**Содержание**

1. Понятие о формах организации обучения и их историческом развитии
2. Организационные формы обучения
3. Урок как основная форма организации обучения в школе
   1. Роль учителя
4. Другие формы организации обучения в школе

4.1 Нетрадиционные формы организации обучения

**1. Понятие о формах организации обучения и их историческом развитии**

Содержание образования становится достоянием личности только в процессе ее собственной активной деятельности. Эта деятельность, осуществляемая на основе определенных принципов, должна быть рационально организована, вылиться в те или иные организационные формы. Что же такое форма обучения?

Форма вообще есть способ организации того или иного процесса или предмета, определяющий его внутреннюю структуру и внешние связи.

Если рассматривать форму применительно к процессу обучения, то можно определить ее как *способ, характер взаимодействия педагога и учащихся, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом.* Принимая законченный характер, форма выражается в упорядоченности учебного процесса в отношении позиции его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, отрезков, единиц обучения по характеру деятельности и по времени (М.И. Махмутов, И.М. Чередов, П.И. Пидкасистый и др.). Способ организации обучения непосредственно влияет на его продуктивность и, наряду с методами и средствами обучения, наиболее доступен для изменения, варьирования, совершенствования со стороны педагога.

Одной из первоначальных форм организации обучения выступает *индивидуальная форма обучения.* Она предполагает работу учителя с отдельным учеником индивидуально, часто на дому у ученика или у учителя. В XVIII —XIX вв. эта форма обучения практиковалась в семейном воспитании среди зажиточных слоев общества в виде гувернерства. Сейчас индивидуальное обучение служит формой дополнительной работы, чаще с нуждающимися в особой помощи детьми, в том числе с теми, кто в силу заболевания, инвалидности не может посещать школьные занятия. Имея очевидные достоинства, связанные с ориентацией содержания, методов, темпа занятий на личность обучаемого, эта форма очень неэкономична и непригодна поэтому как основная для массового образования. К тому же она лишает ученика возможности работать в группе, взаимного общения со сверстниками, состязательности, сотрудничества с ними в достижении общих целей.

Постепенно, начиная с XV—XVI вв., прежде всего в связи с ростом потребности в расширении образования, индивидуальная форма обучения все более заменялась *индивидуально-групповой,* когда ученики разного возраста, уровня подготовленности собирались в одном месте и один учитель, поочередно работая с каждым и давая им задания, мог обучать группу учащихся, хотя по сути это была совмещенная по месту и времени та же индивидуальная форма работы.

Развитие на рубеже XVI —XVII вв. машинного производства, торговли, культуры (эпоха Возрождения) породило потребность в массовом обучении, хотя бы элементарном. Сначала в опыте братских школ Белоруссии и Украины, затем в Чехии и других странах родилась новая форма — *коллективная классно-урочная система обучения.* Она оказалась очень устойчивой, совершенствуясь и модернизируясь, она дошла до наших дней и остается основной формой организации обучения в школе.

Теоретически концепция классно-урочной системы обучения, ее важнейшие характеристики были обоснованы в XVII в. «отцом педагогики» — великим чешским педагогом-гуманистом Яном Амосом Коменским.

Классно-урочной системе присущи следующие *характерные черты:*

1. В группы (классы) входят учащиеся, примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности к обучению. Учитель работает со всем классом (фронтально) или с группами внутри классов, давая им разные задания.
2. Основной формой обучения является урок — отрезок обучения в 40—45 минут, представляющий относительно законченную по содержанию и способу построения единицу учебного процесса.
3. Все содержание образования делится на отдельные предметы.
4. Весь период обучения разделен на учебные годы, четверти, учебные дни, каникулы, а занятия ведутся по единому плану и расписанию.
5. Учитель осуществляет руководство учебной деятельностью, объясняет новый материал, дает задания, контролирует их выполнение.

Изобретение классно-урочной системы, представляющейся нам сейчас естественной и очевидной, в свое время было революцией в образовании, которую сравнивают с изобретением колеса в технике, ибо оно открыло возможности всеобщего и относительно экономного обучения (один учитель может обучать до 30 и более школьников). Что же касается высшего образования, то уже в первых университетах Европы, начиная с XIII —XIV вв., существовали коллективные формы обучения — лекции и семинары.

*Достоинства* классно-урочной системы: четкая организованность и упорядоченность учебной работы, организующая и воспитывающая роль педагога, взаимодействие обучающихся и возможность коллективных способов работы, экономичность обучения — сочетаются с рядом серьезных *недостатков:* ограниченными возможностями индивидуального подхода, ориентацией на «среднего» ученика, работой в едином для всех темпе, преимущественно вербальным (словесным) характером деятельности, определенной искусственностью в делении всех занятий на 40 — 45-минутные отрезки. Указанные «слабости» классно-урочной системы на протяжении веков вызывали критику и стремление к поискам более совершенных форм обучения.

В конце XVIII — начале XIX в. английский священник А. Белл и педагог Д. Ланкастер предприняли попытку расширить возможности массового обучения на основе модернизации классно-урочной системы. Суть *белл-ланкастерской системы* заключается в том, что учитель обучал только группу старших учащихся, которые, получив соответствующие инструкции, вели занятия с младшими. Один учитель, таким образом, мог обучать сотни учеников.

Конечно, выигрывая в массовости, обучение при такой организации много теряло в качестве. Этим и объясняется тот факт, что широкого распространения белл-ланкастерская система не получила, хотя попытки ее своеобразного возрождения наблюдались совсем недавно.

*Батавская система* появилась в США в конце XIX в. Она представляла собой попытку исправить такие крупные недостатки классно-урочной формы, как ориентированность на среднего ученика и недостаточный учет индивидуальных особенностей и возможностей детей. Предполагалось проводить избирательное обучение учащихся, разделяя все занятия на две части. Первая часть - проведение обычных уроков, на которых учитель ведет работу с целым классом. Вторая часть - индивидуальные занятия с теми учащимися, которые не успевают и затрудняются в освоении материала, или с теми, кто желает и может глубже изучить предлагаемый материал.[6, c. 205]

В поисках решения проблемы индивидуализации обучения при сохранении его массовости и коллективной организации в конце XI — начале XX в. родилась так называемая *мангеймская система* (по наименованию германского города Мангейма). Классы дифференцировались по составу учащихся с учетом уровня их интеллектуальных способностей и успешности учебной деятельности: основные классы для детей, имеющих средние способности; классы для малоспособных, вспомогательные классы для умственно отсталых детей; классы для наиболее способных, которые могут продолжать обучение на следующей ступени.

Мангеймская система, представлявшая собой форму групповой дифференциации обучения, вызвала справедливую критику, связанную с изолированностью учащихся каждой группы классов, ограниченностью социальных перспектив выпускников групп мало- и среднеспособных, возможностью ограничения и сдерживания развития тех детей, которые не попали в элитную группу. Однако сам принцип поклассной дифференциации учащихся оказался вполне приемлемым, он присутствует в современной организации обучения и в виде коррекционных классов, и в виде классов углубленного изучения учебных дисциплин, и в виде реальных и элитарных (по замыслу — для одаренных детей) школ и классов. [6, c. 206]

Совершенствование классно-урочной системы обучения в России привело к появлению так называемого развивающего обучения. Одна из первых попыток реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Л.В. Занковым. В 50 - 60-х годах он разработал новую систему начального обучения. Несколько в ином русле эта идея была развита Д.Б. Элькониным и В.В.Давыдовым. Основная идея данной системы обосновывала возможность и целесообразность обучения, ориентированного на опережающее развитие ребенка. Обучение можно считать плодотворным только тогда, когда оно опережает развитие ребенка. Знания, умения и навыки являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся. Суть обучения - в самоизменении ребенка. Эта система рассматривает ребенка не как объект обучающих воздействий учения, а как самоизменяющийся субъект учения. На сегодняшний день эта система представляется одной из наиболее многообещающих.

Наиболее радикальной из распространенных систем организации обучения на индивидуальной основе стала система, созданная в начале XX в. учительницей Еленой Паркхерст. Эту систему называют *Дальтон-планом* (по наименованию американского города Дальтона) или индивидуализированными лабораторными занятиями. Опора была сделана на самостоятельную учебную деятельность обучающихся. Они получали учебные задания на год с разбивкой по месяцам, занимались в предметных лабораториях или мастерских, где могли получать консультации учителей, а затем отчитывались о проделанной работе.

Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к реальным возможностям учеников, приучал их к самостоятельности, развивал инициативу, вовлекал в поиски рациональных методов изучения. Однако в целом данная система привела к снижению уровня обученности, ибо большинству учащихся не под силу самостоятельно, без объяснения учителя, справиться с заданиями, глубоко овладеть материалом.

Были и другие довольно многочисленные попытки поиска новых форм обучения: *метод «учебных единиц»,* когда в основе организации не время изучения и не урок как форма работы, а тема — учебная единица; *бригадный метод* как модернизация Дальтон-плана на основе группового метода организации выполнения задания; метод работы учащихся в *динамических* (изменяющихся по составу) *учебных парах* как вариант взаимного обучения учащимися друг друга после инструктажа педагогом (В.К. Дьяченко); американский «план Трампа», согласно которому 40% времени учащиеся проводили в больших группах (100—150 человек), 20% — в малых (10 — 15 учащихся) и 40% времени отводи лось на самостоятельную работу [[1]](#footnote-1), *метод проектов* (практических заданий) и др. [1, c.130-134]

Опираясь на опыт прошлого и беря за основу все самое лучшее и прогрессивное у своих предшественников (Дальтон-план - система обучения детей с неравными умственными способностями; план Трампа - вариативное, свободное, открытое учение и т.д.), многие учителя, творчески подходящие к своей профессиональной деятельности, считают главными при выборе форм организации обучения такие основания:

1) выявление детей, отличающихся характером восприятия учебной информации, типом общения со сверстниками, учителями и др.;

1. определение тех качеств, которые входят в усредненное качество класса;
2. выявление того, кто не соответствует качествам большинства;
3. уточнение своего стиля преподавания;
4. выявление возможных случаев коллизий между учениками, отличающимися по своим качествам, учениками и преподавателем, учениками и ориентацией учебного материала и т.д.

Все это позволяет в полной мере определить те формы обучения, которые дают возможность учащимся с различными личностными качествами адаптироваться внутри класса. Эту задачу может выполнить групповое обучение, т.к. потенциал работы, предоставляемый групповой формой обучения, позволяет активизировать деятельность школьников, создает условия для выбора задач, соответствующих особенностям учащихся, разрешает проблему индивидуального подхода к каждому, предлагая своеобразные домашние задания и консультирование.[5, с. 56-57]

1. **Организационные формы обучения**

Успех и эффективность учебно-воспитательной работы зависит от умелого использования многообразия форм ее организации. В научно-педагогических исследованиях представлены различные трактовки понятия *организационные формы обучения. Форма* (от лат. *forma) —* наружный вид, внешнее очертание, определенный, установленный порядок. Форма предмета, процесса, явления обусловлена их содержанием и, в свою очередь, оказывает на них обратное влияние. Существуют различные определения организационных форм обучения, которые содержат те или иные отличительные признаки формы. Как правило, перечисляемые признаки организационных форм обучения совпадают. По мнению М.А.Молчановой, наиболее плодотворным подходом к определению категории «организационные формы обучения» является диалектическое единство содержания и формы. Содержание и форма — это философские категории, во взаимосвязи которых содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения содержания.

Как указывает И.М. Чередов, формы организации обучения выполняют интегративную функцию, поскольку в них в упорядоченном виде входят все основные элементы процесса обучения. Форма организации в данном случае рассматривается как специальная конструкция, которая характеризует «внешнюю» сторону процесса обучения, обусловленную содержанием, методами, приемами, средствами, видами учебной деятельности, особенностями взаимосвязи педагога и учеников при работе над учебным материалом. Именно форма определяет, каким образом должен быть организован учебный процесс.

Анализируя данный педагогический феномен, И.Ф. Харламов, например, считает, что понятие формы организации обучения «не имеет в дидактике достаточно четкого определения... Многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории». Так, Ю.К. Бабанский под формой организации обучения понимает внешнее выражение какого-либо содержания, отмечая, что формы организации обучения входят в операционно-деятельностный компонент процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Поэтому термин «форма» употребляется также для обозначения внутренней организации содержания и связан, таким образом, с понятием «структура».

Б.Т. Лихачев рассматривает форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся». С. А. Смирнов под формой обучения понимает «способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения».

В учебных пособиях Н.А. Сорокина, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера под формой обучения понимается определенный порядок и установленный режим совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения.

В.И. Андреев, в свою очередь, выдвигает следующее, более полное определение: «Форма организации обучения — это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения».

Форма обучения, отмечает Б.Т. Лихачев, реализуется как органическое единство содержания, обучающих средств и методов, так как единичная и изолированная форма обучения имеет лишь частное обучающе-воспитательное значение. Одновременно эффективность реальной практики обучения обеспечивается не отдельными формами, а их продуманной, взаимосвязанной системой, выполняющей функции:

*обучающе-образовательные,* позволяющие конструировать и использовать данные формы для создания наиболее эффективных условий передачи детям знаний, умений и навыков, формирования их мировоззрения и развития способностей;

*воспитательные,* обеспечивающие последовательное введение учеников в разнообразные виды деятельности. В результате происходит развитие интеллектуальных, нравственно-эмоциональных и физических качеств личности;

*организационные,* требующие четкой методической проработки и инструментовки образовательного процесса;

*психологические,* предполагающие оптимальное развитие у учащихся всех психических процессов, способствующих обучению;

*развивающие,* связанные с созданием многообразия условий для полноценной интеллектуальной деятельности;

*систематизирующие* и *структурирующие,* обеспечивающие научную последовательность и логичность передачи информационного учебного материала;

*комплексирующие* и *координирующие,* представляющие взаимосвязь самих форм обучения с целью повышения эффективности образовательного процесса;

*стимулирующие,* проявляющиеся в учете возрастных особенностей учащихся.

В целом все исследователи признают, что реализация этих функций в единстве различных форм обучения способствует профессиональному совершенствованию учителя и личностному развитию учащихся.

В настоящее время существуют разнообразные формы организации воспитательно-образовательного процесса, классификация которых проводится по различным основаниям. М.И. Махмутов и С.А. Смирнов особо подчеркивают, что в дидактике есть необходимость указать на различия терминов, включающих слово «форма»:

*форма обучения* (педагогическая технология);

*форма учебной деятельности учащегося;*

*форма организации текущей учебной работы* класса, группы.

Ч. Куписевич и И.П. Подласый предлагают классифицировать формы обучения по следующим показателям:

*количество учащихся,* участвующих в процессе обучения (коллективные, индивидуальные формы);

*место* организации учебы (школьные и внешкольные);*продолжительность* учебных занятий (классные и внеклассные мероприятия), классический урок - 45 мин, спаренное занятие - 90 мин, спаренное укороченное занятие - 70 мин, а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

По утверждению современных исследователей И.Ф. Исаева, АИ Мищенко В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, в дидактике признается наличие трех наиболее известных основных систем организационного оформления педагогического процесса, отличающихся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учеников, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога. К ним отнесены:

*индивидуальное обучение;*

*классно-урочная система;*

*лекционно-семинарская система.*

Представляют определенный интерес исследования современных дидактов, в частности Т.И. Шамовой, которые утверждают, что организационные формы обучения могут быть объединены следующими общими целями:

1. *Освоение новых знаний.* В этом случае целесообразны следующие формы - школьная учебная, проблемная лекция, экскурсия лабораторная работа, учебный трудовой практикум.
2. *Закрепление знаний,* формирование навыков и умений - практикум лабораторная работа, семинар, консультация.
3. *Выработка умений* целесообразно, самостоятельно применять знания в комплексе новых ситуаций - семинары, диспуты, дискуссии, ролевые и учебно-деловые игры.

4. *Обобщение* единичных знаний и их систематизация - конференции, уроки-обобщения, семинары.

5 *Определение уровня* овладения знаниями, умениями и навыками - урок контроля и коррекции знаний, коллоквиум, семинар-зачет, общественный смотр знаний. [3, с. 244-248]

**3. Урок как основная форма организации обучения в школе**

Урок — основная структурная единица учебного процесса в школе. Она характеризуется постоянным составом обучаемых групп, относительно стабильным составом педагогов, предметной системой обучения и относительной структурной законченностью определенного цикла обучения (проверка пройденного, изучение нового, упражнения, контроль усвоения).

Несмотря на неоспоримые преимущества коллективного обучения, уроку присущи, тем не менее, и серьезные внутренние противоречия. Нужно особо подчеркнуть, что речь идет не о непродуманных и нерациональных вариантах урока, а об уроке как таковом, о самой форме классно-урочного обучения.

Первое противоречие — между коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером восприятия, интеллектуальной деятельности, эмоционального реагирования, развития каждого учащегося. Это противоречие чаще всего выливается в поиски усредненных вариантов обучения и использование определенных компенсирующих способов работы (консультаций, дифференцированных заданий) для наиболее слабых и наиболее сильных учащихся.

Второе противоречие — между регулярностью прямой (от учителя к ученику) и нерегулярностью, эпизодичностью обратной (от ученика к учителю) связи: ученики все время получают от учителя информацию, задания, указания, инструкции, учитель воздействует на них самим стилем поведения, авторитетом, подходом; сам же учитель только выборочно, во время беседы, выслушивания ответов, наблюдения или эпизодически (самостоятельная работа, зачет, экзамен) получает информацию о работе, затруднениях и успехах своих учеников. В силу этого значительно снижается управляемость учебным процессом, увеличивается число педагогических просчетов и ошибок, и прежде всего непопаданий «в зону ближайшего развития» ученика.

Третье противоречие — между задачами развития разносторонней активности, в том числе практически преобразующей, задачами включения школьников в реальную жизнь и подготовки их к завтрашней жизни, творческому труду и преимущественно вербальным характером обучения. Учащиеся слушают, читают, смотрят, решают задачи, в лучшем случае мыслят и чувствуют, сидя за партой, воспринимая и выражая все через слово. Формированию практической преобразующей деятельности коллективное обучение на уроке способствует мало.

Четвертое противоречие — между реальным объемом конкретного учебного материала, времени, необходимым для его изучения, и стандартным «размером», временными рамками урока. Отсюда и так называемые сдвоенные уроки, и неоднозначно оцениваемые «погружения» в учебный предмет, когда в какой-то период учебного года определенному предмету отдается большее количество времени.

Чтобы урок был эффективным, педагог должен находить способы постоянного разрешения его ведущих противоречий. От степени полноты, исчерпанности разрешения противоречий зависят гармоничность урока, всей системы уроков, а в конечном счете эффективность обучения.

Наконец, следует указать еще на некоторую искусственность урочной формы обучения. В реальной жизни ребенок общается не только со сверстниками, но и со старшими и младшими детьми, радуется, огорчается, переживает разнообразные жизненные ситуации. На уроке он должен «отключиться» от реального мира, уйти в иной, в чем-то искусственный мир, что не всегда получается, особенно у младшего школьника. А быть может, это вообще далеко не всегда продуктивно. Не случайно в гуманистической педагогике принцип связи обучения с жизнью трактуется не в узкоприкладном ключе (опереться на жизненный опыт и научить применять знания), а в нравственно-созидающем, воспитательном плане: урок как кусок жизни, который ребенок должен прожить полноценно со всеми своими заботами и радостями (Ш.А. Амонашвили).

В разрешении этого очень важного для организации обучения противоречия между условностью школьного обучения, его отрешенностью от живой жизни и сложностью, полнокровностью самой жизни, в том числе духовной жизни школьника, — один из главных резервов подлинно гуманного продуктивного обучения. Характерно, что всякий раз, когда заходила речь о замене урока иными формами обучения, у урока находились внутренние резервы совершенствования, более современные и совершенные способы разрешения его противоречий.

Поскольку урок вбирает в себя и реализует представления о целях обучения, его содержании и методах, он оказался достаточно динамичным, способным впитывать то новое, что появляется в теории и практике обучения.

Укажем на важнейшие, на наш взгляд, пути и факторы обновления этой старой формы обучения, имеющей уже 350-летнюю историю.

1. *Углубленное понимание целей урока.* В системе развивающего обучения на уроке задаются и решаются образовательные (овладение конкретным материалом и способами деятельности), развивающие (формирование и развитие способностей и иных качеств личности) и воспитывающие (формирование ценностей и отношений) задачи. Нередко совокупность этих задач именуют триединой целью обучения.
2. *Совершенствование средств и способов организации деятельности учащихся на уроке на основе современного понимания сущности и характера обучения:*

* гармоническое сочетание познания, практической деятельности и общения на уроке;
* постепенное развитие и нарастание самостоятельности учащихся и уровня их активности;
* сочетание индуктивных и дедуктивных способов работы над материалом с усилением последних по мере накопления у учащихся жизненного и познавательного опыта;
* использование современных способов передачи информации, в том числе аудиовизуальных средств;
* усиление удельного веса практических работ в структуре самого урока;
* преодоление ориентации на «среднего» учащегося, возможность выбора индивидуального способа изучения материала на уроке и в последующей домашней работе, в лабораториях, учебных кабинетах, библиотеках, дома.

3. *Поиски гибкой и вариативной структуры и расширение типологии урока.* Традиционно урок сложился как четырехэлементная структура, включающая проверку домашнего задания или опрос, объяснение или изучение нового, закрепление и упражнения, задание на дом. Такая структура логически обоснована и вполне имеет право на существование. Однако нередко целесообразно осуществлять на уроке не все его этапы, а сосредоточиться только на одном из них: повторении, учете знаний, анализе нового материала, упражнениях, обобщениях, проверке усвоенного. Тогда наряду с традиционным четырехэлементным уроком, получившим название комбинированного, планируются и проводятся иные типы уроков — урок повторения, урок изучения нового материала, обобщающий урок, урок упражнений и практического применения изученного.

Традиционно типология уроков чаще всего строилась на основе полноты представленности (состава) его структурных элементов. При таком подходе выделяют следующие типы уроков: вводный, изучения нового материала, закрепления знаний и упражнений (выработки и совершенствования умений и навыков), повторительно-обобщающий, контрольно-проверочный. И конечно, наиболее распространенный — комбинированный урок, содержащий все или несколько структурных элементов.

По ведущему методу выделяют урок-лекцию, урок-диспут, киноурок (или видео-), игровой урок, урок-путешествие и др.

Наконец, по дидактическому замыслу (подходу) наряду с традиционными видами урока (комбинированным, информационным, проблемным) выделяют урок объединенного типа («липецкий»), интегрированный (межпредметный) урок, проблемный урок и ряд других.

Широкую известность в конце 50-х — начале 60-х годов нашего столетия приобрел так называемый липецкий урок. Учителя г. Липецка, основываясь на теоретических разработках сторонников активного обучения (М.А. Данилов, И.Т. Огородников) и по-своему их интерпретируя, предложили совместить структурные этапы обучения (повторение, изучение нового, закрепление, упражнения) и разделить его на этапы в соответствии с выделенными «блоками», порциями учебного материала. Каждый этап урока — это изучение блока, содержащего определенную порцию информации. Он включает и повторение пройденного (по связям с новым), и изучение нового, и его закрепление. Весь урок проводился активными методами, учащиеся участвовали в беседе, выполняли упражнения, комментируя их, писали небольшие самостоятельные работы, участвовали в мини-дискуссиях и в конце урока получали оценку за весь труд на уроке - итоговый поурочный балл.

Липецкий урок в той форме, в которой он возник и широко пропагандировался, не прижился из-за дробности и частой смены видов деятельности, что мешало сосредоточиться, думать, искать решения, и из-за стремления его авторов сделать такой урок (его назвали «смешанным» или уроком объединенного типа) новым шаблоном взамен шаблона прежнего, комбинированного урока. Однако был дан импульс к поиску активных и гибких форм проведения урока, стимул к развертыванию методического творчества.

Более завидной оказалась судьба другого новшества — проблемного урока, возникшего сначала в опыте учителей Татарстана, где министром образования, теоретиком и организатором этого вида обучения был известный ученый-педагог М.И. Махмутов, а затем распространившегося по стране.

Проблемный урок обладает структурой, соответствующей этапам поисковой деятельности: постановка (или совместное выдвижение) проблемы, актуализация или приобретение недостающих для решения знаний, выдвижение гипотез, поиск замысла, вариантов возможного решения, осуществление и проверка решения. На проблемном уроке имитируется ситуация научного или практического поиска, развивающая творческие качества личности обучающихся.

Можно указать и на многие другие направления совершенствования урока, поскольку в нем синтезируется весь учебный процесс. Урок, как зеркало, отражает и новые взгляды, и новые средства обучения. Уже давно вошли в жизнь киноуроки, уроки в виде школьной лекции, мини-игры. В последние годы все чаще практикуются интегрированные (межпредметные) уроки. На уроке приобрела права гражданства наряду с фронтальной работой, когда учитель работает сразу со всем классом, групповая и индивидуальная (по разным заданиям или на основе разных инструкций) работа с учащимися.[1. c134-139 ]

**3.1 Роль учителя**

Каковы цели обучения? Чему мы должны научить ученика? Упрощенное представление таково: ученик обязан усвоить программный материал. А что значит усвоить? Выучить? Запомнить? Ответить по учебнику? Воспроизвести то, что сохранила память? Память изменчива. Сегодня запомнил, завтра забыл. Спросите учителя, чего он добивается. Чаще всего он ответит: чтобы ученики усвоили материал и умели им пользоваться. Это правильно, но не так просто.

Давайте подумаем, какие задачи ставит перед собой учитель в процессе обучения. Они просты:

1. Ученик обязан получить и запомнить нужную информацию: знать правила, законы, исторические факты, географические сведения, стихи и т.д.
2. Ученика следует научить пользоваться полученными знаниями: грамотно писать, решать задачи, разбирать художественные произведения, давать оценку историческим событиям, применять знания на производстве и в быту.
3. Важно развивать способности ученика: его самостоятельность, творческие возможности, оригинальность мышления.
4. Наша задача — воспитать ученика, его мировоззрение, патриотизм, трудолюбие, нравственность.

Все задачи одинаково важны, взаимосвязаны и решаются в единстве, в процессе познания, труда, деятельности.

Мы говорим главное — усвоение материала. А что такое усвоение знаний? Знание — это отражение действительности в сознании человека, т.е. это воспринятая, осознанная и зафиксированная в памяти информация об объектах действительности. Но не только это. Подлинные знания — это способность пользоваться ими, это инструменты познания, инструменты осуществления действий при решении новых задач.

*Существует три уровня усвоения:*

*Первый уровень* — это запоминание и последующее воспроизведение изучаемого материала. Такой уровень крайне необходим, он способствует накоплению знаний, фактических сведений. Без этого не может быть образованного человека. Правда, у нас еще нередко высмеивают такой вид знаний.

«Главное развитие, — говорят некоторые, — точные сведения можно получить в любом справочнике».

Вспомним, что говорил К.Д. Ушинский: «Развитие без накопления знаний — мыльный пузырь». Очень меткое замечание.

Образованный человек обязан много знать: важные доты, исторические события, формулы, правила, законы, биологические и географические названия, известных писателей, литературных героев, стихи и, конечно, очень много фактического материала по специальности. Вместе с тем следует сказать, что такие фактические знания не дают права называться образованным человеком, тем более хорошим специалистом. Там, где обучение ограничивается первым уровнем усвоения, растут так называемые пустые многознайки, ходячие энциклопедии, прекрасные чемпионы по разгадыванию кроссвордов, но на производстве, в деле часто бесполезные и беспомощные люди. Очень жалко, что у нас все же встречаются и ученики (даже хорошисты) и студенты, которые успешно заканчивают и школы, и институты, в основном, по первому уровню усвоения. Толку от них мало, а вреда может быть очень много.

Тем не менее, не следует преуменьшать значение накопления знаний, научной информации — это важный этап в обучении, очень важный, но все-таки только этап.

Исследования показывают, что при правильно поставленном обучении почти все дети способны успешно овладевать первым уровнем усвоения.

*Второй уровень усвоения —* применение знаний на практике, умение пользоваться знаниями, в сходной обстановке, по образцам, по шаблону. Ученик запомнил правило и пишет грамотно, научился решать задачи по определенному стандарту и успешно решает точно такие же, заучил трудовые операции и совершает их по инструкции, вырабатывает умения, и навыки, порой доведенные до мастерства: прекрасно чертит, работает рубанком, проводит опыты, бегло читает, грамотно пишет, аккуратно выполняет все задания, составляет конспекты, тезисы точно по указаниям учителя. Такой уровень усвоения: знает и умеет, усвоил и применяет на практике — важнейший этап в обучении.

Есть специальности, которые в определенной степени могут ограничиться вторым уровнем усвоения. Повторяем — могут, но это не значит, что это хорошо. Даже сапожник, маляр, столяр, слесарь, бухгалтер, кондитер, продавец, портной, инженер по технике безопасности и т.д., прослывшие мастерами и умельцами, не смогут подняться выше уровня ремесленника, если работают без творческого огонька, только механически, четко выполняя заученные действия. И тем не менее второй уровень усвоения — важнейший этап в познании, в обучении. Однако вершиной познания является третий уровень усвоения.

*Третий уровень усвоения —* это применение знаний в оригинальной, нестандартной обстановке, это творческий подход к решению задач, трансформация знаний, их комбинация, самостоятельная оценка явлений, фактов, событий.

Третий уровень требует анализа, объяснений, толкования изучаемого материала.

Не следует думать, что третий уровень усвоения удел избранных, особо одаренных. Если учащихся непрерывно тренировать, развивать, приучать к раздумьям, самостоятельным поискам и действиям, они в конце концов научатся творчески работать, а это необходимо каждому человеку.

В основном, именно на уроке осуществляется реализация всех трех уровней усвоения.

Урок был, есть и в обозримом будущем останется главной формой организации обучения и воспитания учащихся. Все попытки найти эквивалент уроку, заменить его другими формами организации учебных занятий ни в России, ни за рубежом успеха не имели. Однако это не значит, что урок — нечто застывшее и нерушимое.

Нет предела его совершенствованию и модернизации. Только творческий подход к уроку с учетом новых достижений в области педагогики, психологии и передового опыта обеспечит высокий уровень преподавания. Нужно также учитывать личный опыт, индивидуальные качества учителя, состав класса и особенности текущего учебного материала, И весь урок и отдельные его моменты вплоть до выбора метода работы. В значительной степени зависят от личности преподавателя, его темперамента, склада характера, своеобразия стиля, так называемого педагогического почерка, порой превращающего общепринятый способ работы в оригинальный, неповторимый прием, обеспечивающий высокий результат. И это замечательно, ибо педагогика не только наука, но и искусство, требующее от учителя вдохновения, порыва, творчества.

Но всякий взлет, даже поэтический, нуждается в организации, хорошем знании закономерностей процессов, владении научно обоснованными формами работы. Это важно везде, особенно в педагогике, т.к. Приходится учитывать разнообразие материала и весьма неоднородный состав учащихся, их возраст, подготовку, способности, отношение к делу, условия жизни. При всем многообразии урок имеет определенные цели, задачи, единые требования.

Образовательные, развивающие и воспитательные цели невозможно расчленить на изолированные части, разделы, периоды урока, как правило, они реализуются. В ходе урока одновременно, хотя и возможно на той или иной стадии усиление тех или иных функций в зависимости от содержания материала или форм занятий.

Главное требование к уроку — это достижение цели, усвоение изучаемого материала. Учить нужно на уроке. Недопустимо ограничивать урок сообщением нового материала и контролем. При таком подходе основная тяжесть работы ученика падает на домашние задания, выполнение которых всегда затруднительно и далеко не всегда эффективно. Мы понимаем, что программа насыщена, учебных часов на предмет мало, и все на уроке сделать нельзя. Тем не менее главнее должно быть усвоено на уроке, иначе успеха в учебе не добиться.

Превращение урока в пассивное времяпровождение учащихся (сиди, слушай) приводит к колоссальной напрасной трате времени при крайне низком КПД. Об этом писал еще Ушинский: «Вся тяжесть школьных занятий при таком преподавании, весьма легком для учителя и потому весьма употребимом, падает на ученика! Просидев без всякой пользы битых 6 часов, пропустив, по всей вероятности, половину объяснений, он должен сам подготовить урок в часы, свободные от класса. Сколько напрасно потерянного времени». *(Ушинский К.Д. Изд. АПН РСФСР. М., т. 2, с. 216.)*

Главная задача учителя активизировать уроки, добиться включения учащихся в работу на всех этапах деятельности, заставить ученика трудиться, трудом добывать знания, все сорок пять минут урока напряженно работать.

Урок может проходить стихийно, по шаблону, известная схема урока сложилась давно: опрос — объяснение — задание на дом. В этой схеме нет ничего одиозного, она объективно отражает составные части учебного процесса. При этой же схеме урок может быть удачным и неудачным. Когда мы говорим о стихийности процесса, то имеем в виду не схему, не форму занятий, а его сущность, содержание и использование методов. При стихийном процессе формально все правильно: и опрашиваются ученики, и более или менее удачно объясняет учитель и проводится закрепление, самостоятельная работа, вовремя даются задания на дом. Такие занятия не бесполезны: дети что-то делают и в какой-то степени усваивают материал. Но этот процесс не регулируется, он проходит как бы само собой. По этой же схеме урок может быть и другим, мы говорим управляющим, т.е. обеспечивающим должный уровень усвоения материала. Если учитель будет рассуждать так: объясняю я хорошо, спрашиваю регулярно, что еще от меня нужно? Не знает ученик? Так это потому, что он не учит, не старается, ленится, дома за ним не следят, а некоторые просто не способны, новая программа им непосильна — вот и результат.

Действительно, учитель объясняет хорошо и спрашивает строго, но этого оказывается мало. Формальный подход к уроку неизбежно программирует серьезные отставания значительного количества учеников, и неспособности и лень далеко не всегда тому причина.

Когда мы говорим об управляемом процессе, мы имеем в виду прежде всего регуляцию: осознанные, продуманные учителем действия, во-первых, включающие всех учеников в работу; во-вторых, корректирующие процесс учебной деятельности школьников по усвоению материала; в-третьих, развивающие навыки учебного труда.

Учитель, как дирижер в оркестре, следит за работой всех учащихся, знает их возможности, объясняет с учетом развития и подготовки, не допускает отставания, вовремя обнаруживает пробелы и заполняет их, обеспечивает конкретное развитие детей. Так проводить уроки гораздо сложнее, чем осуществлять формальное обучение в расчете на так называемого среднего ученика. Весь смысл педагогического мастерства в умении выбрать методы и приемы работы, регулирующие формирование знаний всеми учащимися именно в процессе обучения. Нет большей беды в школе, как стремление все переложить на внеклассную работу: в школе объяснять и спрашивать, дома — учить. Некоторые учителя так и спрашивают: «Выучил материал? Отвечай!»

Мы глубоко убеждены, что учить нужно в классе, на уроке, в школе. Домашние задания расширяют, углубляют знания, но решающее их приобретение происходит в процессе обучения на уроке. Лучшие учителя это усвоили и добиваются прекрасных результатов на основе постоянного совершенствования мастерства управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения. И одним из аспектов совершенствования педагогического мастерства учителя является овладение теорией и технологией структурирования учебного материала с учетом прогнозирования структур деятельности школьника на уроке. [4, с. 54-60]

**4. Другие формы организации обучения в школе**

В современной школе настолько сильна традиция классно-урочной организации обучения, что многим другим, причем самым разнообразным, формам учебной работы стремятся придать урочную форму. Так появляются урок-игра, урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-диспут и т. п. И все же многие виды полезной деятельности или невозможно осуществить за партой, или просто нельзя уложить в 45 минут. Их и именуют «другими» (в отличие от урока), иногда дополнительными формами учебной работы.

*Экскурсия* — форма обучения, сопряженная с выходом за пределы школы для изучения предметов и явлений в их естественном виде. Задачи проведения экскурсий разнообразны: наблюдение за объектами для расширения познавательной базы, для анализа, обобщения знаний и знакомства с их практическим использованием. Разнообразны и виды экскурсий: наблюдения за процессами, встречи с людьми, которые выполняют общественные и государственные функции, являются носителями народных традиций, свидетелями исторических фактов.

Экскурсии могут быть предметными и комплексными (межпредметными). По тематике они могут носить историко-краеведческий (экскурсии в музей), художественно-образовательный (картинная галерея, памятники архитектуры), производственный (лаборатории, предприятия), экономико-правовой характер (органы власти и управления) и т.д.

Любая экскурсия должна быть подготовлена педагогом: выяснена обстановка на месте, проведены предварительные встречи и инструктаж тех, кто будет вести экскурсию, определен маршрут и объекты, подлежащие изучению. Учащиеся должны получить конкретные задания и формы отчета об их выполнении. Результаты экскурсии обязательно используются в дальнейшем обучении.

*Консультации* проводятся для проработки неясных учащимся или трудных для них вопросов. Особенно нуждаются в них отстающие в учении школьники и те ученики, которые ведут самостоятельный исследовательский поиск или углубленно изучают какой-либо предмет, проблему.

По мере необходимости могут проводиться *дополнительные занятия* для группы учащихся, нуждающихся в помощи или тренировке, а также индивидуальные дополнительные занятия и консультации. Однако эти виды занятий должны быть строго регламентированы, согласованы с учебной частью, чтобы избежать увеличения учебных нагрузок, не превысить лимит часов, утвержденный Министерством образования.

Особую группу форм дополнительных занятий по предмету представляют предметные кружки, научные общества, творческие объединения школьников, а также периодически проводимые конференции, конкурсы, олимпиады, смотры, декады и т. д.

Неотъемлемой частью традиционного обучения выступает *домашняя подготовка* учащихся. В 60-е годы прошлого столетия стал пропагандироваться опыт организации обучения без домашних заданий, когда вся работа над материалом завершается на уроке. Опыт не прижился, ибо домашняя работа не только позволяет закрепить материал, поупражняться, но и способствует выработке навыков самостоятельной познавательной деятельности. Нужно, однако, напомнить, что нельзя перекладывать на домашнюю подготовку то, что необходимо сделать в классе, под руководством педагога: введение и анализ основных понятий и идей, знакомство с новыми процедурами деятельности. Домашняя подготовка учащихся должна не подменять, а завершать работу, выполненную в классе. Домашнее задание следует дозировать по времени (от 1 часа в начальных классах до 3 часов в выпускных), не допуская перегрузки учащихся; оно должно быть хорошо объяснено и, как правило, не требует помощи взрослых.

Внеурочные формы организации обучения должны органически дополнять урок и составлять систему работы, предусмотренную тематическими и календарными планами.[1. c 143-144]

**4.1 Нетрадиционные формы организации обучения**

Как известно, исторически сложившейся и укоренившейся формой организации обучения в школе является урок. Именно он в полной мере отвечает требованиям коллективного обучения, т.к., во-первых, обеспечивает четкую организационную структуру и упорядочение процесса обучения; во-вторых, облегчает управление процессом обучения; в-третьих, создает условия для эмоционального воздействия учителя на учеников; в-четвертых, обеспечивает экономичность обучения; в-пятых, делает возможным процесс обучения систематичным и последовательным. Безусловно, урок как форма организации обучения с группой учащихся одного возраста и постоянного состава, как занятие, проводящееся по твердому расписанию и единой для всех программой обучения, определен и зависит в первую очередь от цели обучения и места, которое он занимает в целостной системе учебного процесса. В этой связи учеными-дидактами (Ю.К. Бабанским, Ю.Б. Зотовым, Н.М. Магомедовым, М.И. Махмутовым, В.А. Онищуком и др.) выделяется четкая типология уроков, которые активно используются учебно-воспитательными учреждениями.

Тем не менее, в последнее время те инновационные процессы, которые наблюдаются в отечественных школах, ориентирующихся на личность каждого учащегося, пробудили к жизни массовое стремление учительства к внедрению в школьную практику таких форм организации обучения, которые не являются правилом, традицией или обычаем. Классификацию нетрадиционных, своеобразных форм обучения дают Н.М. Магомедов и Л.Я. Хисматуллина, выделяя следующие из них:

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ УРОКА[[2]](#footnote-2)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уроки, основанные на имитации деятельности и организации | Уроки, основанные на имитации деятельности при проведении общественно-культурных мероприятий | Перенесение в рамки урока традиционных форм внеклассной работы | Интегрированные уроки | Трансформация традиционных способов организации урока | Уроки в форме соревнований, игр | Уроки, основанные на формах, жанрах, методах работы известных в общественной практике | Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала | Уроки напоминающие публичные формы общения | Уроки, опирающиеся на фантазии |
| Суд | Заочная экскурсия | КВН |  | Лекция-парадокс | Конкурс | Исследование | Уроки мудрости | Пресс-конференция | Урок-сказка |
| Следствие | Экскурсия в прошлое | "Следствие ведут знатоки" |  | Парный опрос | Турнир | Изобретательство | Откровение | Аукцион | Урок-сюрприз |
| Трибунал | Путешествие | Утренник |  | Экспресс-опрос | Эстафета | Анализ первоисточников | Урок-блок | Бенефис | Урок-подарок (от Хот-табыча) |
| Цирк | Литературная прогулка | Спектакль |  | Урок-зачет | Дуэль | Комментарий | Урок -"дублер действует" | Митинг |  |
| Патентное бюро | Литературная гостиная | Концерт |  | Урок-консультация | КВН | Мозговая атака |  | Регламентированная дискуссия |  |
| Ученый совет | Интервью | Инсценировка художественных произведений |  | Урок-практикум | Деловая игра | Интервью |  | Панорама |  |
|  | Репортаж | Диспут |  | Урок-семинар | Ролевая игра | Репортаж |  | Телепередача |  |
|  |  | Посиделки |  | Защита читательского формуляра | Кроссворд | Рецензия |  | Телемост Рапорт Диалог |  |
|  |  | Клуб знатоков |  | Телеурок без телевидения | Викторина |  |  | Живая газета Устный журнал |  |

Кроме того, нетрадиционными формами обучения могут выступать дискуссии и ее разновидности: «круглый стол», «заседание экспертной группы», «форум», «симпозиум», «дебаты», «судебное заседание», а также и игровые формы ведения учебного занятия: конкурс, турнир, эстафета, «дуэль», КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина.

Ценность этих форм обучения заключается в последовательной, частично-поисковой, экспериментальной, творческо-коллективной и изобретательской направленности занятий. Помимо этого, совершенно очевидно, что данные формы обучения отличаются прежде всего своими содержательными особенностями. Они учат школьников полемизировать, руководить группой, быть рядовым соучастником, фиксировать ход обсуждения, отчитываться за работу своей группы, оценивать работу других групп и ее членов, самостоятельно организовывать свою работу. Следует отметить, что данное содержание, вносимое нетрадиционными формами организации обучения, неподменяемо и не может быть построено другими средствами. Значимость применения этой группы форм обучения объясняется и явным воспитательным и развивающим эффектом: с одной стороны, ученик выполняет или учится выполнять различные социальные функции, в связи с чем обеспечивается процесс социализации учащихся («социализация - процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни людей знания, умения и навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с ними в ходе решения тех или иных задач» Немов Р.С. Психология. М., 1990. С.82.); с другой стороны - данные организационные формы обучения тесно связаны с особенностями личности ученика при распределении функций каждого.[5, с. 53-55]

**Список литературы**

1. В.И. Загвязинский – Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001-192 с.
2. В.А. Ситаров – Дидактика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
3. П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов – Искусство преподавания. Второе издание. Первая книга учителя. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
4. Л.В.Куриленко – Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов: Учебное пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет»,1998.95 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: П 24 Учеб. для студ. высш. и сред. Учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с.

1. **И. П. Подласый** – Педагогика: Учеб. Для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с. [↑](#footnote-ref-1)
2. Л. Я. Хисматуллина – Педагогика школы: Учебное пособие. Самара: Издательство «Самарский университет»,2000. 228 с. [↑](#footnote-ref-2)