**Содержание**

**Введение**

**Глава I. Сущность процесса обучения.**

**§ 1. Цели и функции обучения.**

**§ 2. Специфика процесса обучения.**

**Глава II. Структура процесса обучения, характеристика структурных компонентов.**

**§ 1. Структура процесса обучения.**

**§ 2. Методы обучения, их классификация.**

**§ 3. Формы организации обучения.**

**Заключение**

**Библиография**

**Введение**

Обучение, воспитание и развитие - это основные педагогические процессы. К управлению этими процессами будущий учитель готовит себя в педагогическом вузе. Процесс обучения является предметом изучения дидактики. Анализ сущности процесса обучения выступает ключевым звеном дидактической подготовки учителя. Тема "Сущность процесса обучения" - одна из самых важных и сложных в курсе педагогики.

Попробуем найти ответы на следующие вопросы: "Что по внешним признакам представляет собой процесс обучения? Что можно было бы наблюдать, открыв дверь учебной аудитории?"

При первом поверхностном взгляде на процесс обучения мы наблюдаем три его компонента:

* обучаемые;
* педагог (компьютер);
* содержание обучения (обучаемые что-то пишут, говорят, читают).

Однако такой поверхностный взгляд не дает представление о сущности процесса обучения.

Сущность изучаемых явлений и процессов окружающей действительности не лежит на поверхности. Сущность не поддается непосредственному наблюдению. В то же время современная методология требует, чтобы при познании явлений и процессов окружающей действительности мы не ограничивались описанием их внешних сторон и признаков, а стремились постичь их сущностные глубинные характеристики.

Для выявления сущности любого процесса или явления необходимо:   
1) проанализировать связи данного процесса или явления с другими и тем самым выявить его специфику;

2) определить функции данного процесса или явления;   
3) раскрыть структуру изучаемого процесса или явления;   
4) рассмотреть анализируемый процесс или явление в динамике, развитии.

Таким образом, целью курсовой работы является всестороннее рассмотрение сущности процесса обучения и его структурных компонентов, а для достижения данной цели, мы должны решить следующие задачи:   
1) сравнить процесс обучения с другими педагогическими процессами, и тем самым выявить особенности, отличающие его;

2) определить функции данного процесса;

3) рассмотреть структуру процесса обучения;

4) выявить движущие силы процесса обучения;

5) проанализировать его логику.

Актуальность работы вызвана недостаточным исследованием данной темы в педагогической литературе.

Объектом исследования являются общественные отношения, возникающие в связи с осуществлением процесса обучения, его предметом характеристика основ структурного процесса обучения.

**Глава I. Сущность процесса обучения.**

**§ 1. Цели и функции обучения.**

Выявление сущности процесса обучения предполагает определение его функций.

Процесс обучения призван осуществлять образовательную, воспитательную и развивающие функции.

Выделение данных функций процесса обучения проведено условно, поскольку грани между процессами образования, воспитания и развития личности относительны, и некоторые их аспекты являются общими. Условное выделение этих функций необходимо в практической деятельности педагога при целеполагании процесса обучения и диагностике его результатов.

Образовательная функция процесса обучения предполагает усвоение личностью научных знаний, формирование системы специальных и общеучебных умений и навыков.

Воспитательная функция процесса обучения заключается в формировании системы ценностно-эмоциональных отношений личности к миру и совокупности ее качеств.

Развивающая функция процесса обучения определяет развитие общих и специальных способностей личности, а также психических процессов.

Охарактеризованные функции процесса обучения недопустимо рассматривать как изолированно осуществляемые. Они находятся в сложно переплетенных причинно-следственных связях, когда одна из функций является следствием другой и одновременно причиной третьей. Так, воспитание дисциплинированности, общественной активности создает условия для эффективности обучения. А обучение, в свою очередь, способствует воспитанию этих качеств.

Основными целями обучения принято считать:

* создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, всемерного развития ее способностей, добиваясь получения учащимися прочных знаний, основ наук и умения самостоятельно пополнять их;
* дать универсальное образование на уровне, отвечающем быстрому развитию науки и позволяющем адаптироваться в современном мире;
* реализовать идею общего, интеллектуального, нравственного развития личности средствами гуманитаризации образования;
* воспитать высокоразвитого гражданина на основе общечеловеческих нравственных ценностей, способного к активной жизни, труду, творчеству;
* следовать международным требованиям к построению программ для детей с высокими интеллектуальными способностями: углубление содержания программ, развитие высокого уровня мыслительных процессов, развитие понимания собственных способностей учащимися;
* формировать личность с развитым интеллектом и высоким уровнем культуры, готовую к осознанному выбору и освоению профессиональных образовательных программ.

Обучение является процессом. Данный процесс протекает, осуществляется, развивается, совершенствуется. Почему это происходит? Что является движущими силами процесса обучения?

Анализ движущих сил процесс обучения является важным условием эффективности теоретической деятельности по выявлению его сущности.

Источниками развития с диалектических позиций является единство и борьба противоположностей.

Становление педагогических систем и процессов всегда осуществляется в ходе раздвоения целого на взаимоисключающие, противоположные стороны и тенденции, взаимоотношения которых и составляет внутренний импульс их развития.

Выделяется 2 группы противоречий: внешние и внутренние.   
Внешние противоречия - это противоречия, возникающие между постоянно возрастающими требованиями общества к процессу обучения и актуальным, текущим состоянием этого процесса.

Внутренние противоречия - это противоречия, возникающие внутри самого процесса обучения.

Внутренние противоречия процесса обучения:

- противоречия между выдвигаемыми ходом обучения теоретическими и практическими задачами и наличным уровнем обученности, воспитанности и развитости учащихся;

- противоречия между требованиям педагога и возможностями обучаемых;

- противоречия между содержанием сформировавшегося до начала обучения личного опыта учащихся и его недостаточностью для решения теоретических и практических познавательных задач;

- противоречия, возникающие между отдельными аспектами содержания учебного предмета и соответствующей научной дисциплины и др.

Не любое противоречие становится движущей силой, а лишь то, которое соответствует определенным требованиям.

Основные условия становления противоречия в качестве движущей силы процесса выявлены М.А.Даниловым. К их числу исследователь относит следующие:   
1) важна не отдельная трудность, а их система, которая сочетается с условиями, благоприятствующими их преодолению школьниками;   
2) противоречие должно быть содержательным, имеющим смысл в глазах учащихся; разрешение противоречия должно осознаваться ими как необходимость;   
3) противоречие должно быть соразмерно с познавательным потенциалом обучающихся (так, если при напряжении усилий подавляющее большинство учащихся не в состоянии решить поставленную задачу и даже в ближайшей перспективе не сможет этого сделать, то такое противоречие не является движущей силой развития);

4) возникновение противоречия должно быть подготовлено и обусловлено ходом учебного процесса, его логикой.

**§ 2. Специфика процесса обучения.**

Определение сущности процесса обучения предполагает выявление его логики. Для определения логики процесса обучения важно определить содержание понятий "логика учебного предмета" и "логика учебного предмета".

Логика учебного предмета не совпадает с логикой той науки или сферы деятельности, которые составляют предметное содержание учебной дисциплины.

Логика учебного предмета во многом определяет логику учебного процесса. Между тем логика учебного процесса не совпадает полностью с логикой учебного предмета. Логика учебного предмета предполагает постоянное движение от старого к новому. В логике учебного процесса часто, а подчас обязательно происходит движение от нового к рассмотрению уже усвоенного материала под новым углом зрения.

Логика учебного процесса определяется составом класса, уровнем подготовки групп учащихся, методическим подчерком учителя, оснащенностью техническими средствами обучения. Однако основными факторами, определяющими логику процесса обучения, являются элементы содержания образования (знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и ценностно-эмоциональных отношений) и соответствующие способы их усвоения.

В соответствии с изложенным И.Я.Лернер намечает следующую логику процесса обучения:

1) предъявление информации для осознанного восприятия;

2) воспроизведение способов деятельности и применение знаний в знакомой ситуации, по образцу;

3) творческое применение знаний и умений в нестандартных, нетипичных ситуациях.

Вся эта деятельность сопровождается формированием ценностно-эмоционального отношений к усваиваемым компонентам содержания образования.

Описанную логику учебного процесса можно схематически изобразить следующим образом:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ - предъявление и воспроизведение информации;

--------------------------- - применение знаний и умений в типичных ситуациях;

//////////////////////////////// - творческое применение знаний и умений;

................................... - формирование ценностно-эмоциональных отношений.

Общая схема логики учебного процесса (при полном незнании обучающихся учебного материала) примет следующий вид:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ------------------------- /////////////////////////////////////////   
........................................................................................................................

Эта общая схема в реальном процессе обучения может приобретать различные варианты:

а) ----------------------- \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ /////////////////////////////////////////   
.........................................................................................................................

Занятие начинается с воспроизведения информации или упражнений, после чего предъявляется новая информация, эа которой следует ее творческое применение.

б) ///////////////////////////////////////// \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ -----------------------   
.........................................................................................................................

Занятие начинается с создания проблемной ситуации, после анализа которой предъявляется новая информация, закрепляемая в ходе упражнений.

Во всех вариантах этапы учебного процесса сопровождаются формированием педагогически целесообразных ценностно-эмоциональных отношений. Поскольку учебный процесс длителен, то в ходе его представленные варианты сменяют друг друга в различных сочетаниях:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ---------------- ////////////////// \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ------------- \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ /////////////////// ------------- \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_   
.........................................................................................................

Приведенные схемы отражают логику учебного процесса. Основной практический смысл ее анализа состоит в том, что логика учебного предмета, какой она дана в программах и учебниках, не является догмой, она служит лишь обозначением общего порядка изучения учебного материала. Подлинный ход его изучения зависит не только от логики предмета, но и от закономерностей его усвоения, от условий, в которых проходит обучение.

Следующие, что необходимо сделать для выявления сущности процесса обучения - это рассмотреть его связи с другими педагогическими процессами, и тем самым выделить особенности, отличающие данный процесс.

Процесс обучения тесно связан с процессом воспитания.

Общность и специфика процессов обучения и воспитания представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Общность и специфика процессов обучения и воспитания

|  |  |
| --- | --- |
| Общность | Специфика |
| Оба процесса реализуют образовательную, воспитательную и развивающую функции в целостном педагогическом процессе | Обучение вносит особый вклад в реализацию образовательной функции, воспитание вносит особый вклад в реализацию воспитательной функции целостного педагогического процесса |
| И процесс обучения, и процесс воспитания предполагает взаимодействие субъектов, их взаиморазвитие, взаимоизменение, взаимокоррекцию поведения | Объектом обучающих воздействий является преимущественно интеллектуальная сфера личности, а объектом воспитывающих воздействий выступает ее мотивационно-потребностная сфера |
| Рассматриваемые процессы имеют общие структурные элементы (цели, содержание, методы, формы, средства, результаты и т.п.) | Структурные элементы процессов обучения и воспитания имеют разное содержательное наполнение. Так, содержанием обучения являются преимущественно знания, умения и навыки, а содержанием воспитания - потребности, мотивы, интересы, установки, ценностные ориентации, идеалы и др. ценностно-эмоциональные отношения. |
| Оба процесса являются целенаправленными | Достижение целей обучения возможно за меньший промежуток времени по сравнению с процессом воспитания |
| Сравниваемые процессы являются специальноорганизуемыми |  |
| Оба процесса носят социальный характер |  |
| И процесс обучения, и процесс воспитания является сложным, многофакторным |  |
| Реализация данных педагогических процессов требует достаточно высокой профессиональной компетентности |  |
| Формулировки некоторых принципов имеют сходное звучание |  |
| Некоторые методы являются общими для данных процессов, например, беседа, лекция и др. |  |

**Глава II. Структура процесса обучения, характеристика структурных компонентов.**

**§ 1. Структура процесса обучения.**

Выявление сущности процесса обучения предполагает анализ его структуры.

Самое крупное членение единого процесса обучения состоит в выделении в его структуре двух взаимосвязанных элементов: учения и преподавания.

Обучение невозможно без одновременного осуществления преподавания и учения, без взаимодействия обучаемого и преподавателя. Преподавание невозможно без учения, а учение без преподавания становится элементом процесса самообразования.

Эффективный процесс обучения предполагает установление субъект-субъектных отношений педагога и обучаемых. Школьник (дошкольник, студент) выступает объектом преподавания и субъектом учения. Объектом его деятельности является содержание образования. Педагог выступает субъектом преподавания. Его деятельности также направлена на содержание образования.

Процесс обучения - это не просто механическое слияние преподавания и учения, а качественно новое, целостное явление.

Ю.К.Бабанский в структуре процесса обучения выделяет следующие компоненты:

1) целевой;

2) стимулирующе-мотивационный;

3) содержательный;

4) операционно-действенный;

5) контрольно-регулировочный;

6) оценочно-результатовный.

Эти компоненты отражают весь процесс взаимодействия педагога и обучаемых от постановки цели обучения до анализа его результатов.

Целевой компонент процесса обучения представляет собой постановку педагогом и принятие обучаемыми целей и задач изучения темы (раздела, курса, учебного предмета). Цели и задачи процесса обучения определяются социальным заказом, уточняются на основе требований государственных образовательных стандартов, программ, уровня подготовленности обучаемых и материально-технической базы учебного заведения.

Стимулирующе-мотивационный компонент процесса обучения отражает меры педагога по формированию познавательных потребностей, стимулированию мотивов учебной деятельности, интересов.

Содержательный компонент процесса обучения - это содержание обучения, определяемое госудаpственными образовательными стандартами, программами, учебниками и учебными пособиями.

Операционно-действенный компонент процесса обучения отражает его процессуальные характеристики, формы, методы, средства.

Контрольно-регулировочный компонент процесса обучения предполагает осуществление контроля педагога и самоконтроля обучаемых с целью установления обратной связи и корректировки хода процесса обучения.

Оценочно-результативный компонент процесса обучения объединяет оценку педагогом и самооценку обучаемыми результатов обучения, установление их соответствия поставленным целям, выявление причин их возможного несоответствия, постановку задач дальнейшей деятельности.

Характеристика перечисленных компонентов процесса обучения дает представление лишь о его составе. Ориентация педагога на проектирование целостной структуры рассматриваемого процесса предполагает изучение взаимосвязей его структурных элементов.

Все компоненты процесса обучения тесно взаимосвязаны между собой. Принятие цели обучающимися требует педагогически целесообразного воздействия на их мотивационно-потребностную сферу. Цель обучения определяет его содержание. Цель и содержание обучения требуют определенных методов, средств и форм стимулирования и организации этого процесса. По ходу обучения необходим контроль за его протеканием и результатом. Реализация всех компонентов в комплексе обеспечивает достижение результата. Оценка полученного результата определяет новые цели процесса обучения.

Указанные последовательность и содержание компонентов процесса обучения наиболее типичны. В зависимости от задач обучения и его конкретных условий те или иные компоненты этого процесса прослеживаются более или менее отчетливо. Например, заинтересованность аудитории изучаемой темой снимает необходимость дополнительных мер стимулирования. Не всегда нужны коррективы процесса обучения, если сразу удается достичь поставленной цели. Проектирование процесса обучения требует творческого подхода к анализу его структурных компонентов.

**§ 2. Методы обучения, их классификация.**

После завершения оживленной дискуссии по проблеме методов обучения, которая проходила в 60-е годы, появилось несколько буквально взаимоисключающих определений понятия <метод обучения> и около двух десятков классификаций методов обучения. До сих пор нет единого видения структуры метода обучения. Это дает основания еще раз обратиться к проблеме методов обучения, их классификации и структуре.

Встречаются классификации по одному основанию: если в качестве признака-классификатора выступает источник знания (Н.М. Верзилин), то выделяют наглядные, словесные и практические методы; если в основание классификации закладываются дидактические цели (М.А. Данилов, М.М. Левина), то методы группируются зависимости от характера задач обучения; если признаком-классификатором является уровень самостоятельной активности обучающихся (И.Я. Лернер и др.), то ему соответствуют исследовательский, эвристический, проблемный, репродуктивный и информационно-рецептивный методы; если классификация базируется на структуре учебной деятельности (Ю.К. Бабанский), то выделяют методы стимулирования и мотивации учения, организации и осуществления учебных действий и операций, контроля и самоконтроля.

По двум основаниям производили классификацию Б.Е. Райков (в качестве признаков-классификаторов использовал характер восприятия (словесные, наглядные и моторные) и направленности логического процесса (иллюстративные и исследовательские), Е.П. Бруновт (группировала методы в соответствии с видами деятельности учителя и ученика и основным направлением характера познавательной деятельности обучаемы) и Г.И. Саранцев в основание классификации заложил особенности логического пути (индуктивный, дедуктивный) и уровень познавательной активности обучаемых (репродуктивный, эвристический, исследовательский).

В.Ф. Паламарчук возвела свою классификацию на трех основаниях - источник информации, логический путь и уровень проблемности. Тетраэдрическую модель, увязывающую логико-содержательные, источниковые, процессуальные и операционно-управленческие аспекты обучения, в качестве классификации методов создал С.Г. Шаповаленко.

Мы полагаем, что классификации, осуществленные более чем по одному основанию, некорректны. Если оснований несколько, то речь должна идти не о классификации методов обучения,а о структуре, увязывающей несколько классификаций в одних рамках.Конструкция, предложенная В.Ф. Паламарчук, трехаспектна и содержит в себе три независимые классификации: **методов обучения** по источнику информации, **методов познания**по способу логического умозаключения (индукция, дедукция и аналогия) и **технологии обучения** по уровню проблемности (информационный, эвристический и исследовательский процессы обучения). Модель С.Г. Шаповаленко объединяет **методы обучения**, **методы познания**, **технологии обучения**, причем в последней выделяется 2 аспекта - процессуальный и организационно-управленческий. Аналогичные соображения можно высказать и о <бинарных классификациях>, объединяющих по две независимых классификации.

Обилие классификаций по одному основанию свидетельствует о том, что упущено нечто основополагающее, то, что могло бы объединить их все в рамках одной классификации. На наш взгляд, наиболее корректна классификация по источнику знаний. В данном случае явление выделено и описано очень точно: в соответствии с группой методов ведущая роль принадлежит либо изображению, либо звуку, либо действию, сопровождающемуся демонстрацией и словом, но названия групп не вполне соответствуют их содержанию. Но <унаследованные> термины (слово, наглядность, практический), обозначающие содержание методов, влекут за собой груз посторонних смыслов и вносят терминологическую путаницу, что провоцирует неприятие классификации в целом.

Критикуя эту классификацию, И.Я. Лернер фактически сам свел на нет собственные основания для критики: "Указанные три группы - словесные, наглядные и практические - в данной редакции особенно четко отражают представление о том, что процесс обучения веками якобы не изменялся, ибо всегда слуховое, зрительное и тактильное восприятие обслуживало учение". Следует отметить, что с тех пор, как *Homo sapiens* обособился в отдельный вид, у него действительно не возникло новых органов чувств и путей восприятия и репрезентации окружающей действительности. Следовательно, не менялись и способы/методы передачи имеющегося в распоряжении человечества опыта: <делай как я/они>; <слушай, что говорят>, <смотри, что показывают>. Однако с течением времени изменялась социальная структура общества, количество накопленного опыта, соответственно совершенствовался процесс обучения и трансформировались, обогащались, но не менялись методы обучения. Для радикального изменения методов обучения должны измениться способы познания и репрезентации окружающего мира.

Очевидно, что информация является связующим звеном между обучающим и обучающимся, она структурирует процесс обучения через его компоненты - деятельность учителя и деятельность ученика. Следовательно, именно способ передачи/восприятия учебного содержания должен послужить основанием для классификации методов обучения. Ведущих источников информации в учебном процессе четыре: звук, изображение, мышечное усилие, либо все в комплексе. Сообразно этому мы предлагаем выделить четыре группы методов обучения: визуальные, аудиальные, кинестетические и полимодальные.

***1. Аудиальные методы*** обучения. Информация представлена в звуках. К этой группе относятся все виды рассказов, бесед, объяснений, лекций. В чистом виде эти методы обеспечивают передачу и фиксацию информации по аудиальному каналу.

***2. Визуальные методы*** обучения. Информация представлена в виде изображения. К этой группе относятся демонстрации натуральных объектов и изобразительных пособий, а также методы, предполагающие работу со всеми видами печатной или письменной информации.

***3. Кинестетические методы*** обучения. Передача и восприятие информации организованы с помощью мышечных усилий и иных ощущений тела. Для общеобразовательной школы и вуза в чистом виде данные методы не описаны, однако обучение слепо-глухих детей возможно только посредством этих методов. В начальной школе при обучении детей грамоте используется некоторое количество кинестетических приемов. Используются они и при подготовке спортсменов.

***4. Полимодальные методы*** обучения. Информация движется по нескольким каналам восприятия.

4.1.**Аудио-визуальные** - демонстрации диа-, кино- и видеофильмов, некоторых опытов и экспериментов. Методы рассчитаны на одновременную визуальную и аудиальную фиксацию информации.

4.2**. Визуально-кинестетические** - методы, включающие выполнение графических и письменных работ без устного объяснения/изложения: распознавание и определение природных объектов, визуальные наблюдения с последующей регистрацией явления; сюда же следует отнести методы, предполагающие работу с компьютером, не имеющим звуковой карты. К этой группе принадлежат и основные методы обучения глухих детей. При использовании этих методов информация проходит по двум каналам, что уже повышает эффективность ее усвоения.

4.3**. Аудиально-кинестетические**- прослушивание с последующим описанием. В общеобразовательной школе встречаются редко, но являются ведущими при обучении слепых детей.

4.4. **Аудио-визуально-кинестетические**- проведение опытов и экспериментов, демонстрация учебных видео- и кинофильмов, работы с компьютерными обучающими программами. При использовании данных методов информация фиксируется по всем каналам восприятия.

Предложенная нами классификация методов обучения позволяет иначе взглянуть на уже существующие классификации. Мы полагаем, что Ю.К. Бабанский предложил не столько классификацию методов обучения, сколько обозначил рычаги управления познавательным процессом. Если не обсуждать вопрос о правомочности выделения им именно таких групп, поскольку явно не о методах обучения идет речь, а обратиться к сути описанных характеристик, то обнаружится все то же, - звук, изображение, мышечное усилие, лежащие в основе каждого из них, от методов эмоционального стимулирования, учебного поощрения, порицания, предъявления учебных требований, до методов контроля.

Действительно, можно похвалить или поругать устно (звук), можно написать о ребенке в стенгазете (изображение), можно ободрить, похлопывая по плечу, или укоризненно погрозить пальцем - мышечное усилие, а можно вручить грамоту на школьной линейке - комплексное воздействие, если речь идет о <стимулировании долга и ответственности в учении>. В подгруппе <методов стимулирования интереса к учению> находим дискуссию (аудиальные), познавательную игру (полимодальные), создание разного рода ситуаций, которые также можно отнести к одной из групп в нашей классификации. При описании перцептивных методов, Ю.К. Бабанский просто приводит неполный вариант классификации по источнику информации.

Работая самостоятельно и осуществляя самоконтроль, учащийся сам определяет адекватный для себя метод добывания информации и задача учителя - обеспечить его исчерпывающим набором источников. О логических методах мы уже писали, когда анализировали систему В.Ф. Паламарчук; индукция, дедукция и аналогия - методы познания, а не обучения. Гностические методы - это скорее способы организации учебного процесса (проблемный, эвристический и проч.), чем методы обучения. Иными словами, там, где Ю.К. Бабанский ведет речь действительно о методах обучения, он использует вариант классификации по источнику информации (даже называет он эту группу <перцептивные> методы).

Эти же замечания можно отнести и классификации методов проблемного обучения, предложенной М. Чошановым для проблемно-модульного обучения. Им выделено три группы - конструктивные, ситуативные и диагностические методы. Эта конструкция фактически аналогична той, что предложена Ю.К. Бабанским, за тем исключением, что логические и гностические методы распределены по первым двум группам - конструктивные и ситуативные методы.

Анализ методов, взятых из разных классификаций, показывает, что следует расширить набор методических приемов, предложенных Н.М. Верзилиным в качестве структуры методов обучения.

Мы полагаем, что помимо организационных, логических и технических методических приемов, в составе каждого метода обучения следует в качестве самостоятельного элемента структуры выделять, по меньшей мере, приемы визуализации информации, приемы организации самостоятельной учебной активности обучающихся, приемы стимуляции и мотивации учения, приемы формирования учебных умений, навыков и способов действий, приемы организации обратной связи.

Приемы стимуляции и мотивации учения позволят повысить интерес к учению и осознанность усвоения учебного материала, что должно положительно отразится на качестве усвоения знаний.

Приемы визуализации информации позволят переводить учебную информацию, поступающую по разным каналам восприятия, в визуальную форму и повысить скорость обработки и усвоения материала за счет наиболее эффективных способов работы с ним.

Приемы организации самостоятельной учебной активности обучающихся должны включать способы обучения, обеспечивающие достижение репродуктивного, продуктивного и творческого уровней усвоения учебной информации. Это может послужить основой для дифференциации и индивидуализации обучения.

Приемы формирования учебных умений, навыков и способов действий обязательно должны присутствовать в составе методов обучения, так как целенаправленное их формирование намного эффективнее, чем спонтанное. Осознанное усвоение обучающимися различных способов учебных действий позволит ускорить процесс обучения и повысить его эффективность.

Присутствие в структуре метода приемов организации обратной связи определяет управляемость процесса обучения и обеспечивает возможность корректирующих воздействий непосредственно в ходе его осуществления. Обратная связь может реализовываться посредством разных форм контроля.

Противоречия между существующими классификациями возникли потому, что ни одна из них не могла учесть всех особенностей и характеристик учебного процесса. Снять эти противоречия позволит добавление в структуру метода обучения новых элементов - перечисленных нами групп методических приемов, которые фактически и являются теми основаниями, по которым производилось большинство проанализированных нами классификаций.

**§ 3. Формы организации обучения.**

Форма педагогическая - устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов. Форма рассматривается как способ выражения содержания, а следовательно, как его носитель. Благодаря форме содержание обретает внешний вид, становится приспособленным к использованию (дополнительные занятия, инструктаж, викторина, зачет, лекция, диспут, урок, экскурсия, беседа, собрание, вечер, консультация, экзамен, линейка, смотр, рейд и др.). Любая форма состоит из одних и тех же компонентов: целей, принципов, содержания, методов и средств обучения.

Все формы находятся в сложном взаимодействии. В каждой из форм по-разному организуется деятельность учеников. На основании этого выделяют формы деятельности учащихся: индивидуальные, групповые и фронтальные (коллективные, массовые). На наш взгляд, профессиональнее рассматривать формы организации обучения не по количеству учащихся, участвующих в образовательном процессе, а по характеру связей между ними в процессе познавательной деятельности.

Индивидуальная форма - углубленная индивидуализация обучения, когда каждому дается самостоятельное задание и предполагается высокий уровень познавательной активности и самостоятельности каждого ученика. Данная форма целесообразна при выполнении упражнений, решении задач разных типов, программированном обучении, углублении знаний и ликвидации в них пробелов.

Названные формы организации учебной деятельности весьма ценны и эффективны только во взаимосвязи.

Групповая форма - предусматривает разделение группы учащихся на подгруппы для выполнения определенных одинаковых или различных заданий: выполнение лабораторных и практических работ, решение задач и упражнений.

Фронтальная форма - предполагает совместную деятельность всей учебной группы: учитель ставит для всех одинаковые задачи, излагает программный материал, учащиеся работают над одной проблемой. Преподаватель спрашивает всех, беседует со всеми, контролирует всех и т.д. Всем обеспечивается одновременное продвижение в учении.

Рассмотрим некоторые из форм более подробно.

Урок - коллективная форма обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, определенные рамки занятий, жесткая регламентация учебной работы над одним и тем же для всех учебным материалом.

Анализ проводимых уроков показывает, что их структура и методика во многом зависит от тех дидактических целей и задач, решаемых в процессе обучения, а также от тех средств, что имеются в распоряжении учителя. Все это позволяет говорить о методическом разнообразии уроков, которые, однако, могут быть классифицированы по типам:

1. уроки-лекции (практически - это монолог учителя на заданную тему, хотя при известном мастерстве учителя такие уроки приобретают характер беседы);

2. лабораторные (практические) занятия (такого рода уроки обычно посвящены отработке умений и навыков);

3. уроки проверки и оценки знаний (контрольные работы и т.п.);

4. комбинированные уроки. Такие уроки проводятся по схеме:

- повторение пройденного - воспроизведение учащимися ранее пройденного материала, проверка домашнего задания, устный и письменный опрос и т. д.

- освоение нового материала. На этом этапе новый материал излагается учителем, либо «добывается» в процессе самостоятельной работы учащихся с литературой.

- отработка навыков и умений применения знаний на практике (чаще всего - решение задач по новому материалу);

- выдача домашнего задания.

Факультативные занятия как форма обучения были введены в конце 60-х - начале 70-х гг. в процессе очередной безуспешной попытки реформировать школьное образование. Эти занятия призваны дать более глубокое изучение предмета всем желающим, хотя на практике, они очень часто используются для работы с отстающими обучаемыми.

Экскурсии - форма организации обучения, при которой учебная работа осуществляется в рамках непосредственного ознакомления с объектами изучения.

Домашняя работа - форма организации обучения, при которой учебная работа характеризуется отсутствием непосредственного руководства учителя.

Внеклассная работа: олимпиады, кружки и т.п., должны способствовать наилучшему развитию индивидуальных способностей учащихся.

**Заключение**

Обучение наряду с воспитанием и развитием личности принадлежит к числу основных педагогических процессов. Эффективность управления процессом обучения определяется качеством дидактической подготовки педагога. Одной из основных задач дидактической подготовки учителя выступает выявление сущности процесса обучения.

Выявляя сущность процесса обучения, мы проанализировали его специфику, функции, структуру, движущие силы и логику.

Мы установили, что специфика обучения прослеживается при его сопоставлении с другими педагогическими процессами. Основные отличия обучения заключаются в его особом вкладе в реализацию образовательной функции целостного педагогического процесса. Объектом обучающих воздействий является преимущественно интеллектуальная сфера личности. Знания, умения и навыки составляют основу содержания процесса обучения. Достижение целей обучения возможно за меньший промежуток времени по сравнению с процессом воспитания.

Мы пришли к выводу, что самое крупное членение единого процесса обучения состоит в выделении в его структуре двух взаимосвязанных элементов: учения и преподавания. Структуру процесса обучения составляют также целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-действенный, контрольно-регулировочный и оценочно-результативный компоненты. Ориентация учителя на проектирование целостной структуры рассматриваемого процесса предполагает установление педагогически целесообразных взаимосвязей данных элементов.

Нами установлено, что процесс обучения призван осуществлять образовательную, воспитательную и развивающие функции, которые находятся в сложно переплетенных причинно-следственных связях.

Мы выявили, что движущими силами процесса обучения выступают внешние и внутренние противоречия, расчленяющие его на взаимоисключающие, противоположные стороны и тенденции, взаимоотношения которых и составляет внутренний импульс развития.

Установлено, что логика процесса обучения не совпадает с логикой научной дисциплины и логикой учебного предмета. Основными факторами, определяющими логику процесса обучения, выступают элементы содержания образования и соответствующие им способы усвоения.

Выполненные нами исследовательские процедуры позволили выявить глубинные характеристики процесса обучения, составляющие его сущность. Вместе с тем мы убедились. что процесс обучения относится к сложным, многофакторным социальным процесса и требует к себе постоянного пристального внимания.

Библиографическое описание основных литературных источников представлено в списке литературы.

**Библиография**

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. - М., 1981.
2. Загвязинский В.И. Противоречия учебного процесса и способы из разрешения // Советская педагогика. - 1970. - N 12. - С. 11-15.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н.Скаткина. - М.: Просвещение. - 1982. - С. 129-181.
4. Данилов М.А. Направленность процесса обучения в советской школе. Его движущие силы // Основы дидактики / Под ред. Б.П.Есипова. - М., 1967. - С. 110-182.
5. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования (Методологический анализ). - М., 1977.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М., 1980.
7. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Советская педагогика. - 1989. - N 11. - С. 10-17.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. - М., 1998. - С. 335-351.
9. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., 1988. - гл. 20.
10. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. - М., 1996. - С. 115-141.
11. Педагогика / В.А.Сластенин и др. - М., 1997. - С. 186-211.
12. Подласый И.П. Педагогика. - М., 1996. - С. 199-208.
13. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. - М., 1989.
14. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Юристъ, 1997. - С. 135-165.
15. Шапоринский С.А. Процесс научного познания и процесс обучения. - М., 1980.