержания образования являются накопленные знания о природе, обществе, технике и человеке как социальном существе. Поэтому в обучении важно обеспечить знакомство учащихся со всеми видами знаний.

Вторым элементом содержания образования является накопленный опыт осуществления известными людям способов деятельности. Опыт осуществления способов деятельности может выражаться как через навыки и умения выполнять конкретные операции, так и через обобщенные умения. Обобщенные умения могут быть как практическими, так и умственными – сравнивать разные объекты, абстрагировать, систематизировать, осуществлять аналитико-синтетическую деятельность. Во всех случаях осуществляемые умения представляют собой применение знаний и отражаются на качестве этих знаний.

Третьим элементом является опыт творческой деятельности. Он воплощается в таких процедурах деятельности, как самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы, новой функции объекта, альтернативы способа решения и др. Этот элемент содержания образования выполняет важнейшую функцию, так как он обеспечивает творческое преобразование человеком действительности, ее дальнейшее развитие.

Четвертый элемент содержания образования определяет отношение человека к знаниям, к их приобретению и поиску. Этот элемент составляет систему норм эмоционально-ценностного отношения, включающую нравственное и эстетическое отношение.

И.Я.Лернер доказал, что между элементами содержания образования имеются определенные связи, благодаря которым знания меняются по своим качественным характеристикам. Знание приобретает все новые качества по мере того, как ученики усваивают другие элементы содержания или виды знания.

Известно, что никакая деятельность не осуществляется без соответствующего мотива или мотивов. Все это делает работу по формированию мотивации обязательным компонентом технологии обучения.

Следующим шагом в описании педагогического процесса является организация деятельности учащихся по достижению заданных целей. Здесь следует сказать, что помимо потребностной составляющей в структуру деятельности входят: а) действия целеполагания (имеется в виду цель деятельности, а не цель технологии, хотя они могут совпадать), б) выбор и применение способов действий, состоящих из многих операций, в) регулятивные действия.

В качестве примера рассмотрим некоторые теории организации учебной

деятельности, так как именно учебная деятельность занимает центральное место в создании различных педагогических технологий.

Начало поиска и разработка теоретических основ педагогических технологий были сделаны П.Я. Гальпериным и Н.Ф.Талызиной. В качестве такой основы была предложена психологическая теория поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД). Н.Ф.Талызина и П.Я. Гальперин предлагали органическое сочетание двух начал: кибернетического и психолого-педагогического [147].

Согласно ТПФУД П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, процесс формирования умственного действия проходит следующие этапы:

- а) составление предварительного представления о задании, включающего в себя указание на образец,
- б) формирование «ориентировочной основы действия»,
- в) действие в материальном плане,
- г) действие во внешней речи,
- д) действие во внешней речи про себя,
- е) действие во внутреннем плане.

С точки зрения рассматриваемой проблемы, теория П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной сама по себе технологична, так как задает критериальные характеристики умственных действий и шаги по их формированию [147].

Наиболее сильная позиция в качестве теоретической основы педагогических технологий была разработана В.П.Беспалько. Им предложен информационный подход, соединенный с основными психологическими концепциями усвоения (ассоциативно-рефлекторной и поэтапного формирования умственных действий), теорией управления и важнейшими элементами процесса обучения (целями, содержанием, методами обучения).

Как верно отмечает В.П.Беспалько [66], всякая деятельность обязательно требует управления – третий шаг в описании педагогического процесса.

И, наконец, последний шаг в описании технологий – определение эффективности педагогических технологий. На наш взгляд, требования диагностичной постановки целей в педагогике наилучшим образом способствуют оптимальному внедрению в практику критериальной системы оценивания и адекватно отвечают принципам квалиметрии. Квалиметрия (от лат. Quails – какой по качеству и ...метрия) – научная область, объединяющая методы количественной оценки качества продукции. Сначала эта область науки распространялась только лишь на производство промышленной продукции и относилась к разделу стандартов. В последнее время квалиметрические методы стали использоваться и в характеристиках научных исследований, и в педагогических вопросах. Педагогическая квалиметрия определяется как «дисциплина, изучающая методологию и проблематику количественной оценки качества педагогических инноваций и педагогической деятельности в целом» [92].

Анализируя работы отечественных и зарубежных авторов, М.Чошанов выделяет наиболее существенные признаки, присущие именно педагогической технологии:

- диагностическое целеполагание и результативность;

– предполагают гарантированное достижение целей и эффективности процесса обучения;

– экономичность – выражает качество педагогической технологии, обеспечивающее резерв учебного времени, оптимизацию труда учителя и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени;

– алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость – отражают различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий;

– корректируемость – предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели;

– визуализация – затрагивает вопросы применения различной аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, а также конструирования и применения разнообразных дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий [150].

Анализ современной научно-педагогической и методической литературы позволил нам выделить критерии, которые в их комплексном применении и определяют сущность понятия педагогической технологии.

Однозначное и строгое определение целей обучения (почему и для чего) должно способствовать отбору и структуре содержания (что), оптимальной организации учебного процесса (как), методам, приемам и средствам обучения (с помощью чего), а также учитывать необходимый реальный уровень «субъект – субъектного» отношения и объективные методы оценки результатов обучения (так ли это).

Итак, обобщая все сказанное выше, можно предложить пошаговый алгоритм «составления» технологии обучения:

I. Целеполагание

1. Дать точное, полное описание формируемого качества школьника с указанием составных компонентов, чтобы можно было безошибочно отличить от любых других качеств.

2. Определить способы выявления формируемого качества.

3. Разработать шкалу оценки качества.

4. Отобрать и структурировать содержание согласно диагностично поставленным целям обучения.

II. Построение процесса обучения

1. Определить способы формирования мотивов деятельности.

2. Описать систему методов формирования заданного целью качества.

3. Дать характеристику способам управления процессом.

III. Определение эффективности технологии

1. Составить квалиметрическую таблицу результатов обучения или провести критериальное соответствие результатов с целью и выработать количественную систему оценок сформированного качества.

Следует иметь в виду, что предложенный алгоритм относится не только к глобальным педагогическим процессам, но и к частной деятельности конкретного педагога.

Отсюда следует, что понятие «технология» шире, чем понятие «методика», так как технология включает и выбор методов при проектировании учебного процесса на основе технологического подхода.

Как отмечает М.Чошанов [150], если методика направлена на решение следующих задач: 1) чему учить? 2) как учить? 3) зачем учить?, то технология отвечает на все эти вопросы с одним существенным дополнением: 4) как учить результативно?.

Аналогично видит это различие А.Кушнир: «Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа... Уже давно стало привычным, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не предполагаемый результат. Технология его гарантирует, не оставляя места для «может быть» [151].

Вместе с тем личностно-деятельностный подход, поисково-исследовательская модель обучения предполагает разработку педагогической технологии, где ученики сами ставят цели (в рамках диагностично поставленных целей учителем) обучения, сами отслеживают направления своего развития, сами определяют конечный результат, систематизируя и обобщая полученную информацию в ходе исследовательской деятельности.

Учение посредством личных открытий – долгий процесс. Вместе с тем, как отмечает Х. Гарднер, информация, которую учащиеся запоминают механически, не связывая её с собственными интересами и ранее полученными знаниями, зачастую становится «мёртвой глыбой», зависшей вдали от базовых понятий, на которые ориентируется человек, решая реальные проблемы собственной жизни.

Таким образом, для обеспечения эффективности педагогического процесса необходимо параллельное и взаимно пересекающееся его конструирование на основе активизации собственного опыта учителем и учащимися. При этом важно обеспечить гарантированность достижения всех поставленных целей обучения, несмотря на объективные и субъективные трудности, многие из которых часто вызваны несопадением определяемых учеником и учителем целей обучения, а, следовательно, и выбором средств и методов для их достижения.

Многие из известных в педагогической практике образовательных технологий не предусматривают механизм работы по ориентировке учащихся на сознательное принятие уже определённых учителем целей процесса обучения, а тем более – на самостоятельное целеполагание. Технологически обеспечить рефлексию в обучении можно при сочетании определённых средств и методов, гарантирующих реализацию диагностично поставленных учителем и учениками целей в процессе активно конструированного субъектами обучения процесса, основанного на осмыслении значимого для них опыта.

Технология развития критического мышления может рассматриваться как механизм, формирующий определённые умения в системе «ученик –

учитель». Учитель, организуя образовательный процесс, вступает с учащимися в рефлексивное взаимодействие. И учитель, и ученик выступают в качестве партнёров по рефлексивному осмыслению подобного рода технологии.

Мы представляем данную технологию как рефлексивную, так как она:

- формирует самостоятельность мышления;
- вооружает способами и методами самостоятельной работы;
- даёт возможность сознательно управлять образовательным процессом в системе «учитель – ученик» по схеме «субъект – субъект»;
- позволяет влиять на цели, способы, методы и результаты образовательного процесса и т. д.

Трёхфазовая структура урока предполагает наличие рефлексии на каждой стадии урока и, соответственно, на стадии собственно рефлексии. Работа, построенная в режиме технологии, позволяет осуществить рефлексивное взаимодействие и на этапе совместной постановки цели, и в совместной деятельности на стадии осмысления. На стадии рефлексии она позволяет оценить собственную деятельность, методы, предлагаемые учителем, деятельность других учащихся – провести рефлексию процесса учения с целью определения достижения учениками и учителем запланированных результатов.

Как проверить у школьников сформированность критического мышления? Как поставить за это отметку? Есть ли специальные методики проверки результатов работы учащихся для конкретных учебных дисциплин?

Единых количественных критериев, используя которые можно оценить развитие критического мышления, вообще, пожалуй, не существует [152]. Попытки количественной диагностики развития критического мышления были бы схожи с попытками продиагностировать и поставить оценку за сформированность культуры общения или гражданской позиции.

Во-первых, нелегко оценить и измерить знания учащихся, когда речь идёт о вопросах, на которые нет и не может быть единственно правильного ответа.

Во-вторых, когда учителя ставят во главу угла не правильный, а осмысленный ответ, важным становится не столько результат, сколько процесс работы учащегося на уроке; соответственно и оценивается не только результат, которого добился учащийся, но и то, как он думает, рассуждает.

В-третьих, учителя отдают себе отчёт в том, что если учащиеся относятся к обучению ответственно, и понимают, что этот процесс бесконечен, то при выставлении оценок ученики становятся для учителей партнёрами: сами понимают, что им необходимо знать и что они в состоянии делать, ясно представляют собственные достижения и необходимость не останавливаться на достигнутом, постоянно самосовершенствоваться.

Исследование ученых показывает [152], что педагоги-практики при оценке результативности урока, построенного по требованиям технологии критического мышления, часто используют таксономию Б.Блума.

В нашем подходе «недостатка» технологий, ориентированных на исследовательскую деятельность ученика, восполняется частью, ориентированной на результат.

Технология обучения есть прикладная дидактика. Она реализует

идеальный процесс обучения в конкретных условиях педагогической практики, отражает реальную деятельность преподавания и учения. Другими словами, технология обучения – это теория эффективного использования приемов, средств и способов организации обучающей и учебной деятельности. Технология обучения как прикладная наука призвана претворять в учебный процесс достижения современной дидактики [153].

Нижеследующие утверждения академика В.П.Беспалько показывают огромную роль технологизации процесса обучения в проектировании эффективного урока, реализации личностно-деятельностного подхода и развитии традиционной дидактики:

«Переход в практике системы образования на рельсы педагогической технологии означает столь же решительный поворот и в педагогической науке от получившей широкое распространение подмены подлинно научного исследования наукообразной демагогией и словесной эквилибристикой к поиску истинного фундаментального и прикладного педагогического знания, способного становится непосредственной производительной силой в совершенствовании школьной практики.

Обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате педагогических процессов, гарантирующих успех, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя. Хорошая, научно обоснованная технология обучения и воспитания – это и есть педагогическое мастерство.

Педагогическая технология развивает классическую дидактику, и это развитие выражено в сформулированных принципах педагогической технологии: структурной и содержательной целостности технологии, ее диагностичной целенаправленности, завершенности, социо-природосообразности, наконец, интенсивности всех процессов» [66].

Исторический подход к педагогической технологии

Если рассматривать все **предметные методики**, которыми руководствуются педагоги, то они отличаются, прежде всего, тем, что **не гарантируют достижения целей**. Если учитель преподает английский язык или математику и применяет рекомендованные ему приемы, методы и средства обучения, то, как показывает миллион раз повторяющаяся практика, достижение заданных целей не гарантируется. (Если эти цели, конечно, не слишком занижены). Любая предметная методика - это предписание учителю, как преподавать данный учебный предмет, опираясь на технологический процесс обучения, который выработывался веками.

Педагогическая технология, по нашему мнению, в отличие от традиционных представлений – это не процесс преподавания и достижения учителем запланированных целей и результатов в обучении и воспитании, а **процесс само- и взаимообучения обучающихся под руководством профессионального педагога, те изменения и преобразования, происходящие с ними на каждом этапе их работы по овладению содержанием образования и теми**

видами деятельности, которые предусмотрены учебным планом и программами (силлабусом) [154].

Ошибочность позиции многих современных исследователей и практических работников заключается не только в том, что они пытаются модернизировать технологию И-ГСО, но и в игнорировании и пренебрежении деятельностью обучающихся, в ориентации на совершенствование деятельности педагога.

Для педагогической технологии значимым является не только и не столько деятельность учителя-преподавателя, а сколько **обучающегося**, сформированности у него определенных знаний, навыков, компетенций и качеств. При отсутствии этого аспекта или его игнорировании вместо технологии получаем методику преподавания [154].

Когда мы говорим, что в нынешней школе технология обучения устарела и необходима принципиально другая – новая педагогическая технология, то при этом подразумеваем не методику преподавания отдельного учебного предмета, **а весь учебно-воспитательный процесс, преподавание и изучение всех учебных предметов.** Из этого легко сделать вывод, что **при одной и той же педагогической технологии могут быть разные методики.**

Существенное отличие педагогической технологии от производственной состоит в том, что изучение и разработка педагогической технологии требует не только естественнонаучного, но и исторического подхода.

Если история развития учебно-воспитательного процесса в школе укладывается всего лишь в два исторических этапа, или стадии, то, следовательно, и педагогических технологий, которые известны педагогам и обществу, тоже должно быть две. Разумеется, каждая из педагогических технологий может иметь свои разновидности, но о них скажем позже.

ИСО был целесообразным и незаменимым вплоть до XVI-XVII вв. Его организационная структура очень проста:

- 1) парная форма: учитель по очереди работает с каждым своим учеником;
- 2) индивидуальная форма: каждый ученик, получив от учителя задание, выполняет его индивидуально, самостоятельно. Изредка, несистематически применялась и групповая форма.

Из каких же этапов, или звеньев, состояла педагогическая технология ИСО? Попытаемся их выделить.

I. Первоначальное знакомство с новым материалом происходило главным образом путем его изложения учителем каждому ученику в отдельности. Чем больше становилось у одного учителя учеников, тем меньше времени учитель имел для обучения новому материалу каждого из них.

II. Изложение, объяснение нового материала сопровождалось проверкой. Учитель должен был удостовериться, что новая тема учеником понята правильно и он может продолжить над ней работать.

III. Индивидуальная работа ученика над полученным заданием. Обычно заучивание наизусть («от сих до сих»), либо выполнение письменных заданий.

IV. Проверка выполнения задания учителем или его помощником. При

обнаружении ошибок или других недостатков идет доработка, исправление или повторная работа.

V. При изучении языка и математики проводились контрольные работы. Часто ученики писали сочинения.

VI. Те ученики, которые прослушали учителя по всему учебному предмету, выполнили все задания учителя, могли готовиться к экзаменам.

VII. Перед экзаменами учитель мог провести предварительную проверку.

VIII. Проверка по всему изучаемому предмету могла проводиться устно или письменно.

Принципиального различия между методом парно-индивидуального обучения и соответствующей технологией ИСО мы не обнаруживаем. Различие скорее терминологическое, чем, по существу.

Каждый из перечисленных звеньев учебной работы проводился не с группой учащихся, а индивидуально. Если у учителя был один-единственный ученик или хотя бы два-три ученика, то с каждым из них он имел достаточно времени, чтобы дать необходимые объяснения, провести проверку, проследить за последующей доработкой. Тот учитель, который имел высокие профессиональные умения и навыки, в условиях технологии ИСО при малом количестве учащихся мог добиваться сравнительно высоких результатов. Таким образом, при наличии двух условий (мало учеников, высокий профессионализм педагога) ИСО оказывается достаточно технологичным.

Выше мы назвали важнейшие звенья технологической цепочки при ИСО в том виде, как она нам представляется сегодня. Но в действительности, на практике, могли быть многочисленные отклонения от общей схемы, что, разумеется, зависело, прежде всего, от педагога, изучаемого предмета и самих учащихся. Например, учителю привели ученика со слабой памятью и ему приходится этому ученику не один раз объяснять каждую новую тему, а по два-три раза, а для проверки то и дело привлекать учеников, которые этим материалом владеют. Или: учитель, мог объединять несколько учеников, имеющих примерно равную подготовку и объяснять им новый материал одновременно.

Не исключается также и такой случай: учитель предлагает своему более развитому ученику самостоятельно разобраться в новом материале без предварительных объяснений. Все это только различные варианты одной и той же технологии ИСО. Отклонения от основной технологической схемы могут быть вызваны и спецификой изучаемого предмета, например, при изучении астрономии ученики могли вместе с учителем провести наблюдение неба в ночное время. При этом возможно групповое обсуждение, что для ИСО является нехарактерным.

Рассмотрим технологическую цепочку ГСО (классно-урочного обучения).

Основные этапы технологии традиционного обучения общеизвестны, хотя и они могут иметь отклонения и варианты.

I. Систематическое изложение нового материала учителем одновременно для учащихся всего класса. Так делается в начальной, средней и высшей

школе.

II. Закрепление только что изложенного нового материала непосредственно на уроке путем устной беседы или выполнения письменных упражнений, в старших классах на этот этап работы очень часто не хватает времени.

III. Подготовка учащихся к выполнению домашнего задания. Из-за недостатка времени этот этап сводится обычно к нескольким фразам учителя, хотя его значение нельзя недооценивать.

IV. Выполнение домашних заданий.

V. Проверка (опрос) домашних заданий и подготовленности к уроку. Стронники проблемного обучения ввели термин «актуализация знаний», что означает: учитель своими вопросами и другими приемами стремится к тому, чтобы учащиеся воспроизвели (припомнили) те знания, которые им будут необходимы для успешного решения предстоящих проблем, связанных с усвоением содержания нового материала.

VI. После изучения крупного раздела (большой темы) производится контрольная работа, диктант, изложение, иногда зачет. Форма проверки может быть разной. При этом ведется более или менее строгий учет достижений и неудач учащихся. После контрольной работы или диктанта проводится анализ и работа над ошибками.

VII. Повторение пройденного в течение учебного года. Обычно оно начинается в 3-ей четверти.

VIII. Контрольные работы и другие формы проверки в конце учебного года. Решается вопрос о допуске к экзаменам.

IX. Непосредственная подготовка к экзаменам.

X. Экзамен.

XI. В начале следующего года обучения учитель с учащимися воспроизводит и повторяет то, что они изучали в прошлом году.

Этот учебно-технологический цикл повторяется из года в год вплоть до выпускных экзаменов. Отдельные звенья при этом могут в некоторых классах выпадать, отсутствовать (например, экзамены) или заменяться другим видом работы, но в целом технологическая основа сохраняется. Например, возьмем первое - самое важное звено: систематическое изложение нового материала учителем для всех учащихся класса. Учитель может вводить новую тему через самостоятельное изучение нового текста учениками. Это делается многими учителями. Но сразу же после самостоятельной проработки нового материала ученики приступают к его воспроизведению и обсуждению, затем уточняется домашнее задание и т.д. Технологическая основа сохраняется, хотя некоторые изменения, перестановки звеньев, их видоизменения допускаются. На практике это оценивается как педагогическое творчество или новаторство/

Чтобы разработать новую педагогическую систему и в соответствии с ней новую педагогическую технологию, необходимо руководствоваться системой принципов обучения:

- принцип завершенности обучения;
- принцип безотлагательной и непрерывной передачи знаний (информации);

- принцип разнообразия тем (заданий, функций) как особый случай разделения труда в учебно-воспитательном процессе;
- принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи;
- принцип обучения по способностям;
- принцип разновозрастности и разноуровневости;
- принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий;
- принцип интернационализации процесса обучения, или обучение на двуязыковой и многоязыковой основе.

Т.к. создается демократическая система обучения учащихся по способностям, то особое значение приобретают принципы обучения по способностям и разновозрастности состава образовательного коллектива (реализация технологии коллективного обучения показана на примере методики А.Г.Ривина и др. в Приложении).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Кризис системы образования стал следствием кризиса педагогической науки, ее несостоятельности, ориентированности на совершенствование и модернизацию традиционного учебно-воспитательного процесса, всей его педагогической технологии (И-ГСО), который, несмотря на все модификации, имеет единую неразвитую технологическую основу. «Если система утратила всякую ценность и стала тормозом, - писал Джавахарлал Неру, выдающийся общественный и политический деятель, - она должна исчезнуть, цепляющиеся за нее классы и группы должны подвергнуться преобразованию».

Предлагаемая современная теория обучения базируется на естественно-научном и конкретно-историческом подходе к процессу обучения, на компетентностном, личностно-ориентированном и др. теоретических конструкциях.

Современная дидактика интегрирует в себе те ценные идеи и мысли, которые были выработаны в русле народной и традиционной педагогики. Она не отказывается и не игнорирует тех или иных организационных форм, методов и средств обучения, а рассматривает их в новом качестве, во всем многообразии и поливариантности. Следовательно, необходима не только дальнейшая модернизация теории обучения, но, прежде всего, ее развитие, т.к. на самом деле все годы официальная педагогическая доктрина подменяла диалектику стабильности и изменчивости метафизической неприкосновенностью к ее устоям.

В настоящем методическом пособии раскрыты основные положения современной дидактики, которые должны максимально способствовать перестройке педагогического мышления работников образования, освободить их из пут традиционных представлений, т.к. новые идеи дидактики вначале не воспринимаются официальной педагогикой. Затем они уже не отвергаются, а рассматриваются как допустимые. В последние годы современная теория обучения становится предметом изучения консервативных, ортодоксальных ученых, достоверность и научность ее уже не отвергается, но и не утверждается. Теперь настало время, когда предлагаемая теория должна стать бесспорной, само собой разумеющейся. В ее пользу свидетельствует весь ход развития системы образования в целом. Поэтому очень важно не только овладение теорией современной дидактики, но и практическая реализация ее основных положений через широкую сеть экспериментальных площадок, изучение и обобщение передового опыта по переходу на новую педагогическую технологию, распространение и внедрение в массовую школьную и вузовскую практику. Другого реального пути выхода из кризиса не существует.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года №249// Электронный ресурс: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения 20.08.2023 г.).
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986. 368 с.
3. Коменский Я.А. Дидактические принципы (Отрывки из «Великой дидактики») / Предисл. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1940. 93 с.
4. Песталоцци И.Г. Лингард и Гертруда//Избр. пед. произв. в 3-х т./ Под ред. М.Ф.Шабаевой. М.: АПН РСФСР, 1961. т.1. С. 325-682.
5. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей //Избр. пед. произв. в 3-х т./ Под ред. М.Ф.Шабаевой. М.: АПН РСФСР, 1963. т.2. С.193-382.
6. Главнейшие педагогические сочинения И.Ф. Гербарта в систематическом извлечении: Пер. с нем.: А.В.Адольф // «Педагогическая библиотека», изд. К.Тихомировым и А.Адольфом. – М.: Типо-литография Русского товарищества печат. и издат дела, 1906. 365 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. В 2-х кн. М.: Владос, 2005. кн.1. 573 с.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Под ред. А.М.Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
9. Дьюи Д. Введение в философию воспитания: пер. с англ. / авт. предисл. С.Шацкий. М.: Коминтерн, 1921. 62 с.
10. 35. Дьюи Д. Школа и общество: руководство / пер. Г.А.Лучинский. М.: Государственное издательство, 1924. 174 с.
11. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
12. Казакевич В.М. Новая дидактика как информационная коммуникационная теория процесса обучения//Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. №1. С.60-66.
13. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. М.: Народное образование, 2005. 512 с.
14. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. М.: АПН РСФСР, 1957. 518 с.
15. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики: Учебник/Под ред. А.Сейтешева. Алматы: Гылым, 1996. 386 с.
16. Ленин В.И. Философские тетради // Полн. собр. соч. М.: Политиздат, 1973. т.29. 783 с.
17. Калиева С. Дидактика, как она есть/С.Калиева, Г.Кусаинов, Е.Набиев//Учитель Казахстана. 1994. №16-17. 29 октября.
18. Торндайк Э., Уотсон Дж. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД 1998. 704 с.

19. Кусаинов Г.М., Набиев Е.А. Сущность процесса обучения: Естественнонаучный подход. Алматы: Гылым, 1995. 52 с.
20. Щедровицкий Г.П. др. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 416 с.
21. Дидактика средней школы/Под ред. М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
22. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. 96 с.
23. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1977. 264 с.
24. Педагогика/ Под ред. Ю.К.Бабанского. М., Просвещение, 1988. 479 с.
25. Кусаинов Г.М., Кагазбаева А.К., Абыканова Б.Т., Айтбаева Д.Б., Мылтыкбаева Л.Р., Нугуманова С.Б. Наука об обучении и новая образовательная практика: Учеб.-метод. пособие: В 2-х кн. Нур-Султан-Алматы: Изд-во Эверо, 2019. т. 1. 304 с.
26. Педагогика/Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педобщество России, 2002. 640 с.
27. Сорокин Н.А. Дидактика. М.: Просвещение, 1974. 222 с.
28. Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании/Соч.: В 50-и т. М.: Госполитиздат, 1955. т. 2. С.3-230.
29. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении/Соч.: В 3-х т. / Под ред. И.С.Нарского. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 560 с.
30. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society* [Мышление в обществе], Cambridge, MA, Harvard University Press.
31. Wood, D. (1998) *How Children Think and Learn* [Как думают и учатся дети], 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
32. Программа повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан. Первый (продвинутый) уровень. Второе издание. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012.
33. Alexander, R.J. (2008) *Towards Dialogic Teaching* [К диалогическому обучению]. *Rethinking classroom talk*. 4th edition, York, Dialogos.
34. Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners* [Руководство конструированием знаний: беседы между учителями и учениками]. Clevedon: Multilingual Matters.
35. Flavell, J.H. (1976) *Metacognitive aspects of problem solving* [Метакогнитивные аспекты решения проблем], in Resnick, L.B. (Ed) *The Nature of Intelligence* (Hillsdale, NJ, Erlbaum).
36. Мынбаева А.К. Вопросы информатизации образования и современная дидактика//Вестник АПН Казахстана. 2015. №2. С.26-33.
37. Шунк Дейл Х. Оқыту теориясы: Білім беру көкжиегі [пер. с англ.: Dale H. Schunk (2015) *Learning Theories: an Educational Perspective*, 7th edition, Pearson] [Теория обучения: Горизонты образования]. Алматы: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2019. 608 б.
38. George Siemens (2006). *Connectivism: Learning Theory or Pastime for*

the Self-Amused? [Коннективизм: теория обучения или развлечения для своего удовлетворения] // Электронный ресурс: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm (дата обращения 30.06.2012).

39. Педагогика школы/ Под ред. Г.И.Щукиной. М.: Просвещение, 1977. 383 с.

40. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика для магистратуры университетов. Алматы: Қазак университеті, 2006. 327 с.

41. Бабаев С.Б., Оңалбек Ж.К. Жалпы педагогика: Оқулық [Общая педагогика: Учебник]. Алматы: «Нұр-пресс», 2005. 228 б.

42. Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учеб. пособие. 3-е изд., доп. Алматы, 2013. 190 с.

43. Педагогика: Учебник/Ред.: Н.Д.Хмель, Г.Т.Хайруллин, Б.И.Муканова. Алматы: Print-S, 2005. 364 с.

44. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

45. Хуторской А.В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.

46. Осмоловская И.М. Является ли дидактика наукой? Проблемы современного образования. 2013. №5. С.187-204.

47. Смирнов И.П. Дидактика: развитие или застой? Образование и наука. 2016. № 1 (130). С.133-144.

48. Логвинов И.И. Актуальные проблемы современной дидактики (полемические рассуждения). М.: Моск. психолого-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2013. 152 с.

49. Педагогика / Под ред. Г.Нойнера, Ю.К.Бабанского. - М.: Педагогика, 1984. 366 с.

50. Медынский Е.Н. История педагогики. - М.: АПН РСФСР, 1947. 262 с.

51. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. в 2 т.- М.: Педагогика, 1982. - т.1.

52. Абай. Слова назидания. - Алма-Ата: Жалын, 1983. 102 с.

53. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. - М.: Учпедгиз, 1956. С.136-203.

54. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся//Собр. соч. в 11 т. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. т.6.

55. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Высш.шк., 1990. 576 с.

56. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. - М.: Просвещение, 1981. 143 с.

57. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества//Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989. С. 144-177.

58. Народный учитель // Коммунист. 1982. № 13.

59. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. – М.: Госполитиздат, 1961. - т.20.

60. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. - М.: Просвещение, 1982. 191 с.
61. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления//Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989. С. 64-89.
62. Основы дидактики / Под ред. Б.П.Есипова. - М.: Просвещение, 1967. 472 с.
63. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед. соч. в 8 т. - М., 1984. - т. 4.
64. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. - М.: Госполитиздат, 1955. - т.3.
65. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. - М.: Госполитиздат, 1961. - т.20.
66. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика. 1989. 192 с.
67. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика. 1989. 560 с.
68. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.
69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Педагогика, 1989. т.2.
70. Монтессори М. Руководство к моему методу. - М. 1916.
71. Ховард Д. Школа завтрашнего дня // Частная школа. 1997. № 1.
72. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. - М.: Просвещение, 1987. 206 с.
73. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
74. Занков Л.В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование). - М.: Педагогика, 1975. 440 с.
75. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М.: Просвещение, 1968. 288 с.
76. Караев Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии обучения: Автореф. докт. диссерт. - Алматы, 1994.
77. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. - СПб.: Питер, 2011. 352 с.
78. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. - М.: Просвещение, 2004. 174 с.
79. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. 192с.
80. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Педагогика, 1983. 96 с.
81. Космодемьянская И.А. Разработка вопросов педагогической технологии в США// Советская педагогика. 1973. №10. С.132-140.
82. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: Изд-

во АПН РСФСР. 1960. 500 с.

83. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2001. 656 с.

84. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Педагогика, 1980. 96 с.

85. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. 232 с.

86. Кулько В.А., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умения учиться. – М.: Просвещение, 1983. 160 с.

87. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика, 1980.

88. Караев Ж.А. Трехмерная методическая система обучения – основа формирования функциональной грамотности учащихся // Международный журнал экспериментального образования. 2013. №11. С.19–25.

89. Караев Ж.А. Вопросы внедрения критериальной системы оценивания в практику школ РК // Менеджмент в образовании. 2014. № 1. С. 20–31.

90. Поташник М.М. Ямбург Е.А. и др. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

91. Турбовской Я.С., Проворотов В.П. Диагностические основы целенаправленного в образовании. – М.: ИТОиП РАО, 1995. 166 с.

92. Караев Ж.А., Кобдикова Ж.У. Актуальные проблемы модернизации педагогической системы на основе технологического подхода. – Алматы: Зерде, 2014. 312 с.

93. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. 186 с.

94. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование. 1998. 256 с.

95. Кобдикова Ж.У. Теория и практика модернизации педагогической системы школьного образования на основе технологического подхода: Автореф. докт. дисс. – Туркестан, 2008.

96. Васильева Е.Н., Қусаинов Г.М., Абыканова Б.Т. Интерактивное обучение: теория и технология: Учебно-методическое пособие. Алматы: Изд-во «Отан», 2020. 232 с.

97. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века/ Под ред. К.Х.Закирьянова. Алматы: Гылым, 1995. 207 с.

98. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. Красноярск: Изд-во КГУ, 1984. 184 с.

99. Ривин А.Г. Содиалог как орудие ликбеза//«Революция и культура». 1930. №№15-16. С.64-67.

100. Границкая А.С. Научить думать и действовать. М.: Просвещение, 1991. 175 с.

101. Дьяченко В.К. Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе: В 2-х ч. Новокузнецк: Изд-во ИПК РО, 1996. Ч.1. 213 с.; Ч.2. 281 с.

102. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989. 160 с.

103. Тушнолобов П.И. Теория и технология коллективных учебных занятий: Монография /Под ред. А.К.Кагазбаевой, Г.М.Кусаинова. Алматы: Изд-во TechSmith, 2020. 348 с.
104. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 336 с.
105. Формы организации учебной деятельности: индивидуальные, групповые, фронтальные. Достоинства и недостатки их применения в педагогическом процессе//Электронный ресурс: <https://helpiks.org/5-99298.html> (дата обращения 30.03.2021).
106. Парная форма. Формы организации учебной деятельности обучающихся на уроке. Понятие формы обучения//Электронный ресурс: <https://chistenkoeschool.ru/teologiya/parnaya-forma-formy-organizacii-uchebnoi-deyatelnosti-uchashchih-sya-na/> (дата обращения 30.03.2021).
107. Народное образование в СССР. Сб. документов 1917-1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
108. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
109. Азаров Ю.П. Не подняться тебе, старик: Роман-исследование. М.: «Молодая гвардия», 1989. 302 с.
110. Сухомлинский В.А. Идти вперед//Народное образование. 1989. №8. С.70-81.
111. Вайдман Л. Жить наугад нельзя // Казахстанская правда. 1991. 31 мая.
112. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии// Пед. соч. в 8 т. М.: Педагогика, 1983. т.1. С.270-331.
113. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 190 с.
114. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М.: Просвещение, 1977. 159 с.
115. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
116. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М.: Академия, 2001. 192 с.
117. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1957. 151 с.
118. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика для магистратуры университетов. Алматы: Қазақ университеті, 2006. 327 с.
119. Педагогика: Учебник/Ред.: Н.Д.Хмель, Г.Т.Хайруллин, Б.И.Муканова. Алматы: Print-S, 2005. 364 с.
120. Хуторской А.В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.
121. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Изд-во «Цитадель», 1998. т. IV. 1152 с.
122. Ожегов С.И. /Под общ. ред. Л.И.Скворцова. М.: Оникс: Мир и образование, 2005. 1199 с.
123. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения. М.: Педагогика, 1971. 208 с.

124. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985. 184 с.
125. Моисеев А.М. Внутришкольное управление. – М., 1998. 172 с.
126. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества. – М.: Педагогическое общество России. 2000. 320 с.
127. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: Автореф. докт. дисс. – СПб., 1998. – 35 с.
128. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это? //Специалист. 1993. №9. С.26.
129. Большой энциклопедический словарь//Электронный ресурс: <https://www.vedu.ru/bigencdic/62617/> (дата обращения 05.11.2023).
130. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Молодая гвардия. 1985. 607 с.
131. Боголюбов В.Н. «Педагогическая технология: эволюция понятия» // Советская педагогика. 1991. №9.
132. Назарова Т.С. «Педагогические технологии: новый этап эволюции?» //Педагогика. 1997. №3.
133. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. –М.: Педагогика, 1989. 192с.
134. Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1990. 159 с.
135. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения. // Советская педагогика. 1984. №4. С. 117–122.
136. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. – М., 1994. 194 с.
137. Гузик Н.П. Учить учиться. – М.: Педагогика, 1981. 89 с.
138. Унт Инге. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. 192 с.
139. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. - М.: ИП РАН, 2019. 274 с.
140. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1988. 192 с.
141. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников/Под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985. 144 с.
142. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа. 1994. № 4.
143. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: В 2 ч. – М.: Просвещение, 1992. Ч.1. 175 с.; Ч.2. 255 с.
144. Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. 1988. № 11. С.29-34.
145. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге.— М.: Просвещение, 1989. 128 с.
146. Тарасов Л.В. Модель школы «Экология и диалектика»//Школьные технологии. 1997. №1. С.55-70.
147. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд.

МГУ, 1975. 150 с.

148. Волович М.Б. Наука обучать: технология преподавания математики. - М.: Linka-Press, 1995. 280 с.

149. Лернер И.Я. «Теория современного процесса обучения, ее значения для практики». // Педагогика. 1999. №11.

150. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. 157 с.

151. Кушнир А. Алфавит чтения: как правильно учить читать // Школьные технологии. 1996. №1-2.

152. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004. 174 с.

153. Акинфеева Н.В., «Структурное содержание технологии обучения: опыт исследования» // Школьные технологии. 1998. №5.

154. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология современной школы. – Астана: РНПЦ «Учебник», 2012. 355 с.

Методика А.Г. Ривина

Для группы или класса учитель подбирает 7-8 разных тем по своему учебному предмету и раздает их учащимся для проработки в парах сменного состава. Если в классе 32 ученика и весь класс изучает 8 новых тем, то каждую тему прорабатывают и рассказывают одновременно четыре ученика. Опыт показал, что количество разных тем, изучаемых классом (образовательным коллективом) не должно превышать десяти. Темы, которые одновременно, параллельно изучаются группой (классом), должны быть такими, чтобы каждую из них можно было изучать самостоятельно, их взаимосвязь с другими темами допускается и даже желательна, но зависимость одной темы от другой не должна быть полной, непреодолимой, например, в математике нельзя изучать тему «Сложение и вычитание дробей с разными знаменателями», не изучив до этого делимость натуральных чисел. Перед учителем всегда стоит проблема: как подобрать 8-10 разных тем, которые не слишком зависят по содержанию друг от друга. Такие темы учителя сравнительно легче подбирают по географии, истории, естествознанию, литературе и значительно труднее - по математике, физике, химии.

Как только темы подобраны, розданы ученикам и ученики проинструктированы, начинается работа в парах сменного состава. Каждый участник пары записывает себе в тетрадь название темы и число. Тема прорабатывается по абзацам (5-12 строчек), иногда эти абзацы выделяет учитель, хотя это не обязательно. Проработка текстов проводится по очереди. Сначала прорабатывается всего лишь первый абзац статьи (темы) одного ученика, затем - второго. Как это происходит? Если ученик 1 работает со своим партнером и для этой цели взята статья (тема) первого ученика, то он должен, прежде всего, положить свою книгу (статью) - на середину парты или стола и предложить своему напарнику прочитать название темы. Желательно, чтобы не ученик - хозяин темы, а его партнер - прочитал весь текст первого абзаца и затем первый ученик или партнер ставят друг другу вопрос: «О чем говорится в этом абзаце?»

С этого начинается их совместная работа по воспроизведению содержания прочитанного абзаца. Когда содержание текста уточнено, переходим ко второму вопросу: «Какое ты даешь заглавие?». Заглавие считается принятым, если с ним согласны оба партнера. После этого партнер записывает в тетрадь хозяина темы первый пункт плана его статьи (темы). Если же у них возникает спор и с его заглавием партнер не согласен, то, чтобы каждый раз не обращаться к педагогу за помощью, они договариваются, что поскольку хозяин темы ученик 1, то в его тетрадь партнер записывает то заглавие, которое удовлетворяет хозяина. Если первое заглавие (первый пункт плана) записано, то работа по данной теме над первым абзацем закончена. Ученики приступают к проработке первого абзаца статьи (темы) партнера: ученик 1 читает текст, вместе отвечают на вопрос: «О чем говорится в этом абзаце?», общими усилиями, обсуждая, находят подходящее заглавие, и ученик 1 записывает в тетрадь

своего напарника. На этом их совместная работа заканчивается. Каждый из них ищет себе нового партнера.

Как происходит работа со вторым партнером?

Прежде всего, они обмениваются тетрадами. Новый партнер читает название темы, над которой работает ученик 1, и первый пункт плана. Задача хозяина темы заключается в том, чтобы как можно более точно, правильно и достаточно полно передать содержание первого абзаца своей статьи. Задача партнера - путем вопросов получить от ученика 1 всё, что он об этом знает. Чтобы информация была правильной и полной, книга со статьей (темой) хозяина должна быть открытой и, где необходимо, он свой рассказ-изложение может подтвердить или дополнить чтением отдельных фраз текста. После того, как ученик 1 изложил содержание первого абзаца, они приступают к совместной работе по второму абзацу и отвечают на вопросы: «О чем говорится в этом абзаце?», «Какое ты предлагаешь заглавие?» Напарник записывает в тетрадь хозяина заглавие, с которым тот согласился, и таким же образом они работают по теме партнера. Потом каждый ищет нового партнера, и затем начинается третья встреча.

Также, как и в предыдущих случаях, они обмениваются тетрадами, знакомятся с названием темы и двумя пунктами плана. По этим двум заглавиям партнер ученика 1 должен получить информацию от него. Хозяин излагает ему содержание двух проработанных с предыдущими партнерами абзацев, а вместе с ним они прорабатывают третий абзац, после обсуждения партнер записывает в тетрадь ученика 1 третий пункт плана. Затем таким же образом работают по статье партнера.

Следующие, встречи (четвертая, пятая и т.д.) происходят аналогично. Получается, что с каждым новым партнером ученик 1 воспроизводит все то, что проработал с предыдущими соучениками и вместе работают над очередным абзацем. Если же темы у собеседников совпадают, то прорабатывают два абзаца и два пункта плана записывают друг другу в тетрадь.

Почему по методике Ривина партнеры пишут заглавия (пункты плана) не себе в тетрадь, а соседу-напарнику? Не является ли это лишним осложнением? Целесообразность такой записи, прежде всего, обусловлена самой механикой занятий: с этим партнером ученик может встречаться второй и даже третий раз по своей и по его теме. При каждой новой встрече по почерку он легко может определить, над чем они с ним работали последний раз, а, следовательно, ему легче вспомнить то, что они с ним прорабатывали и спросить то, что он успел изучить без него. То же самое нужно сказать о других партнерах. Во-вторых, то, что они записывают пункты плана друг другу в тетради усиливает их сотрудничество, повышает внимательность, взаимоответственность и взаимопонимание.

После того, как статья (тема) проработана путем поабзацного озаглавливания с каждым соучеником класса (коллектива), участник занятий снова ее перечитывает от начала и до конца и довольно часто по указанию педагога составляет короткий (в 4-5 пунктов) план для своего выступления перед группой. Выступление перед группой в несколько человек очень часто служит

завершением работы по данной теме. Подготовленность ученика по проработанной теме может проверить также педагог или по поручению педагога один из тех учеников, кто эту тему изучал и был проверен. Мы рекомендуем почаще делать выступления перед своими товарищами. Выступление перед малой группой, - как мы объясняем своим ученикам, - это очень ответственное дело и для этого необходима самая тщательная и всесторонняя подготовка.

Чем отличается выступление перед группой от того, как работают и рассказывают друг другу ученики в парах? Если ученик работает в паре с единственным его слушателем, то от него не требуется совершенства в знании своей темы. Он эту тему изучает, а поэтому при ее изложении партнеру он может заглядывать в книгу и даже зачитывать отдельные части текста. Идет проработка, изучение, подготовка. Иное дело выступление перед малой, а тем более большой группой. При выступлении перед группой нужно владеть материалом по теме так, как примерно владеет учитель, профессиональный педагог. На первый взгляд это кажется невозможным, что-то взятое из мира фантастики. Но это только на первый взгляд. На самом же деле те ученики или студенты, кто изучает свою тему серьезно, с полной ответственностью, овладевают ею так, что могут почти профессионально выступать перед любой аудиторией.

Алгоритм работы при изучении текстов по методике А.Г.Ривина (по В.В.Архиповой).

1. Получить текст (тему)
2. Подготовить к работе тетрадь.
3. Если необходимо, прочитать весь текст (Чаще всего этого делать не следует – авт.)
4. Прочитать алгоритм работы (это нужно делать только начинающим, алгоритм работы лучше всего и достаточно быстро усваивается в процессе уже первого занятия по методике А.Г. Ривина).
5. Проверить, выделены ли абзацы (это делается только в начале, на первых занятиях).
6. Пригласить партнера.
7. Назвать ему тему и указать, какую работу в паре мы должны выполнить:
 - а) если абзацы выделены учителем, значит надо сформулировать, о чем абзац и выполнить указанные действия для усвоения его содержания);
 - б) выделить абзац, обсудить и озаглавить его, заглавие в мою тетрадь записывает партнер;
 - в) выделить абзац в статье партнера, прочитать его, обсудить и озаглавить и это заглавие я записываю в тетрадь моего партнера;
 - г) поблагодарить друг друга и искать нового партнера.
8. Со вторым партнером сначала обмениваемся тетрадями и знакомимся с названиями тем, над которыми работает каждый.
9. Я зачитываю по тетради партнера первый пункт плана и предлагаю собеседнику пересказать содержание соответствующего абзаца.
10. Партнер излагает мне содержание проработанного абзаца. Я слушаю

и, если возникают вопросы, то спрашиваю, чтобы лучше разобраться в содержании первого абзаца его темы.

11. По теме (статье) партнера берем следующий абзац, читаем (читаю я, т.к. предпочтение оказывается не хозяину темы, а его напарнику), выясняем, о чем говорится в данном абзаце, обсуждаем, подбирая наиболее адекватное заглавие.

12. Согласованное заглавие я записываю своему соседу в его тетрадь.

13. Такую же процедуру проделываем и по моей теме: партнер читает название моей статьи и предлагает раскрыть содержание первого пункта плана, т.е. проработанного только – что абзаца.

14. Берем очередной абзац по моей статье, желательно, чтобы зачитывал партнер (т.к. это моя тема), выясняем, о чем в этом абзаце говорится и как его кратко наиболее точно озаглавить, после согласования партнер записывает в мою тетрадь заглавие.

15. Прения закончены. Благодарим друг друга. Каждый ищет себе нового партнера.

16. С новым (третьим) партнером все повторяется: обмен тетрадями, зачитывается название темы, выясняется содержание первых двух проработанных абзацев, читают следующий абзац, обсуждается, формулируется, наиболее подходящее заглавие, согласовывается друг с другом и затем записывается напарником в тетрадь хозяина темы. Благодарят друг друга и каждый подбирает себе очередного партнера и т.д.

17. Желательно для лучшего усвоения своей темы (статьи) выписывать на полях тетради новые или ключевые слова, даты, фамилии, названия неизвестных предметов и т.д.

18. Если у партнера такая же тема, то просматриваются планы, выявляются расхождения, устанавливаются и обосновываются причины расхождений, берутся два следующих абзаца, обсуждаются и после согласования пункты планов записываются друг другу в тетрадь.

19. Тот, кто заканчивает проработку своей статьи, излагает своему последнему партнеру содержание всего текста и готовится к выступлению в малой группе или перед всем классом (но т.к. классы распадаются, то перед большой аудиторией); часто проверку осуществляет учитель (профессионал) или кто-то из участников занятий, который уже прорабатывал эту тему.

20. Работа над текстом статьи считается законченной, если ее «хозяин» свою тему усвоил и может по этой теме обучать и качественно проверять других, не допуская пробелов или искажений.

Оценки ставить не рекомендуется, т.к. из-за них возможны нежелательные последствия (излишние споры, конфликты, даже драки, погоня за высокими оценками становится важнее, качественного усвоения изучаемого материала).

**Отдельные приемы и методики,
применяемые на коллективных занятиях**

1. В парах сменного состава можно организовать **разучивание стихотворений**. После предварительной беседы с классом по содержанию стихотворения и объяснения методики его изучения в парах сменного состава ученики приступают к заучиванию наизусть. Удобнее это сделать по частям, каждая из которых примерно четыре строчки текста. Ученик может первые четыре строчки прочитать про себя и запомнить, а затем попросить соседа, чтобы тот его выслушал. Но можно разучивание стихотворения начинать сразу в паре: один ученик читает все четыре строчки, затем по очереди каждый из них вслух воспроизводит эти строчки. Если воспроизведение точное, то также по очереди читают, а затем воспроизводят следующие строчки. Потом каждый читает про себя все четыре строчки и старается их полностью и точно воспроизвести по памяти друг другу. Когда первые четыре строчки изучены, каждый из партнеров может их легко, свободно и быстро воспроизвести, не допуская ошибок, происходит смена партнеров.

В только что образовавшейся паре каждый воспроизводит (декламирует) первые четыре строчки и вместе изучают следующие четыре строчки, добиваясь при этом правильности и полноты воспроизведения, разумеется, без чьей-либо помощи. Каждому новому напарнику, таким образом, приходится воспроизводить выученную часть стихотворения с другими и брать очередные четыре строчки. За какие-то 30-40 минут ученики почти все выучивают стихотворение в 16-20 и более строчек.

2. Мурманская методика (алгоритм).

1. Получите карточку с определенным цветовым сигналом.
2. Запишите в свою тетрадь названия понятий, которые вы будете заучивать.
3. Выучите с партнером (или самостоятельно) определения понятий, данные в первой части карточки.
4. Выполните с партнером или самостоятельно задания второй части карточки (устно).
5. Отыщите по цветному сигналу (отличному от вашего) партнера, готового работать с вами в паре.
6. Запишите в своей тетради на полях номер карточки и фамилию партнера, а на листе тетради - названия понятий, данных в карточке партнера.
7. Дайте четкие определения понятий, данных в первой части вашей карточки, и добейтесь, чтобы ваш партнер так же четко определял эти понятия.
8. Ваш партнер работает с вами таким же образом по первой части своей карточки.
9. Обменяйтесь карточками и выполняйте устно задания второй части новой карточки.
10. Обсудите результаты с партнером.
11. Поблагодарите друг друга за совместную работу и ищите по цветному сигналу нового партнера.
12. Работайте с новым партнером по данному алгоритму,

начиная с п. 2.

3. Отработка практических и расчетных упражнений по методике Ривина-Баженова.

1. Получите карточку с четным или нечетным номером. Цветовой сигнал обозначает тип задания.

2. Запишите в своей тетради номер карточки и номер задания.

3. Выполните оба задания, при необходимости используя любые источники информации (записи в рабочих тетрадях, «карточки-подсказки», задачки и др.).

4. Проверьте правильность решений обоих заданий у учителя или консультанта (или сравните с образцами решения задач).

5. Выставьте в экране учета оценку учителя (консультанта) или самооценку.

6. Найдите партнера для работы в паре. Если у вас четный номер карточки, вам надо работать с партнером, имеющим четный номер карточки, но отличный от вашего, и наоборот, если у вас нечетный номер карточки. (В этом случае вы отрабатываете в паре варианты заданий одного типа).

7. Запишите фамилию партнера на полях своей тетради рядом с номером задания, которое вы ему будете рассказывать.

8. Положите свою карточку перед партнером, прочитайте вслух условие первого задания, расскажите решение и одновременно пишите ход его решения на чистом листе бумаги. Ваша тетрадь с решением закрыта.

9. Ответьте на вопросы партнера. Дайте ему свою тетрадь для выставления оценки. Попросите у партнера листок с решением.

10. Работайте с партнером по его первому заданию, начиная с п.7.

11. Поблагодарите друг друга за совместную работу. В экране учета поставьте знак «+». Он означает: «Я ознакомился с заданием партнера».

12. Отыщите следующего партнера с четным (нечетным) номером карточки, отличной от вашей.

13. Изложите новому партнеру второе задание, работая по алгоритму, начиная с п.7.

14. Отрадите выполненную работу в экране учета. Сдайте отработанную карточку учителю.

15. Получите у учителя новую карточку уже с нечетным (четным) номером и работайте по данному алгоритму с п. 2.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Понятие о дидактике. Задачи дидактики.	4
2. Теоретико-методологические основы современной теории обучения.	20
3. Сущность процесса обучения.	25
4. Принципы и закономерности процесса обучения.	34
5. Формирование мотива учения как условие успешности дидактического процесса.	63
6. Мышление как познавательный процесс.	78
7. Формирование приемов мыслительной деятельности – основа самообучения.	86
8. Диагностируемая цель – главная составляющая дидактического процесса.	99
9. Современная теория содержания образования.	107
10. Активные и интерактивные методы обучения.	113
11. Организационные формы обучения. Современные уроки	127
12. Средства обучения.	151
13. Качество обучения. Методы оценивания учебных достижений обучающихся.	162
14. Педагогическая технология как эффективное средство реализации теории обучения на практике.	171
Заключение	192
Список использованной литературы	193
Приложения	201