

ЛЕКЦИЯ № 3 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Предваряющее задание:

Укажите место и основные зависимости методов в целостном процессе обучения. Если затрудняетесь, вернитесь (обратитесь) к схеме целостного процесса обучения.

Исследуемые проблемы:

1. Как поиски совершенствования процесса обучения отразились на раскрытии понятия «метод обучения».
2. Каким образом многоаспектность учебно-познавательной деятельности повлияла на возникновение различных классификаций методов обучения.
3. Что является основанием, интегрирующим различные аспекты методов обучения.
4. Какой должна быть системная характеристика методов обучения
5. Как, используя системную характеристику методов обучения, проанализировать отдельные группы и методы обучения.

1. Понятие о методах обучения

Методы обучения как компонент целостного процесса обучения отражают его особенности. Вместе с перестройкой процесса обучения перестраивается система методов, понимание его сущности, что, прежде всего, проявляется в изменениях раскрытия понятия «методы обучения». Прослеживая, как изменяется раскрытие понятия «методы обучения» можно проследить влияние на методы обучения других компонентов процесса обучения, как перестраивается деятельностная сторона процесса обучения. Проследим эти изменения.

В пятидесятые годы метод раскрывается, как способ преподавания учителем учащимся учебного материала с целью решения образовательных, воспитательных, развивающих задач обучения.

В шестидесятые годы определение Б.П.Есипова в «Педагогической энциклопедии» – «Методы обучения - способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности».

Педагоги новаторы при определении методов обучения обращаются к самым разным понятиям, чтобы подчеркнуть активную роль ученика,

действенную взаимосвязь между деятельностью учителя и учащихся – «совместная деятельность», «сотрудничество», «сотворчество».

Это устремление реализуется в раскрытии понятия методы обучения в учебнике педагогики под редакцией Ю.К.Бабанского в 90-е годы: «Методами обучения называются способы упорядоченной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения».

Как видим, перестройка процесса, ведущая к становлению системы развивающего обучения, при определении методов обучения отразилась на взаимодействии деятельности учителя и учащихся. Это взаимодействие создает условия для сотрудничества информационного, интеллектуального, нравственного, духовного, гражданского. Создаются условия для самореализации возможностей ученика, ученику предоставляется право выбора и защиты своего решения, что соответствовало принципам демократизации и гуманизации процесса обучения. Кроме того, происходит изменение в определении действий учителя и ученика. На смену понятию «преподают», приходят понятия «работа» и, наконец, понятие «деятельность». С введением этого понятия связан деятельный подход, который получил широкое освещение в педагогической литературе. Деятельный подход позволил обосновать влияние процесса обучения на личность ученика. Становление личности ученика, формирование ее самосознания становятся основной целью процесса обучения. Усвоение знаний, умений, навыков служит достижению этой цели. Среди показателей результативности процесса обучения указываются «позиция», «мировосприятие», «самостоятельность». Методу деятельности отводится ведущая роль в их достижении.

В последующих учебниках педагогики раскрытие понятия «методов обучения» осуществляется в тех же границах.

Наиболее отличающимся и ставящим перед необходимостью по-новому решать вопросы, явился бинарный подход, утверждающий, что хотя деятельность учителя и учащихся взаимосвязана, каждая из них имеет свои особенности и реализуется через определенные методы обучения (М.М.Левина, М.Н.Махмутов). Данный подход представляется перспективным и требует дальнейших исследований. В то же время постановка вопроса о своеобразии деятельности учителя и учащихся имеет определенную историю. Так, еще в 40-е годы Р.Я.Лемберг при характеристике каждого метода обучения анализировала особенности деятельности учителя и учащихся, «психологический строй» деятельности учащихся, в результате чего ее работы актуальны и в наши дни. Характеризуя словесные методы, Р.Я.Лемберг рассматривает взаимосвязь между такими видами учебной деятельности, как разные виды изложения учителя и слушания учащихся, «психологический строй» слушания. При характеристике наглядных методов рассматривается деятельность учителя по управлению наблюдением и таким видом деятельности учащихся как наблюдением, особенности психологии наблюдения. При характеристике

практических методов соответственно рассматривается деятельность учителя по организации и управлению практической деятельностью и возможности практической деятельности, ее «психологический строй».

Потребность при работе разными методами исходить из особенностей организуемой при этом учебно-познавательной деятельности учащихся, учитывать психологию и логику учения, привела к решению еще одного вопроса: выделять при анализе метода обучения «внешнюю» и «внутреннюю» стороны (А.К.Громцева, М.А.Данилов и др.).

Этот вопрос ставился и решался еще дореволюционными педагогами П.Ф.Каптеревым и М.И.Демковым. Так, П.Ф.Каптерев в «Дидактических очерках» писал о внешней и внутренней сторонах «форм» педагогического метода. Внешнюю сторону составляют «акроаматическая» (монологическая, излагательная) и «эротематическая» (вопросительная или разговорная). С внутренней стороны формы педагогического метода будут: догматической, аналитической, генетической. М.И.Демков в «Курсе педагогики» выделяет собственно учебный метод, который представляет собой внутреннюю организацию обучения, внутренний логический порядок, тогда как учебная форма есть внешняя деятельность.

Следующий очень важный момент в раскрытии понятия метод состоит в том, что он может рассматриваться как в частном, педагогическом плане, так в общем методологическом. Путь, который осуществляется в процессе познания учеником, может быть диалектическим и метафизическим. Поэтому метод обучения будучи включен в систему методов, приобретает свойственные ей особенности и подчинен тем целям, достижению которых служит данная система методов. И так как эта система и соответствующие ей методы определяет процесс познания, она может служить и обеспечивать диалектический или метафизический путь познания. Большое внимание в 70-е годы философами, психологами, педагогами уделялось характеристике эмпирического и научно-теоретического путей познания, свойственных им методов. Поэтому возникает необходимость при рассмотрении отдельных методов учитывать, в какую систему методов он включен, а с другой стороны, изучать метод не только сам по себе, но и в зависимости от особенностей процесса обучения в целом.

Итак, при раскрытии понятия «метод обучения» выявляются такие его особенности, как «взаимодействие» учителя и учащихся, которое обеспечивает единство целей образования, воспитания и развития учащихся; потребность при характеристике этого взаимодействия выявить своеобразие деятельности учителя и учащихся и характеризовать метод в нескольких измерениях: внешней и внутренней сторон метода, формы и ее сущности. При этом анализ внутренней стороны связан с управлением психологической и логической сторонами учебно-познавательной деятельности ученика, возникает также потребность рассматривать метод в системе методов, ее зависимость от построения процесса обучения в целом.

Более полное раскрытие понятия «метод обучения» предполагает рассмотреть также понятие «прием обучения» и «средство» обучения.

Прием получил в основном два толкования. Прием рассматривается как составная часть метода. Метод, в свою очередь, - как совокупность приемов. Например, лекция – это метод обучения, а запись основных положений лекции учителем на доске, учащимися в тетрадях в таком случае рассматривается в качестве приема. Если же беседа используется для достижения частной или вспомогательной цели при использовании других методов, она выполняет роль приема и т.п.

Реализации методов и приемов служат различные средства: книги, словари, наглядные пособия, раздаточный материал, аппаратура для проведения лабораторных работ, различные технические средства: кино, телевидение, звукозапись, компьютеры и т.п.

2. Многоаспектность учебно- познавательной деятельности и ее влияние на классификации методов обучения

Взаимодействие учителя и учащихся при использовании в обучении разных методов обеспечивает организацию и управление учителем учебно-познавательной деятельностью учащихся. Эффективность этого управления, использование богатств, которыми обладает метод в осуществлении обучения, воспитания и развития учащихся, связаны, прежде всего, с реализацией возможностей учебно-познавательной деятельности учащихся, а также самого взаимодействия учителя, ученика, класса.

При характеристике учебно-познавательной деятельности учащихся большинство дидактов отмечают, прежде всего, мыслительную активность учащихся. Мышление рассматривается в качестве ее основного звена. Рассматривая понятие «учебно-познавательная деятельность» М.Н.Скаткин еще в 1965 году писал: «Некоторые авторы отождествляют познавательную деятельность учащихся с мыслительной. Такое отождествление неправомерно: в познавательной деятельности имеют место не только процессы мышления, но и внимание, память, воля и др.» (Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М., 1965). Существенной особенностью познавательной деятельности является и то, что в ней выражено отношение человека к познаваемому материалу и процессу познания.

Таким образом, многоаспектность метода объясняется, прежде всего, сложностью структуры учебно-познавательной деятельности. Рассматривая структуру учебно-познавательной деятельности, педагоги и психологи выделяют в ней ряд взаимосвязанных сторон: содержательную, операциональную, ценностно-мотивационную. Содержание учебного материала, будучи препарировано в методе, получает определенное смысловое раскрытие, приобретает соответствующую структуру, определенным образом развивается.

Вместе с тем от этого зависит глубина мысли ученика, его эмоциональный отклик, мотивация включения в активную деятельность, логика раскрытия содержания и логика познавательного процесса, осознание изучаемого материала с позиций определенной методологии, познавательная активность и самостоятельность ученика, возможность применить знания и способы деятельности при объяснении явлений окружающей жизни. И так как в этом процессе взаимодействуют учитель, ученик, класс, между его участниками возникает общение, способствующее активности и увлеченности каждого или вызывающее пассивность учащихся; характеризуемое единодушием, общностью точек зрения, взаимопониманием или порождающее противоречия, непонимание, неприязнь, безразличие, а подчас и враждебность. В результате накапливается соответствующий опыт деловых и межличностных отношений, которые влияют на отношение к изучаемому материалу, процессу учения, учебному предмету, различным

явлениям окружающей действительности. Таким образом, в учебном процессе формируется личность ученика в целом.

Многоаспектность учебно-познавательной деятельности объясняется также тем, что «совместная деятельность учителя и ученика» или по другому «взаимосвязанная деятельность учителя и ученика» при раскрытии ее познавательной сущности может и должна рассматриваться в педагогическом, психологическом, логическом, организационно-управленческом плане. В результате она исследуется и характеризуется с различных сторон: источника познания (слово устное и письменное, образ, практическая деятельность), вида учебной деятельности при работе с разными источниками познания (слушание, наблюдение, практические действия), логики познавательного процесса (индуктивный, дедуктивный), психологии познавательного процесса. При анализе психологии познавательного процесса осуществляется анализ с точки зрения взаимосвязи отдельных умственных операций (анализа, синтеза, абстракции, обобщения и т.п.), а также путем характеристики уровня умственной активности (репродуктивная, продуктивная, варианты их сочетаний). Учебно-познавательную деятельность ученика можно рассматривать и в связи с теми видами деятельности, которые свойственны тому или иному учебному предмету (построение, вычисление, морфологический анализ, чтение географической карты и т.п.).

При этом все эти аспекты в реальном процессе обучения взаимосвязаны, осуществляются в едином комплексе и качественный уровень одной из сторон определяет качество остальных. *Это ни в коем случае не изолированные или параллельно протекающие виды деятельности, а различные стороны одной и той же учебно-познавательной деятельности ученика.*

Многоаспектность учебно-познавательной деятельности составляет богатство учебного процесса, которое реализуется посредством метода обучения. В результате этого методы воздействуют на личность ученика в целом, от их качества зависит решение задач всестороннего воспитания ученика в учебной деятельности. И важно при характеристике методов и их реализации учитывать возможность многоаспектности его воздействий на личность ученика и разнообразие тех учебно-воспитательных задач, которые он в состоянии обеспечить.

Однако разнообразие воздействий и результатов, которое свойственно методу, породили многие трудности и противоречия в теоретической разработке методов обучения, что наиболее ярко проявилось при их классификации. Педагоги дискутировали и дискутируют по поводу того, что должно быть положено в основу классификации методов обучения и, защищая свою точку зрения, опровергали иные подходы к решению этого вопроса. В результате выделения лишь одной из сторон при рассмотрении методов обучения, они сужали их возможности. В ходе дискуссий противопоставляли или опровергали очень важные для понимания всей

полноты метода стороны. Эти стороны рассматривались как параллельные, самостоятельно существующие процессы.

Наша задача, рассмотрев наиболее утвердившиеся из этих классификаций, найти подход к раскрытию метода обучения, который не противопоставлял бы различные их аспекты, а позволил рассматривать их во взаимосвязи *и тем самым показать взаимозависимость между педагогической, психологической и организационно-управленческой сторонами метода.*

Анализ педагогической и методической литературы приводит к выводу, что все вышеуказанные аспекты учебно-познавательной деятельности выдвигались теми или иными авторами в качестве основополагающих и определяли защищаемую ими классификацию методов обучения в общем дидактическом, либо предметном (для рассматриваемого предмета) плане.

К наиболее распространенным и последовательно доказанным следует отнести: классификацию методов на основании источника приобретаемых учащимися знаний и классификацию методов по характеру умственной активности или как ее часто характеризуют – по уровню познавательной активности и самостоятельности учащихся. Первая классификация представлена в работах Е.Я.Голанта, И.Т.Огородникова, Н.А.Сорокина и многих других авторов. В качестве источника знаний рассматривалось слово, устное или письменное, образ и практическая деятельность. Обосновывая данную классификацию, Е.Я.Голант писал, что она вытекает из закономерностей процесса обучения, т.к. для сознательного усвоения подлинно научных знаний необходимо использовать в единстве чувственные образы, практическую деятельность и слово. Автор в связи с этим выделяет группу словесных методов: методы устного изложения (рассказ, объяснение, школьная лекция); беседу; работу с книгой. К наглядным методам относил: демонстрацию предметов, явлений, процессов в натуре или в изображении, экскурсию, самостоятельные наблюдения учащихся. При раскрытии практических методов Е.Я.Голант рассматривал: устные и письменные упражнения, упражнения в применении знаний в новых условиях, творческие устные и письменные работы, графические, лабораторные и практические работы. Рассматривая каждый из методов, он показывает, что при их применении деятельность учащихся может носить как репродуктивный, так и творческий характер. Однако об этом аспекте метода лишь упоминается.

В наиболее ориентированных на достижения исследований последних лет и осуществляемых системный анализ педагогических явлений учебниках педагогики: педагогики под ред. П.И.Пидкасистого - М., 1995г. и Педагогика И.П.Подласого - М., 1999 признается наличие разных классификаций как следствие многоаспектной природы методов обучения. Признается правомерность разных подходов, и рассматриваются основные из них: зависимость классификации от источника знаний, дидактической цели или «назначению», типу познавательной деятельности. Рассматриваются

особенности каждой из указываемых в пособии классификаций и в определении их методов. Однако наиболее полно рассматривается классификация по источнику знаний. Отличается их подход тем, что данная классификация расширена и дополнена новыми методами. Так в учебнике И.П.Подласого подробно раскрываются такие методы как: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, работа с книгой, демонстрация, иллюстрация, видеометод, упражнения, лабораторный метод, практический метод, познавательная игра, метод программированного обучения, обучающий контроль, ситуационный метод. При их характеристике рассматриваются, свойственные им функции: обучающая, развивающая, воспитывающая, побуждающая, контрольно-коррекционная.

Такое постоянство и потребность в раскрытии метода, свидетельствует о том, что источник знаний при характеристике многоаспектной природы метода является системообразующим компонентом, определяющим его дидактическую сущность.

Другой подход к выделению методов обучения принадлежит И.Я.Лернеру и М.Н.Скаткину. Они считают, что в том случае, когда в определении метода исходят из источника знаний, речь идет не о методе, а его внешней форме. Метод же должен характеризовать познавательную деятельность, которую осуществляют учащиеся и которой руководит учитель, исходя из того, что в педагогическом процессе осуществляются разные по характеру и структуре типы деятельности, они считают, что каждому из них должен соответствовать определенный метод обучения. Такими методами являются: репродуктивный, частично-поисковый, проблемное изложение, объяснительно-иллюстративный, исследовательский.

Данная классификация имеет большое количество последователей и привлекает тем, что способствует проведению серьезной и разнообразной работы по изучению различных путей в организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Она послужила не только обогащению теории и практического применения методов обучения, но и путей активизации деятельности учащихся. Широкое использование в процессе обучения творческой, поисковой деятельности учащихся способствовало разработке развивающего обучения в целом.

И все же нельзя не согласиться с теми, кто, признавая все заслуги и завоевания данного подхода, считает неправомерным при характеристике методов обучения рассматривать только познавательную активность и самостоятельность ученика, отрывать внутреннюю сторону метода от внешней, деятельность ученика от деятельности учителя. Нельзя не согласиться и с теми, кто показывает, что, характеризуя методы по источнику знаний, можно и нужно показать и какую деятельность осуществляют учителя и учащиеся. Так лекция может быть объяснительно-иллюстративной, проблемной, частично-поисковой. Работа с книгой может и должна организовывать репродуктивную, объяснительно-иллюстративную, исследовательскую, частично-поисковую деятельность учащихся и п.т.

Данная классификация имеет еще одно уязвимое место. В отличие от предыдущей она не объясняет, каким образом в познавательном процессе осуществляется взаимосвязь чувственного и логического, конкретного и обобщенного, роль практической деятельности учащихся.

Таким образом, возникает потребность очень важный аспект методов обучения рассматривать не сам по себе, а в системе других. Внутреннюю сторону метода рассматривать в единстве с его внешней, характеризующей форму. То же можно сказать и о методах обучения, характеризующихся по источнику знания.

3. Системная характеристика метода обучения и план его анализа

Многоаспектность метода обучения приводит к тому, что в период активных исследований проблемы методов обучения (70-80-е гг.) все больше о себе заявляет подход, когда при характеристике методов обучения они рассматриваются с нескольких сторон: по источнику знаний и логическому обоснованию (Н.М.Верзилин), по источнику знаний, а также уровню познавательной самостоятельности учащихся (А.Н.Алексюк, И.Д.Зверев), по источнику знаний, логике познания и уровню познавательной самостоятельности (В.Ф.Паламарчук, В.И.Паламарчук). О четырех сторонах метода писал С.Г.Шаповаленко: логико-содержательной, источник знания, процессуальной, организационно-управленческой. А.К.Громцева считает, что при классификации методов можно учитывать, что метод служит решению дидактической задачи. В ней должна найти отражение внутренняя сущность метода, а также форма взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся как единственного средства управления познанием учащихся.

Наряду с подходами, когда метод одновременно рассматривается с разных сторон, осуществляется попытка совмещения разных рядов методов обучения. Так, Ю.К.Бабанский признает наличие: 1) методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методов стимулирования и мотивации учения; 3) методов контроля и самоконтроля в обучении. Когда речь идет о методах организации и осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся, им указываются методы по источнику знаний (словесные, наглядные, практические), логике процесса познания (индуктивные и дедуктивные), характеризующие познавательную активность учащихся (репродуктивные и проблемно-поисковые), методы самостоятельной работы.

И подход, когда метод рассматривается как явление многоаспектное, и подход, когда признается наличие совокупности различных рядов методов, свидетельствует о потребности современной дидактики характеризовать методическую сторону процесса обучения с различных сторон. В результате в развитии проблемы наметился качественно новый шаг вместо поиска единственно допустимого основания при характеристике методов обучения исходить из его многоаспектной природы. И вместо противопоставления различных концепций создания такой, которая бы объясняла необходимость рассматривать метод с разных сторон и на фактическом материале показала, каким образом эти стороны взаимовлияют и взаимодействуют.

О том, что источник знания при раскрытии многоаспектной природы метода является системообразующим компонентом, свидетельствуют характеристики, в которых учитываются или не учитываются любые его стороны, но источник знаний остается в числе постоянных.

Потребность рассматривать метод во всей его полноте и сложности особенно ощущается методистами разных предметов, и это понятно: они

ближе всех находятся к реальному процессу. Так, Н.Г.Дайри пишет о том, что едва ли оправдывает себя попытка отразить крайне сложное и многогранное явление – метод путем классификации, втиснутой в прокрустово ложе одного признака. Однако протест против такого решения нередко оборачивается противопоставлением частного рассмотрения методов общедидактическому, что ведет к фактическому отказу от общей теории методов обучения. Так, развивая свою мысль, Н.Г.Дайри пишет, что суть не в классификации, а в раскрытии того, из чего складывается, чем реально наполняется метод данного урока.

Анализ подходов, для которых свойственно стремление охарактеризовать метод с разных сторон, показывает, что рассматриваются особенности деятельности учителя и учащихся, обусловленные источником знаний, логикой процесса познания, характером познавательной активности и самостоятельности учащихся, средствами управления деятельностью учащихся, особенностями общения между участниками процесса обучения.

Так, например, при анализе проведенной в классе лабораторной работы отмечается, что источником знаний в данном случае является выполненная учащимися под руководством учителя практическая деятельность. Учитель, управляя процессом учения, подводит учащихся к постановке проблемы, и, чтобы ее разрешить, они в ходе лабораторной работы проводят исследование. В результате практическая деятельность учащихся носила поисковый характер. В ходе этой деятельности достигалось единство индукции и дедукции. Это объяснялось тем, что выдвинутая проблема вскрывала систему реально существующих зависимостей, особенности взаимодействия которых выявлялись при проведении учащимися исследований. Анализ ситуаций при выполнении практической работы позволил учащимся увидеть в конкретном общее, создавая базу для теоретического обобщения и решения выдвинутой проблемы. Работа каждого ученика, послужив основанием для обобщенного вывода, определила его место в коллективной деятельности, повлияв на характер общения между учителем, учеником, классом. Они оказались соучастниками в получении нового знания.

На другом уроке анализ лабораторной работы выявляет между различными сторонами метода иную систему зависимостей, в данном случае учитель организует практическую деятельность учащихся. Однако она выполняет иную функцию: служит не источником новых знаний, а, следуя за объяснением материала учителем, подтверждает его выводы. Практическая деятельность учащихся в данном случае носит преимущественно репродуктивный характер и осуществляется в соответствии с инструкцией учителя. С точки зрения логики она имеет дедуктивный характер: сделанные обобщенные выводы подтверждаются на практике. Ценность работы каждого определяется соответствием полученных практическим путем выводов теоретическому обоснованию. Этим определяется характер делового общения между учителем, учеником и классом.

Такая всесторонняя характеристика возможна при раскрытии и анализе любого метода обучения. Она позволяет рассматривать деятельность учителя и учащихся в педагогическом, логическом, психологическом плане, выявить пути управления и стимуляции активностью и самостоятельностью учащихся, определить характер взаимодействия и общения между участниками процесса обучения. И так как осознанное управление всеми этими сторонами метода проявляется во всесторонности воздействия на личность ученика, при оценке его эффективности возможно указать, в какой мере он обеспечивает реализацию образовательных, воспитательных и развивающих функций обучения.

Чтобы помочь выполнить такое всестороннее раскрытие методов обучения, составим план характеристики метода и схему, в которой соотнесены основные аспекты его изучения.

План характеристики и анализ метода:

- источник знаний,
- вид учебной деятельности учителя и ученика,
- логика познавательной деятельности учителя и ученика,
- психологический строй, характер умственной активности и самостоятельности ученика,
- пути и средства управления учителем деятельностью учащихся,
- особенности общения между учителем, учеником,
- место метода в процессе обучения и его особенности на разных этапах обучения,
- образовательные, воспитательные и развивающие функции метода.

Таблица №2

Схема всесторонней характеристики и анализа методов обучения

Источник знаний	Характер учебной деятельности учителя и учащихся	Характер умственной активности и самостоятельности					Логика учебно-позн. деят. уч-ся, организ. учителем			Характер управл. деят. уч-ся	
		О-И	Р.	П.И.	Ч-П	И	Ин-Д.	Дед.	И-Д.	ПУ	КУ
1. Словесные методы:											
устное изложение материала, рассказ, объяснение, лекция,	изложение е-слушание										
беседа,	вопросы-ответы										

работа с книгой	руководств во чтением - чтение																		
2. Наглядные методы:																			
иллюстрация, демонстрация, самостоятельное наблюдение, экскурсия	руководств во наблюдением- наблюдение																		
3. Практические методы:																			
лабораторные, практические	руководств во практической деятельностью- практическая деятельность																		

Условные обозначения:

С	-объяснительно- иллюстративный	И	-индуктивный
.И.		нд.	
Р	-репродуктивный	Д	-дедуктивный
.		ед.	
Г	-проблемное изложение	И	-индуктивно
.И.		.-Д.	дедуктивный
Ч	-частично □ поисковый	П	-прямое управление
.-П.		У	
К	-исследовательский.	К	-косвенное
.		У	управление

В схеме не показано, решению какой дидактической цели служит и в связи с этим, на каком этапе организации усвоения учебного материала используется тот или другой метод. Это объясняется тем, что на этот вопрос можно ответить, рассматривая конкретный урок. В следствие динамики процесса обучения изменяется взаимодействие между деятельностью учителя, ученика, класса, отсюда и цель, место, которое занимает метод в процессе обучения. Так, на одних этапах обучения самостоятельная работа с книгой или практическая работа учащихся проводиться при закреплении учебного материала, а на последующих возникает возможность с этих методов начать изучение нового учебного материала. Или наглядность используется при изучении нового материала. Однако необходимость в ее применении возникает и на этапе закрепления учебного материала в процессе контроля и т.д. Сразу же следует оговорить, что динамика процесса обучения и связанная с ней перестройка в системе методов обучения характерна для процесса обучения, получившего название «развивающего».

Не нашла в схеме места и характеристика общения учитель □ ученик-класс. Это также объясняется тем, что оно зависит от конкретной ситуации и его особенности во многом определяются динамикой процесса обучения, изменением взаимодействия между его участниками.

Итак, совокупность показателей, характеризующих метод обучения, приобретает разные сочетания. Одни из них определяют особенности других. Их особенности и изменения сопряжены с особенностями развития процесса обучения в целом. Поэтому метод следует рассматривать в системе методов, обусловленной особенностями процесса обучения.

Вопросы для осмысления материала:

1. Покажите значение исторического анализа в раскрытии сущности педагогического явления на примере характеристики понятия «методы обучения».

2. Чем объяснить, что введение при раскрытии сущности метода обучения понятия «деятельность» определило новый этап в раскрытии методов: выявило его многоаспектную природу и влияние на развитие личности ученика, позволило перейти от противопоставления разных классификаций методов обучения к поиску путей их взаимодополняемости?

3. Что по вашему мнению является системообразующим фактором определяющим деятельность при использовании метода: источник информации, характер умственной активности и самостоятельности, логика познания, способ взаимодействия учителя и учащихся. Что еще? Изобразите в виде схемы логическую зависимость между данными аспектами методов обучения.

4. В чем состоит внешняя и внутренняя стороны метода обучения, что влияет на их характер и взаимосвязь?

4. Характеристика методов обучения

При характеристике методов обучения возникает необходимость раскрыть те потенциальные возможности, которые присущи каждому из них. План характеристики и схема всестороннего анализа метода определяют основные ориентиры анализа группы и отдельных методов, такой подход означает, что эффективность метода сопряжена с полнотой использования присущих ему возможностей. И всякое деление методов на активные и пассивные не состоятельно. Любой из методов в работе учителя и ученика может быть как активным, так и пассивным. Все дело в том, как его использовать. При этом следует учесть, что сфера воздействия метода на ученика имеет свои границы и чтобы их расширить в качестве приемов могут быть использованы другие методы обучения. На эту возможность при характеристике видов учебной деятельности и психологическом строе отдельных методов обучения в своих работах указала Р.Г.Лемберг. В изложении материала воспользуемся данными ее работ.

Приведенные выше «План характеристики и анализа метода» и «Схема всесторонней характеристики и анализа методов обучения» позволяет,

учитывая возможности учебного предмета, цель и характер процесса обучения осуществить характеристику, как группы, так и отдельного метода обучения. В пособии выполним самую общую характеристику, чтобы представить способ описания метода, заданный логикой нашего раскрытия: системообразующим фактором, определяющим деятельность учителя и учащихся является источник информации (слово устное и письменное, образ, практическое действие). Эта деятельность представляет собой определенный вид учебной деятельности, соответствует осуществляемой логике познания, выполняется на определенном уровне умственной активности и самостоятельности и имеет свой психологический строй, протекает при определенном взаимодействии учителя и учащихся. Метод зависит от места в процессе обучения и служит достижению образовательных воспитательных и развивающих функций.

Логика и основные ориентиры раскрытия проблемы не означают жесткий план в последовательности характеристики методов обучения.

Словесные методы обучения. К словесным методам обучения традиционно относятся устное изложение материала; рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа, работа с книгой. Словесные методы занимают большой удельный вес в процессе обучения. Они применяются на всех его этапах: предваряющем, в процессе изучения нового материала, на этапе закрепления, контроля, обобщения материала. Поэтому от их эффективности во многом зависит результативность всего процесса обучения.

Источником знаний при работе данными методами является речь, устное и письменное слово.

При использовании методов устного изложения организуются такие виды учебной деятельности, как изложение и слушание; при проведении беседы – вопросы и ответы; при работе с книгой – руководство чтением и чтение. Все эти виды деятельности крайне сложны и трудоемки, как для учителя, так и для учащихся. И не правы те учителя, которые считают, что подготовка к использованию словесных методов не сопряжена с большими затратами труда.

Данные виды деятельности позволяют в процессе обучения использовать объемную информацию на уровне фактов, описания событий, закономерностей, проблем, идей, сложных систем знаний, включающих разные типы содержания. Речь, слово как основная содержательная единица данных видов деятельности обладает богатейшими возможностями для осуществления внешнего и внутреннего диалога, контакта между участниками учебного процесса. А это позволяет методу стать инструментом воздействия на развитие личности ученика, создает возможность его убеждать, формировать ценностные ориентации, определяет личностную ценность знания, позволяет учителю и учащимся стать единомышленниками или носителями разных точек зрения.

Психологический строй деятельности ученика в процессе слушания сопряжен с активной работой воображения, опорой на представления, работой мышления, деятельностью эмоций, чувств, переживаний.

В тоже время тормозится функция речи, моторика ученика. Чтобы преодолеть эту ограниченность метода устного изложения учитель использует в качестве приема элементы беседы, предлагает учащимся записать основные положения, заполнить схему, составить в ходе слушания план изложения учителя, записать вопросы, формулы, даты, названия, выполнить отдельные вычисления и т.д.

Свойственные данным методам виды учебной деятельности: изложение и слушание, - в зависимости от цели и особенностей процесса обучения могут осуществляться в логике индуктивного или дедуктивного процессов познания, создавать условия, обеспечивающие единство индукции и дедукции. Эти виды деятельности (см. схемы всесторонней характеристики и анализа метода) по характеру умственной активности и самостоятельности учащихся могут быть объяснительно-иллюстративными, с их помощью может осуществляться проблемная и частично-поисковое изложение материала. При этом достигается прямое или косвенное управление деятельностью учащихся, разное взаимодействие в процессе внешнего и внутреннего диалога между учителем и учеником, складываются объектно-субъектные отношения учителя и учащихся, создаются условия для формирования позиции ведомого или самостоятельного познания. Стимулами активной деятельности становятся в одном случае призывы быть внимательными, слушать, угроза получения плохой отметки, запись о недостойном поведении в дневник или включение ученика в познавательный процесс и нарастающая потребность в получении все новой информации, ставшей интересной и значимой для ученика. Естественно в этих случаях осуществляется опора на разные мотивы включения ученика в учебную деятельность, формируется соответствующая мотивация учения. Таким образом деятельность, обеспечиваемая методом полифункциональна и определяет качество усвоения информации, развития умственных способностей ученика, стимулирует мотивы включения в познавательный процесс, определяет позицию ученика в учебном процессе, отражается на формировании инновационных потребностей учащихся.

Беседа широко используется и как самостоятельный метод и как прием, включенный в структуру всех остальных методов. Беседа предваряет изучение нового материала, выясняя, что учащимся известно по новой теме, с помощью беседы актуализируется изученный материал, чтобы использовать его знание в качестве опоры для постановки новых вопросов, беседа включает учащихся в анализ нового материала, она позволяет выяснить насколько понят учебный материал в ходе его закрепления и контроля. Беседа позволяет организовать самостоятельную деятельность учащихся на всех этапах процесса обучения: при постановке проблемы и выдвижении центральной идеи, на аналитическом этапе, при систематизации

и обобщении полученных общих признаков, составлении обобщенной модели, на проектировочном этапе в процессе применения обобщенной системы знаний в качестве способа деятельности, при выдвижении новых проблем и планировании хода изучения нового учебного материала.

Эффективность работы определяется тем, в какой мере вопрос учителя ориентирован на цель очередного этапа. Вопрос учителя в зависимости от цели может быть направлен на актуализацию и воспроизведение учащимися фактического материала, на проведение частично-поисковой и исследовательской деятельности, проведение дискуссии. Анализ материала может осуществляться индуктивным и дедуктивным путем, в логике процесса познания, обеспечивающего единство индукции и дедукции. Психологический строй деятельности учащихся в процессе продумывания вопроса и ответа в каждом случае достигается в результате определенного взаимодействия анализа, синтеза, обобщения, абстракции, использования разных форм речи, он сопряжен с высокой эмоциональной напряженностью, личностным отношением.

Беседа создает условия для более открытых взаимоотношений учителя и учащихся. Если при методах устного изложения, осуществляется в значительной мере внутренний диалог между учителем и учащимися, то в ходе беседы он имеет внешний открытый характер. Ученик имеет право на высказывание собственной точки зрения, право на ошибку. Поэтому нравственный климат общения учителя и учащихся особенно высок.

Метод работы с книгой. Если посмотреть на схему всесторонней характеристики и анализа методов обучения, то увидим, что такое количество плюсов, свидетельствующих о полифункциональности деятельности учителя и ученика и потенциальных возможностях метода работы с книгой не обладает ни один из методов обучения. Деятельность ученика, которую организует учитель, применяя метод работы с книгой, может носить репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский характер. Эта деятельность может осуществляться в логике индуктивного и дедуктивного процессов познания. Ее проведение может обеспечить единство индукции и дедукции. Управление деятельностью чтения может быть прямым и косвенным.

Однако анализ опыта работы учителей свидетельствует о противоречии между возможностями метода и их реализацией в практике обучения. Работа с разными источниками печатного слова: учебниками, справочной, научно-популярной, художественной, документальной литературой, журнальными, газетными публикациями и т.д. в процессе обучения – используется и с целью получения знаний, и с целью обучения учащихся умению самостоятельно работать с разными источниками информации.

Психологический строй деятельности при работе с печатным источником крайне сложен. Это работа воображения, опора на представления, работа мышления с целью анализа текста, выделения

ключевых положений, проблем, идей, закономерностей, логики развития информации, определения ее ценности, значимости. Она сугубо индивидуальна, сопряжена с рефлексивным самоанализом. Каждый ученик по своему представляет Наташу Ростову или Пьера Безухова и, вживаясь в образ много раз, поставит себе вопрос, а коков он сам, как бы он поступил в этом случае и т.п.

В состоянии ли ученик справиться с той сложной деятельностью, которую он должен выполнить, самостоятельно работая с разными источниками информации, и каким образом осуществляется работа по обучению учащихся ее выполнить?

Чтобы понять всю сложность в решении этих вопросов проведите микроисследование:

- 1) зафиксируйте сколько раз, с какой целью и над какой литературой была организована работа учителей с книгой;
- 2) дайте учащимся задание выполнить самостоятельно на уроке задание: изучить новый параграф в учебнике или хотя бы параграф, в котором изложен материал, объясненный учителем на уроке.

Без всякого сомнения, вы встретитесь с очень интересным опытом работы отдельных учителей. Но мы говорим о массовом опыте и его результатах.

Ваше исследование может выявить еще одно противоречие: на уроке крайне редко осуществляется обращение к книге с целью получения не всей информации и не достаточно ведется работа по обучению умению работать над разными источниками информации, тогда как дома вся работа ученика при выполнении домашних заданий состоит в работе с книгой.

Система приемов по обучению учащихся работе с книгой в самом общем виде представляет:

- 1) Обучение техническим умениям: пользоваться оглавлением, сносками, библиографией, словарями и другой справочной литературой, интернетом и т.д.

- 2) Руководить вхождением и последовательным углублением в освоении содержания: предварительные вопросы и задания по сбору данных из разных источников; совместный коллективный анализ содержания с обращением к тексту; самостоятельные индивидуальные работы учащихся на основе изучения материала.

- 3) Работа над осознанием содержания на разном уровне: выдвижение проблемы; определение ключевой идеи и ее влияние на логику раскрытия материала; выдвижение системы ключевых положений и логика их изложения; границы текста, освещающего определенный вопрос; смысловое звучание фразы; смысловое значение отдельного слова.

- 4) Обучение умениям учебного труда: составление простого и сложного плана, конспектирование, составлять тезисы, заполнять таблицы, составить библиографию, краткую аннотацию, представить книгу и т.п.

5) Обучение умению прогнозировать, как могут и должны развиваться рассмотренные вопросы в последующих параграфах, главах, искать доказательства выдвигаемым положениям в источниках информации.

6) Обучение выразительному чтению учащихся, чтение самого учителя.

7) Выступления учащихся с сообщениями о дополнительных источниках, с сообщением о новых данных по изучаемым вопросам, на основе журнальных статей, сообщения об интересных книгах и других источниках информации из своей библиотеки, выставки литературных источников.

Показателем результативности работы учителя, несомненно, является глубина овладения изучаемой информацией, ее применение в учебном процессе, однако еще более значимо умение и стремление выйти за рамки программы и самостоятельно читать всю новую литературу.

Наглядные методы обучения. К ним относятся иллюстрация, демонстрация, самостоятельные наблюдения, экскурсия. В каждом случае характер учебной деятельности ученика состоит в наблюдении, учителя - в руководстве наблюдением.

Традиционно данную группу методов мы рассматриваем вторыми, хотя, учитывая логику учебного процесса, с них следовало начать, т.к. с их помощью формируются представления о тех явлениях, которые становятся предметом изучения при использовании словесных методов. М.Н. Скаткин неоднократно заострял внимание на том, что отсутствии правильных представлений является первопричиной формализма знаний учащихся. В нашей экспериментальной работе мы не раз убеждались в этом. Так, ученикам предлагалось сделать зарисовки к произведению И.С. Тургенева «Му-му». Те из них, которые темой зарисовки определили «Герасим находит Му-му», рисовали реку, вдоль которой изображали электрические столбы с светящимися электрическими лампочками, по берегу реки шел Герасим, одетый в костюм современного мужчины. При изучении физических законов учащиеся формулировали законы, записывали формулы, решали задачи, подставляя в формулы данные, но изобразить действие закона с помощью рисунка или решить качественные задачи были не в состоянии. Картину подобного рода можно встретить при изучении любого предмета.

Чтобы проверить это утверждение, проведите на материале своего предмета элементарное микроисследование, предложив учащимся изобразить изучаемые объекты, явления, процессы. Причина отсутствия у учащихся правильных представлений в том, что:

- не всегда используется наглядность, в результате чего не достигается взаимосвязь между первой и второй сигнальными системами и слово не становится средством мышления;

- наглядность хотя и используется, но не четко организовано наблюдение, не всегда наблюдение осуществляют учащиеся всего класса;

• наглядность используется только на этапе первичного знакомства с новым учебным материалом, тогда как необходимость в анализе наглядных объектов требует –повторного ее использования на этапе закрепления. Степень сформированности представлений должна проверяться на этапе контроля.

Наблюдение вовлекает в работу целостную личность – ее ощущения, восприятие, наглядное мышление, речь. Оно сопряжено с эмоциональными переживаниями, моторными действиями.

Для того, чтобы обеспечить включение учащихся в формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности при работе с наглядным материалом следует организовать наблюдение учащихся, организуя не только объяснительно-иллюстративную деятельность, но и постановку и поиск решения проблемы, частично-поисковую, исследовательскую. В этом случае активность учащихся позволяет выявить присущие конкретному материалу признаки, свойственные им связи, подготовить материал для обобщения и абстрагирования, достигается единство индукции и дедукции, конкретного и абстрактного, частного и общего, что и создает базу для саморазвития процесса познания, стимулирует инновационные процессы. Наглядность позволяет фиксировать в образе и организовать наблюдение разных уровней сущностного знания. Этому служат разные виды наглядности: натуральная, изобразительная, символическая, схематическая, моделирующая обобщенную структуру системного знания, процесса. Поэтому она в равной степени необходима в познании учебного материала учащихся разных классов.

Огромные резервы в организации инновационного процесса обучения заключены в опоре на познавательный опыт учащихся, организацию самостоятельных наблюдений. Как показало исследование И.В. Комаровой, более 70% учащихся начальной школы готовы поделиться своими знаниями на уроках природоведения, опережая объяснение учителя. Без опоры на познавательный опыт учащихся, организации самостоятельного наблюдения невозможно обеспечить саморазвитие ученика, формирование его активной субъектной позиции в процессе обучения, т.к. с этим сопряжен отправной пункт в их реализации. Иначе и эта цель как и многие другие будет решаться лишь на уровне призывов, деклараций. Однако, чтобы ее осуществить путем практического решения нужна глубокая и всесторонняя деятельность ученых и учителей.

Не менее значима для решения этих проблем оснащение процесса обучения современной техникой, позволяющей организовать наблюдение не только муляжей, зарисовок, но и процессы, которые не поддаются демонстрации в условиях класса и зримо, в динамике наблюдать события, явления, природу, растительный и животный мир разных континентов и др. Насколько возможности показа исторических и реальных сюжетов, научных достижений в области технических наук, астрономии и др. современного телевидения, личных компьютеров превосходят возможности школы.

Однако не достаточно иметь наглядные пособия. Можно наблюдать урок, на котором используется наглядность, но она не становится объектом наблюдения. Нужна не только демонстрация наглядности, но и организация наблюдения. Организация наблюдения предполагает использование следующей системы приемов:

- осознание учеником цели наблюдения;
- исходя из цели определение круга наблюдения;
- выделить среди многих признаков основные;
- определить этапы анализа, подводящие к выводу;
- формулировка вывода.

Оснащение наглядными пособиями кабинета создает мир той области познания, которой посвящен учебный предмет, ее определенное видение, атмосферу, воздействие на подсознательную, интеллектуальную и эмоциональную сферу ученика.

Практические методы. Связь слова, образа и практического действия наиболее присуща практическим методам. Эта связь становится целью и результатом практических методов. Достижение связи между словом, образом и практическим действием определяет их эффективность. Суть устных и письменных упражнений состоит в том, чтобы смысл известного ученику правила соотнести с объектом деятельности, узнать в тексте нужную часть речи, морфему, звук, словосочетание, тип математической задачи, вычисление на заданное правило, и т.п. вычленив в соответствии с правилом нужные признаки и на основании этого выполнить предписанные правилом действия. Осознание и многократное повторение этой цепочки зависимостей отражается на темпе и качестве формирования навыков и умений. Поэтому руководство учителем практической деятельностью сопряжено с вооружением ученика системой ориентиров по распознаванию нужного объекта и той системы признаков, которые должен ученик учесть в своей деятельности. Этому служат алгоритмические предписания, схемы анализа, использование схематической наглядности. Более осознанно систему действий, вытекающую из сути решаемой задачи, учащиеся осознают и в дальнейшем активно используют при условии, что они привлекаются к составлению алгоритмических предписаний, схем действия, конструированию схематической наглядности, которые должны стать ориентирами в их практической деятельности. При проведении письменных и устных упражнений следует учесть неравномерность в темпе овладения учащимися навыками и умениями, необходимость разным учащимся выполнить разный объем работы на всех этапах: при осознании зависимостей, отраженных в правилах, способах действия, на этапе упражнений, ведущих к формированию умений и навыков. Если не учесть этой неравномерности усвоения, возникает ситуация, при которой либо одни учащиеся должны выполнять работу, ставшую им скучной и нецелесообразной, либо класс выполняет новые задания в то время, когда целый ряд учеников не овладели предыдущими материалами. В результате у

отдельных учеников накапливается хроническое отставание. Следующая сложность при работе данным методом состоит в разном темпе выполнения учащимися предложенных заданий. Наш эксперимент по выявлению различий в темпе письменных вычислений учениками начальных классов показал очень большой разброс в объеме работы, выполняемой учащимися за одну и ту же единицу времени. При этом не всегда наблюдалась зависимость между качеством и темпом выполняемой работы. Среди учеников медленно продвигавшихся были и сильные ученики. Это свидетельствовало о наличии у учащихся индивидуального темпа работы.

Взаимосвязь между знанием, выраженном в письменной и устной речи, и образной основой как предметом практических действий еще более усложняется при выполнении практических, экспериментальных, лабораторных, графических работ. И в этом случае большое значение имеет в какой мере предписания осознаны учащимися и вытекают из самой сути изучаемого явления, закономерности, в какой мере они конструируются и в дальнейшем последовательно выполняются учащимися. И в этом случае активность учащихся возрастает, если они принимают активное участие в составлении инструкции, определении плана действий, самостоятельно делают выводы и индивидуально защищают полученные результаты.

На каждом этапе включения в практическую деятельность ученик выполняет определенную работу: анализирует его структуру, выявляет присущие объекту связи и зависимости на аналитическом этапе, систематизирует и обобщает признаки, полученные в результате преобразования объекта на этапе систематизации и обобщения, применяет систему признаков на проектировочном этапе к решению новых практических задач. На аналитическом этапе ученику предлагаются работы, при выполнении которых он конструирует и переконструирует задания путем составления математических выражений, задач, составляя предложения, рассказы, дополняет недостающие звенья в рассуждении, обосновании, предложении, равенстве, задаче, заменяет один тип предложения другим, на основе прямой задачи составляет обратные и т.п.

На этапе систематизации и обобщения ученик включается в работу по составлению обобщенных моделей, схематических и графических построений, рисунков.

На проектировочном, выдвигая новые проблемы и предполагаемые планы действия, включается в выполнение исследований предваряющих изучение нового материала.

Присущий сущности объекта общий принцип, закономерность, идея регламентируют и направляют действия учащихся. Эти действия на каждом этапе имеют соответствующий психологический строй. В результате динамика деятельности учащихся в силу единства конкретного и обобщенного, анализа и синтеза обеспечивает абстрагирование и обобщение выявленной закономерности, результатом чего и становится ее творческое применение к решению новых практических задач, что обеспечивает самостоятельное применение при изучении последующих тем и разделов.

Таким образом, психологический строй практических методов предполагает единство чувственного и логического, работу мысли на разных уровнях обобщения и абстракции, включение практического мышления, моторику. Обеспечивая единство слова, образа и практического действия практические методы стимулируют эмоциональную сферу ребенка, включенность в деятельность целостной личности. Достижение индивидуального результата сопряжено с самоосознанием своих способностей и возможностей, пониманием личностного смысла в достижении результата и своего продвижения в познавательном процессе. Практические методы как никакие другие обнаруживают индивидуальные возможности ученика в усвоении учебного материала, определяют меру его достижений, они выявляют творческие возможности ученика, его потенциальные возможности.

Каждый из методов этой группы может включать учащихся в репродуктивную, частично-поисковую и исследовательскую деятельность. Креативное мышление приобретает самую разную направленность, обеспечивая учащимся техническое и художественное творчество. Методики по разным учебным предметам накопили большой опыт в проведении творческих работ, обладают большим разнообразием видов творческих работ.

Однако система развивающего обучения создает условия для проведения творческих работ не только как определенного этапа в развитии знаний и умений, но и как деятельности органически включенной в логику процесса обучения, опережающие самостоятельные работы способствуют выдвижению проблем, стимулируют мотивацию включения в деятельность по их разрешению, далее осуществляется поисковая конструктивная работа на аналитическом этапе, перерастающая в этап систематизации и обобщения. Результаты данной работы создают базу для применения к решению аналогичных и новых задач на проектировочном этапе.

Творческую деятельность обычно связывают с созданием нового доселе неизвестного в науке и практике. В процессе обучения понятие творчества упрощается до применения знаний и умений к решению новых задач. Новыми и неизвестными результаты этой деятельности будут лишь для учащихся. Однако отдельные учащиеся создают оригинальные и глубокие произведения художественного творчества, аналитического освещения (сочинения, рефераты), технические решения. Сочинения старшеклассников бывают настолько глубоки в раскрытии собственного видения произведения, что при их чтении возникает мысль о том, что взрослому человеку, обогащенному штампами, трудно осуществить столь оригинальное изложение материала.

Одной из задач творческих работ является конструирование образцов, соответствующих теоретическому положению, обобщенному умению. Начертите все возможные варианты построения прямоугольника, площадь которого 24 кв. см. Покажите все возможные способы, как прямоугольник с площадью 24 кв. см. поделить по 3 кв. см. Придумайте сложноподчиненные

предложения, показав все возможные варианты использования сочинительных союзов и союзных слов, с которых начинается придаточное определительное предложение. Запишите примеры имен существительных обозначающих разное значение понятия «предмет». Изобразите все известные вам фигуры. В результате ученик осознает основные признаки рассматриваемого теоретического положения, обобщенного умения, а также границы и способы их реализации.

Задания и вопросы для обсуждения:

1. Вернитесь к обсуждению вопроса, каким образом на сущности метода обучения отразилось раскрытие многоаспектного характера деятельности учителя и учащихся.

2. Используя цепочку в характеристике деятельности учителя и учащихся: характер учебной деятельности, ее логическое развитие, уровень умственной активности и самостоятельности, характер управления, – покажите многоаспектную природу метода. Проанализируйте, как изменение одного из аспектов деятельности влечет перестройку остальных, отражаясь на психологическом строе метода.

Образец анализа.

1. Учитель, управляя процессом учения, подводит учащихся к постановке проблемы, и, чтобы ее решить они в процессе лабораторной работы выполняют исследование. Практическая деятельность учащихся носит поисковый характер. В ходе деятельности достигается единство индукции и дедукции, т.к. выдвинутая проблема вскрывает систему реально существующих зависимостей, особенности которых выявлялись учащимися при исследовании конкретных объектов. Выявление в конкретном общем создает базу для теоретического обобщения и решения выдвинутой проблемы. Работа каждого ученика, послужив основанием для обобщенного вывода, определила его место в коллективной деятельности, повлияв на характер общения между учителем, учеником, классом. Они оказались соучастниками в получении нового знания.

2. Учитель организует практическую деятельность после объяснения очередной темы. Ее цель – практическое подтверждение сделанных учителем выводов. Практическая деятельность носит преимущественно репродуктивный характер и осуществляется в соответствии с инструкцией учителя. С точки зрения логики она имеет дедуктивный характер: сделанные в ходе объяснения обобщенные выводы подтверждаются на практике при анализе конкретного материала. Ценность работы каждого в ее соответствии общим выводам. Этим определяется характер делового общения между учителем, учеником, классом.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985.
2. Верзилин Н.М. Методы преподавания биологии.// О методах обучения в школе. Вып. 1. – М., 1977.
3. Громцева А.К. Методы обучения на современном этапе развития школы.// Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – Л., 1985.
4. Дидактика средней школы/ Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982, гл.5.
5. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. –М., 1980.
6. Лемберг Р.Г. Вопрос методики урока. – Алма-Ата, 1957.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
8. Методы обучения в современной школе/ Под ред. Н.И. Кудряшова. – М., 1983.
9. Педагогика/ Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1995.
10. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1999.
11. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.