**План.**

1. Сущность процесса обучения как общедидактической категории, ее значение для рациональной организации учебно-воспитательного процесса.
2. Ведущие функции обучения, его структура.
3. Движущие силы процесса обучения.
4. Основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками. Виды обучения.
5. **Сущность процесса обучения как общедидактической категории, ее значение для рациональной организации учебно-воспитательного процесса.**

Дидактика (от греч. “didaktikos” – поучающий и “didasko” - изучающий) – часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые, насколько известно, это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571-1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как “универсальное искусство обучения всех всему”, трактовал дидактику и Я. А. Коменский. В начале XIX века немецкий педагог И. Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменным со времен Ратихия остаются и основные задачи дидактики – разработка проблем: чему учить и как учить; современная наука интенсивно исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

Есть большая доля истины в том, когда иной раз говорят: голова даже самого способного человека мало чего стоит без хорошего образования. Но, чтобы обеспечить человеку такое образование, нужно хорошо обучать его, правильно осуществлять этот сложнейший педагогический процесс. Важнейшая и непреходящая задача школы – добиваться от учащихся глубокого и прочного усвоения научных знаний, вырабатывать умения и навыки применять их на практике, формировать материалистическое мировоззрение и нравственно-эстетическую культуру. Говоря иначе, нужно так организовать учебный процесс, чтобы учащиеся хорошо овладели изучаемым материалом, т.е. содержанием образования. Все это требует глубокого осмысления учителями теоретических основ обучения и выработки соответствующих методических умений.

Но что же такое обучение как педагогический процесс? В чем состоит его сущность? Когда раскрывают эти вопросы, то прежде всего отмечают, что этот процесс характеризуется *двусторонностью*. С одной стороны, в нем выступает обучающий (педагог), который излагает программный материал и руководит этим процессом, а с другой – обучающиеся, для которых данный процесс принимает характер *учения*, овладения изучаемым материалом. Вполне понятно, что протекание этого процесса немыслимо *без активного взаимодействия между обучающими и обучающимися*. Данную особенность обучения некоторые ученые считают определяющей для раскрытия его сущности.

Можно ли, однако, это определение считать достаточно исчерпывающим и ясным? Думается что нельзя. Дело в том, что хотя в процессе обучения действительно имеет место тесное взаимодействие педагога и учащихся, но основу и суть этого взаимодействия составляют организация учебно-познавательной деятельности последних, ее активизация и стимулирование, о чем в приведенном определении не говорится. А ведь это весьма существенно. Кому, например, неизвестно, что иной раз педагог при объяснении нового материала часто делает замечания отдельным учащимся, но, не возбудив интереса к уроку, не вызывает у них стремления к овладению знаниями. Как видим, взаимодействие есть, а стремление к овладению знаниями у учащихся нет. В этом случае обучение, естественно не происходит. Нельзя не учитывать и такую деталь. Взаимодействие, как правило, предполагает непосредственные контакты между педагогом и учащимися. В процессе же обучения такие контакты не всегда имеют место. Так, важным компонентом обучения является выполнение учащимися домашних заданий, однако вряд ли здесь можно говорить о их взаимодействии с учителем. Все это показывает, что сущностную характеристику обучения составляет не столько взаимодействие учителя и учащихся, как таковое, сколько умелая организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности последних, в каких бы формах она не протекала. В таком случае более правильным будет считать, что *обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений.* Из этого определения следует, что, если педагогу не удается возбудить активность учащихся в овладении знаниями, если в той или иной мере он не стимулирует их учение, никакого обучения не происходит. В этом случае учащийся может лишь формально отсиживаться на занятиях …

Другое определение дается в учебнике Пидкасистого. *Обучение – это общение, в процессе которого происходит* *управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.* Воздействия преподавателя стимулируют активность обучаемого, достигая при этом, заранее поставленной цели, и управляют этой активностью. Поэтому обучение можно представить и как процесс стимуляции внешней и внутренней активности ученика и управление ею. Учитель создает для активности обучающегося необходимые и достаточные условия, направляет ее, контролирует, представляет для ее успешного осуществления нужные средства и информацию. Но сам процесс формирования у школьника знаний, навыков и умений, процесс его личностного развития происходит только в результате его собственной деятельности, которую схематично можно представить так:

**Структура деятельности человека**

Действия и операции

ЦЕЛЬ (идеальная модель результата)

СРЕДСТВА (идеальные и материальные)

МОТИВ (побуждает и направляет)

ПРЕДМЕТ

ПОТРЕБНОСТЬ (побуждает деятельность)

Результат, удовлетворяющий потребность

Обучение, как категория педагогической науки, и процесс обучения, или как его еще называют – дидактический процесс – понятия не тождественные, не синонимы. Процесс – это смена состояния системы обучения как целостного педагогического явления, как фрагмента, как акта педагогической деятельности. Его можно представить следующей формулой, предложенной В.П. Беспалько:

ДП=М + Аф + Ау,

Где ДП – дидактический процесс, М – мотивация учащихся к учению; Аф – алгоритм функционирования (учебно-познавательная деятельность ученика); Ау – алгоритм управления (деятельность учителя по управлению учением).

Осуществляясь на разных уровнях, процесс обучения носит циклический характер, и важнейшим, главным показателем развития циклов учебного процесса являются ближайшие дидактические цели педагогического труда, которые группируются вокруг двух основных целей:

* *образовательная* – чтобы все учащиеся овладели основами наук, приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений, развили свои духовные, физические и трудовые способности, приобрели зачатки трудовых и профессиональных навыков;
* *воспитательная* – чтобы воспитать каждого ученика высоконравственной, гармонически развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой. Соотношение этих целей в условиях современной школы таково, что первая соподчинена второй. Следовательно, главная цель образования – вырастить человека честного, порядочного, умеющего работать самостоятельно, реализовать свой человеческий потенциал. Другими двумя показателями развития циклов учебного процесса выступают средства обучения и его результативность как целостной динамической (деятельностной) системы.

1. **Ведущие функции обучения, его структура.**

Философия определяет функции как внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе. С этой точки зрения, функции процесса обучения являются его свойствами, знания которых обогащает наше представления о нем и позволяет сделать его более эффективным. Понятие “функция” близко к понятию “задача обучения”. Функции обучения характеризуют сущность процесса обучения, тогда как задачи являются одним из компонентов обучения.

Дидактика выделяет три функции процесса обучения: *образовательную, развивающую и воспитательную.*

*Образовательная функция* состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. Знание в педагогике определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные, интериоризованные знания, согласно выводам ученых, характеризуются полнотой, системностью, осознанностью действенностью. Это значит, что в процессе обучения ученики получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе, упорядоченные, при условии, что учащиеся осознают объем и структуру своих знаний и умений ими оперировать в учебных и практических ситуациях.

Современная дидактика считает, что знания обнаруживаются в умениях ученика и что, следовательно, образование состоит не столько в формировании “абстрактного” знания, сколько в развитии умений использовать его для получения новых знаний и решения жизненных задач. Поэтому образовательная функция обучения предполагает, что обучение направлено на ряду со знанием на формирование умений и навыков, как общих, так и специальных. Под умением надо понимать владение способом деятельности, способность применять знание. Это как бы знание в действии. Специальные умения относятся к способам деятельности в отдельных отраслях науки, учебного предмета (например, работа с картой, лабораторная научная работа). К общим умениям и навыкам относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, реферирование и пр.

Анализ образовательной функции обучения естественно ведет к выделению и описанию тесно связанной с ней развивающей функции.

*Развивающая функция* обучения обозначает то, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого. Это развитие происходит во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Развивающая функция обучения по существу составляет проблему взаимоотношения обучения и развития – один из острейших вопросов в психологии и современной дидактике. Отечественной психологической школой и педагогическими исследования установлено, что обучение выступает как источник, средство развития личности. Один из важнейших законов психологии, сформулированный Л.С. Выготским, утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Можно сказать, что всякое обучение развивается благодаря, в первую очередь, содержанию образования и, во вторую, благодаря тому, что учение является деятельностью. А личность, как известно из психологии, развивается в процессе деятельности.

Однако психология и дидактика XX века утверждают, что развивающая функция обучения реализуется успешнее, если обучение имеет специальную направленность, разработано и организовано так, чтобы включать учащегося в активную и сознательную разнообразную деятельность. Развивающая функция обучения реализуется в ряде специальных технологий или методических систем, преследующих именно цели развития личности. В отечественной дидактике для этого имеется специальный термин “развивающее обучение”. В 60-е годы один из российских дидактов Л.В. Занков создал систему развивающего обучения младших школьников. Ее принципы, отбор содержания образования и методы обучения направлены на развитие восприятия, речи, мышления школьников и способствовали теоретической и прикладной разработке проблемы развития в ходе обучения наряду с исследованиями других отечественных ученых: Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской и др. Благодаря этим исследованиям, отечественная дидактика получила ценные результаты: теорию поэтапного формирования умственных действий (П.А. Гальперин), методы проблемного обучения (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер), способы активизации познавательной деятельности учащихся и др.

Все это ведет к тому, что современная организация обучения направлена не столько на формирование знаний, сколько на разностороннее развитие ученика, в первую очередь умственное, обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации и пр., обучение способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов, обучение умению выделять цели и способы деятельности, проверять результаты ее.

Надо отметить, что развитие сенсорной, двигательной, эмоциональной сфер личности в обучении отстает от интеллектуального развития. Между тем очень важно, чтобы в процессе обучения развивалась способность тонко и точно воспринимать свойства и явления окружающего мира: пространство, свет, цвет, звук, движение, т.е. чтобы ученик овладел глубиной и диапазоном восприятия своих органов чувств.

Развитие двигательной сферы ребенка состоит в том, чтобы, с одной стороны, формировать произвольные сложные движения в учении, труде, игре. С другой стороны, следует обеспечить активное и всестороннее физическое развитие школьников, поскольку оно важно и для здоровья, и для интеллектуальной, эмоциональной, творческой деятельности личности.

Таким образом, еще раз следует напомнить: всякое учение ведет к развитию, но обучение носит развивающий характер, если специально направлено на цели развития личности, что должно находить реализацию и в отборе содержания образования, и в дидактической организации учебного процесса.

Процесс обучения носит также и воспитывающий характер. Педагогическая наука считает, что связь между воспитанием и обучением является объективной закономерностью, также как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (среда, микросреда и пр.), что делает воспитание более сложным процессом. *Воспитательная функция обучения* состоит собственно в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять законы в нем принятые. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Воспитывающим фактором обучения является прежде всего содержание образования, хотя не все учебные предметы имеют равный воспитательный потенциал. У гуманистических и эстетических дисциплин он выше: преподавание музыки, литературы, истории, психологии, художественной культуры в силу предметного содержания этих областей представляет больше возможностей для формирования личности. Однако нельзя утверждать об автоматизме воспитания на этих предметах. Содержание учебного материала может вызвать неожиданные, противоположные замыслу реакции учеников. Это зависит от уже имеющегося уровня воспитанности, социально-психологической, педагогической ситуации обучения, от особенностей класса, места и времени обучения и пр. Содержание дисциплин естественнонаучного цикла наряду с гуманитарными предметами в большой мере способствует формированию мировоззрения, единой карты мира в сознании учащихся, выработке на этой основе взглядов на жизнь и деятельность.

Вторым фактором воспитания в процессе обучения, если не считать систему методов преподавания, тоже в известной мере влияющую на формирование учащихся, является характер общения учителя и школьников, психологический климат в классе, взаимодействие участников процесса обучения, стиль руководства учителем познавательной деятельности учеников. Современная педагогика считает, что оптимальным стилем общения учителя является демократический стиль, который соединяет в себе в себе гуманное, уважительное отношение к учащимся, предоставляет им известную самостоятельность, привлекает их к организации процесса обучения. С другой стороны, демократический стиль обязывает учителя осуществлять руководящую роль и деятельность в процессе обучения.

Следовательно, для реализации воспитательной функции обучения учителю недостаточно знать об объективном характере связи обучения и воспитания. Чтобы оказывать формирующее воздействие на учащихся в обучении, учитель должен, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала, во-вторых, так строить процесс обучения и общения, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации учениками, вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность. Для реализации воспитательной функции процесс обучения должен быть специально проанализирован и разработан учителем во всех его компонентах.

Надо, однако, помнить что воспитание учащихся осуществляется не только в школе и не заканчивается в ней. Поэтому не рекомендуется полностью подчинять процесс обучения целям воспитания. Необходимо создавать условия для благоприятного формирования школьников, оставив им право, свободу и самостоятельность в анализе действительности и выборе системы взглядов.

Обучение, как целостная система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации педагога и учащихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности и поведения учащихся.

Схематически процесс обучения как целостную систему можно представить следующим образом.

Модель структуры учебного процесса

Содержание учебного материала

Результат

Методы обучения

Цель обучения

Деятельность преподавания

Деятельность учения

Средства обучения

Организационные формы обучения

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают содержание учебного материала, методы обучения (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь и взаимообусловленность средств обучения, как переменных компонентов с постоянными смыслообразующими компонентами, зависит от цели обучения и его конечного результата.

1. **Движущие силы процесса обучения.**

Движущие силы и стимулы внутренне присущи процессу обучения как общему явлению, удовлетворяющему потребности детей, имеющему для них глубокий личностный смысл.

Ребенок не может с одинаковым интересом относится ко всем изучаемым в школе предметам в течение всего времени обучения. Вместе с тем не дает эффекта и построение процесса обучения только на педантической организации учебных занятий и требовательности. Отношение к ученью, построенные только на интересе или полном его игнорирование, приучают ребенка либо следовать исключительно своим внутренним, индивидуальным побуждениям, связанным с получением удовольствия, либо относится к ученью как к неприятной повинности. У школьника формируется убеждение в том, что ученье, общественные дела обременительны и, если не вызывают интереса, не заслуживают серьезного внимания.

Процесс ученья, построенный только на интересе, полностью исключающий педантично-требовательною организацию, при всей внешней привлекательности и естественности на самом деле воспитательно не эффективен и противоестественен. Следуя лишь за интересом, который всегда меньше и уже, чем интеллектуальные возможности ребенка, учитель ограничивает, сдерживает его умственные силы, созревшие для решения серьезных учебных задач и разрешения реальных противоречий. Абсолютизация детского интереса сужает диапазон деятельности, сдерживает развитие ребенка, ослабляет его волевые усилия. В воспитательном отношении это неизбежно ведет к формированию эгоистических черт его характера, слабоволию, неумению преодолевать себя и заставлять работать.

В свою очередь ученье, в основе которого педантичное механическое, без всякого интереса, выполнение умственных операций, формализованная отработка умений и навыков, не менее противоестественно и вредно, чем абсолютизация интереса. При таком подходе ребенок утрачивает возможность не только развития своих мыслительных способностей, но и глубокого освоения научной истины. У школьников зарождается мысль о том, что все, связанное с обязанностью и долгом, лишено эмоционального и личностного начала, привлекательности и не приносит удовлетворения. Так в детских душах закладываются основы формального отношения к ученью и жизненным обязанностям.

Весьма действенным фактором, способствующим формированию у учащихся потребности в учении и возбуждающим их познавательную активность, является личность учителя, его эрудиция и мастерство преподавания. Когда учитель в совершенстве и глубоко владеет наукой, в процессе обучения он оперирует интересными деталями и фактами, поражает учащихся своим огромным кругозором, восхищает их своей образованностью. В этом случае срабатывает психологический механизм подражания, и у учащихся появляются внутреннее стремление к учению.

Формированию потребности в учении способствуют доброжелательные отношения учителя к учащимся, основанные на уважении и требовательности к ним, о чем уже шла речь, когда раскрывались общие закономерности воспитания. Уважение учителя способствует укреплению у учащихся чувства собственного достоинства, проявлению благожелательности к учителю, что, естественно, побуждает их старательно овладевать его предметом. Требовательность же уважаемого учителя позволяет им переживать недостатки в своем учении и поведении и вызывает стремление к их преодолению. Если же между учителем и учащимися складываются негативные отношения – это весьма отрицательно сказывается на познавательной деятельности последних.

Внешняя форма выражения интереса учащихся проявляется в непосредственной направленности их внимания на тот или иной предмет. Подлинный глубокий интерес к ученью – не внешний стимул разнообразной деятельности. Он всегда проявляется как результат углубленной познавательной работы и проявляется как направленность, влечение, мощная движущая сила. Подлинный интерес как длительный, устойчивый, действенный стимул учебной деятельности возник тогда, когда школьником накоплен определенный опыт, знания, навыки, когда им осознаны общественно и личностно значимые цели, психологическая готовность к работе и уверенность в ее успешном завершении. Интерес характеризуется и как готовность к активной деятельности, приносящей удовлетворение. Высшей формой проявления подлинного интереса, его высшей степенью напряженности как результата творческих волевых усилий является *увлеченность.*

В обучении, как одухотворенном общественными и личностно-значимыми целями процессе, можно выделить два понятия: *непосредственного любопытства, поверхностного интереса*, легко возбуждаемого внешними эффектами, и опосредованного духовными ценностями, целями, упорным трудом, успехом и личным удовлетворением *внутреннего интереса.* Внутренний и поверхностный интересы как движущие силы обучения находятся между собой в сложной взаимосвязи и взаимозависимости. Непосредственный интерес, граничащий с простым изменчивым любопытством, является у детей многосторонним, может охватывать широкий круг учебных предметов и стимулировать их изучение. Однако такой интерес, возбуждаемый случайными внешними эффектами, не способен долгое время поддерживать внимание ребенка, мобилизовать его волю, превратиться в устойчивую движущую силу познавательной деятельности. Случайно возбужденный интерес, как правило, быстро удовлетворяется, а полученные под его влиянием знания достаточно быстро забываются. На смену поверхностному интересу в обучении неизбежно приходят более сильные и устойчивые стимулы, образующие и углубляющие внутренний интерес. Среди них противоречие между нуждой в знаниях, умениях, навыках и их отсутствием, что рождает потребность в познавательной деятельности; удовольствие от успеха; осознание общественной важности успешной учебы. Эти движущие силы, будучи приведенными в действие, порождают опосредованный глубокий внутренний познавательный интерес, сопутствующий учебной деятельности.

Непосредственный и внутренний интересы могут быть едины и противоположны, могут дополнять и противоречить друг другу. Источником одного из них является “познавательный рефлекс”, другого – педагогически организованный упорный труд. Первый проявляется как кратковременное психическое состояние познавательной направленности, второй – как черта характера, рожденная упорным познавательным трудом.

Механизмом и одновременно движущей силой учебной деятельности детей является преодоление противоречий, в процессе которых образуется и постепенно осознается детьми действительные мотивы – стимулы. Формирование личности в процессе обучения проходит путь от преодоления противоречий к личностно значимым мотивам, их глубокому осознанию, от социально ценных мотивов к более сложной познавательной деятельности и разрешению новых противоречий. Противоречия учебной деятельности как движущие силы процесса обучения и источник образования внутренних стимулов подразделяются на две основные группы. К первой относятся противоречия самой жизни, отраженные в содержании учебного процесса. Ко второй группе относятся внутренние противоречия развития самой формирующейся личности. Это противоречие между необходимостью становления каждого ребенка гражданином, развитием у него чувства долга, ответственности, общей активности, целеустремленности и субъективной трудностью, сложностью, в силу отсутствующего жизненного опыта, большой волевой направленности такого становления.

1. **Основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками. Виды обучения.**

Поскольку обучение направлено на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, а также на развитие их мыслительных и творческих способностей, необходимо обратиться к раскрытию этих понятий.

*Знание* в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы, выводы и т.д.).

В тесной связи со знаниями выступают умения и навыки. *Умение* – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Например, умение решать задачи по математике связано с владением такими приемами, как анализ условия задачи, сопоставление этого условия с усвоенными знаниями, мысленное нахождение способов решения задачи на основе применения тех или иных элементов задачи и, наконец, проверка правильности полученного результата. В этом случае *навык* рассматривается как составной элемент учения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. Например, беглое чтение школьника может рассматриваться как навык, составляющий важный элемент умения осмысленного чтения.

Приведу основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками.

*Восприятие учащимися изучаемого материала.* Овладение изучаемым материалом начинается с его восприятия. Сущность этого познавательного действия состоит в том, что учащиеся с помощью органов чувств, т.е. слуховых, зрительных, осязательных и обонятельных ощущений, воспринимают внешние свойства, особенности и признаки изучаемых предметов и явлений. Восприятие есть не что иное, как отражение в сознании человека ощущаемых внешних свойств, качеств и признаков познаваемых предметов, явлений, процессов.

*Осмысление изучаемого материала.* Деятельность учащихся по осмыслению изучаемого материала и формированию научных понятий означает работу мысли.

Процесс осмысления изучаемого материала, т.е. мыслительной деятельности по раскрытию сущности познаваемых предметов и явлений и образованию теоретических понятий, отличается большой сложностью. Прежде всего нужно подчеркнуть, что мышление “работает” только тогда, когда для этого в сознании имеется необходимый материал, и в частности наличие определенного количества представлений, примеров, фактов. Следовательно, организация познавательной деятельности учащихся по восприятию изучаемых предметов и явлений в их натуральном виде или с помощью наглядных пособий имеет весьма существенное значение для осмысления изучаемого материала. Чем больше в сознании учащихся образовано представлений, чем они четче и ярче, тем больше имеется материала для “работы” мысли. Как же в таком случае происходит осмысление изучаемого материала и образование научных понятий?

Этот процесс включает в себя следующие мыслительные операции: а) анализ воспринятых свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, зафиксированных в представлениях, по степени их важности для раскрытия сущности этих предметов и явлений, б) логическую группировку существенных и несущественных признаков и свойств изучаемых предметов и явлений, в) “мысленное” постижение сущности (причин и следствий) изучаемых предметов явлений и формулирование обобщающих выводов, понятий, законов и мировоззренческих идей, г) проверку обоснованности, истинности сделанных выводов.

В конечном итоге результатом осмысления учащимися изучаемого материала являются его понимание, осознание причин и следствий познаваемых предметов, явлений, процессов и формирование понятий.

Но результатом осмысления изучаемого материала является не только его понимание. В процессе его у учащихся формируется умение сравнивать и анализировать изучаемые явления, вычленять их существенные и несущественные признаки, а также способность к рассуждениям, к выдвижению гипотез и теоретическим обобщениям, т.е. происходит умственное развитие. Кроме того, у них развиваются такие личностные качества, как любознательность, познавательная самостоятельность, формируются мировоззренческие и нравственно-эстетические взгляды и убеждения.

*Познавательная деятельность по запоминанию изучаемого материала.* Запоминание изучаемого материала не имеет ничего общего с его механическим зазубриванием. Наоборот, оно должно базироваться на глубоком и всестороннем осмыслении и понимании усваиваемых знаний и способствовать умственному развитию учащихся.

Для овладения изучаемым материалом существенное значение имеет способ запоминания. Как известно, запоминание бывает *концентрированным*, которое осуществляется в один присест, и *рассредоточенным,* когда усвоение изучаемого материала осуществляется в несколько приемов и рассредоточивается во времени. При концентрированном запоминании знания переходят в оперативную, кратковременную память и быстро забываются. Рассредоточенное запоминание способствует переводу знаний в память долговременную. Вот почему в процессе обучения необходимо рекомендовать учащимся пользоваться приемами рассредоточенного запоминания.

*Применение усвоенных знаний на практике.* Существенным компонентом познавательной деятельности в процессе обучения является применение усваиваемых знаний на практике, развитие творческих способностей учащихся. Естественно, что как умения и навыки, так и творческие способности формируются и развиваются в процессе организации многократных упражнений. Например, с помощью упражнений у учащихся вырабатывается умение осмысленного чтения, грамотного письма, решения задач и примеров по математике, физике и химии. Умения и навыки обращаться с приборами и реактивами по физике, химии и биологии также формируются в процессе практических упражнений. Определенных и настойчивых упражнений требует развитие сообразительности, умение решать нестандартные задачи, проявление творческих способностей при изучении математики, литературы и других предметов.

В современной отечественной дидактике употребляется термин “виды обучения”, который чаще всего обозначает взгляд на характер взаимодействия в обучении учителя и учеников. В дидактике сложились такие виды обучения, как сообщающее (объяснительно-иллюстративное), проблемное, программированное обучение.

Наряду с этими общеизвестными моделями обучения, имеются другие, которые чаще называют дидактическими концепциями, системами. К ним относятся: бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивизм, деятельностная теория и гуманистическая психология.

Бихевиористы (Д. Уотсон, Э. Торндайк) считают, что учение – это приобретение организмом новых форм поведения. Важнейшие положения бихевиоризма в обосновании теории учения является стимул – реакция – подкрепление. Индивид является пассивным элементом. Он лишь реагирует на внешнее воздействие, на внешние стимулы. Деятельность обучающегося сводится в данном случае к механическому выполнению конкретных операций.

Иную позицию в трактовке сущности учения занимают гештальтпсихологи. Согласно их концепции, деятельность ученика в обучении сводится к роли стимулятора внутренних изменений целостных структур и мотиваций, основанных на усмотрении, постижении, озарении.

Представители когнитивизма, в частности Дж. С. Брунер рассматривает учение как процесс создания учащимися собственного “культурного опыта”, имеющего социальный характер и обусловленного культурно-историческим контекстом.

*Сообщающее* *обучение* характеризуется прежде всего тем, что учитель излагает знания в обработанном, “готовом” виде, ученики воспринимают и воспроизводят его. Это наиболее распространенный вид обучения.

Главное, что характерно для этого процесса, - деятельность учителя состоит в основном в предоставлении информации посредством словесных объяснений с привлечением образов, наглядных средств.

Сообщающее обучение как вид, путь формирования знаний, несомненно, обладает достоинствами: подача и усвоение знаний осуществляется в системе, последовательно, в экономичном режиме и темпе, для большого количества учащихся одновременно. Однако в этом подходе есть и недостатки: деятельность учеников сводится в основном к запоминанию и воспроизведению информации, сообщаемой учителем, поэтому мало развиваются умственные способности и умения учащихся, такие как умение видеть проблемы, ставить вопросы, анализировать и сопоставлять факты. Иначе говоря, сообщающее обучение не развивает мышление. Поэтому в дидактике, особенно в XX веке, велись поиски таких моделей, которые позволяли бы обучать критическому, продуктивному мышлению. Так появляется проблемное обучение.

*Проблемное обучение* – такой вид обучения, при котором учителем организуется относительно самостоятельная поисковая деятельность, в ходе которой ученики усваивают новые знания, умения и развивают общие способности, а также исследовательскую активность, формируют творческие умения. Характер преподавания и учения в сравнении с сообщающим обучением резко меняется: ученики делают мини-исследование или творческую практическую работу. В ходе этой работы формируются новые знания: факты, закономерности, понятия, принципы, теории: правила, алгоритмы.

К достоинствам проблемного обучения относится то, что ученики включаются в активную интеллектуальную или практическую деятельность, при этом они испытывают сильные положительные эмоции (интерес, удовлетворение). У учащихся формируются интеллектуальные умения: восприятие объектов, наблюдение, воображение, анализ, классификация и другие. К ним относятся также творческие умения: видеть проблемы, ставить вопросы, искать решения. Эксперименты показывают, что проблемное обучение дает более глубокие знания. Ученики не только воспроизводят информацию, но устанавливают связи, интерпретируют, применяют, оценивают.

Толчком к созданию *программированного обучения* послужило два момента. С одной стороны, педагоги видели, что в массовой практике при использовании традиционного, а также проблемного обучения не происходит четкого руководства со стороны учителя действиями учеников с учебным материалом, следствием чего являются проблемы в знаниях. Ученики по разным причинам не выполняют указаний учителя и не усваивают учебную информацию. Это ведет кпоиску модели обучения, в которой учитель более эффективно управляет учебными действиями учеников.

С другой стороны, с середины XX века развивающаяся техника стала проникать во все сферы человеческой деятельности, в том числе и образование: появились первые обучающие машины, что потребовало изменить подходы к обучению.

Программированное обучение – это относительно самостоятельное и индивидуальное усвоение знаний и умений по обучающей программе с помощью специальных средств (учебник, ЭВМ). В традиционном обучении ученик обычно читает полный текст учебника и воспроизводит его, при этом его работа по воспроизведению почти никак не управляется, не регламентируется. Идея программированного обучения состоит в управлении учебными действиями ученика с помощью обучающей программы.

**Список литературы.**

1. Лихачев Б.Г. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. уч. Заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992.-528 с., с.351-357.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/ Под ред. И.П. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с., с. 129-192.
4. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. – 423 с., с. 199-224.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с., с. 122-148.