СОДЕРЖАНИЕ

1. Цель и задачи работы по самообразованию……….........................3
2. План мероприятий……………………………………………..…….4
3. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста….5
   1. Особенности физического и психологического развития…….......5
   2. Готовность к школе………………………….………………………8
   3. Развитие функциональных процессов младших школьников…..12
4. Методы обучения………………………..…………………………15
5. Организационные формы обучения………………………………22
6. Список литературы………………………………………………...31

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 (Тесты по предмету)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 (Презентация по предмету)

1. **Цель и задачи работы по самообразованию.**

Цель: выявить методы и организационные формы обучения в начальной школе.

Задачи:

1. Изучить литературу по данной теме.
2. Подобрать методики, которые могут применяться по данной проблеме.
3. Изучить возрастные особенности детей младшего школьного возраста.
4. Выявить основные формы и организационные методы обучения в начальной школе.
5. Разработать тесты по предмету.
6. Подготовить презентацию по предмету.
7. **План мероприятий.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Год | № | Мероприятия (цель) | Сроки |
| 2012 – 2013 учебный год | 1 | Изучение литературы по данной теме | сентябрь - октябрь |
| 2 | Подборка методики, которые могут применяться по данной проблеме | октябрь - ноябрь |
| 3 | Изучение возрастных особенностей детей младшего школьного возраста | декабрь - январь |
| 4 | Выявление основных форм и организационных методов обучения в начальной школе | февраль - март |
| 5 | Разработка тестов по предмету | апрель - май |

1. **Возрастные особенности детей младшего школьного возраста.**
   1. *Особенности физического и психологического развития.*

В 7 лет ребенок поступает учиться в школу, что кардинально меняет социальную ситуацию его развития. Школа становится центром его жизни, а учитель - одной из ключевых фигур, во многом заменяющей родителей. Согласно концепции Э. Эриксона в этот период формируется важное личностное образование - чувство социальной и психологической компетентности (при неблагоприятных условиях развития - социальной и психологической неполноценности), а также способности дифференцировать свои возможности. Семилетний возраст также относят к критическим. У первоклассника могут проявляться особенности, не характерные для него в обычной жизни. Сложность учебной деятельности и необычность переживаний могут стать причиной тормозных реакций у подвижных и возбудимых детей и, наоборот, делают возбудимыми спокойных и уравновешенных детей. Успех или неудача в школьной жизни определяют внутреннюю психическую жизнь ребенка.

Особую роль в жизни первоклассника играет учитель. Именно от него во многом зависит эмоциональное самочувствие ребенка. Оценка учителя является для него главным мотивом и мерилом его усилий, стремлений к успеху. Самооценка младшего школьника конкретна, ситуативна, имеет тенденцию к переоценке достигнутых результатов и возможностей и во многом зависит от оценок учителя. Преобладание в учебной деятельности у отстающих неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками учителя, ведет к нарастанию у школьников неуверенности в себе и чувства неполноценности.

Справедливая и обоснованная оценка учителя, данная ученику, имеет значение для формирования позитивного отношения к нему одноклассников.

По наблюдениям В.А.Сухомлинского, ошибки в поведении учителей приводят к отклонениям в поведении учеников. У одних они приобретают «характер взвинченности, у других - это мания несправедливых обид и преследований, у третьих - озлобленность, у четвертых - напускная беззаботность, у пятых - безучастность, у шестых - страх перед наказанием, у седьмых - кривлянье и паясничание.

Однако есть учащиеся, у которых даже под влиянием педагогических ошибок не формируется отклонений в поведении. Гарантией устойчивости состояния таких детей является отношение родителей к ребенку. Если в раннего детства ребенок чувствует свою защищенность, у него вырабатывается «иммунитет» к социальным стрессам вне семьи. На практике же бывает скорее наоборот. Общение со школьником в семье не только не компенсирует трудности, возникающие у ребенка в школе, но и усугубляет их. Родители могут сами чувствовать неуверенность перед школой, у них могут актуализироваться страхи, связанные с собственным опытом обучения. Кроме того, не редкость - ожидание высоких результатов и активное демонстрирование своего недовольства в случае их недостижения. Ориентация на результативную, а не процессуальную сторону учебной деятельности ведет к тому, что ребенок всеми силами старается быть отличником в ущерб психологическому здоровью.

А.Л. Венгором выделены пять основных типов неблагоприятного развития младших школьников:

1. «Хроническая неуспешность». Нарушения деятельности ведут к неуспеху, который порождает тревогу. Тревога дезорганизует деятельность ребенка и способствует закреплению неудач. Наиболее распространенные примеры «хронической неуспешности»: недостаточная готовность ребенка к школе; негативная «Я-концепция» ребенка как следствие семейного воспитания; ошибочные действия педагога; неадекватная реакция родителей на естественные затруднения ребенка при освоении учебной деятельности.

2. «Уход от деятельности». Ребенок погружен в собственный фантазийный мир, уходит в свою жизнь, мало связанную с задачами, стоящими перед учеником начальной школы. Причины: повышенная потребность во внимании, которая не удовлетворяется; инфантилизация как проявление незрелости; богатое воображение, которое не находит своего выражения в учебе.

3. «Негативистическая демонстративность». Ребенок нарушает правила поведения, стремясь получить внимание. Наказанием для него является лишение внимания. Причины: акцентуации характера, повышенная потребность во внимании со стороны окружающих.

4. «Вербализм». Дети, развивающиеся по этому типу, отличаются высоким уровнем развития речи, но задержкой в развитии мышления. Проявляется в демонстративности, связанной с ориентацией на достижения, и в инфантильности мотивов общения. Причины: «вербализм» сочетается с повышенной самооценкой ребенка и с переоценкой способностей ребенка родителями.

5. «Интеллектуализм». Этот тип развития связан с особенностями познавательных процессов. Хорошо развито логическое мышление, хуже развита речь, и слабо развито образное мышление. Причина: недооценка родителями значимости собственно детских видов деятельности. Причины наиболее частых запросов к психологу со стороны родителей и запросов и психологу педагогов можно выделить следующие:

- случаи, группирующиеся вокруг тревожащих взрослых индивидуальных особенностей ребенка: медлительный, неорганизованный, упрямый, неуправляемый, некоммуникабельный, эгоист, драчлив и агрессивен, плаксивый, неуверенный в себе, лживый, всего боится и т.п.;

- случаи, группирующиеся вокруг особенностей межличностных отношений со сверстниками: необщительный, замкнутый, нет друзей, не умеет вести себя с другими детьми, плохие отношения с братом (сестрой), не ходит гулять, так как с ним не дружат и т.п.

Задача школьного психолога вместе с учителем обеспечить благоприятное вхождение ребенка в школьную жизнь, помочь ему освоить позицию школьника, способствовать формированию положительных отношений в классном коллективе.

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (I-IV классы школы). Хронологически социально-психологические границы этого возраста в жизни ребенка нельзя считать неизменными. Они зависят от готовности ребенка к обучению в школе, а также от того, с какого времени начинается и как идет обучение в соответствующем возрасте. Если оно начинается с 6-летнего возраста, как это и происходит сейчас в большинстве случаев, то возрастные психологические границы обычно смещаются назад, т.е. охватывают возраст от 6 до примерно 10 лет, если умение начинается с семилетнего возраста, то, соответственно, границы данного психологического возраста перемещаются приблизительно на один год вперед, занимая диапазон от 7 до 11 лет. Границы этого возраста могут сужаться и расширяться также в зависимости от применяемых методов обучения: более совершенные методы обучения ускоряют развития, а менее совершенные замедляют его.

Вместе с тем в целом некоторая вариативность границ этого возраста не особенно сказывается на последующих успехах ребенка.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование - одна из главных задач возрастной и педагогической психологии. Но прежде чем использовать имеющиеся резервы, необходимо подтянуть детей до нижнего уровня готовности к обучению.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристика всех познавательных процессов ребенка должны стать их производительность, продуктивность и устойчивость. На уроках, например, ребенку с первых дней обучения необходимо в течение длительного времени сохранять повышенное внимание, быть достаточно усидчивым, воспринимать и хорошо запоминать все то, о чем говорит учитель.

Психологами доказано, что обычные дети в младших классах школы вполне способны, если только их правильно обучать, усваивать и более сложный материал, чем тот, который дается по действующей программе обучения. Однако для того, чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить предварительно две важные задачи. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми. В этой связи учебная программа должна быть составлена таким образом, чтобы вызывать и поддерживать постоянный интерес у учащихся.

Вторая задача возникает в связи с тем, что многие дети приходят в школу не только не подготовленными к новой для них социально-психологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках, что делает учение для одних слишком легким, неинтересным делом, для других чрезвычайно трудным (и вследствие этого также неинтересным) и только для третьих, которые не всегда составляют большинство, соответствующим их способностям. Возникает необходимость психологического выравнивая детей с точки зрения их готовности к обучению за счет подтягивания отстающих к хорошо успевающим.

Еще одна проблема состоит в том, что углубленная и продуктивная умственная работа требует от детей усидчивости, сдерживания эмоций и регуляции естественной двигательной активности, сосредоточения и поддержания внимания на учебных задачах, а это в начальных классах умеют делать далеко не все дети. Многие из них быстро утомляются, устают.

Особую трудность для детей 6-7-летнего возраста, начинающих обучаться в школе, представляет саморегуляция поведения.

Ребенок должен сидеть на месте во время урока, не разговаривать, не ходить по классу, не бегать по школе во время перемен. В других ситуациях, напротив, от него требуется проявление необычной, довольно сложной и тонкой двигательной активности, как, например, при обучении рисованию и письму. Многим первоклассникам явно не хватает силы воли для того, чтобы постоянно удерживать себя в определенном состоянии, управлять собой в течение длительного периода времени.

На занятиях учитель задает детям вопросы, заставляет их думать, а дома то же самое от ребенка требуют родители при выполнении домашних заданий. Напряженная умственная работа в начале обучения детей в школе утомляет их, но это часто происходит не потому, что ребенок устает именно от умственной работы, а по причине его неспособности к физической саморегуляции.

* 1. *Готовность к школе.*

Проблема психологической готовности к школе Психологическая готовность к школе - это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей. Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе. Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент - залог надежности и качества будущей постройки.

Почти 20 лет в нашей стране существовало обучение в начальной школе двух типов: начиная с 6 лет по программе 1-4 и начиная с 7 лет по программе 1-3. Первоначальный план быстрого перехода на всеобщее обучение с 6 лет не удался не только потому, что далеко не во всех школах могли создать необходимые для учащихся этого возраста гигиенические условия, но и потому, что не всех детей можно обучать в школе с 6 лет. Сторонники более раннего обучения ссылаются на опыт зарубежных стран, где в школу начинают ходить с 5-6 лет. Но при этом как бы забывают, что дети этого возраста учатся там в рамках подготовитель ной ступени, где педагоги не проходят с ребятами конкретные предметы, а занимаются с ними разнообразными видами деятельности, адекватными данному возрасту (играют, рисуют, лепят, ноют, читают книги, изучают основы счета и учат читать). При этом занятия проходят в свободной манере общения, допускающей непосредственное поведение ребенка, что соответствует психологическим особенностям его возраста. По сути дела, подготовительные классы очень похожи на существовавшие в нашей стране в детских садах подготовительные группы, в которых дети с 6 до 7 лет обучались основам счета и чтения, лепили, рисовали, занимались музыкой, пением, ритмикой, физкультурой, - и все это в режиме детского сада, а не школы. Программа для подготовительной группы детского сада разрабатывалась с учетом требований, предъявляемых к учащимся первого класса. Так почему же на первый взгляд хорошо отработанную систему плавного перехода из детского сада и школу решили заменить обучением и школе с 6 лет?

Отвечая на этот вопрос, можно выделить два момента. Во-первых, подготовка к школе в детском саду была хорошо проработана в программах, то есть теоретически, однако в подавляющем большинстве детских садов плохо осуществлялась практически (не хватало не только квалифицированных педагогов, но и просто воспитателей). На второй момент указывал Д. Б. Эльконин (1989), анализируя ситуацию, сложившуюся в начальной школе после преобразования ее из четырех летней в трехлетнюю, что было вызвано усложнением программ средней школы, потребовавшим еще одного года обучения, который и был взят из начальной ступени. В конце 60-х годов в начальной школе учились 3 года, в средней - 5 лет и в старшей - 2 года. В то же время встал вопрос о чрезмерной перегрузке учащихся во всех звеньях школы. Про граммы средних классов стали упрощаться, а поскольку программу начальной школы полым было упрощать (результаты обучения в младших классах и так не удовлетворяли требованиям, которые предъявлялись к учащимся в среднем звене), то было решено опять продлить срок обучения в начальной школе до 4 лет, по теперь уже за счет более ран него начала обучения в школе. При этом были проигнорированы данные детской психологии о возрастных особенностях детей шестилетнего возраста, не позволяющих им вписаться в существующую в нашей стране систему школьного образования. В результате - многочисленные проблемы, связанные с обучением шестилеток (четырехлетняя про грамма 1 -4). С другой стороны, дети семилетнего возраста, обучавшиеся по трехлетней программе 1-3, нормально усваивали необходимый объем знаний при условии, что они были готовы к школьному обучению. Таким образом, даже дополнительный год учебы с 6 до 7 лет мало что дает ученику, если он не готов к школе. Значит, дело не в том, что бы механически растянуть объем преподаваемого материала, а в том, чтобы учащийся мог эффективно усвоить предлагаемые ему знания.

В 2002-2003 гг. начальная школа опять переходит на четырехлетнюю программу обучения, но теперь уже независимо от возраста ребенка. При этом в нормативных документах по приему детей в первый класс говорится, что в школе могут начинать учиться дети, которым на 1 сентября исполнилось 6 лет 6 месяцев. Теоретически это означает, что в один класс попадают ребята от 6 лет 6 месяцев до 7 лет 6 месяцев, а на практике получается, что в одном первом классе встречаются ученики от 6 лет до 8 лет. И здесь в полный рост встает проблема психологической готовности к школе. Для психологии эта проблема не новая.

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости:

- интеллектуальный;

- эмоциональный;

- социальный.

Об интеллектуальной зрелости судят по следующим признакам:

- дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона;

- концентрация внимания;

- аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями;

- логическое запоминание;

- сенсомоторная координация;

- умение воспроизводить образец;

- развитие тонких движений руки.

Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Об эмоциональной зрелости говорят:

- уменьшение импульсивных реакций;

- возможность длительное время выполнять не очень привлекательное

задание.

О социальной зрелости свидетельствуют:

- потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять

свое поведение законам детских групп;

- способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Обсуждая проблему психологической готовности к школе, Л. И. Божович (1968) рассматривает два ее аспекта: личностную и интеллектуальную готовность. При этом выделяется несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе:

1) определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения;

2) достаточное развитие произвольного поведения;

3) определенный уровень развития интеллектуальной сферы.

Основным критерием психологической готовности к школе в трудах Л. И. Божович выступает новообразование «внутренняя позиция школьника», представляющее собой новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее и результате сплава познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне

Д. Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью. К наиболее важным предпосылкам он относил:

- умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

- умение ребенка ориентироваться на систему правил и работе;

- умение слушать и выполнять инструкции взрослого;

- умение работать по образцу.

Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях; обобщение переживаний, связанных с оценкой; особенности самоконтроля

В процессе обучения под воздействием учебной деятельности в стартовой готовности происходят значительные изменения, приводящие к появлению вторичной готовности к обучению в школе, от которой в свою очередь начинает зависеть дальнейшая успеваемость ребенка. Авторы отмечают, что уже в конце первого класса успешность обучения мало зависит от стартовой готовности, так как в процессе усвоения знаний формируются новые учебно-важные качества, которых не было в стартовой готовности.

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что аффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начальною этапа обучения качествами; которые затем в учебном процессе, развиваются и совершенствуются. Исходя из этого положения можно сформулировать определение психологической готовности к школе.

Можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе. Фактически работы по психологической готовности к школе опираются на положение, что обучение идет вслед за развитием, поскольку признается, что нельзя начинать обучение в школе, если нет определенного уровня психического развития. Но вместе с тем в работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и других представителей школы Л. С. Выготского показано, что обучение стимулирует развитие, то есть подтверждается идея Л. С. Выготского, что обучение идет впереди развития и ведет его за собой, при этом между обучением и развитием нет однозначного соответствия - «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», «обучение... может дать в раз витии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах.

Получается некоторое противоречие: если обучение стимулирует развитие, то почему нельзя начинать школьное обучение без определенного исходного уровня психического развития, почему этот уровень не может быть достигнут непосредственно в процессе обучения? Ведь исследования, выполненные под руководством Л. С. Выготского, показали, что дети, успешно обучающиеся в школе, к началу обучения, то есть в момент поступления в школу, не обнаруживали ни малейших признаков зрелости тех психологических предпосылок, которые должны были предшествовать началу обучения согласно теории, утверждающей, что обучение возможно только на основе созревания соответствующих психических функции.

Далее Выготский показывает, что у ребенка, начинающего обучаться письму, еще нет мотивов, побуждающих его обращаться к письменной речи, а ведь именно мотивация - мощный рычаг развития всякой деятельности. Еще одна трудность, возникающая при овладении письмом, - письменная речь предполагает развитую произвольность. В письменной речи ребенок должен осознавать звуковую структуру слова и произвольно воссоздавать ее в письменных знаках. То же самое относится и к построению фраз при письме, здесь также необходима произвольность. Но к началу обучения в школе произвольность у большинства детей находится в зачаточном состоянии, произвольность и осознанность являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста (Л. С. Выготский, 1982). Изучив процесс обучения детей в начальной школе, Л. С. Выготский приходит к выводу: «К началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы.

Раскрывая механизм, лежащий в основе такого обучения, Л. С. Выготский выдвигает положение о «зоне ближайшего развития»- ребенка, которая определяется как «расстояние между уровнем его актуально го развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами

Зона ближайшего развития гораздо существеннее определяет возможности ребенка, чем уровень его актуального развития. Два ребенка, имеющие одинаковый уровень актуального развития, но разную зону ближайшею развития, будут различаться в динамике умственного развития в ходе обучения. Различие зон ближайшего развития при одинаковом уровне актуального развития может быть связано с индивидуальными психофизиологическими различиями детей, а также наследственными факторами, определяющими скорость протекания процессов развития под влиянием обучения. Таким образом, «зона» у одних детей будет «шире и глубже», чем у других, и соответственно одного и того же более высокого уровня актуального развития они достигнут в разное время с разной скоростью. То, что сегодня является для ребенка зоной ближайшего развития, завтра станет уровнем его актуального развития. В связи с этим Л. С. Выготский указывал на недостаточность определения уровня актуального развития детей с целью выяснения степени их развития. Он подчеркивал, что состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, необходимо учитывать и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития, причем последней отводится главенствующая роль в процессе обучения. Обучать, по Выготскому, можно и нужно только тому, что лежит в зоне ближайшего развития. Именно это ребе нок способен воспринять, и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие.

Именно это замечание и позволяет понять противоречия, существующие между экспериментальными работами, подтверждающими принцип развивающего обучения, и теориями психологической готовности к школе.

Все дело в том, что обучение, соответствующее зоне ближайшего развития, все равно опирается на некоторый уровень актуального раз вития, который для нового этапа обучения будет являться низшим порогом обучения, а затем уже можно определить высший порог обучения, или зону ближайшего развития. В пределах между этими порогами обучение будет плодотворным. Школьные программы составлены таким образом, что они опираются па некий средний уровень актуального развития, которого достигает нормально развивающийся ребенок к концу дошкольного возраста. Отсюда ясно, что эти программы не опираются пате психические функции, которые являются новообразованиями младшего школьного возраста и которые в работах Л. С. Выготского фигурировал и как незрелые, что тем не менее не препятствовало ученикам обучаться письму, арифметике и т. д. Эти незрелые функции не являются тем низшим порогом, на который опираются школьные программы, и потому их незрелость не мешает обучению детей.

Работы Л. И. Божович и Д. Б. Эльконина как раз и были посвящены выявлению того уровня актуального развития первоклассника, без которого невозможно успешное обучение в школе. Кажется, что здесь опять противоречие с теорией о зоне ближайшего развития. Но это противоречие снимается, когда мы вспомним, что речь идет не просто о готовности к обучению (когда взрослый индивидуально занимается с ребенком), а о готовности к школьному обучению, то есть обучению в классе сразу 20-30 человек по одной программе. Если уровень актуального развития нескольких детей ниже, чем предусмотрено программой, то обучение не попадает в их зону ближайшего развития, и они сразу же становятся отстающими.

* 1. *Развитие функциональных процессов младших школьников.*

*Восприятие.* Быстрое сенсорное развитие ребенка приводит к тому, что младший школьник обладает достаточным уровнем развития восприятия: у него высокий уровень остроты зрения, слуха, ориентировки на форму и цвет предмета.

Процесс обучения предъявляет новые требования к его восприятию. В процессе восприятия учебной информации нужна произвольность и осмысленность деятельности учащихся, они воспринимают различные образцы (эталоны), в соответствии с которыми должны действовать. Произвольность и осмысленность действий тесно взаимосвязаны и развиваются одновременно. Сначала ребенка привлекает сам предмет, и в первую очередь его внешние яркие признаки. Сосредоточиться и тщательно рассмотреть все особенности предмета и выделить в нем главное, существенное дети еще не могут. Эта особенность проявляется и в процессе учебной деятельности.

Обучаясь математике, ученики не могут проанализировать и правильно воспринять цифры 6 и 9, в русском алфавите - буквы Э и З и т.п. Уже к концу 1-го класса ученик умеет воспринимать предметы в соответствии с потребностями и интересами, возникающими в процессе обучения, и своим прошлым опытом.

Все это стимулирует дальнейшее развитие восприятия, появляется наблюдение как специальная деятельность, развивается наблюдательность как черта характера.

*Память* младшего школьника - первостепенный психологические компонент учебной познавательной деятельности. Кроме того, память может рассматриваться как самостоятельная мнемоническая деятельность, направленная специально на запоминание. В школе ученики систематически запоминают большой по объему материал, а потом его воспроизводят.

Мнемоническая деятельность младшего школьника, как и его учение в целом, становится все более произвольной и осмысленной. Показателем осмысленности запоминания и является овладение учеником приемами, способами запоминания.

Важнейший прием запоминания - деление текста на смысловые части, составление плана. В многочисленных психологических исследованиях подчеркивается, что при запоминании ученики 1 и 2 классов затрудняются разбивать текст на смысловые части, они не могут вычленить существенное, главное в каждом отрывке, а если и прибегают к делению, то только механически расчленяют запоминаемый материал с целью более легкого заучивания меньших по величине кусков текста. Следует также отметить, что без специального обучения младший школьник не может использовать рациональных приемов заучивания, так как все они требуют применения сложных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения), которыми он постепенно овладевает в процессе обучения. Овладение младшими школьниками приема воспроизведения характеризуется своими особенностями.

*Внимание.* Процесс овладения знаниями, умениями и навыками требует постоянного эффективного самоконтроля детей, что возможно только при сформированности достаточно высокого уровня произвольного внимания.

Итак, объем внимания младшего школьника меньше, чем у взрослого, менее развито у него и умение распределять внимание. Особенно ярко неумение распределить внимание проявляется во время написания диктантов, когда надо одновременно слушать, припоминать правила, применять их и писать. Но уже ко 2-му классу у детей наблюдаются заметные сдвиги в совершенствовании этого свойства, если учитель так организует учебную работу учащихся дома, на уроке и их общественные дела, чтобы они учились контролировать свою деятельность и одновременно следить за выполнением нескольких действий. В начале обучения проявляется и большая неустойчивость внимания. Развивая устойчивость внимания младших школьников, учителю следует помнить, что в 1 и 2 классах устойчивость внимания выше при выполнении ими внешних действий и ниже при выполнении умственных. Вот почему методисты рекомендуют чередовать умственные занятия и занятия по составлению схем, рисунков, чертежей.

Несовершенно у младших школьников и такое важное свойство внимания, как переключение. Итак, развитие внимания учащихся связано с овладением ими учебной деятельностью и развитием их личности.

*Воображение.* В процессе учебной деятельности ученик полу чает много описательных сведений, и это требует от него постоянного воссоздания образов, без которых невозможно понять учебный материал и усвоить его, т.е. воссоздающее воображение младшего школьника с самого начала обучения включено в целена правленую деятельность, способствующую его психическому раз витию.

Для развития воображения младших школьников большое значение имеют их представления. Поэтому важна большая работа учителя на уроках по накапливанию системы тематических представлений детей. В результате постоянных усилий педагога в этом направлении в развитии воображения младшего школьника про исходят изменения: сначала образы воображения у детей расплывчаты, неясны, но затем они становятся более точными и определенными; вначале в образе отображаются только несколько при знаков, причем среди них преобладают несущественные, а ко II--III классу число отображаемых признаков значительно возрастает, причем среди них преобладают существенные; переработка образов накопленных представлений вначале незначительна, а к III классу, когда ученик приобретает гораздо больше знаний, об разы становятся обобщеннее и ярче; дети уже могут изменить сюжетную линию рассказа, вполне осмысленно вводят условность; в начале обучения для возникновения образа требуется конкретный предмет (при чтении и рассказе, например, опора на картинку), а далее развивается опора на слово, так как именно оно позволяет ребенку создать мысленно новый образ (написание сочинения по рассказу учителя или прочитанному в книге).

Эти знания составляют основу для развития творческого воображения и процесса творчества и в последующие их возрастные периоды жизни.

*Мышление.* Особенности мыслительной деятельности младшего школьника в первые два года обучения во многом сходны с особенностями мышления дошкольника. У младшего школьника ярко выражен конкретно образный характер мышления. Так, при решении мыслительных задач дети опираются на реальные пред меты или их изображение. Выводы, обобщения делаются на основе определенных фактов. Все это проявляется и при усвоении учебного материала. Процесс обучения стимулирует быстрое развитие абстрактного мышления, особенно на уроках математики, где от действия с конкретными предметами ученик переходит к умственным операциям с числом, то же самое имеет место и на уроках русского языка при усвоении слова, которое сначала не отделяется им от обозначаемого предмета, но постепенно само становится предметом специального изучения.

В результате ряда исследований выявилось, что умственные возможности ребенка шире, чем предполагалось ранее, и при создании соответствующих условий, т.е. при специальной методической организации обучения, младший школьник может усваивать абстрактный теоретический материал.

1. **Методы обучения.**

*I группа — словесные методы.* Они занимают ведущее место в системе методов обучения. Были периоды, когда они являл» почти единственным способом передачи знаний. Прекрасные педагоги — Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др. — выступали против абсолютизации их значения, доказывали необходимость дополнения их наглядными и практическими методами. Словесные методы позволяют в кратчайший срок перед большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся.

Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

*Рассказ.* Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность.

По целям выделяются несколько видов рассказа: рассказ - вступление, рассказ-изложение, рассказ-заключение. Цель первого — подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала, которое может быть проведено другими методами, например беседой. Этот вид рассказа характеризуется относительной краткостью, яркостью, эмоциональностью изложения, позволяющей вызвать интерес к новой теме, возбудить потребность в ее активном усвоении. Во время такого рассказа в доступной форме сообщаются задачи деятельности учеников.

Во время рассказа-изложения преподаватель раскрывает содержание новой темы, осуществляет изложение по определенному, логически развивающему плану, в четкой последовательности, с вычленением главного, существенного, с применением иллюстраций и убедительных примеров.

Рассказ-заключение обычно проводится в конце занятия. Преподаватель в нем резюмирует главные мысли, делает выводы и обобщения, дает задания для дальнейшей самостоятельной работы по этой теме.

В ходе применения метода рассказа используются такие методические приемы, как: изложение информации, активизация внимания, приемы ускорения запоминания (мнемонические, ассоциативные), логические приемы сравнения, сопоставления, выделения главного, резюмирования.

К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований:

- рассказ должен обеспечивать идейно-нравственную направленность преподавания;

- содержать только достоверные и научно проверенные факты;

- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;

- иметь четкую логику изложения;

- быть эмоциональным;

- излагаться простым и доступным языком;

- отражать элементы личной оценки и отношения учителя ь излагаемым фактам, событиям.

*Объяснение.* Под объяснение следует понимать словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений.

*Объяснение* — это монологическая форма изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук, решении химических, физических, математических задач, теорем; при раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни.

Использование метода объяснения требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;

- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;

- использования сравнения, сопоставления, аналогии;

- привлечения ярких примеров;

- безукоризненной логики изложения.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с детьми разных возрастных групп. Однако в среднем и старшем школьном возрасте, в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся, использование этого метода становится более необходимым, чем в работе с младшими школьниками.

*Беседа.* Беседа — диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного.

Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ее мастерски использовал Сократ, от имени которого и произошло понятие «сократическая беседа».

В зависимости от конкретных задач содержание учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед.

Широкое распространение имеет эвристическая беседа (от слова «эврика» — нахожу, открываю). В ходе эвристической беседы учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов.

Для сообщения новых знаний используются сообщающие беседы. Если беседа предшествует изучению нового материала, её называют вводной, или вступительной. Цель такой беседы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся состояние готовности к познаванию нового. Закрепляющие беседы применяются после изучение нового материала.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (индивидуальная беседа) или учащимся всего класса (фронтальная беседа).

Одной из разновидностей беседы является собеседование. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учеников. Особенно полезно организовывать собеседование в старших классах, когда ученики проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным темам, постав­ленным учителем на обсуждение.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. Вопросы задаются учителем всему классу, чтобы все учащиеся готовились к ответу.

Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы будили мысль ученика. Не следует ставить двойных, подсказывающих вопросов или наталкивающих на угадывание ответа. Не следует формулировать альтернативных вопросов, требующих однозначных ответов типа «да» или «нет».

В целом метод беседы имеет следующее преимущество:

- активизирует учащихся;

- развивает их память и речь;

- делает открытыми знания учащихся;

- имеет большую воспитательную силу;

- является хорошим диагностическим средством.

Недостатки метода беседы:

- требует много времени;

- содержит элемент риска (школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти).

*Дискуссия.* Дискуссия как метод обучения основан на обмене взглядами по определенной проблеме, причем эти взгляды отражают собственное мнение участников или опираются на мнения других лиц. Этот метод целесообразно использовать в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать п обосновывать свою точку зрения. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

*Лекция.* Лекция — монологический способ изложения объемного материала. Используется, как правило, в старших классах и снимает весь или почти весь урок. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность мое приятия школьниками учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в применении блочного изучения нового учебного материала и по темам или крупным разделам.

Школьная лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются обзорными.

Проводятся они по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материалу.

Применение лекции как метода обучения в условиях современной школы позволяет значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлекать их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью.

Работа с учебником и книгой — важнейший метод обучения. В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя. В дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

*Конспектирование* — краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления.

*Составление плана текста*. План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть.

*Тезирование* — краткое изложение основных мыслей прочитанного.

*Цитирование* — дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).

*Аннотирование* — краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

*Рецензирование* — написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному.

*Составление справки* — сведений о чем-либо, полученных в результате поисков. Справки бывают биографические, терминологические, географические и т. д.

*Составление формально-логической модели* — словесно-схематического изображения прочитанного.

*Составление тематического тезауруса* — упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме.

*Составление матрицы идей* — сравнительных характерно тик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Таковы краткие характеристики основных видов словесных методов обучения.

*II группа — наглядные методы обучения*. Под ними понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения.

Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций.

*Метод иллюстраций* предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и прочего.

*Метод демонстраций* обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.

Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных. (Например, показ иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп). Внедрение новых технических средств в учебный процесс (телевидения, видеомагнитофонов, компьютеров) расширяет возможности наглядных методов обучения.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

а) применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;

б) наглядность должна использоваться в меру, и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;

в) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;

г) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;

д) детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;

е) демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;

ж) привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

*III группа — практические методы*. Они основаны на практической деятельности учащихся. Эти методы формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

*Упражнения.* Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зави­сит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются на устные, письменные, графические и учебно-трудовые. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

- упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления — воспроизводящие упражнения;

- упражнения по применению знаний в новых условиях — тренировочные упражнения.

Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, такие упражнения называют комментированными. Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.

Рассмотрим особенности применения упражнений.

*Устные упражнения* способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

*Письменные упражнения* используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К *графическим упражнениям* относятся работы учащихся по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т. д.

Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. Графические работы в зависимости от степени самостоятельности учащихся при их выполнении могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.

К *учебно-трудовым упражнениям* относятся практические работы учащихся, имеющие производственно-трудовую направленность. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности. Такие упражнения способствуют трудовому воспитанию учащихся.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений — сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем — на воспроизведение — применение ранее усвоенного — на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации — на творческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию.

*Лабораторные работы* — это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т. е. это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования.

Проводятся лабораторные работы в иллюстративном или исследовательском плане.

Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями, как-то: над ростом растений и развитием животных, над погодой, ветром, облачностью, поведением рек и озер в зависимости от погоды и т. п. В некоторых школах практикуются в порядке лабораторной работы поручения школьникам сбора и пополнения экспонатами местных краеведческих музеев или школьных музеев, изучение фольклора своего края и др. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде отчетов, числовых показателей, графиков, схем, таблиц. Лабораторная работа может быть частью урока, занимать весь урок и более.

*Практические работы* проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер. Они могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке).

1. **Организационные формы обучения.**

Эффективность учебно-воспитательной работы зависит от умелого использования многообразия форм ее организации. В научно-педагогических исследованиях представлены различные трактовки понятия организационные формы обучения.

*Форма* (от лат. forma) — наружный вид, внешнее очертание, определенный, установленный порядок. Форма предмета, процесса, явления обусловлена их содержанием и, в свою очередь, оказывает на них обратное влияние. Существуют различные определения организационных форм обучения, которые содержат те или иные отличительные признаки формы. Как правило, перечисляемые признаки организационных форм обучения совпадают.

По мнению М.А. Молчановой, наиболее плодотворным подходом к определению категории «организационные формы обучения» является диалектическое единство содержания и формы. Содержание и *форма* — это философские категории, во взаимосвязи которых содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения содержания.

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

И.Ф. Харламов, считает, что понятие формы организации обучения «не имеет в дидактике достаточно четкого определения... Многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории».

Ю.К. Бабанский под формой организации обучения понимает внешнее выражение какого-либо содержания, отмечая, что формы организации обучения входят в операционно-деятельностный компонент процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Поэтому термин «форма» употребляется также для обозначения внутренней организации содержания и связан, таким образом, с понятием «структура».

Б.Т. Лихачев рассматривает форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся».

С.А. Смирнов под формой обучения понимает «способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- стимулирующие, проявляющиеся в учете возрастных особенностей учащихся.

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

В настоящее время существуют разнообразные формы организации воспитательно-образовательного процесса, классификация которых проводится по различным основаниям. М. И. Махмутов и С. А. Смирнов особо подчеркивают, что в дидактике есть необходимость указать на различия терминов, включающих слово «форма»: форма обучения (педагогическая технология); форма учебной деятельности учащегося, форма организации текущей учебной работы класса, группы.

Ч. Куписевич и И.П. Подласый предлагают классифицировать формы обучения по следующим показателям: количество учащихся, участвующих в процессе обучения (коллективные, индивидуальные формы); место организации учебы (школьные и внешкольные); продолжительность учебных занятий (классные и внеклассные мероприятия), классический урок — 45 мин, спаренное занятие — 90 мин, спаренное укороченное занятие — 70 мин, а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

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

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

1. Освоение новых знаний. В этом случае целесообразны следующие формы — школьная учебная, проблемная лекция, экскурсия, лабораторная работа, учебный трудовой практикум.

2. Закрепление знаний, формирование навыков и умений — практикум, лабораторная работа, семинар, консультация.

3. Выработка умений целесообразно, самостоятельно применять знания в комплексе новых ситуаций — семинары, диспуты, дискуссии, ролевые и учебно-деловые игры.

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

5. Определение уровня овладения знаниями, умениями и навыками — урок контроля и коррекции знаний, коллоквиум, семинар-зачет, общественный смотр знаний.

В работе В. И.Андреева на основе анализа всех имеющихся классификаций сконструирована целостная трехмерная модель систематизации различных форм организации обучения, представленная ниже.

В основе трехмерной модели лежит идея о рассмотрении в систематике форм обучения следующих компонентов:

- общих форм как особенностей взаимодействия участников учебного процесса (индивидуальные, парные, групповые, коллективные, фронтальные);

- внешней составляющей, которая ориентирована на особенности передачи учебного материала учащимся (урок, игра, семинар, лекция, экскурсия, лабораторное занятие и т.д.);

- внутренней составляющей с точки зрения доминирующей цели обучения (вводное занятие, практическое занятие, комбинированная форма организации занятия).

Для целостного осознания особенностей форм организации учебного процесса рассмотрим его основные характеристики по представленной трехмерной модели.

ОБЩИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

-индивидуальная;

-парная;

-групповая;

-коллективная;

-фронтальная.

ВНУТРЕННИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

-вводное занятие;

-занятие по углублению и совершенствованию ЗУН;

-практическое занятие;

-занятие по обобщению и систематизации знаний;

-занятие по контролю ЗУН;

-комбинированная форма организации занятия.

ВНЕШНИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

-урок;

-игра;

-семинар;

-лекция;

-конференция;

-самостоятельная работа;

-экскурсия;

-лабораторная работа;

-психодрама;

-факультативные занятия и другие формы.

*Общие формы организации обучения.*

Индивидуальная форма сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от старшего поколения младшему, от одного человека — другому. Ее суть заключалась в индивидуальном выполнении определенных заданий в доме учителя или самого ученика на основе их непосредственного контакта.

В настоящее время данная форма обучения применяется с целью адаптирования степени сложности учебных заданий, оказания помощи с учетом индивидуальных особенностей ученика и оптимизации самого учебного процесса. В связи с этим в качестве основного достоинства данной формы обучения выделяется возможность полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы получения образования, отслеживая и корректируя как преподавательскую, так и учебную деятельность.

Парная форма связана с коммуникативным взаимодействием между учителем и парой учащихся, выполняющих под его руководством общее учебное задание.

Групповая форма — когда общение учителя осуществляется с группой детей более трех человек, которые взаимодействуют, как между собой, так и с учителем с целью реализации образовательных задач.

Коллективная форма — одна из самых сложных форм организации деятельности учащихся, рассматривающая обучение целостного коллектива, имеющего руководителя из среды учащихся. Данная форма ориентирована на активное взаимообучение учеников, их сплоченность и взаимопонимание.

Фронтальная форма, т.е. «обращенная к зрителям», предполагает одновременное обучение группы учащихся или целого класса, решающих однотипные учебные задачи с последующим контролем результатов со стороны учителя. Эта традиционная форма организации учебного процесса связана с «усреднением» обучающихся, так как единообразие заданий не учитывает их индивидуальных особенностей.

Внешние формы организации обучения

Урок — единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками, возрастным составом участников, планом и учебной программой работы. Урок является основной формой организации текущей учебной работы. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, задачи, содержание, средства и методы. По образному выражению Н.М.Верзилина, «урок — это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий». Сущность и назначение урока сводятся к коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учеников для решения дидактических задач.

Согласно концепции М. И. Махмутова, урок рассматривается как «динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения). Функция урока как организованной формы обучения заключается в достижении завершенной, но частичной дидактической цели в триединстве образовательной, воспитательной и развивающей задач.

Типология урока — одна из самых сложных дидактических задач, авторское решение которой предлагали многие современные исследователи, классифицируя уроки по различным основа¬ниям. С.В.Иванов, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, И.Н.Казанцев, В.А.Онищук, Г.И.Щукина выделяют практически аналогичные типы уроков в зависимости от ведущей дидактической цели:

- вводные уроки;

- уроки первичного ознакомления с учебным материалом;

- уроки образования понятий, установления законов и правил;

- уроки применения полученных знаний на практике;

- уроки выработки навыков (тренировочные);

- уроки повторения и обобщения;

- контрольные уроки;

- уроки смешанные или комбинированные.

Кроме этого, И. Н. Казанцев подразделяет уроки по способу их организации или ведущему методу обучения:

- урок-лекция;

- урок-беседа;

- урок-экскурсия;

- киноурок;

- урок самостоятельной работы;

- лабораторные и практические занятия;

- уроки с разнообразными видами заданий.

В работе М. И. Махмутова, сделана попытка объединить существующие противоречия по классификации уроков. В качестве оснований классификации выделяются цель организации, детерминированная общедидактической целью, характер, содержание изучаемого материала и уровень обученное™ учащихся. Соответственно выделяются следующие типы уроков:

- изучения нового учебного материала;

- совершенствования знаний, умений и навыков;

- обобщения и систематизации;

- комбинированные уроки;

- контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Независимо от типа урока педагогу необходимо продумать его структуру и логику для повышения эффективности собственно учебного процесса. Под структурой урока подразумеваются его внутреннее строение и последовательность отдельных этапов, отражающих цель, дидактические задачи и особенности их практической реализации.

Классическая, традиционная структура урока опирается на формальные ступени обучения, такие как:

— подготовка к усвоению новых знаний;

— усвоение новых знаний, умений;

— их закрепление и систематизация;

— применение на практике.

Соответствующий данной структуре тип урока носит название комбинированного и состоит из следующих этапов:

1. Организационный — дидактическая задача заключается в подготовке учащихся к работе на уроке.

2. Проверка выполнения домашнего задания — дидактическая задача — проверка.

3. Подготовка к активной учебно-познавательной деятельности — дидактическая задача этого этапа ориентирует на подготовку учащихся к тому виду деятельности, который будет доминировать на основном этапе урока.

4. Усвоение новых знаний — дидактическая задача определяет формирование у учащихся конкретных представлений об изучаемых фактах, понятиях, явлениях, их сущности и взаимосвязях.

5. Первичная проверка понимания учащимися нового материала — дидактическая задача состоит в установлении специфики осознанности его освоения.

6. Закрепление знаний — дидактическая задача заключается в организации деятельности учащихся по применению новых знаний.

7. Обобщение и систематизация знаний — дидактическая задача состоит в обеспечении усвоения системы знаний и установлении межпредметных связей.

8. Контроль и самоконтроль знаний — дидактическая задача ориентирует на проверку знаний и стимуляцию учащихся на самоконтроль и самообразование.

9. Подведение итогов — дидактическая задача — дать анализ успешности образовательной деятельности и показать пути решения проблем в обучении.

10. Информация о домашнем задании — дидактическая задача состоит в подготовке к выполнению рекомендаций учителя.

Рассмотренные этапы не имеют жестко закрепленной последовательности, могут носить инвариантный характер и объединяться между собой, ориентируясь на целенаправленную учебно-познавательную деятельность учащихся и характеризуя также другие формы обучения.

Экскурсии — это форма организации учебной работы, при которой учащиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников, производства) для непосредственного ознакомления с ними. Именно экскурсии позволяют объединить учебный процесс в школе с реальной жизнью для непосредственного знакомства учеников с предметами и явлениями естественного окружения. В системе обучения экскурсия выполняет целый ряд дидактических функций:

• реализует принцип наглядности обучения;

• повышает научность образования и укрепляет его связи с жизнью и практикой;

• расширяет технологический кругозор учащихся;

• играет значительную роль в профориентационной работе школы.

В зависимости от решаемых дидактических задач выделяются экскурсии различных типов:

• вводные, которые проводятся перед непосредственным изучением нового материала;

• текущие;

• итоговые, которые проводятся для контроля и закрепления изученного материала.

По предметному содержанию экскурсии подразделяются на производственные, краеведческие, естественно-научные, историко-литературные и т.д. Нередко проводятся экскурсии, которые сочетают в себе информацию по нескольким учебным дисциплинам, позволяют изучать отдельные объекты в их целостности и носят название комплексных.

Структура проведения экскурсий:

1 этап — предварительная подготовка;

2 этап — выезд к изучаемому объекту;

3 этап — обработка материалов экскурсии и итоговая беседа по ее результатам.

Лекция — это древнейшая форма передачи знаний, в процессе лекции педагог последовательно и системно, преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал.

Ведущими принципами и одновременно критериями эффективности лекций считаются: оптимальное сочетание их обучающих, воспитывающих, развивающих функций, научность, проблемность, системность, ясность изложения и активизация мышления слушателей, доказательность и аргументированность суждений, учет особенностей аудитории, сочетание теории и практики, сочетание логики изложения с творческой импровизацией преподавателя, использование дидактических материалов и технических средств.

Данные принципы получают свое развитие при определении основных структурных компонентов лекции:

вводная часть — ознакомление с темой, планом, целью, задачами лекции и рекомендуемой литературой;

главная часть — раскрытие темы лекции в соответствии с заявленным планом и авторским видением проблемы;

заключительная часть — выводы и обобщения, подводящие итоги лекции.

В то же время представленная структура вариативно изменяется в зависимости от видов лекций, среди которых современные исследователи выделяют:

-вводную лекцию, которая дает целостное представление об учебном предмете и ориентирует учащихся на специфику курса;

-лекцию-информацию, которая предполагает изложение и объяснение учащимся научной информации;

-обзорную лекцию, которая представляет собой систематизацию научных знаний, излагаемых педагогом на основе меж- и внутри-предметных связей;

-проблемную лекцию, когда новая информация предлагается посредством обсуждения проблемных вопросов;

-лекцию-визуализацию, которая предполагает предоставление учащимся наглядного материала с помощью различных технических средств обучения;

-бинарную лекцию, которая строится в форме диалога двух педагогов различных научных школ или подходов для обсуждения насущных научных проблем;

-лекцию с заранее запланированными ошибками, стимулирующую учащихся к критическому восприятию и переработке информации;

-лекцию-конференцию, которая проводится как заранее спланированная система докладов учеников;

-лекцию-консультацию, которая проходит по типу «вопросов — ответов» и заранее запланированной дискуссии.

Наряду с данными традиционными видами проведения лекций современная дидактика оперирует инновационными технологиями, позволяющими значительно активизировать диалоговые и творчески-поисковые формы проведения образовательной работы. К ним относятся: лекция-деловая игра, лекция-блицтурнир, лекция-брифинг, лекция-брейнсторминг, на которых учащиеся не конспектируют излагаемый материал, а обсуждают информацию, предлагаемую в форме конспектов или текстов лекций. Одним из видов лекций, получивших широкое распространение в связи с технологизацией образовательного процесса школы, становится телелекция, особенностью которой является ее проведение без обратной связи, с использованием видеоаппаратуры.

Лекция в современной дидактике рассматривается как одна из основных форм преподавания в высшей школе. Однако в настоящее время существует тенденция к ее активному использованию в образовательном процессе средней школы — в старших классах, причинами тому явились: расширение информационного поля современных научных дисциплин и учебных предметов; возникновение новых специализированных учебных заведе¬ний; опережающий характер социокультурной ситуации в стране; отставание в изложении данных фактов в учебных пособиях и материалах для школы.

Семинар — это форма организации обучения, доминирующим компонентом которой является самостоятельная исследовательско-аналитическая работа учащихся с учебной литературой и последующим активным обсуждением проблемы под руководством педагога. Целями семинара являются углубление и систематизация теоретических знаний учащихся, а также целенаправленный контроль за освоением знаний со стороны педагога и критическое обсуждение творческих работ учеников (рисунков, сочинений, продуктов технического творчества, исследовательских докладов и т.д.). Проводятся различные виды семинаров - семинары-конференции, семинары-консультации, коллоквиумы, семинары-зачеты.

Структура семинаров очень разнообразна и подвижна, но основной частью является контроль знаний, их систематизация и обобщение за счет восполнения педагогом научных лакун своей дисциплины. Значение проведения семинаров заключается в предоставлении возможностей учащимся раскрыть свой творческий потенциал, развить свои аналитико-синтетические способности, культуру речи, сформировать общее научно-критическое мировоззрение. Так же как и лекция, данная форма организации обучения является преимущественно вузовской, но активно используется на современном этапе в некоторых средних учебных заведениях.

Практическое занятие как форма организации образовательного процесса носит обучающий характер, направлено на формирование определенных практических умений и навыков, является связующим звеном между самостоятельным теоретическим освоением учеником научной дисциплины и применением ее положений на практике. Как правило, применяется при изучении дисциплин естественнонаучного цикла, в процессе трудовой и профессиональной подготовки учащихся, проводится в лабораториях, мастерских и учебных кабинетах. На практическом занятии учащиеся овладевают методикой научного исследования, у них формируются соответствующие навыки. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному педагогом. Ценность практических занятий заключается в том, что при их проведении осуществляется оперативная обратная связь и вносятся необходимые коррективы.

Практикум — это вид практических занятий тренировочного характера, на котором осуществляется связь изучаемой теории и практики, а материал его часто служит иллюстрацией к лекции. В основе практикума лежит упражнение, в рамках которого решаются познавательные задачи и большое внимание уделяется обучению специальным приемам и способам профессиональной деятельности (профессиональный тренинг), овладению научной терминологией, умению устанавливать связи между различными научными категориями, иллюстрировать теоретические положения самостоятельно подобранными примерами.

Лабораторная работа — это практическое занятие, которое проводится как индивидуально, так и с подгруппой учеников; цель его — реализация следующих основных функций: овладение системой средств и методов экспериментально-практического исследования; развитие творческих исследовательских навыков учащихся; расширение возможностей использования теоретических знаний для решения практических задач.

Основными структурными элементами лабораторной формы работы являются: обсуждение учителем задания с группой, ответы на вопросы ее членов; самостоятельное коллективное исполнение задания посредством чтения, практической деятельности, распределения частных заданий между участниками рабочей группы; консультации учителя в процессе обучения; обсуждение и оценка полученных результатов членами рабочей группы; письменный или устный отчет учащихся о выполнении задания; контрольное собеседование учителя с представителями рабочих групп.

Как правило, все лабораторные работы по определенной учебной дисциплине объединяются в единую систему и носят название «лабораторный практикум», что позволяет говорить о существовании значительного сходства между лабораторными и практическими формами проведения занятий.

Игра (педагогическая или дидактическая) — это форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся по специально разработанному игровому сценарию с опорой на максимальную самоорганизацию учащихся при моделировании опыта человеческой деятельности.

В образовательной практике игровые формы обучения реализуются, как правило, посредством деловой игры, имеющей цель усиления практической направленности обучения, творческого применения полученных научных знаний и их закрепления.

Современные исследования показывают, что значение педагогических и дидактических возможностей игры достаточно велико, так как: активизируется и интенсифицируется процесс обучения посредством стимуляции мотивов учебной деятельности; воссоздаются межличностные отношения, моделирующие реальные условия социальной жизни; варьируется проблемность учебного материала за счет нивелирования сложностей его освоения; расширяется и углубляется процесс творческого самоопределения учащихся.

Основными признаками деловой игры как формы обучения являются:

1. Наличие проблемы, требующей решения.

2. Моделирование игровой ситуации, аналогичной социальной, профессиональной или научной проблеме.

3. Наличие участников игры, выполняющих игровые роли.

4. Активное взаимодействие игроков между собой и с педагогом.

5. Использование дополнительной игровой атрибутики.

6. Высокое эмоциональное напряжение участников.

7. Импровизационный характер действий игроков.

Самостоятельная учебная работа представляет собой овладение научными знаниями, практическими умениями и навыками во всех формах организации обучения, как под руководством учителя, так и без него. При этом необходимо целенаправленное управление самостоятельной деятельностью учеников посредством формулировки темы-проблемы, ее расшифровки через план или схему, указания основных и дополнительных источников, вопросов и заданий для самоконтроля осваиваемых знаний, заданий для развития необходимых умений и навыков, сроков консультаций и форм контроля.

Самостоятельную работу учащихся классифицируют: по дидактической цели ее применения — познавательная, практическая, обобщающая; по типам решаемых задач — исследовательская, творческая, познавательная и др.; по уровням проблемности — репродуктивная, репродуктивно-исследовательская, исследовательская; по характеру коммуникативного взаимодействия учащихся — фронтальная, групповая, индивидуальная; по месту ее выполнения — домашняя, классная; по методам научного познания — теоретическая, экспериментальная.

В свою очередь, внешние формы организации обучения детерминируют внутренние формы (вводное занятие, занятие по углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, занятие по контролю знаний, умений и навыков, комбинированная форма организации занятий) и определяют их специфику.

Рассмотренные общие, внешние и внутренние формы организации обучения, как правило, используются преподавателями вариативно, интегративно, творчески в зависимости от собственных профессиональных установок, целей, задач и содержания образовательного процесса, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов (учащихся).

**Список литературы.**

1. Абрамов Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. - 4-е изд. - М.: Академический Проект, 2003 - 704 с. /«Caudeamus»/;

2. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился: /Педагогический всеобуч родителей/ - М.: Педагогика, 2008. - 176 с. - /Педагогика - родителям/;

3. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: В 2-х кн. - М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2009. - Кн.1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. - 240 с. - /Психология для всех/;

4. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 - 160 с.: ил. - /Б-ка школьного психолога/;

5. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2001. - 688 с.;

6. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов - М.: Педагогическое общество России, 2009 - 512 с. ;

7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе 4-е изд., перераб. и дополн. - СПб.: Питер, 2004. - 208 с.: ил. - /Серия «Учебное пособие»/;

8. Исторатова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы 12-е изд. / Серия «Справочник» - Ростов н/Д: «Феникс», 2004. - 448 с.;

9. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. - Мн: Нар.асвета, 2004 - 239 с.;

10. Кон И.С. Психология ранней юности.: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989 - 255 с.: ил. - /Психолог. наука - школе/;

11. Люблинская А.А. Учтелю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя. М., Просвещение, 2007;

12. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М.: Педагогика, 2008 - 144 с.;

13. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн.2. Психология образования - 3-е изд.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007 - 608 с.;

14. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб.заведений: В 3 кн. 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики - 640 с.;

15. Общая психология: Учеб. для студентов пед.ин-тов. А.В.Петровский, А.В. Брушлинский, В.П.Зинченко и др.; Под ред. А.В.Петровского - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1986 - 464 с.