6. Процесс обучения: его структура, закономерности и принципы организации.

*Сущность процесса обучения. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения. Краткая характеристика компонентов процесса обучения. Закономерности и принципы обучения, их взаимосвязь.*

**Процесс обучения** — это организованное взаимодействие учителя и учеников для достижения образовательных целей. *Сущность процесса обучения* состоит в стимулировании и организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ими знаниями, развитию способностей, выработке взглядов. Современная дидактика рассматривает процесс обучения как двухсторонний: преподавание, деятельность учителя, и учение — деятельность учеников.

Исходя из общих целей образования, процесс обучения имеет **функции**: *образовательную, развивающую, воспитывающую*, а также *побудительную и организационную*. Они выступают в единстве, комплексно, но для практической деятельности, планирования задач обучения их следует осознать, выделить.

1. ***Образовательная функция*** состоит в формировании знаний, умений и навыков учащихся, в усвоении ими законов, теорий, видов деятельности. Под знаниями понимается сохранение в памяти и умение воспроизводить и использовать факты науки, теории, понятия и пр. *Умение* — это владение способами применения знаний на практике. *Навык* — автоматизированное действие, элемент умения.
2. ***Воспитательная функция*** состоит в том, что в процессе усвоения знаний у учащихся формируются взгляды, чувства, ценности, черты личности, привычки поведения. Это происходить как непреднамеренно, так и в силу специальной организации процесса обучения, отбора содержания, в ходе реализации принципа воспитывающего обучения.
3. ***Развивающая функция*** обучения. О*бучение ведет за собой развитие* (Л.С. Выготский). В процессе учения происходит развитие психомоторной, сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферы личности. Оно осуществляется эффективнее, если обучение специально организовано, отвечает принципам развивающего обучения, использует адекватные методы и средства (см. Л.В. Занков, В.В- Давыдов, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина и др.). Психологическая теория деятельности утверждает, что психическая, внутренняя деятельность есть результат материальной, внешне выраженной деятельности. Этот процесс перевода социального опыта во внутренний план.

**1. Дидактика** - отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения. Предмет дидактики — закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения. Общая дидактика отвечает на вопросы: с какими целями, чему и как обучать учащихся по всем предметам и на всех уровнях. Существуют частные дидактики, или предметные методики. Они исследуют обучение по отдельным предметам или уровню образования (методика начального образования, дидактика высшей школы). Общая дидактика составляет теоретическую основу частных дидактик, базируясь в то же время на результатах их исследований.

**Задачи дидактики** состоят в том, чтобы (1) описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; (2) разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, технологии.

**Основными категориями дидактики являются:** преподавание, учение обучение, образование, знания, умения, навыки, цель, содержание, организация, формы, методы, средства и результаты обучения.

***2. Основные дидактические концепции и модели обучения.***

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактическими системами или моделями обучения. Их характеристика сводится к описанию принципов, целей, содержания, форм и средств обучения. Обобщая богатство имеющихся систем, следует выделить три: ***традиционную, педоцентристскую и современную (совершенную) систему дидактики.*** Разделение концепций на три группы произведено по тому, как понимается предмет дидактики — процесс обучения. В традиционной системе обучения доминирующую роль играет *преподавание*, деятельность учителя. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я.А. Коменский, И. Песталоцци и в особенности И.Ф.Гербарт.

В педоцентристской концепции главная роль в обучении отводится *учению* — деятельности ребенка. В основе этого подхода лежит система Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейнера, В. Лая — теории периода реформ в педагогике в начале XX века.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны - *преподавание и учение* — составляют единство в процессе обучения и являются предметом дидактики. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), когнитивная психология (Дж. Брунер), педагогика сотрудничества группы учителей-новаторов 80-е годы в России.

**2.1. Традиционная дидактическая система.**

Ее связывают прежде всего с именем немецкого ученого ***И.Ф. Гербарта*** (1776 – 1841), который обосновал систему обучения, живущую в Европе и России до сих пор. *Целью обучения*, по Гербарту, является формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний. Вместе с тем Гербарт ввел принцип *воспитывающего обучения*: организация обучения и весь порядок в учебном заведении должны формировать, по его выражению, «морально сильную личность».

Согласно Гербарту, процесс обучения должен строиться по формальным ступеням, которые определяют его структуру. ***Ступени структуры:*** *изложение, понимание, обобщение, применение* — рекомендуются как обязательные, независимо от уровня и предмета обучения. Нет сомнения, эта теория упорядочивала, организовывала процесс обучения, предписывала рациональную деятельность учителя по ведению обучения от представления материала через его объяснение к усвоению и применению в учебных задачах. Можно увидеть в этом логику большинства уроков и в настоящее время.

Однако к началу XX века эта система подверглась резкой критике за ***вербализм***, книжность, интеллектуализм, оторванность от потребностей и интересов ребенка и от жизни, за то, что она ставит целью передачу готовых знаний, не вовлекая ребенка в умственную активность, *не способствует развитию мышления*, за то, что она авторитарна, подавляет самостоятельность ученика. Поэтому в начале XX века рождаются новые подходы.

**2.2. Педоцентристская дидактика**

Ее называют также прогрессивистской, обучением через делание и связывают с именем американского педагога Дж. Дьюи, работы которого оказали огромное влияние на западную школу, особенно американскую. Дж. Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из *потребностей, интересов и способностей ребенка*. ***Целью обучения*** должно быть развитие общих и умственных способностей, разнообразных умений детей.

Для этого обучение нужно строить не как преподнесение, заучивание и воспроизведение готовых знаний, а как открытие, получение знаний учениками в ходе их спонтанной деятельности. ***Структура*** процесса обучения выглядит так: *ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы, выдвижение и проверка гипотез по решению проблемы, выводы и деятельность в соответствии с полученным знанием*. Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Несомненно, такой подход активизирует познавательную деятельность и способствует развитию мышления, умения решать проблемы. Однако абсолютизация такой дидактики, ее распространение на все предметы и уровни вызывает возражение: переоценка спонтанной деятельности детей и следование в учении за их интересами ведет к утрате систематичности, к случайному отбору материала, не дает глубокой проработки материала. Такое обучение неэкономно: большие затраты времени.

Дтюи была разработана концепция полного акта мышления, 1895 год. Это – «Дальтон-план». Предметы выбирали сами учащиеся. Хаос в образовании. Данная концепция провалилась полностью.

Наличие проблем в традиционной и педоцентристской концепциях заставляет искать пути их решения.

**2.3. Современная дидактическая система.**

Единой дидактической системы как таковой в науке нет, имеется ряд теорий, в которых есть нечто общее. ***Цели обучения*** в большинстве походов предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся. Содержание обучения строится в основном как предметное, хотя имеются интегративные курсы и в младших, и в старших классах. Процесс обучения должен адекватно отвечать целям и содержанию образования и потому понимается как двусторонний и управляемый: учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, организует и ведет ее, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, избегая крайностей традиционной, объяснительной, и реформистской, исследовательской, дидактики и используя их достоинства. Ниже показаны некоторые современные дидактические системы.

**3. Цели обучения**

С 50-х годов XX века в дидактике есть тенденция формулировать цели обучения в виде точного описания планируемых перемен в знаниях и умениях учащихся, в конечных результатах, наблюдаемых признаках и действиях, которым можно дать объективную количественную и качественную оценку. В таксономии целей обучения, которую разработал американский психолог ***Б. Блум***, выделено **три группы целей**: познавательные, аффективные, психомоторные.

Перечень целей в познавательной группе, имеющей первое значение в освоении знаний и развитии интеллектуальных умений, выглядит так.

1. Знание. Ученик знает факты, терминологию, теории, методы, принципы.

2. Понимание. Ученик объясняет связи между явлениями, преобразует материал, описывает следствия, вытекающие из данных.

3. Применение. Ученик использует понятия, принципы, правила в конкретных ситуациях.

4. Анализ. Ученик выделяет скрытые предположения, существенные признаки, логику рассуждения.

5. Синтез. Ученик пишет сочинение, делает план эксперимента, решает проблемы с опорой на знания из разных областей.

6. Оценка материалов и методов с учетом принятых целей.

Такая постановка целей ориентирует педагогов на достижение конечного результата обучения — состояния ученика, достигаемого планируемым учебно-воспитательным воздействием. Это позволяет точно отбирать содержание обучения, делить его на методические единицы и отдельные уроки. Таким образом, цель образования как компонент ПС определяет другие стороны образования, в первую очередь его содержание.

 **4.** **Структура процесса обучения (компоненты процесса обучения):**

Процесс обучения рассматривается в дидактике как деятельность, и потому в нем на основе теории деятельности выделены следующие ***компоненты***:

1. Анализ исходной ситуации и определение целей обучения.

2. Планирование работы, отбор содержания и средств достижения целей.

3. Исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы учителя и учеников.

4. Контроль и корректирование работы.

5. Анализ и оценка результатов обучения.

По такой структуре строится деятельность преподавателя, но подобную структуру должна иметь и учебная деятельность, чего не бывает в практике и что требуется формировать у учащихся в школе. Ученика надо учить сознательно строить свою учебную деятельность, имеющую цели, содержание, средства и методы, контроль и оценку результатов.

Учителя тоже не всегда осознанно осуществляют преподавание как деятельность по управлению учением школьников. Многие учителя понимают свою деятельность только как передачу знаний ученикам, объяснение и опрос, оставляя учеников относительно пассивными слушателями, а не субъектами учебной деятельности. Современная дидактика считает: учитель организует активную деятельность учеников по усвоению знаний, управляет ею.

**5. Системы и виды обучения**

В дидактике имеется ряд теорий обучения, которые по-разному объясняют сущность дидактического процесса и, следовательно, различным образом предлагают его строить.

Виды обучения различаются по характеру обучаю­щей и учебной деятельности, по построению содержания, методам и средствам обучения. В дидактике сложились сообщающее (объяснительно-иллюстративное), проблемное, программированное обучение.

Наряду с этими общеизвестными моделями обуче­ния, имеются другие, которые чаще называют дидактическими концепциями, системами.

**2.1. Сообщающее обучение**

Сообщающее (объяснительно-иллюстративное) обучение характерно тем, что учитель излагает знания в обработанном, «готовом» виде, ученики воспринимают и воспроизводят его. Этапы деятельности преподавателя и учащихся в этом дидактическом процессе выглядят так:

|  |  |
| --- | --- |
| ***Действия учителя*** | ***Действия ученика*** |
| 1, Информирует о новых знаниях. | 1. Воспринимает информацию, обнаруживает первичное по­нимание. |
| 2. Организует осмысливание учебной информации. | 2. Осмысливает, углубляет по­нимание учебного материала. |
| 3. Организует обобщение знаний | 3. Обобщает усвоенный материал. |
| 4. Организует закрепление учебного материала. | 4. Закрепляет изученное путем повторения. |
| 5. Организует применение знаний и оценивает сте­пень усвоения | 5. Применяет изученное в упражнениях, заданиях и пр. |

Достоинства сообщающего обучения: систематич­ность, относительно малые затраты времени.

Недостатки: слабо реализуется развивающая функ­ция обучения, деятельность ученика репродуктивна. Тем не менее так происходит обучение в большинстве случаев. Это традиционное обучение по И. Гербарту (см. выше).

**2.2. Проблемное обучение**

При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является знание. Процесс учения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результаты поиска.

Этапы проблемного обучения таковы:

|  |  |
| --- | --- |
| ***Действия учителя*** | ***Действия ученика*** |
| 1. Создает проблемную си­туацию. | 1. Осознает противоречия в изучаемом явлении. |
| 2. Организует размышле­ния над проблемой и ее формулировкой. | 2. Формулирует проблему. |
| 3. Организует поиск гипо­тезы — предположитель­ного объяснения обна­руженных противоречий. | 3. Выдвигает гипотезы, объяс­няющие явления. |
| 4. Организует проверку ги­потезы. | 4. Проверяет гипотезы в экспе­рименте, решении задач, анализе и т.д. |
| 5. Организует обобщение результатов и применение | 5. Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания |

Достоинства проблемного обучения: развивает мыслительные способности учащихся, интерес к учению, творческие силы.

Недостатки: не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя; требует много вре­мени, в силу чего проблемное обучение в полном виде используется нечасто. Как видно, такая модель обуче­ния восходит к методам системы Д. Дьюи (обучение через делание). В 60-е годы ее вариант — обучение через исследование — разрабатывал Дж. Брунер. В России это делали И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.М. Махмутов.

**2.3. Программированное обучение**

Учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые дозы. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой дозы следует проверка степени усвоения. Доза усвоена — переходят к следующей. Это и есть «шаг» обучения: предъявление, усвоение, проверка.

Структура программированного обучения выглядит так:

|  |  |
| --- | --- |
| ***Учитель (учебник, компь­ютер)*** | ***Ученик*** |
| 1. Предъявляет первую дозу

материала. | 1. Воспринимает информа­цию. |
| 2. Объясняет первую дозу материала и действия с ним. | 2. Выполняет операции по усвоению первой дозы |
| 3. Ставит контрольные во­просы. | 3. Отвечает на вопросы. |
| 4. Если ответ верный, предъявляет вторую дозу материала. Если нет — объясняет ошибку, возвращает к работе с первой дозой | 1. Переходит к следующей дозе

материала. Если ответ неверный, возвращается к изучению первой дозы |

Главное понятие программированного обучения — обучающая программа — совокупность материала и предписаний работы с ним. Программы бывают линейные, разветвленные, смешанные и находятся, как правило, на магнитных носителях ЭВМ.

Достоинства программированного обучения: мелкие дозы усваиваются безошибочно, что дает высокие результаты; темп усвоения выбирается учеником.

Недостатки: не всякий материал поддается пошаговой обработке; ограничивается умственное развитие ученика репродуктивными операциями; возникает дефицит общения и эмоций в обучении.

Идеи и принципы программированного обучения породили ряд новых технологий, например, блочно-модульное обучение, при котором материал группируют в блоки-модули: целевой, информационный, методический, контрольный. Обучаемые следуют указаниям и учатся с большой долей самостоятельности.

**Закономерности процесса обучения**

Понятия «закон» и «закономерность» употребляются в педагогике как философские категории, которые служат для обозначения объективных, существенных, необходимых, повторяющихся, общих, устойчивых при определенных связях явлений, вещей, процессов действительности, выражающих их самоорганизацию, порядок или последовательность изменения и развития»

***Закономерность*** – это результат совокупного действия множества законов, поэтому она выражает многие связи и отношения, тогда как закон однозначно отражает определенную связь, отношение. *Изучение закономерностей обучения* поэтому - это поиск общих тенденций развития и функционирования педагогических (дидактических) систем.

Закономерности обучения выражают существенные и необходимые связи между его условиями и результатом, а обусловленные ими принципы определяют общую стратегию решения целей обучения. Такая стратегия обычно обозначается термином подход (например, индивидуальный подход, проблемный подход и т.д.). ***Подход в педагогике*** - это совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания.

Категории общего, особенного и единичного требуют определения соотношения общечеловеческого, национального и индивидуального в отборе содержания образования, его направленности на формирование этнических эталонов, ментальных характеристик, индивидуальных склонностей и способностей личности, а также учета общих и специфических условий функционирования той или иной системы обучения.

Категория меры вводит в теорию и практику обучения принцип оптимальности, или меры, в отборе содержания, методов, форм и способов педагогических воздействий.

Категории сущности и явления обусловливают необходимость выявления внутренних характеристик процесса обучения и всего диапазона его особенностей, в своей совокупности характеризующих обучение как педагогический процесс.

Единство содержания и формы в процессе обучения находит свое выражение в адекватности содержания образования видам и формам учебной деятельности, в соответствии методов обучения его техническому оснащению и т.д.

Категория необходимости требует построения учебного процесса в соответствии с закономерностями обучения, возрастного и индивидуального развития. Не менее значимой является и категория случайности, которая связана с учетом явления стохастичности в обучении, в соответствии с которым одно и то же педагогическое воздействие предполагает вариативность ответных реакций обучаемых, не всегда адекватных замыслу педагога.

Эффективность процесса обучения ***закономерно зависит*** от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, социально-психологических и т.п.). К числу значимых условий обучения относятся профессионализм учителя (преподавателей), его творческий потенциал, способность к рефлексии, стремление к своевременному пополнению знаний и коррекции личностных качеств.

Объективной является ***зависимость результатов обучения*** от *особенностей взаимодействия развивающейся личности с миром*. Сущность этой закономерности состоит в том, что результаты обучения зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается обучаемый. Не менее важной является закономерность соответствия содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся.

Названные закономерности процесса обучения находят свое конкретное выражение в принципах обучения.

***Закономерности обучения***, рассматриваемые как *выражение действия законов в конкретных условиях*, — это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Особенность понятия «закономерности» в дидактике состоит в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения носят преимущественно вероятностно-статистический характер. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса, например: цели и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности. Большая же часть закономерностей проявляется как тенденция, то есть не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно для всех общественных процессов, также и для процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов: сознательной деятельности учителя и учеников, культурных, материальных условий и пр.

Многие закономерности обучения обнаруживаются *опытным, эмпирическим путем*, и таким образом, обучение может строиться на основе опыта, так сказать, по здравому смыслу. Однако построение эффективных систем обучения, усложнение процесса обучения с включением новых дидактических средств требует теоретического знания о законах, по которым протекает процесс обучения.

Выделяются **внешние** закономерности процесса обучения и **внутренние**. *Внешние* характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровня образования.

К *внутренним* закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами, формами. Иначе говоря, это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Таких закономерностей в педагогической науке установлено довольно много, большая часть из них, как было сказано, действует только при создании обязательных условий обучения. Укажем на некоторые из них.

* Существует закономерная связь между обучением и воспитанием: обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие его зависит от ряда условий, в которых протекает обучение. Описание этих условий характеризует частные проявления указанной закономерности.
* Другая закономерность говорит о том, что есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения. Согласно этому положению обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частным, более конкретным проявлением этой закономерности является связь между активностью ученика и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность школьника, тем выше качество обучения. Частное выражение этой закономерности состоит в соответствии целей учителя и учеников, при рассогласовании целей эффективность обучения снижается.

Назовем еще ряд закономерностей, проявляющихся в обучении при наличии определенных условий.

* Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал. Развитие умственных умений и навыков учащихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.
* Формирование понятий в сознании обучаемых может состояться в том случае, если будет организована специальная познавательная деятельность по выделению существенных признаков, явлений, объектов, операции по сопоставлению и разграничению понятий, по установлению их содержания, объема и пр.

Указанные закономерности подчеркивают одну важную педагогическую истину, суть которой заключается в том, что ***результаты обучения и воспитание личности зависят от характера деятельности, в которую включается учащийся***. Именно поэтому они служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения. В сути своей эта концепция сводится к следующим *идеям*:

* нацеленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями и моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к плодотворной и продуктивной деятельности;
* единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности учащегося как условие формирования личности;
* оптимизация содержания, методов, средств, установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Таким образом, знание дидактических закономерностей о том, как протекает процесс обучения, наряду с психологическими и другими его характеристиками позволяет ученым и практикам построить его оптимально в самых разных конкретных случаях. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности.

***Как уже отмечалось, выделяют внешние и внутренние закономерности обучения.***

К **внешним** закономерностям относятся:

* социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения;
* воспитывающий и развивающий характер последнего;
* обучение всегда осуществляется в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе;
* зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

К **внутренним** закономерностям процесса обучения относятся:

* зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными или практическими задачами и наличным уровнем необходимых для их решения знаний, умений и навыков учащихся, умственного развития;
* отношение между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения;
* подчиненность результативности обучения способам управления процессом последнего и активности самого ученика;
* задачная структура, то есть при успешном решении одной учебной задачи и постановке следующей ученик продвигается от незнания к знанию, от знания – к умению, от учения – к навыку.

***Закономерности и принципы обучения*** - взаимообусловливающие категории дидактики. Знание закономерностей и принципов обучения является необходимым условием правильной организации и научного управления процессом обучения. Законы и закономерности дают общее понимание картины дидактического процесса и не содержат непосредственных указаний для практической деятельности учителя. Вместе с тем они реализуются по правилам, которые принято называть принципами обучения. Поэтому выполнение учителем принципов дидактики весьма важно, так как это непосредственная реализация законов обучения.

**Принципы обучения** воплощают требования его организации — наглядности, сознательности и активности учащихся в обучении, систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры и опытом деятельности, единства теории и практики.

Разработка принципов обучения встречала большие трудности. Одни педагоги выводили принципы из опыта обучения, другие - из философии, теории познания, третьи считали, что основой принципов должна служить закономерность психики детей. Когда эти опыты не приводили к успехам, стали пробовать различные сочетания из этих подходов. Первые попытки обоснования дидактических принципов были предприняты Я.А. Коменским, Ж.Ж. Руссо, И. Песталоцци. Они выдвигали один ведущий принцип и на его основе строили всю систему принципов. А. Дистервег, К.Д. Ушинский придавали большое значение принципам обучения. Используя отдельные дидактические принципы, современная дидактика дает им подлинно научное обоснование и разрабатывает новые принципы. В современной дидактике принципы обучения понимаются как исходные принципиальные положения, определяющие деятельность учителя и характер познавательной деятельности ученика. Это норма дидактического поведения учителя.

История развития школы и педагогики показывает, как под влиянием изменения требований жизни меняются принципы обучения, то есть *принципы обучения носят исторический характер*. Одни принципы исчезают, и появляются новые. Это говорит о том, что дидактика должна чутко улавливать изменения требования общества к образованию и своевременно реагировать на них, то есть строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы путь к достижению цели обучения.

Некоторые принципы утратили свое значение - например, принцип *природосообразности* в обучении (выдвинутый еще Я.А. Коменским, уже в XIX веке потерял свое значение). Другие принципы изменяют свое содержание, хотя сохранили формулировку, - принцип сознательности. Содержание его обогатилось: раньше требовалось только понимание материала, теперь и применение знаний. Отечественная дидактика разработала и новые принципы - ***научности, принцип связи теории с практикой, принцип индивидуального подхода и т.д.***

Пока еще в дидактике отсутствует единое мнение ученых относительно количества и самого названия принципов. Хотя они выражают понимание одних и тех же закономерностей. Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса. Анализируя различные учебные пособия по педагогике (Н. Болдырев, Т. Ильина, А. Савин, И. Харламов, Г. Щукина, И. Огородников, П. Пидкасистый), можно свидетельствовать о различном подходе к определению, формулировке принципов. Некоторые из них совпадают по названию, а большинство нет. Большинство же принципов носят эмпирическое обоснование. Перечислим их:

\*принцип научности и доступности;

\*принцип воспитания и всестороннего развития личности;

\*принцип систематического и последовательного обучения;

\*принцип наглядности;

\*принцип сознательности и активности;

\*принцип прочности и развития познавательных сил;

\*принцип индивидуализации в обучении;

\*принцип связи обучения с жизнью и практикой.

Одна из главных задач науки дидактики сегодня - представить принципы в определенной ***системе***. Принципы могут стать руководством для педагога только тогда, если они будут представлены в определенной системе и охватывать все стороны и этапы процесса обучения. Такая попытка была проделана профессором А.М. Даниловым. Он предлагал рассматривать принципы в тесном взаимодействии. Так, принцип научности следует рассматривать не сам по себе, а в единстве с принципом доступности. Тогда в такой совокупности принцип отражает сложность и противоречивость самого процесса обучения. В таком же сочетании и с таким же принципиальным подходом сгруппированы и другие принципы.

Сегодня в учебных пособиях по педагогике предлагается не только различная номенклатура принципов, но и в различной последовательности раскрывается их содержание. Это позволяет сделать вывод об отсутствии системы принципов, так как еще не выявлены такие элементы процесса обучения, которые позволили бы создать строгую иерархию принципов, нет их системообразующей связи.

Значительный шаг в этом направлении сделал Ю.К. Бабанский. Он нашел системообразующую связь, позволяющую выстроить принципы в систему. По его мнению, система принципов в своей совокупности должна обеспечить оптимизацию всех компонентов обучения. Он определил соотношение принципов обучения со структурой учебного процесса. Это позволило создать конкретную последовательность принципов (последовательность принципов соответствует порядку основных звеньев процесса обучения).

Оптимальное число принципов, которое используется учителем в процессе обучения, в совокупности своей должны целостно охватывать основные звенья процесса обучения. Расположение принципов, порядок их следования тем самым определяет логика процесса обучения и циклы в этом логическом звене. Ю.К. Бабанский вслед за А.М. Даниловым формулирует эти принципы. Это удачная попытка систематизации принципов в современной дидактике. Сегодня еще окончательно не решен вопрос о принципах обучения. Стоит серьезная проблема в плане поиска новых принципов, изменения их содержания, раскрытия необходимого и достаточного количества принципов. Серьезную проблему для дидактики представляет идея систематизации принципов с позиции эффективности процесса обучения.

Целесообразно изучить взаимосвязь законов, закономерностей и принципов обучения; разграничить принципы дидактики - принципы дидактической теории и принципы обучения, так как у них разные объекты исследования (Б. Гершунский, Я. Турбовский, И. Лернер).