## Форма организации обучения как дидактическая категория

Различают формы организации обучения, формы обучения, формы учебной работы, формы теоретического и производственного обучения, формы образования, формы самообразования, формы повышения квалификации, формы подготовки специалистов и др. Довольно распространены такие ситуации, когда под разными названиями форм организации обучения кроется практически одинаковая методика их подготовки и проведения. Например, многие педагоги семинары и конференции проводят, как правило, по единой схеме. В планах учебных занятий и в литературе часто смешиваются такие дидактические понятия, как методы обучения и формы организации обучения, типы и виды урока и т.д. Причиной такого положения вещей является как слабая дидактическая подготовка педагога, так и, в немалой степени, недостаточная разработанность самой теории форм организации обучения. В учебниках по педагогике первое определение формы организации обучения было дано только в конце 70-х гг. прошлого века. К настоящему моменту в дидактике уже разработано несколько концептуальных подходов к раскрытию содержания этой дидактической категории.

Одной из наиболее продвинутых и обоснованных является концепция форм организации обучения, разработанная В.К. Дьяченко. К ее построению он подходит через понятие "общение". Обучение строится так, как происходит общение между людьми. С учетом этого В.К. Дьяченко дает следующее определение: "Организационная форма обучения - это структура общения, применяемая в учебном процессе, т.е. структура общения между обучающими и обучаемыми в процессе их работы" [1, с.73]. Поскольку речевое взаимодействие между людьми имеет четыре структуры: опосредованное общение (один человек без непосредственного контакта с другим); общение в паре; общение в малой или большой группе; общение в динамических парах (диалогические сочетания), постольку автор выделяет четыре общие формы организации обучения: индивидуальную, общеклассную (или фронтальную), диалогические сочетания в динамических парах, самостоятельную работу учащихся.

Определение В.К. Дьяченко, несмотря на четкость исходных позиций, все же не лишено недостатков: в нем не учитываются пространственно-временные характеристики оргформы обучения, и, кроме того, сводится содержание понятия фактически к общению между субъектами учебного процесса, что неправомерно его сужает.

Второй подход к трактовке формы организации обучения в современной педагогике связан с именем И.М. Чередова, который опирается на содержание понятий "форма", "организация" и "звено процесса обучения". Автор дает следующее определение: "Форма организации обучения есть ограниченная жесткими рамками времени конструкция отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающая управление учителем учебной деятельностью класса, групп или отдельных учащихся над определенным содержанием учебного материала, зафиксированного в соответствующих источниках знаний, с использованием сочетания методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы" [2, с.30]. Раскрывая сущность формы организации обучения, И.М. Чередов выделяет в ее структуре две подсистемы: предметную (статическую) и функциональную (динамическую). В первую входит специально упорядоченное соотношение следующих взаимосвязанных компонентов звена или совокупности звеньев процесса обучения: деятельность учителя, деятельность учащихся, содержание учебного материала, способы взаимодействия учителя с учащимися, эмоциональный фон отношений в процессе учебной деятельности, формы учебной работы, источники знаний, методы и средства обучения, время функционирования процесса. Динамическая подсистема включает совокупность актов взаимодействия учителя и учащихся, осуществляемого с конкретной целью и характеризующего движение процесса, переход от одних стадий к другим. На разных этапах обучения в соответствии с целями подбираются методы, виды и формы учебной работы учащихся. Система этапов, реализующих поставленные цели в соответствии с закономерностями обучения в жестком лимите времени, образует конкретную форму организации обучения.

Положительным моментом в данной модели формы организации обучения является выделение в ее структуре двух подсистем: статической и динамической. Вместе с тем, недостаточно убедительно раскрыто их содержание, остается до конца неясным вопрос об основаниях их выделения, особенностях взаимосвязи и взаимодействия.

Третий подход к пониманию сущности категории "форма организации обучения" реализован в работах М.И. Махмутова. Его особенность состоит в том, что определение основано на философской категории "формы движения материи". Поскольку "общественные формы движения материи включают в себя многообразные проявления сознательной деятельности людей", постольку, по мнению М.И. Махмутова, одним из таких проявлений будет сознательное взаимодействие учителя и учащихся по "обработке" объекта, т.е. учебного материала. И в этом смысле, если для методов содержанием является учебный материал, то для формы организации обучения содержанием будет учебный материал и методы, вместе взятые, т.е. учебный материал в своем процессуальном движении, в развитии. Форма организации обучения выступает как логическая структура содержания и методов обучения, как способ их сочетания, построения. Благодаря ей содержание и метод обретают признаки системности, становятся доступными для восприятия как завершенная единица взаимодействия педагога и учащихся.

М.И. Махмутов вносит ясность в содержание двух терминов, включающих слово "форма": форма обучения и форма организации обучения. Понятие "форма обучения" означает коллективную, фронтальную, групповую, индивидуальную работу учащихся, в то время "как форма организации обучения" означает какой-либо вид занятий - урок, предметный кружок, факультатив, производственное обучение и т.п.

Четвертый подход к пониманию категории "форма организации обучения" обоснован в работах В.С. Безруковой. Исходя из философской трактовки формы как способа выражения содержания, а также анализа особенностей формообразования в педагогике, она дает следующее определение: "Педагогическая форма - исторически сложившаяся, устойчивая и логически завершенная организация педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность компонентов, саморазвитие, личностно-деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения" [3, с.124-125]. Здесь достаточно четко выделены основные признаки педагогической формы (устойчивость, логическая завершенность, личностно-деятельностный характер и др.). Важно, что, в отличие от других концепций, В.С. Безрукова указывает на такую деталь, как историческая обусловленность, что означает: любая форма организации обучения возникает не вдруг, а постепенно, при наличии определенных исторических предпосылок.

Пятый подход к пониманию формы организации обучения разрабатывается И.К. Журавлевым. Организационную форму обучения он определяет как "вариативную, но относительно устойчивую структуру взаимодействия участников процесса обучения, содержание которого зависит от цели, учебного материала, методов и условий обучения" [4, с. 207]. Такая позиция снимает дихотомию, свойственную другим подходам, так как характеризует рассматриваемый предмет в единстве содержательных и процессуальных особенностей, позволяет соотнести сугубо организационные моменты с устоявшимися и оправдавшими себя целевыми установками на самостоятельность, коллективность, развивающие и воспитывающие факторы. Важным моментом представляется также обоснование И.К. Журавлевым тезиса о том, что форма организации обучения должна выступать не только как средство организации усвоения содержания образования, но и как самостоятельный источник его накопления. Вместе с тем автор не избежал терминологической путаницы, определяя одно и то же понятие ("форма организации обучения") разными терминами: организационная форма обучения, форма организации обучения, форма учебной работы.

Шестой подход в исследовании категории "форма организации обучения" связан с работами А.В. Усовой. Она выделила восемь основных признаков формы учебных занятий, кратко рассмотрела некоторые вопросы, связанные с развитием различных форм организации обучения в практике общеобразовательной школы. А.В. Усова и ее коллеги фактически одними из первых в отечественной педагогике обосновали необходимость использования в школе системы организационных форм обучения. Однако предложенная система не имела убедительного теоретического обоснования, особенно с точки зрения учета закономерностей протекания психических процессов, обеспечивающих адекватное отражение логики учебного материала в сознании учащихся.

Определенный вклад в развитие понятия "форма организации обучения" был внесен А.Н. Звягиным, который обосновывал различие между понятиями "форма организации учебных занятий" и "форма организации учебной работы" (индивидуальная, фронтальная и др.). При этом автор исходил из своей трактовки понятий "обучение как деятельность" и "процесс обучения". Последний понимался как компонент, аспект деятельности обучения, поскольку она, как и любая другая, включает в себя цель, средство, результат и сам процесс.

С учетом этого категорию "учебное занятие" А.Н. Звягин соотносит с категорией "обучение как деятельность", а учебную работу - с процессом обучения, т.е. с его процессуальным аспектом. Отсюда обучение представлялось как дискретно-непрерывная деятельность, осуществляемая через систему учебных занятий, каждое из которых условно характеризовалось системой общих признаков (часть из них менее изменчива, другая - более изменчива).

Седьмой подход предложен А.М. Новиковым. Он предпринял удачную попытку разработать такую концепцию форм обучения, которая позволила бы объединить все их многообразие, существующее сегодня в образовательной практике. Объединяющим началом стало обращение к понятию "учение", т.е. учебной деятельности обучающегося независимо от его возраста, уровня или вида образовательных программ и т.д. Это обращение не случайно, ибо в современных условиях во главу угла ставится самостоятельная работа учащегося, самоорганизация его учебной деятельности. Учебный процесс коренным образом преображается, так что начинает действовать формула "ученик как бы впереди учителя", роль последнего все более смещается в сторону ориентирования, консультирования, коррекции и т.п.

По мнению А.М. Новикова, форму обучения можно определить как "механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени" [5, с.18]. Он предлагает одиннадцать независимых классификаций форм учебной деятельности по основаниям: способу получения образования (очная, заочная, вечерне-сменная, экстернат, дистанционная, самообразование); типу образовательных учреждений, в которых учится обучающийся, проходя одну образовательную программу (обычные формы - школа, колледж, университет и др.; другие формы - учебно-производственный комбинат, ресурсные центры, университетские комплексы, сетевое обучение, "виртуальное университеты" и др.); системам обучения-самоучение, самостоятельная учебная работа, индивидуализированные формы, коллективные системы учения (обучения); механизму декомпозиции содержания обучения (предметное обучение, объектное обучение: метод проектов, модульное обучение); по основанию непосредственного или опосредованного общения с педагогом и/или учебными материалами (обычный вариант, дистантное обучение, Интернет-обучение), по основанию "монолог-диалог" (монологическое обучение, диалогическое обучение - тренинги, коучинг и др.) и др.

Выделенные подходы можно сгруппировать в два направления. Сторонники первого опираются в определениях на философские категории "форма", "форма движения материи" (В.С. Безрукова, М.И. Махмутов, И.М. Чередов).

Представители другого направления исходят из понятий "сущность обучения", "сущность учения". Они отражены в концепциях И.К. Журавлева, А.В. Усовой, А.Н. Звягина, В.К. Дьяченко, А.М. Новикова. При этом внутри данной группы авторов понимание сущности обучения несколько различно. Одни (В.К. Дьяченко) исходят из того, что это разновидность общения между людьми, другие (А.Н. Звягин и др.) рассматривают его как деятельность, третьи (А.М. Новиков) акцент делают на учебной деятельности.

Исследователи вкладывают различное содержание в понятие "форма организации обучения". По мнению одних (В.К. Дьяченко, И.К. Журавлев и др.), оно объединяет общие организационные формы обучения (фронтальные, индивидуальные, групповые, коллективные) и конкретные (урок, лекция, практическое занятие и др.). Другие авторы (М.И. Махмутов, И.М. Чередов и др.) под это понятие подводят только конкретные формы организации обучения: урок, лекция и др. Общие же организационные формы имеют свое определение и терминологию. М.И. Махмутов их называет формами обучения, И.М. Чередов - формами учебной работы, А.Н. Звягин - формами организации учебной работы, В.С. Безрукова - формами организации учебной деятельности и т.д.

Наличие различных подходов к характеристике содержания и сущности понятия "форма организации обучения" - явление нормальное для современной педагогической науки. Время единственно верных и правильных определений тех или иных понятий ушло в прошлое. Что же касается образовательной практики, то педагоги имеют право выбирать из предлагаемой учеными палитры концепций именно ту, которая удовлетворяет их с точки зрения решения актуальных педагогических задач и других критериев. В этой связи определим нашу позицию применительно к понятию "форма организации обучения".

В философии различают внутреннюю и внешнюю форму. Такое понимание формы восходит к Гегелю, который отмечал, что "форма в одно и то же время и содержится в самом содержании, и представляет собой нечто внешнее ему" [6, с.298]. Внешняя форма, как очертание предмета, его фигура, действительно содержанием имеет все остальное, т.е. объект как таковой, со всеми его особенностями, а значит, и внутренней формой.

Форма организации обучения есть самостоятельная дидактическая категория, сохраняющая, однако, главный признак - быть внутренней организацией какого-либо содержания. С учетом этого, мы определяем форму организации обучения как вид занятия, характеризующийся относительно устойчивой структурой взаимодействия участников процесса обучения, осуществляемого в установленном порядке и определенном режиме. Здесь отражены как внешние, так и внутренние признаки формы организации обучения.

Изучение вопроса показывает, что наряду с общими функциями (обучающая, воспитывающая, развивающая) форма организации обучения выполняет и специфические: интегративную, коммуникативную, управленческую. Суть интегративной функции в том, что цели, содержание, методы и средства обучения обретают признаки системности, становятся доступными для восприятия как завершенная, целостная единица взаимодействия педагога и учащихся.

Вторая отличительная функция формы организации обучения - коммуникативная. От нее прежде всего зависят активность и характер общения учащихся с педагогом и между собой. Так, "традиционный" урок для активной коммуникации предоставлял мало возможностей: здесь общение сводилось, главным образом, к монологу педагога или учащихся. Попытки активизировать учебный процесс в этом плане ни к чему не приводили до тех пор, пока оставалась традиционная авторитарная схема общения на занятиях. Она стала разрушаться творческими педагогами, решительно менявшими структуру урока, его построение, вводившими новые формы организации обучения.

Современный урок с применением методов проблемного обучения предоставляет уже значительно больше возможностей для общения участников процесса обучения, но и он не в полной мере реализует свою коммуникативную функцию, поскольку, по нашему мнению, в его структуре она слабо представлена. Другое дело - формы организации активного обучения (дискуссии, игры и др.), в которых специально программируется активное общение учащихся, в силу чего они становятся эффективным средством реализации коммуникативной функции.

Третья функция - управленческая. Форма организации обучения может рассматриваться как средство управления обучением, воспитанием и развитием учащегося и одновременно в качестве средства подготовки учащихся к управленческой деятельности. Эта функция обусловлена тем, что форма синтезирует наряду с содержанием, представленным в учебниках, еще и те знания, носителем которых является окружающая среда. Она как бы объединяет педагогически целесообразные элементы внешних условий, концентрирует их, заставляя учащихся действовать в заданном направлении и с определенной целью, осваивать определенное содержание и формировать к ним свое отношение.

Рассмотрение категории "форма организации обучения" будет неполным, если не остановиться на ее основных признаках. Исследование показало, что в учебниках и учебных пособиях по педагогике и дидактике выделяются в основном две их группы: внешние и внутренние сущностные признаки. К внешним относятся: режим занятий (продолжительность, обычное или специальное расписание и др.); состав учащихся (класс, часть класса, отдельные учащиеся); место проведения (учебный кабинет, аудитория, учебные мастерские, природа, театр и др.). Из внутренних сущностных признаков формы организации обучения чаще всего выделяются: последовательность этапов работ, строение занятия; характер взаимодействия педагога и учащихся; способ руководства учением со стороны педагога; степень самостоятельности учащихся в обучении; дидактические цели; содержание обучения; методы и средства обучения; сочетание коллективного и индивидуального обучения. Вариации выделения внешних и внутренних признаков приводят к определенным количественным и качественным изменениям в формах организации обучения.

Однако такое большое число признаков создает определенные неудобства при их практическом применении. Поэтому целесообразно выделить среди них основные, определяющие принадлежность именно к форме организации обучения. Таковыми являются, на наш взгляд, четыре обобщенных признака:

1) пространственно-временная определенность (режим, место, состав учащихся и учащих);

2) последовательность этапов работы, структура занятия, его композиция;

3) степень самостоятельности учащихся;

4) дидактическая цель занятия.

В самом деле, для определения форм организации обучения особенно важен среди внешних признаков режим занятия, т.е. его продолжительность, проведение в соответствии с обычным устойчивым или специальным расписанием. Так, уроки в средней школе, лекции, семинары, практические занятия проводятся по строго определенному расписанию. А, например, экскурсия - по специальному расписанию, ее продолжительность может быть различной (от 2 до 6 и более академических часов). Среди сущностных признаков определяющим является построение занятия, его структура или композиция.

Форма организации обучения тесно связана с другими дидактическими категориями. Каковы эти связи?

Обратимся к анализу взаимосвязи формы организации обучения и цели обучения. В педагогической литературе различают цели образования (общего, профессионального), цели обучения, цели развития, воспитания и т.д. Цели образования являются нормативными. Особенность их в том, что они перспективны, не зависят от отдельного учебного заведения, педагогов и учащихся, и в этом смысле их можно назвать внешними. Они оказывают существенное воздействие на организацию учебного процесса и его формы. При этом внешняя цель может диктовать как их однообразие, так и многообразие. Например, разнообразие форм организации обучения обусловлено современной целевой установкой, обращенной к школе, - необходимостью готовить учащихся уже в процессе регламентированного обучения к будущей самостоятельной работе. Это предполагает постепенную передачу части функций организации обучения самим учащимся. В результате процесс обучения, обеспечивая таким образом активизацию позиции школьника в учении, постепенно сближается с самообразованием, приобретая специфическую форму, рассчитанную на формирование навыков управления своей образовательной работой.

Нормативные цели могут вызывать к жизни новые организационные формы обучения или приводить к существенному изменению известных форм. Интересен в этом плане факт усиленного развития в современной школе такой формы организации обучения, как репетиторство. Ее широкое распространение обусловлено введением ЕГЭ как формы итоговой аттестации школьников выпускных классов. Поскольку успешная сдача ЕГЭ является определенной гарантией поступления в высшее учебное заведение, постольку учащиеся (и особенно их родители) основное внимание стали уделять подготовке к экзамену, что оказывается невозможным без дополнительной работы с репетиторами.

Цель образования является внешней по отношению к форме организации обучения. В то же время она входит в состав формы как элемент ее внутренней структуры. Тогда говорят о дидактической цели и дидактических задачах занятия. Они определяют выбор методов обучения, видов учебной работы, отбор и обработку учебного материала и тем самым влияют на структуру формы (главным образом, на ее вариативную часть).

Итак, цели разных уровней по-разному влияют на формы организации обучения. В зависимости от того, о каком уровне цели идет речь (цель образования, дидактическая цель, методическая и др.), форма организации обучения выступает по отношению к ней как часть к целому либо как целое к части. Цель при этом остается важнейшим педагогическим фактором возникновения, изменения и развития формы организации обучения.

Рассмотрим теперь взаимосвязь понятий "содержание обучения" и "форма организации обучения". Содержание обучения представляет собой систему научных знаний и связанных с ними способов деятельности и отношений, зафиксированных в учебниках, учебных пособиях и т.д. Оно в реальной практике априори задано преподавателю. Чтобы содержание начало "работать" в целях обучения и воспитания учащихся, осуществляется специальная организация обучения в определенных формах, которые в этом смысле - явление внешнее по отношению к содержанию, они предназначены для того, чтобы сделать его доступным учащимся.

В практике обучения содержание детерминирует форму. Например, наряду со знаниями, умениями и навыками учащиеся должны овладеть в процессе обучения определенными социальными компетенциями, включающими навыки работы в коллективе, умение ориентироваться в различных видах коллективной деятельности и возникающих в жизни и работе ситуациях коллективных, групповых отношений и др. Формирование этих умений предопределяет использование соответствующих форм организации коллективного обучения (учебно-деловые игры, бригадное обучение и др.).

В качестве упорядочивающего фактора форма более консервативна, чем содержание. Поэтому они могут приходить в противоречие друг с другом, и в итоге его разрешения либо отбрасывается устаревшая форма или содержание, либо они взаимно обогащаются. Например, в настоящее время стало очевидным, что традиционный урок как форма организации обучения уже не удовлетворяет обновляющемуся содержанию обучения, тем задачам, которые стоят перед школой (общеобразовательной и профессиональной). В результате в практике идет активное освоение новых форм организации обучения (учебных игр, семинаров, конференций, уроков-соревнований, уроков-концертов и т.д.).

Вместе с тем, в ряде случаев возможно наполнение новым содержанием форм, на каком-то этапе утративших свою эффективность. Так, в нашей школе новым содержанием наполняются формы организации обучения, применявшиеся в 1920-1930-е гг.: бригадно-лабораторная, метод проектов и другие.

Что касается соотношения категорий "форма организации" и "метод обучения", то здесь можно говорить о философском и логическом аспектах их взаимосвязи. В философском смысле метод является частью содержания по отношению к форме организации обучения (другие его части - собственно учебный материал, средства и формы обучения). В логическом плане речь идет об отношениях совместимых понятий, объемы которых могут частично совпадать. Поэтому ученые (Н.Д. Никандров, М.И. Махмутов и др.) считают, что каждой организационной форме соответствуют некоторые основные методы обучения, а в ряде случаев метод по названию совпадает с формой. Отсюда следует, что выделение ведущих методов обучения может служить одним из оснований для определения принадлежности занятия к той или иной форме организации обучения. Так, для лекции как формы ведущим методом является монологический; для практических занятий - алгоритмический и т.д. Вместе с тем, один и тот же метод обучения может быть ведущим и в разных формах организации обучения. Например, монологический преобладает, как правило, на уроке формирования знаний и на лекции; исследовательский - на семинарских занятиях и конференции, лабораторно-практических занятиях и т.д. Следовательно, не только метод обучения определяет принадлежность занятий к той или иной форме, а его сочетание с целью занятия, содержанием, структурой и условиями обучения.

Метод обучения влияет на модификацию и структуру формы организации обучения. Например, лекция может быть то формой организации обучения, то методом обучения - все зависит от того, какую задачу выполняют соответствующие им явления. Так, если лекция решает лишь одну из задач занятия - сообщение учащимся определенного учебного материала и при этом она занимает часть урока (как правило, это этап формирования знаний), то мы имеем дело с методом обучения, а если быть точнее, лекция в данном случае - это форма реализации метода обучения (монологического или показательного). В случае, когда лекция призвана решить основную задачу - формирование знаний, или обобщение и систематизация знаний, или их расширение - и при этом занимает все время занятия, то мы имеем дело с лекцией как видом урока - урок-лекция. Наконец, если лекция систематически выполняет специальную задачу, связанную с обеспечением усвоения знаний учащимися на уровне общей ориентировки с последующим их углублением на других занятиях (при этом время занятия не лимитировано строго), то она выступает как самостоятельная форма организации обучения. В последнем случае обеспечивается организующая роль для всего учебного процесса, и в этом смысле функция лекции в системе обучения основополагающая. Как форма организации обучения, она включает в свой состав лекцию-метод (в качестве основного метода) в сочетании с другими формами реализации монологического и показательного методов.

В практике обучения обнаруживается и обратный процесс - переход формы организации обучения в метод обучения. Например, это имело место с лекцией, которая из высшей школы, где она является основной формой организации обучения, была перенесена в среднюю школу в качестве метода.

Какова связь категорий "форма организации обучения" и "средства обучения"? В педагогическом плане под средством обучения имеют в виду все объекты и процессы, которые служат источником учебной информации и инструментами для усвоения учебного материала, развития и воспитания учащихся. В соответствии с этим выделяются четыре группы средств: слово педагога (в различных формах); учебная книга (учебник, дидактические материалы и др.); средства наглядности; технические средства обучения (аудиовизуальные средства, компьютеры и др.).

Известно, что до изобретения книгопечатания обучение осуществлялось индивидуально, через слово обучающего, что определяло и ведущие формы организации обучения: индивидуальную и групповую (несколько человек, с каждым из которых педагог работал индивидуально). С появлением книг стали создаваться учебники как носители знаний, что также способствовало изменению организационных форм обучения: появилась возможность самостоятельного изучения основ наук - самообразования, и в то же время сложились условия для обучения больших групп людей. Возникли массовые школы, была создана классно-урочная система обучения.

Активное применение (например, в опыте В.Ф. Шаталова) таких средств наглядности, как опорные схемы, сигналы, привело к появлению резерва времени, что, в свою очередь, повлияло на организацию обучения, дало толчок к возникновению в учебном процессе таких видов урока, как урок открытых сообщений, урок открытых задач и др. Настоящую революцию в организации обучения произвело использование в учебном процессе компьютерной техники - появились компьютерные практикумы, компьютерные лекции и т.д.

Характер влияния на форму организации обучения различных средств обучения определяется спецификой последних. Одни из них ведут к изменению уже существующих форм (как, например, использование программированных заданий для контроля знаний) или стимулируют организационную перестройку процесса обучения. Другие вызывают появление новых форм организации обучения и даже приводят к существенному изменению характера учебного процесса (так, внедрение компьютеров привело к возникновению не только компьютерных занятий, но и дистанционного обучения).

В то же время и форма организации обучения диктует свои требования к средствам. Например, лабораторный компьютерный практикум по физике не может быть проведен без наличия соответствующего оборудования.

В свою очередь средства обучения, выступая в качестве источника и носителя знаний, влияют на конструирование формы организации обучения. Так, учебный материал, отличающийся оригинальностью, большим объемом, педагог излагает сам; основное средство обучения - слово учителя, а форма организации обучения - лекция или урок формирования знаний. Если материал не отличается оригинальностью, несложен по содержанию, то он может изучаться учащимися самостоятельно по учебнику или учебному пособию. В данном случае главное средство обучения - учебная книга, соответственно, форма организации обучения - самостоятельная работа. Определенная часть информации может быть передана с помощью средств наглядности, технических средств обучения, и тогда формами организации обучения могут быть кино - и телеурок, компьютерное занятие и др. Наконец, источники знаний могут сочетаться на одном и том же занятии, что влияет на внутреннюю структуру формы организации обучения.

Форма организации обучения связана и с формами организации учебной деятельности или формами обучения. Под формами обучения нами понимаются виды организации взаимодействия обучаемых между собой и с обучающим в ходе одного занятия, направленные на оптимизацию учебного процесса. В современной дидактике широко применяется классификация форм обучения по числу охваченных влиянием преподавателя учащихся и по характеру взаимодействия: фронтальные (общеклассные), групповые, индивидуальные и парные.

Формы обучения по-разному сочетаются в формах организации обучения. Например, форма организации в некоторых случаях диктует соответствующую форму обучения. Так, если педагог проводит занятие в форме лекции, то ясно, что форма обучения будет фронтальной. Лабораторный физический практикум диктует организацию групповой формы обучения. В практике наблюдается и обратное явление, когда форма обучения влияет на выбор формы организации обучения. В самом деле, нередки ситуации, когда перед педагогом стоит цель сообщить учащимся всей параллели классов или курсу определенный материал с использованием компьютерного учебного центра. Очевидно, что формой обучения будет фронтальная, которая, в свою очередь, влияет на выбор и формы организации обучения - компьютерной лекции.

В истории педагогики имели место факты, когда гипертрофия той или иной формы обучения приводила к возникновению новой организационной формы обучения. Такое случилось, например, с индивидуальной формой обучения. Стремление педагогов к максимальному учету индивидуальных особенностей учащихся привело в начале XX в. к появлению системы индивидуализированного обучения, которая получила название Дальтон-плана. По этой системе вместо традиционных классов в школе создавались предметные мастерские, в которых каждый учащийся занимался индивидуально, получая знания от преподавателя, присутствующего в мастерской. Общего расписания занятий не существовало, коллективная (фронтальная) работа проводилась один час в день, а в остальное время учащиеся изучали материал индивидуально, отчитываясь перед педагогом за выполнение каждой темы.

Наблюдается и обратное явление. Существует так называемая беллланкастерская система взаимного обучения, суть которой состоит в том, что старшие ученики сначала под руководством педагога сами изучают материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучают своих младших товарищей. Взаимное обучение как специальная, самостоятельная система его организации не получила широкого распространения. Однако идея вызвала к жизни такую форму обучения, как работа в динамических парах (В.К. Дьяченко), где каждый обучает каждого.

Таким образом, форма организации обучения не только теснейшим образом связана с основными дидактическими категориями, но и выполняет функцию интеграции всех дидактических средств в реальном учебном процессе. В силу этого каждое из них влияет на процессы проектирования, функционирования и развития формы организации обучения, обусловливая тем самым гибкость и динамичность последней. В то же время форма организации обучения не остается пассивной к этим категориям, а сама активно воздействует на них, определяя их содержательное наполнение и развитие.

## Список литературы

1. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989.

2. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М., 1998.

3. Безрукова B.C. Педагогика профтехобразования. Педагогический процесс в профтехучилище: Текст лекций. Свердловск, 1990.

4. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989.

5. Новиков A. M. Формирование учебной деятельности // Школьные технологии. 2007. № 4.

6. Гегель Г. Наука логики // Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики. М., 1974.