

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Бабченко С.Л., старший преподаватель
кафедры математики, информатики
и естествознания
Филиала ГОУ ВПО СГПИ в г. Будённовске,*

**Я не верю, что человек, не умеющий рисовать, может
научить меня живописи.**

Мартирос Сарьян

Учитель, реализуя свою обучающую функцию, обращается к рекомендациям многих специалистов, исследования которых в той или иной степени могут помочь организации деятельности обучения. Эффективность работы учителя будет зависеть от того, насколько он сам ориентируется в предлагаемой ему информации.

Традиционно считается, что наиболее близок учителю специалист, занимающийся проблемами частной методики, т.е. непосредственно связанный с вопросами преподавания того предмета, на котором специализируется данный учитель. Чтобы эффективно ориентироваться в методической информации, необходимо знать, чем собственно занимается методист. **Методист решает следующие задачи.** В о - п е р в ы х, он осуществляет экспертизу того, насколько содержание соответствующего курса, изучаемого в школе, отвечает достижениям области науки или культуры. В этом смысле методист «отвечает» за содержание изучаемой дисциплины, за ее непрерывное обновление, в связи с тем что большинство наук сегодня переживают период бурного прогресса. Хороший методист в этом смысле должен хорошо ориентироваться и в методологии, и в истории, и в современном состоянии изучаемой науки. Во-вторых, задача методики — и отсюда название данной науки — найти наиболее эффективные методы «донесения» содержания данной науки до учеников с учетом их возраста, направленности интересов, способностей и т.п. Источниками методических новшеств в этой связи могут быть открытия в психологии: появление новых концепций развивающего обучения, формирование инструментария стимулирования мотивации и творческой активности учащихся и др. Методика опирается и на общепедагогические теории, к примеру, культурологического или личностно ориентированного подхода к обучению, на новые открытия в области содержания образования и путей повышения его качества. Наконец, источником методических находок могут быть собственные искания, так называемый передовой опыт учителей, всевозможные ноу-хау, порожденные самой практикой преподавания. В-третьих, методика ориентирует учителя на специфику мышления, языка, методов и средств познания, характерных именно для данного предмета. К примеру, при изучении физики большую роль играют демонстрационный и лабораторный эксперименты. Если же изучать физику, лишь решая задачи по формулам, то можно легко сместиться из физики в математику. При изучении истории важно кроме чтения трактатов показать детям и предметный мир прошлого, а при обучении танцам подобрать соответствующее музыкальное сопровождение, поскольку в танце пластика человека и музыкальный

образ сливаются воедино. Словом, методист постоянно занят трансформацией определенного культурного феномена в содержание, метод, форму, специфический язык обучения данному предмету. Овладение методикой, безусловно, необходимая предпосылка успеха учителя в обучающей деятельности.

Наблюдения показывают, что современные учителя, отыскивая пути повышения качества обучения, все чаще обращаются к трудам психологов. На что обращают внимание психологи в учебном процессе? Прежде всего на психологические закономерности, которые проявляются в этом процессе, состав ресурсов достижения нового качества этого процесса за счет адекватной реализации психологических механизмов учебной и обучающей деятельности. В отличие от методики, которую интересует социокультурная трансформация некоторой области науки или культуры в содержание и технологии обучающей деятельности, психология занимается процессами, которые протекают внутри самих участников обучения. ***Предметом психологии обучения является деятельность участников этого процесса, ее психологическое содержание и ориентировочная основа.*** Так, рассматривая учебную деятельность, психолог обращает внимание на такие феномены, как: мотивация действий школьника (что побуждает его к учению); психологическое содержание учебной деятельности, основу которого составляет принятие и решение учебной задачи; психологические механизмы включения в учебную деятельность, то, что П.Я.Гальперин называет ее ориентировочной основой (адекватность понимания учеником предложенной задачи, условия овладения понятием — основным структурным элементом знания, трансформация понятия в способ решения задачи, механизмы переноса учебного действия из одной ситуации в другую); рефлексия и саморегуляция учеником своей учебной деятельности.

Ориентировочная основа действия — совокупность осознаваемых условий рационального выбора и правильного исполнения действия. П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и другие выделили три типа ориентировочных основ. Первый тип — ориентировочная основа неполная, построена учеником методом проб и ошибок и легко разрушается при изменении задачи; второй тип — ученику дается алгоритм, инструкция для выполнения действия; действие выполняется безошибочно, но затруднен перенос опыта в новые условия; третий тип — ученику дается не инструкция, а метод ее создания. Последний тип обеспечивает наибольшую надежность и широкую сферу переноса опыта действия.

Учитель хотя и находится рядом с учеником, но, с точки зрения психолога, занят совсем другой деятельностью. Его назначение — организовать учебную деятельность каждого ученика. Еще раз подчеркнем это. Хотя ученики и работают в классе, в учебной группе, в «проектной команде», учение не перестает быть глубоко индивидуальной деятельностью. Никто за меня выучиться чему-либо не может! И любая «коллективно-распределенная» деятельность призвана в конечном счете оптимизировать учение каждого участника общей работы. Для этого она и организуется. Методики, разработанные, к примеру, в лаборатории академика В. В. Рубцова, определяют место и роль каждого ученика в групповой работе таким образом, что каждый лучше постигает целостную научную картину изучаемого явления. Это совсем не то же самое, что разбить общее задание на порции, чтобы каждый выполнил лишь свою операцию, как в мануфактурном производстве!

Работа учителя (преподавательская, обучающая), с точки зрения психолога, есть прежде всего организаторская деятельность. Однако, как и всякая другая деятельность организатора, она учитывает специфику того, что организуется. Ученик в отличие от рабочего-производственника не может просто выполнить задание мастера, поскольку он, если проводить эту аналогию дальше, еще не владеет своей профессией. Его нужно научить учиться! А это означает, что, поставив задачу перед учеником, учитель дает ориентир для ее решения (таким ориентиром как раз и является научное понятие), предлагает схему или правило рассуждения, постоянно поддерживает, корректирует его шаги, помогая в конечном счете преодолеть тот рубеж, который Л.С. Выготский назвал «зоной ближайшего развития». Последнее означает, образно говоря, прохождение ученика по ступенькам: «не могу» — «могу с помощью учителя» — «могу сам».

В этой ситуации протекает два процесса: учитель как бы «отчуждает» от себя, передает другому (ученику) определенную предметную деятельность. Ученик же, напротив, присваивает ее, овладевает ею. Еще раз подчеркнем: предметом присвоения/отчуждения здесь является именно деятельность. Знание же по предмету, которое, как правило, связывают с обучением, составляет лишь часть деятельности, которая подлежит усвоению.

Итак, психологическое знание — важный ресурс, владея которым, учитель может достичь высокого качества обучающей деятельности.

И наконец, каков взгляд дидакта на учебный процесс и для чего учителю необходимы дидактические знания?

Наиболее краткое определение сути дидактики дал в свое время Я. А. Коменский, определив ее как «теорию обучения». Строго говоря, ***дидактика рассматривает обучение и, соответственно, организующую его деятельность как социальное явление, в котором участвует общество посредством различных институтов, которые обеспечивают и регламентируют деятельность преподавателей, учащихся и родителей, заинтересованных в образовательных услугах для детей.*** Обучающую функцию общества реализуют специально подготовленные для этого люди — учителя, преподаватели, а в роли обучаемых выступают учащиеся общеобразовательных и профессиональных учебных заведений. Наконец, обучение имеет две существенные и взаимосвязанные стороны — содержательную и процессуальную, т.е. для организации обучения необходимо определить его содержание — набор видов опыта, которым должны овладеть обучающиеся для успешного вхождения в общественную жизнь (содержание общего образования) или для овладения какой-то конкретной профессиональной сферой (содержание профессионального образования) и процедуры (методы, формы, технологии) его усвоения.

Резюмируя это, можно сказать, что *ключевым положением дидактики, обобщающим все ее остальные принципы, является требование единства содержательного и процессуального аспектов обучения.* Суть этого положения в том, что обучение возможно и эффективно лишь в том случае, когда каждому элементу содержания образования соответствует адекватный метод обучения. В принципе это очевидно: танцам нельзя обучать так же, как обучают тригонометрии. Но нередко учителя об этом забывают и пытаются, к примеру, сформировать у учащихся творческий опыт, лишь демонстрируя им образцы

решения творческих проблем, в то время как этого недостаточно и необходимо, чтобы ученик сам попытался решать исследовательские и проектные задачи. Взаимосвязь содержания и процесса обучения — важнейший дидактический принцип для учителя. Идя на урок, педагог решает две важнейшие задачи: что должны усвоить ученики и как.

Таким образом, обучение как сложное общественное явление имеет такие сущностные характеристики, как единство содержательного и процессуального аспектов обучения. И это составляет предмет дидактики. Так, к проблемам дидактики относятся вопросы содержания и методов обучения, форм взаимодействия обучающихся и обучаемых, условия соответствия обучения его развивающих и воспитывающих функций и др.

Итак, закономерности обучения, раскрываемые во всех трех представленных нами науках, одинаково важны для учителя, и не очень корректно спорить, какая наука конкретнее и «ближе» учителю. Каждая из этих наук решает свои задачи и в пределах своей предметной области вполне конкретна. Синтезируя различные области знания, учитель выстраивает целостный дидактико-пси-холого-методический образ деятельности обучения.

Специфика обучающей деятельности обуславливает и специфические механизмы овладения ею. Трудно представить, что студент, сдавший зачет по курсу «Педагогические теории, системы и технологии», сможет непосредственно «в тот же миг» приложить к реальности полученное при этом знание. Оно для этой цели слишком абстрактно. К примеру, если мы говорим, что запоминание зависит от значимости учебного материала для ученика, то даже такое сравнительно несложное «правило» по отношению к практике предстает достаточно абстрактным и нуждается в массе конкретизации, уточнении реальных условий, планировании всевозможных «оргмоментов», прежде чем это знание «заработает» и даст конкретный результат. Учителю надо будет уяснить особенности изучаемой темы, ее потенциально значимые для учащихся моменты, уровень подготовки и мотивацию учения школьников и т.п.

Еще раз подчеркнем, что это довольно простое педагогическое правило. Если же взять более сложную идею, например мысль о том, что пример взрослого совершенно безнадежно «подавать» специально. Примером для ребенка можно только быть. А для этого необходимо любить ребенка, понимать его, иметь с ним глубокую духовную связь, тесные отношения и общие интересы. Взрослый, не являющийся для ребенка авторитетным человеком, не может быть и примером для подражания.

Очевидно, что для реализации этого также бесспорного утверждения учителю нужно не просто знать «особенности класса» и изучаемой темы, а необходимо, скорее всего, прожить целую жизнь...

Сама мысль о возможности существования априорного педагогического знания, допускающего прямое наложение его на педагогическую реальность, вызывает сильные сомнения. Знание, которое на самом деле может привести педагога к цели, всякий раз создается «вживую», привязано к ситуации, т.е. выступает, пользуясь термином В. П. Зинченко, как «живое знание». Обучая, учитель все время обучается сам.

Возникает вопрос: зачем же тогда нужна педагогическая теория, если она непосредственно не применима на практике?

Таковая, как можно предположить, создает *образ педагогической реальности*, или, говоря по-другому, *образ предмета деятельности и представление о своей роли в создании обучающей ситуации*. Ориентируясь на этот образ, учитель выстраивает решение конкретной ситуации. В этом смысле нормы педагогической деятельности напоминают нравственные регулятивы. К примеру, норма «будь честным» не указывает, как именно поступать в той или иной ситуации, какой именно поступок будет отвечать этой норме. И поэтому нравственность изначально креативна, субъектна. Точно так же цели и средства обучающей деятельности не заданы в какой-то исчерпывающей инструкции, наподобие описания правил пользования цифровой видеокамерой. Эту «инструкцию» педагогу приходится всякий раз отыскивать в каждой конкретной учебной ситуации заново, ориентируясь на целостный образ педагогической реальности.

Профессиональная компетентность педагога как раз и состоит в способности переходить от некоей общей схемы к реальности. Непосредственное приращение к реальности теоретических конструкций, почерпнутых студентами из учебников, невозможно и даже профессионально вредно! Педагогическое знание даже самого высокого качества — примеры такого рода мы привели выше — дает не «руководство к действию», а образ, ориентировочную основу мышления и поведения педагога. Подчеркиваю, поведения, ибо не все в работе педагога есть целенаправленная деятельность. Здесь хочется процитировать мудрого А.С.Макаренко, говорившего, что, потерпев педагогическое фиаско, задумайтесь прежде всего над своим собственным поведением.

Что же представляет собой тот образ, который должен выступать ориентировочной основой поиска педагогических решений? Речь, вероятно, идет не просто об еще одной профессио-грамме (что должен знать и уметь учитель), а о некоем инструменте, помогающем педагогу переводить теоретические конструкции и опыт коллег в субъективные структуры педагогического процесса. Прежде чем сложиться, педагогический процесс должен предстать как субъективный образ, проект, собственная реальность педагога. Попытки построить педагогический процесс непосредственно на неких «объективистских моделях» (стандартах, программах), минуя субъектный мир педагога, уже доказали свою безуспешность.

Знакомясь с психологическими теориями обучения, первое, что следует отметить, это то, что их достаточно много и в отечественной, и в зарубежной психологии. Каждая из них имеет свой предмет исследования, свое хронологическое место в истории развития науки, круг задач, для решения которых она создавалась.

Обучение рассматривается в психологии с различных позиций:

- с позиции психологических теорий мышления — культурно-исторической, ассоциативной, деятельностной и др. (А. В. Бруш-линский, Н.Д.Левитов, А. Н.Леонтьев, Н.А. Менчинская, Ю.А.Самарин, С.Л.Рубинштейн, А.Келли, Дж.Оллпорт);

- с позиции концепций образования понятий и способов деятельности — взаимодействия научных понятий с обыденным опытом, усвоения умственных

действий на основе различных типов ориентировки, алгоритмического и контекстного подходов (Л.С.Выготский, А.А.Вербицкий, П.Я.Гальперин, В.А.Крутецкий, Л.Н.Ланда, А. М. Матюшкин, В.В.Рубцов);

- с позиции форм взаимодействия обучающего и обучающегося — традиционного, дистанционного, проектно-группового (Дж.Дьюи, В.А.Кан-Калик, М.И.Дьяченко);

- с позиции развивающей функции обучения — концепции общего развития, развития теоретического мышления, развития индивидуальных способностей, личностно развивающего обучения, компетентностно-акмеологического обучения (А.А.Деркач, В.В.Давыдов, Б. Д. Эльконин);

- с позиций различных способов организации учебной деятельности на основе задачного, личностно-деятельностного, культурологического, когнитивно-стилевого и других подходов (И.А.Зимняя, Л.М.Митина, А.А. Реан, И.С.Якиманская);

- с позиций учета возрастных, индивидуальных, профессиональных, этнокультурных, ценностно-смысловых, средовых особенностей усвоения изучаемого материала (В.С.Мухина, Г.А.Цу-керман, Д. И.Фельдштейн, Л.М.Фридман).

Важно обеспечить ориентировку учителя в этом нарастающем потоке психологической информации и умение выбирать знания, необходимые для решения конкретных образовательных задач.

Учебная деятельность начинается с осознания и принятия учеником учебной задачи. **Учебная задача — это установка ученика на усвоение какого-либо фрагмента содержания образования.** Учебную задачу не надо путать с учебным заданием, которое «дает» учитель. Учебное задание должно трансформироваться в субъективно принятую учебную задачу, которая задает своего рода программу учебной деятельности. Всякое действие может эффективно выполняться человеком лишь в том случае, когда он видит его смысл, поэтому постановка учебной задачи будет успешной, когда учитель обеспечит не только ясное понимание того, что должен сделать ученик, но и *зачем* это лично ему (ученику) нужно.

Предметом учебной деятельности является саморазвитие, самоизменение выполняющего ее субъекта, а вовсе не выполнение учебных заданий, как нередко полагают учителя. Последнее — лишь способ ее организации. Поэтому наиболее адекватным для учебной деятельности является мотивация интереса ученика, стимулирование желаний развиваться, упражнять свои творческие силы, добиваться самостоятельности там, где он еще вчера нуждался в помощи учителя.

Рекомендуемая литература

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. — М., 1990.
2. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. — Краснодар, 2001.
3. Белов В.А. Ценностное измерение науки. — М., 2001.
4. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. — 1996. — № 1.
5. Богуславский М В. История отечественной педагогики. — Томск, 2006.

6. *Гейзенберг В.* Смысл и значение красоты в точных науках // Вопросы философии. — 1979. — № 12.
7. *Гессен С. И.* О понятии и цели нравственного образования // Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. — Саранск, 1998.
8. *Гутнер Г. Б.* Знание как событие и процесс // Что значит знать? — М., 1999.
9. *Иродова И.А., Лебедев Я.Д., Мазаева Л.Н.* Развитие профессиональной культуры учителя физики. — Ярославль, 2005.
10. *Краевский В. В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? — М., 1996.
11. *Лернер И. Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. — 1996. — № 2.
12. *Мамардашвили М.К.* Эстетика мышления / М. Мамардашвили. Философские чтения. — СПб., 2002.
13. *Порус В. Н.* Наука как культура и как цивилизация // Наука в культуре. — М., 1998.
14. *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. — Биробиджан, 2005.
15. *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. — Т. 1. — М., 1974.
16. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1989.
17. *Хуторской А. В.* Методика личностно ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному? — М., 2005.
18. *Шилина А. Н.* Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. — М., 1981.

ОБУЧЕНИЕ КАК ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Носачева Н.В., старший преподаватель
кафедры математики, информатики
и естествознания*

*Филиал ГБОУ ВПО СГПИ в г. Будённовске
Иманмухаметова Б.М., старший преподаватель
кафедры математики, информатики
и естествознания*

Филиал ГБОУ ВПО СГПИ в г. Будённовске

О чем, как правило, думает учитель, идя на урок? Обычные учительские вопросы: «Что я сегодня преподаю? Как построю урок? Чем займу тех, кто выполнит задание быстрее? На что надо будет обратить внимание слабых?» Нетрудно заметить, что в рассуждениях учителя всегда присутствует связка понятий «содержание» — «метод», хотя эти понятия функционируют на интуитивном уровне. Что касается понятия «цель», то оно зачастую опускается учителями. Ответ на вопрос: «Зачем я все это буду делать? Что должно измениться в моих учениках?» учителю кажется очевидным, и он оставляет его без внимания.

Неполное использование учителем ключевых педагогических понятий, а важнейшие среди таковых — цель, содержание, метод, приводит к тому, что планирование обучающей деятельности оказывается неэффективным.

Педагогическая цель описывает изменения в личностном и когнитивном опытах ребенка, достижению которых и посвящен планируемый педагогический процесс. Она выступает как проект и программа деятельности, намерение и план, прогноз нового состояния ученика и концентрация совместных с ним усилий на достижение этого результата. Цель — атрибут созидательной, преобразующей миссии человека в мире, своеобразный антипод импульсивного поведения. В цели отражены не только методические установки, но и мотивы, желания, идеалы и приоритеты самого учителя. Ставя цель, он осознает свои потребности и возможности их удовлетворения. Будучи принятой, цель действует как установка, как совокупность сознательных намерений педагога в педагогическом процессе. Возможности достижения цели зависят от степени владения учителем закономерностями педагогического процесса. В педагогическом процессе, как и во всяком другом, человек чтобы достичь своих целей, должен, говоря словами философа, «натурализироваться», т.е. включить свои действия в цепь причинно-следственных связей внешнего мира — в данном случае объективных закономерностей развития человека.

Центральным звеном, связующим цель (образ, идею, проект) и достигнутое состояние обученности (результат), является средство обучения. Последнее отражает и педагогические цели, и закономерности их достижения, согласно которым следует действовать, чтобы прийти к осуществлению принятых намерений. Эффективность средства может оцениваться по степени соответствия результата его проекту, цели. Генезис целей и средств деятельности обучения — это в известном смысле и есть история культуры.

Представление о цели и средстве — это своего рода ориентировка педагога в предстоящей деятельности обучения, способ рефлексии профессиональной ситуации, направленности и меры педагогического влияния.

Следующее важнейшее для педагогического мышления понятие — *содержание обучения*. Обычно к содержанию относят учебный материал, заданный в программах, стандартах и учебниках. Это не совсем точно. Представим себе, что хорошо успевающий ученик попросит дать ему более сложное задание, чем то, что предлагается «по стандарту». Выполняя более сложную работу, он не только *осваивает дополнительные аспекты изучаемого понятия*, но и *приобретает новый творческий опыт, овладевает мыслительными операциями, выходящими за рамки программы*. Это и будет реально освоенным им содержанием обучения. Иначе говоря, то, чему действительно обучится ученик, как правило, не совпадает с тем, что записано в программах. Причем это несовпадение может быть как в отрицательном, так и в положительном смысле.

Предложенная отечественными дидактами В. В. Краевским, И.Я. Лернером, М. Н. Скаткиным культурологическая модель содержания образования изначально построена на идее несводимости содержания образования к знаниям, умениям и навыкам. Это содержание представляет собой набор видов культурного опыта, освоение которых обеспечивает готовность ученика к вхождению в современный для него мир культуры. Чем сложнее вид содержания, тем более тонким является процесс его усвоения и, соответственно, метод обучения, который применяется при этом.

Прежде чем выбрать метод обучения, учитель должен решить вопрос о том, что должны понять, проделать, открыть, пережить его ученики, чтобы был освоен соответствующий вид культурного опыта. Когда учителю становится ясно, что должны сделать его ученики, ему легче решить вопрос, как организовать их деятельность. Способ организации деятельности учащихся, в ходе которой они овладевают тем или иным элементом содержания образования, — это и есть, собственно, метод обучения.

Задумаемся еще раз над тем, что значит *научить*. Чему мы учим? Традиционно считают, что знаниям, умениям, навыкам. Это не совсем точно. Знания, умения и навыки принадлежат субъекту, т. е. являются тем, что образовалось в результате обучения. А чему ученика все-таки обучали? Обучали, вероятно, тому, о чем и по поводу чего у него сложились эти знания и умения. Термином «знать» обозначается владение представлением (образом), понятием, правилом (инструкцией) относительно какого-то явления или действия. Нетрудно из этого рассуждения видеть, что *знание бывает двух видов: описательное {дескриптивное} и предписывающее {нормативное}*. Какое из них доминирует в человеческом сознании? Нам представляется, второе, потому что даже дескриптивное знание в конечном счете тоже представляет собой не явно заданное «руководство к действию», в данном случае к мыслительному. Это позволяет сделать вывод о том, что любое знание — это ориентир для некоторой деятельности, вернее, не для всех атрибутов деятельности, а для той ее составляющей, где надо получить результат, следуя неким объективным законам внешнего для субъекта мира. Иными словами, решить задачу. Знание всегда описывает некоторую, независимую от субъекта данность. То, что зависит от субъекта, осваивается не посредством научения, а с помощью других способов присвоения опыта. ***Знание — это идеальное отображения способа действия — способа решения задачи, а умение — практическое владение этим способом. Навык, соответственно, есть***

доведенное до автоматизма владение этим способом, предполагающее подсознательный контроль за его исполнением.

Отсюда можно в наиболее общем виде ответить на вопрос: **что значит научить!** *Это значит помочь ученику на идеальном и реальном (практическом) уровнях овладеть способом решения некоторой задачи, деятельностью решения.* В слове «помочь» в данном случае и заключены многие краеугольные закономерности дидактики. Деятельность обучения как раз и состоит в оказании такого рода помощи. Последняя включает:

1) актуализацию мотивационных ресурсов ученика (пробуждение интереса к предмету и процессу предстоящей деятельности);

2) ориентировку его в изучаемом предмете, т.е. в буквальном смысле это показ места изучаемой части темы, вопроса, задачи, примера и т. п. в некотором целом — в более значимой проблеме, теории, деятельности, жизни наконец;

3) обеспечение понимания сути вопроса через раскрытие причин данного явления, его происхождения и генезиса, аналогию, сравнение, экстраполяцию, мысленный и реальный эксперименты, что в конечном счете обеспечивает усвоение понятия, т.е. знания о сущности изучаемого явления;

4) вовлечение учащихся в деятельность, которая по содержанию является учебной, т.е. направлена на овладение некоторой новой деятельностью, а по способу может иметь самые различные формы — индивидуального заучивания, коллективного решения задачи, проведения микроисследования, поиска требуемой информации;

5) завершающий момент деятельности обучения — контроль и оценка. Возможно, для самого обучения это и не главное, однако для ученика оценка, оценочные отношения с учителем, признание его достижений (публичное!) играют важнейшую, нередко смыслоопределяющую роль в учебном процессе.

Способ построения учебной деятельности содержателен, поскольку обеспечивает или репродукцию готовых знаний, или обретение опыта выполнения известных видов деятельности, необходимых для культурного человека, или развивает его индивидуально-творческий и личностный потенциал. **Способ организации учебной деятельности — это метод обучения.** Многообразие методов обусловлено прежде всего многообразием содержания образования, множественностью видов предметного и духовного опыта, столь нужного человеку в этом мире. Мастерство учителя в значительной мере связано с владением им методами обучения.

Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей... *Д. Поля*

Итак, знание дидактики обеспечивает целостное представление учителя о сути обучающей деятельности, о его собственных возможностях и условиях эффективности его труда.

Использованная литература

1. *Балл Г. А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. — М., 1990.
2. *Бедерханова В. П.* Становление личностно ориентированной позиции педагога. — Краснодар, 2001.
3. *Белов В.А.* Ценностное измерение науки. — М., 2001.

4. *Бим-Бад Б. М., Петровский А. В.* Образование в контексте социализации // Педагогика. — 1996. — № 1.
5. *Богуславский М. В.* История отечественной педагогики. — Томск, 2006.
6. *Гейзенберг В.* Смысл и значение красоты в точных науках // Вопросы философии. — 1979. — № 12.
7. *Гессен С. И.* О понятии и цели нравственного образования // Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. — Саранск, 1998.
8. *Гутнер Г. Б.* Знание как событие и процесс // Что значит знать? — М., 1999.
9. *Иродова И. А., Лебедев Я. Д., Мазаева Л. Н.* Развитие профессиональной культуры учителя физики. — Ярославль, 2005.
10. *Краевский В. В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? — М., 1996.
11. *Лернер И. Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. — 1996. — № 2.
12. *Мамардашвили М. К.* Эстетика мышления / М. Мамардашвили. Философские чтения. — СПб., 2002.
13. *Порус В. Н.* Наука как культура и как цивилизация // Наука в культуре. — М., 1998.
14. *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. — Биробиджан, 2005.
15. *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. — Т. 1. — М., 1974.
16. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1989.
17. *Хуторской А. В.* Методика личностно ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному? — М., 2005.
18. *Шилина А. Н.* Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. — М., 1981.