

378
K35

P-P

1258/—

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А.М.Горького

На правах рукописи

КЕНДЖОВА АНТОНИНА АНАТОЛЬЕВНА

ЦЕЛОСТНОЕ ПОНИМАНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР
СИСТЕМАТИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

13.00.01 - теория и история педагогики

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Київський педагогічний
інститут ім. О. М. Горького
БІБЛІОТЕКА

Киев - 1990

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова



100313179

Работа выполнена в Киевском государственном педагогическом институте имени А.М.Горького

Научный руководитель - доктор педагогических наук,
профессор Бондарь В.И.

Официальные оппоненты - доктор педагогических наук,
профессор Алексюк А.Н. ;
канд. педагогических наук,
ст. научный сотрудник
Малеваний Ю.И.

Ведущее учреждение - Тернопольский государственный
педагогический институт
имени Я.А.Галана

Защита состоится "20" сентября 1990 года
в 15 часов на заседании специализированного Совета
К.113.01.02 в Киевском государственном педагогическом
институте имени А.М.Горького /252030, г.Киев-30, ул.Пирогова, 9/.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киевского
государственного педагогического института имени А.М.Горького.

Автореферат разослан " _____ " _____ 1990г.

Ученый секретарь
специализированного Совета
доцент

Л.Г. Подольяк

Л.Г.Подольяк

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

А к т у а л ь н о с т ь проблемы. Процесс коренной перестройки советского общества, реформы экономической и политической систем, активизация духовного потенциала народа требуют внесения существенных корректив в подготовку учителей.

"Нам нужны педагоги, глубоко знающие свой предмет, владеющие разнообразными методическими средствами, имеющие основательную психолого-педагогическую подготовку"^{1/}, — так определены требования к учителю Всесоюзным съездом работников народного образования.

Решающее место в решении данной проблемы принадлежит изменению методики обучения, подбору методов обучения, организационных форм и средств, оптимальных с точки зрения поставленных задач.

"Чрезвычайно важно, чтобы будущие специалисты не только овладевали рецептурой стандартных действий, но и учились смело браться за решение возникших перед ними проблем. Следовательно, центр тяжести в учебном процессе должен быть перенесен с пассивных форм обучения на активную творческую работу"^{2/}.

Из этого следует, что обучение специалистов, связанное с формированием и развитием творческого мышления, требует методической перестройки, главное направление которой состоит в опоре прежде всего на активные методы обучения.

Проблемой методов обучения в современной педагогике занимаются многие авторы : А.Н.Алексюк, Ю.К.Бабанский, В.И.Бондарь, Е.Я.Го-

1/ Ягодин Г.А. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования. Доклад Всесоюзному съезду работников народного образования //Учит.газета, 1968.-22 декабря.

2/ Ягодин Г.А. Высшее образование: Состояние и перспективы перестройки // Коммунист.-1966.-№16.-с.67.

лант, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, Ю.А.Конаржевский, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, И.Т.Огородников, В.А.Онищук, В.Ф.Паламарчук, М.Н.Скаткин и др.

Но во многих исследованиях методы обучения как самостоятельная внутренне организованная система и дидактические явления, с ними связанные, рассматриваются или же как разрозненные, самостоятельно существующие понятия, или как подсистемы без признаков взаимопроникновения, взаимодействия. В современной педагогике понятие "методы обучения" раскрываются как отдельная категория, без учёта того, что дидактика как наука представляет собой систему и все её теоретические компоненты неразрывно связаны между собой.

Ряд авторов / А.Н.Алексюк, Ю.К.Бабанский, Ч.Куписевич, А.И.Сорокина и др./, рассматривая методы обучения, их проявление в конкретной форме обучения, определяют их как совокупность элементов, взаимодействующих между собой как цель, способ и результат.

Отдельные авторы / Л.Я.Зорина, Ю.А.Конаржевский и др/ связывают методы обучения с системой учебных задач, исходя из того, что метод - это способ решения конкретной учебной задачи.

Другой подход к понятию методов обучения состоит в том, что они как форма функционирования обучения на определенном этапе движения к общей цели характеризуются как совокупность всех компонентов учебно-познавательной деятельности : задачи, содержание, способы и результаты /Е.Я.Голант, Б.П.Есипов/, или считаются самостоятельной дидактической единицей /С.П.Баранов, М.Н.Скаткин/.

Хотя методы обучения и представлены некоторыми авторами как

система /В.Ф.Паламарчук и др./, но функционально они не выступают как системообразующее дидактическое явление.

Системный подход к анализу дидактической теории, урока как процесса, а также метода обучения дал возможность установить инвариантность их структур, что явилось теоретическим обоснованием возможности методов обучения интегрировать знания о процессе обучения, выполнять системообразующую функцию /В.И.Бондарь/.

Основополагающим в нашем исследовании является положение А.Н.Алексюка о том, что метод обучения - это многомерное, многостороннее явление, имеющее внешнюю форму проявления и внутреннюю сущность. С учетом этого положения В.И.Бондарь /Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект.-К.: Рад. школа.- 1987г./ построил многомерную модель общих методов обучения, которая использована в нашем исследовании.

Однако, традиционное преподавание педагогики игнорирует системное раскрытие сущности методов обучения. Это приводит к тому, что у студентов не формируется понимания методов обучения, необходимого для реализации целостного подхода к выбору методов решения конкретных учебных задач урока. Они слабо ориентируются в процедурах выбора метода обучения к конкретному уроку, не понимают, в каких связях и зависимостях находятся элементы метода обучения, обслуживающие деятельность учителя и учащихся.

Практическая значимость избранной проблемы, состояние разработки ее в педагогической науке определили тему нашего исследования: "Целостное понимание методов обучения как фактор систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя".

Объект исследования - процесс формирования у студентов дидактических знаний и умений.

Предметом исследования являются условия оптимизации процесса усвоения дидактических знаний и умений студентами педвуза.

Цель исследования состоит в теоретической разработке и экспериментальной апробации комплекса мер, необходимых для системного усвоения дидактических знаний и умений будущими учителями.

В основу исследования положена гипотеза: дидактические знания и умения формируются как система при условии, если методы обучения представлять как деятельность со всеми её элементами, а структуру метода обучения использовать как базовую модель обучения студентов при усвоении знаний об основных компонентах дидактической теории.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Определить уровень знаний будущих учителей по исследуемой проблеме и выявить факторы-условия, влияющие на их формирование.

2. Доказать инвариантность структуры процесса обучения и метода обучения и возможность последних систематизировать знания по дидактике.

3. Разработать содержание, определить структуру и методику системного усвоения дидактических знаний и умений, используя структуру метода обучения как базовую модель.

Методологической основой исследования явились основные положения диалектического материализма о методе познания общественных явлений, теория познания и положения о диалектическом характере и противоречивости этого процесса, учение о взаимосвязи понятий на основе предметной соотнесенности познаваемого.

При построении методики исследования и организации экспери-

ментального обучения в качестве главного инструмента использован системный подход как выражение закона о всеобщей связи явлений, позволяющий нам рассмотреть объект как целостную, развивающуюся систему во взаимосвязи и взаимодействии всех её компонентов. В исследовании использованы материалы и документы КПСС, постановления Советского правительства о перестройке среднего и высшего образования в стране.

В процессе реализации поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, наблюдение, анкетирование, опрос, моделирование педагогических ситуаций, констатирующий и формирующий эксперимент, методы статистической обработки экспериментальных материалов.

База исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе факультета подготовки учителей начальных классов / стационара и заочного отделения / Киевского государственного педагогического института им. А.М.Горького. В эксперименте приняло участие 240 студентов педагогического факультета Киевского государственного педагогического института им. А.М.Горького, 162 учителя начальных классов города Киева и Киевской области. Было выделено три экспериментальные группы /60 человек/ и две контрольные / 60 человек/.

Научная новизна исследования заключается в определении инвариантности структур процесса обучения и метода обучения ; в выявлении связей и зависимостей, существующих между элементами метода обучения, что позволило определить его системообразующую функцию ; в разработке и обосновании оптимального варианта методики системного усвоения дидактических знаний и умений будущими учителями.

Теоретическая значимость работы заключается в раскрытии сущности целостного понимания методов обучения и его системообразующей функции, теоретическом обосновании структуры метода обучения, включающей все основные компоненты дидактической теории.

Практическая значимость исследования состоит в разработке методики обучения, способствующей систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя и обеспечивающей повышение качества дидактической подготовки студентов. Предложенная методика системного усвоения дидактических знаний и умений может быть использована преподавателями педагогических кафедр вузов, институтов усовершенствования квалификации учителей.

Достоверность и обоснованность научных положений и выводов обеспечены применением комплекса взаимодополняющих методов исследования, адекватных цели, предмету и задачам работы; результатами количественной и качественной обработки полученных данных.

На защиту выносятся:

- положение о том, что структура процесса обучения и структура метода обучения - инвариантны, так как состоят из одних и тех же элементов: цель, задачи, содержание, способы решения учебных задач и результат;
- положение о способности метода обучения интегрировать основные компоненты теории обучения и выполнять функцию систематизации дидактических знаний студентов;
- методика системного усвоения дидактических знаний с использованием методов обучения как базовой модели.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась путём публикаций, научных докладов по теме

диссертации, выступлений на научно-технических конференциях; чтения лекций. Предварительные результаты исследования сообщались на Всесоюзной конференции в г. Ленинграде /1988г./, на Всесоюзной конференции в г. Москве /1989г./, на региональной научно-практической конференции в г. Переяславе-Хмельницком /1989г./, на отчетных конференциях Киевского государственного педагогического института им. А.М. Горького и Кировоградского государственного педагогического института им. А.С. Пушкина /1987-1990гг./, на заседаниях кафедры педагогики и методики начального обучения КГПИ им. А.М. Горького /1987-1990гг./.

На основе результатов исследования разработан спецкурс "Методы обучения как способ систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя", который был апробирован и внедрен в работу ряда педвузов республики /Кировоградский, Киевский/.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В о в в е д е н и и обосновывается актуальность проблемы исследования, определяются объект и предмет исследования, цель, формулируется гипотеза, раскрываются задачи и методика исследования, научная новизна и практическая значимость работы; указаны положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации и внедрении полученных результатов в практику.

В п е р в о й г л а в е "Представленность методов обучения как системы в современной педагогической литературе и вузовской практике" раскрывается теоретическая сущность понятия "методы обучения", различные подходы к их классификации, определяются структурные элементы исследуемого феномена, его взаимосвязь с

компонентами процесса обучения ; анализируется состояние подготовленности студентов и учителей к использованию дидактических знаний в практической деятельности ; разработаны критерии и описаны показатели сформированности учебных знаний и умений в области теории и практики методов обучения.

Изучение психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам методов обучения показало, что в педагогической теории выделяются различные подходы к трактовке их сущности. Так, изучая основные признаки и свойства метода, Н.Г.Казанский, С.П.Баранов, В.П.Есипов, М.А.Данилов дефинируют его как самостоятельную категорию, определяющую систему способов совместной деятельности учителя и учащихся. Авторы Н.А.Сорокин, М.Н.Скаткин, И.Т.Огородников, Е.Я.Голант подчёркивают направленность совместной деятельности на получение учебного результата и проявление при этом зависимости методов обучения от цели этой деятельности.

Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер, Ч.Куписевич считают, что метод как явление не функционирует вне содержания учебного материала как автономный механизм. По мнению этих авторов, метод обучения по своей структуре представляет собой связь между частью целого, порцией /дозой/ учебного материала и способом его усвоения учащимися.

А.Н.Алексюк, В.И.Бондарь, В.Ф.Паламарчук рассматривают метод как многомерное, многокачественное явление, имеющее свою внешнюю форму проявления и внутреннюю сущность, сочетание и состав которых зависит от источника информации, логики познания, уровня готовности учащихся к самостоятельной учебной деятельности и функции обучения. К последнему аспекту понимания сущности методов обучения примыкает автор настоящего исследования.

Следует подчеркнуть, что наличие различных позиций авторов к определению понятия методов обучения объясняется несколькими причинами.

1. Актуальность тех или иных аспектов процесса обучения на различных этапах развития педагогики и школы / преподавание, руководство познавательной деятельностью учащихся, повышение уровня познавательной активности и самостоятельности, формирование знаний, умений и навыков, оценка эффективности урока по конечному результату, связанная со степенью достижения цели урока/.

2. Более глубоким познанием сущности методов обучения, раскрытием его как сложного дидактического явления, имеющего внешнюю форму проявления и многоаспектную внутреннюю сущность, что обуславливается практической необходимостью сочетать в учебном процессе различные стороны методов обучения с целью расширения их образовательных, воспитательных и развивающих функций.

Кроме того, причиной множества определений методов обучения является то обстоятельство, что они - многопризнаковое явление, и поэтому каждый автор в праве в основу определения класть те существенные признаки, которые в первую очередь являются предметом его изучения.

Исходя из предмета нашего исследования на основе обобщения проблемы исследования, нам представляется наиболее оптимальным такое определение методов обучения, которое включает в качестве основных признаков компоненты совместной деятельности учителя и учащихся в учебном процессе. Поэтому любой метод обучения представляет собой упорядоченную совокупность методических приёмов, практических действий и мыслительных операций, с помощью которых организуется познавательная и практическая

деятельность учащихся и обеспечивается усвоение ими локальной части содержания учебного материала, построенного вокруг конкретной учебной задачи, выступающей частью общей цели учебной деятельности.

Изучение педагогической литературы, посвященной вопросам структуры метода обучения, показало, что она /структура/ рассматривается авторами Ю.К.Бабанским, В.И.Загвязинским, Г.И.Щукиной как с внутренней стороны /гносеологический аспект, логико-содержательный аспект, психологический, логико-процессуальный аспект, целеполагание в деятельности учащихся/ так и с внешней /педагогический аспект/. В дидактической структуре каждого метода различают ряд общих компонентов /приёмов, действий, операций/, которые в каждой конкретной педагогической ситуации требуют соответствующего объединения и определенной последовательности в применении /В.А.Онищук, Е.И.Перовский и др./. Методы обучения включают в свою структуру и виды взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, через которые они связаны с целью и задачами урока. Диалектически связаны между собой содержание и методы обучения /Н.И.Кудряшов/: содержание предмета обучения обуславливает соответствующие методы обучения, которые, в свою очередь, оказывают влияние на содержание предмета. Методы зависят от содержания и способов его усвоения /И.Я.Лернер/.

Следует заметить, что во многих исследованиях лишь упоминается зависимость метода обучения от других категорий дидактики, а сущность наличных связей не раскрывается.

Анализ исследуемой структуры методов обучения показал, что в них отражаются все основные компоненты процесса обучения: цели, задачи, содержание, способы деятельности и результат.

Это позволило нам предположить, что структура процесса обучения и структура метода обучения - и н в а р и а н т н ы , а поскольку в методах обучения отражаются все основные компоненты теории обучения, то их усвоение может взять на себя функцию с и с т е м а т и з а ц и и дидактических знаний студентов. Это значит, что возможно ранее усвоенные дидактические знания систематизировать путём использования в процессе обучения теории методов обучения, в чем и заключается системообразующая функция методов обучения.

Анализ структуры педагогической деятельности, методов подготовки специалистов в высшей школе, содержания учебных планов и программ подготовки позволил в соответствии с теоретическим и практическим компонентами готовности педагога к использованию методов обучения выделить её основные критерии: знание сущности методов обучения; понимание структуры и функций методов обучения; умение использовать на практике методы обучения различных групп /классов/.

Теоретический аспект готовности к использованию методов обучения изучался путём опроса студентов и учителей по отдельным вопросам теории методов обучения, анализа конкретных работ по теме исследования.

Анализ ответов студентов по вопросам, касающимся понимания основных признаков, которые присущи изучаемому феномену, его функций, классификаций, показал, что большинство будущих учителей /52,6%/ владеют дидактическими знаниями, но в вопросах структуры, связей и зависимостей между методами обучения и другими компонентами учебного процесса недостаточно компетентны. К характерным недостаткам в знаниях части учителей относится неумение выявлять существенные признаки методов

обучения, выделять его структурные элементы, соотносить различные способы учебно-познавательной деятельности с методами обучения и др.

Система заданий, которые носили в основном прикладной характер, позволила выявить уровень готовности будущих учителей применять знания о методах обучения в практической деятельности. Анализ ответов свидетельствует о том, что не все студенты с достаточной степенью полноты понимают сущность и структуру методов обучения. Так, 40,0% будущих учителей отождествляют методы обучения с процессом обучения, 43,0% студентов не осмысливают функциональной роли методов обучения, 72,5% от всех студентов не смогли отразить понимание связей и зависимостей между другими теоретическими компонентами дидактики. Только 12,1% выпускников свободно ориентируются в дефинировании и названии методов обучения, моделируют структуру методов и используют их на практике.

Изучение состояния практического компонента готовности к использованию методов обучения позволило распределить студентов и учителей по следующим уровням. Высокий уровень /8,7%/ характеризуется и свободным ориентированием в дефинировании и названии методов и приёмов и умением моделировать структуру используемых методов, выделяя при этом все его составные с позиции целостной их характеристики и оценки адекватности решаемых учителем задачам на уроке. Достаточный уровень /19,0%/ характеризуется пониманием сущности и различий между методами и приёмами обучения, однако выделить их из конкретной ситуации урока и дать им название не могли. К среднему уровню отнесены студенты /28,6%/, которые правильно трактовали понятие метода обучения и его части - приемов, действий, операций, однако привести примеры использования одних и тех же способов обучения, обеспечи-

вающих полное или частичное решение учебной задачи, не могли. Для низкого уровня /43,5%/ характерно общее представление о методах обучения, констатация / присутствия / основных признаков без последующего раскрытия их сущности.

Итак, в результате констатирующего эксперимента установлено, что у 72,1% исследуемых студентов не сформировано целостного понимания метода обучения как многомерного педагогического явления. Они плохо ориентируются, в каких связях и зависимостях находятся компоненты, входящие в структуру метода обучения и обслуживающие деятельность учителя и учащихся, а поэтому слабо или вовсе не владеют процедурой конструирования учебной деятельности учащихся на уроке.

В ходе исследования были установлены причины низкого уровня соответствующих дидактических знаний и умений :

- компоненты теории обучения раскрываются без учёта того, что дидактика как наука представляет собой систему ;
- все её теоретические компоненты представлены в дидактике как отдельные педагогические проблемы ;
- не раскрываются место и взаимосвязи компонентов дидактической теории в учебном процессе, условия их эффективного функционирования ;
- в традиционном изучении дидактики не показывается и не раскрывается инвариантность структуры процесса обучения и метода обучения ;
- не раскрываются связи и зависимости между элементами метода обучения, входящими в его состав.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента обусловили необходимость внесения существенных коррективов в моделирование учебного процесса в вузе, как на содержательном, так и

на организационно-методическом уровнях.

Во второй главе "Формирование целостного представления методов обучения как основы системного использования дидактических знаний и умений учителем начальной школы" раскрываются основные идеи, логика построения, содержание и методика формирования у студентов целостного представления методов обучения, выступающего ведущим фактором систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя; представлены результаты опытно-экспериментальной работы.

При разработке экспериментального обучения мы исходили из того, что метод обучения представляет собой микродеятельность, которая имеет ту же структуру, что и процесс обучения. Поэтому метод обучения способен интегрировать теорию обучения, имеющую в своем составе компоненты, которые инвариантны основным элементам метода обучения. Усвоение теории метода обучения при определенных условиях может выполнить функцию систематизации дидактических знаний, выводя последние на уровень его обобщенности, функциональной принадлежности, понимания технологии построения процесса обучения в его системном представлении. Всё это даёт возможность понять связи и зависимости между элементами деятельности, что способствует развитию у будущих специалистов умений осмысленно выбирать из множества деятельностей именно ту, которая в конкретных ситуациях и при определенных условиях является оптимальной, т.е. наиболее эффективной. Учитывая такую трактовку методов обучения и их возможность системно представлять дидактические знания, нами было разработано содержание экспериментального обучения, главной составной частью которого явился спецкурс "Методы обучения как способ систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя".

Разработанная программа спецкурса строилась с учётом следующего :

- содержание программы представляет собой не перечень отдельных тем по дидактике / цели и задачи обучения, методы обучения, средства обучения, формы обучения/, как это имеет место в сложившейся практике, а их интеграцию, которая осуществлена с учётом связей, существующих между компонентами теории обучения ;
- в программе спецкурса, представляющей собой содержание экспериментального обучения студентов, вопросы сущности и структуры метода и основных компонентов процесса обучения планировались одновременно, чтобы имелась возможность переноса одних знаний на другие с целью их интеграции ;
- программа строилась с учётом четырёх компонентов обучения : целевого, содержательного, процессуального и контрольно-оценочного.

Целевым компонентом предполагалось углубление знаний по теории обучения с учётом системного подхода к их усвоению и использованию на практике, раскрытие сущности теории методов обучения как педагогического явления, интегрирующего компоненты процесса обучения как деятельности, систематизацию дидактических знаний и умений на базе структуры методов обучения.

Содержательным компонентом предусматривалась система лекций по основным категориям процесса обучения, которые упорядочиваются вокруг главного ядра дидактической теории - метода обучения /12 часов/, и лабораторно-практических занятий -/14 часов/. При построении программы мы исходили из деятельностного подхода. В связи с этим содержанием программы спецкурса предусматривались знания по основным элементам метода обучения : цель и

задачи, содержание учебного материала, способы решения учебных задач, результат.

Прочную основу для формирования у будущих учителей навыков использования в своей работе методов обучения составила разработанная нами система дидактических знаний и умений.

Процессуальный компонент обучения как упорядоченная совокупность средств, методов и форм организации учебной работы студентов реализовывался в различных организационных формах : лекциях, практических и лабораторных занятиях в школе, самостоятельной работе над литературными источниками, выполнении различных заданий.

Контроль знаний, коррекция результатов усвоения и регулирования учебного процесса при изучении спецкурса осуществлялись в разнообразных формах текущего и итогового контроля, а также написания контрольной работы и зачёта по вопросам теории и практики методов обучения.

Формирование знаний о сущности метода обучения как дидактической категории осуществлялось в четыре этапа.

На первом этапе осуществлялась теоретическая подготовка по основным компонентам учебного процесса ; раскрытие структуры процесса обучения и метода обучения, которые сравнивались между собой на подобие / определение инвариантности структур изучаемых явлений/.

Второй этап состоял из двух стадий :

1. Стадия выявления связей между элементами метода обучения.
2. Стадия усвоения внешних форм и внутренней сущности метода обучения.

На третьем этапе осуществлялось формирование у студентов практических умений, которое состояло из двух стадий на каждом

практическом занятии. На первой стадии студенты обучались умению оперировать основными дидактическими категориями, чем обуславливалось формирование у них педагогического мышления. Эта стадия распространяла свое влияние и на вторую стадию формирования практических умений - моделирование и демоделирование отдельных педагогических ситуаций урока. При этом студенты обучались строить и описывать статическую модель фрагмента урока.

На завершающем четвертом этапе обучения осуществлялось развитие у студентов умений комплексного планирования отдельных фрагментов урока с учетом системного подхода.

При традиционном преподавании дидактики существующий анализ содержания и организационных форм обучения снижает эффективность применения дидактических знаний в практической деятельности, лишает учителя возможности применять творчество. Большинство из них механически использовали набор способов обучения, без должного анализа содержания и упорядоченного объединения компонентов деятельности в единое целое - направленное движение школьников к ожидаемому результату обучения. Это и побудило нас к поиску такой логики процесса усвоения знаний, которая бы способствовала овладению системой основных элементов теории и ведущих идей дидактики.

Фактором систематизации дидактических знаний и умений, уже усвоенных студентами ранее при традиционном изучении дидактики на втором курсе, мы избрали модель метода обучения, поскольку в нем проявляют свое отражение все компоненты теории обучения.

Поскольку большое значение для систематизации знаний имеют схематические и графические модели, то в учебном процессе широко использовалась трехмерная модель метода обучения /В.И.Бон-

дарь, В.Ф.Паламарчук/, выступающая в нашем исследовании материализованной основой для актуализации теоретических положений, отраженных в учебных пособиях по педагогике. На модели наглядно представлялись компоненты теории обучения, между которыми устанавливались связи и зависимости, с учётом которых предстоит строить реальный процесс обучения. При этом мы исходили из положения о том, что если предметом дидактики является связь, взаимодействие преподавания и учения, то это единство /В.В.Краевский/ находит своё конкретное выражение и реализацию в методах обучения.

Формирование целостного понимания методов обучения как фактора систематизации дидактических знаний и умений осуществлялось путём сравнительного анализа компонентов теории обучения; процесса обучения и метода обучения. Выявление постоянно повторяющихся элементов в различных дидактических явлениях, которые входили в структуру метода обучения, способствовало во-первых, осуществлению системного подхода к усвоению метода обучения как упорядоченной совокупности его компонентов, во-вторых, доказательству способности методов обучения интегрировать основные знания по дидактике, в-третьих, организации системного усвоения теоретических знаний по курсу дидактики.

В процессе экспериментального обучения использовались методы и формы, способствующие интеграции теории и практики, превращению теории в производительную силу педагогической деятельности, а практику - в источник знания нового. Нами применялись две группы методов :

-I. Методы, способствующие активному усвоению новых теоретических положений / сравнительный анализ существующих концепций, различных подходов к определению понятия "метод обучения" и др./.

2. Методы организации познавательной деятельности студентов, способствующие формированию умений осуществлять анализ учебного процесса и выработке умений комплексного планирования фрагментов урока с учётом целостного подхода /описательное и схематическое моделирование методов обучения, анализ конкретных педагогических ситуаций, решение педагогических задач, ролевые игры/.

В ходе формирующего эксперимента была получена объективная картина динамики знаний и умений студентов в условиях разработанной и апробированной нами методики формирования целостного представления методов обучения как фактора систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя, а сравнение получены данных с показателями констатирующего эксперимента позволило сделать вывод о её эффективности.

Основными параметрами изучения эффективности обучения выступали : знание сущности основных дидактических категорий ; понимание связей между основными элементами метода обучения, функционирующего в структуре микродеятельности ; умения планировать отдельные фрагменты урока с учетом связей между элементами методов обучения.

Динамика знаний, т.е. их развитие, совершенствование под влиянием учебного процесса определялась путём сравнения показателей понимания, оперирования и применения знаний, полученных после традиционного изучения дидактики / контрольная/ и после изучения спецкурса, построенного на базе дидактических знаний / экспериментальная группа /.

Эффективность экспериментального обучения во многом определялась уровнем сформированности у будущего учителя практических

умений. Проведение исследовательского среза на выявление уровней сформированности умений осуществлять планирование отдельных фрагментов урока с учетом связей между элементами метода обучения студентами контрольной группы и экспериментальной показало преимущества экспериментальной методики обучения.

Таблица I

Сравнительные данные уровней готовности студентов контрольной и экспериментальной групп к использованию методов обучения

параметры эффектив- ности экс- перименталь- ного обу- чения	Контрольная группа / 60 человек /				Экспериментальная группа / 80 человек /				
	У р о в н и								
	выс.	дост.	средн.	низк.	выс.	дост.	средн.	низк.	
Знания сущ- ности кате- горий ди- дактики	9	27	21	3	23	49	8	-	абсч.
	15,0	45,0	35,0	5,0	28,7	61,3	10,0	-	%
Знания свя- зей и зави- симостей элементов метода обучения	4	12	19	25	38	40	2	-	абсч.
	6,7	20,0	31,7	41,6	47,5	50,0	2,5	-	%
Умения планиро- вать фраг- менты уро- ка с уче- том связей	4	7	20	29	39	38	3	-	абсч.
	6,7	11,7	33,3	48,3	65,0	47,5	3,7	-	%

У большинства студентов экспериментальной группы / 28,7% с высоким и 61,3% с достаточным / проявляется полное понимание сущности основных категорий дидактики. В контрольной группе это количество составило соответственно 15,0% и 45,0% будущих учителей. Студентов со средним уровнем указанных знаний почти в три раза меньше в составе экспериментальной, чем контрольной группы. Если высокий и достаточный уровень понимания связей между элементами метода обучения проявили 97,5% студентов экспериментальной группы, то в контрольной это число составило 26,7% студентов. Большая половина студентов контрольной группы обладает средним /33,3%/ и низким /48,3%/ уровнями сформированности умения планировать фрагменты урока с учетом связей и зависимостей между элементами метода обучения. Наличие в экспериментальной группе студентов со средним /3,7%/ уровнем объясняется прежде всего сложностью данного вида работы, наличием поверхностных знаний в области теории и практики методов обучения.

Таким образом, формирующий эксперимент подтвердил рабочую гипотезу. Следовательно, методика формирования целостного представления методов обучения как фактора систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя, разработанная в исследовании, оказалась достаточно эффективной.

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование позволило сделать ряд выводов.

В результате исследования установлено, что метод обучения как дидактическая категория способен интегрировать все основные компоненты теории обучения, а поэтому может выполнять функции систематизации дидактических знаний. Овладение знаниями об инвариантности структуры методов обучения и процесса обучения

является необходимым компонентом профессиональной подготовки будущего учителя.

Усвоение дидактических знаний, построенных на базовой модели метода обучения, обеспечивает осознанное овладение технологией закономерного построения урока, вооружает студентов системой дидактических знаний и умений, позволяющей целенаправленно подходить к выбору методов обучения, самостоятельно находить оптимальный вариант решения конкретной задачи урока.

На основе анализа уровней дидактических знаний и умений студентов при традиционном обучении было показано, что используемая содержательная и организационно-методическая стороны дидактической подготовки студентов в настоящее время не соответствует в полной мере формированию у будущих учителей системного представления об основных категориях дидактики, снижает эффективность практической деятельности учителя, что позволило внести в нее существенные изменения.

В ходе экспериментального исследования проверена эффективность разработанной нами новой методики в основу которой положена теория методов обучения. Анализ результатов экспериментальной работы показал заметное повышение уровня знаний студентов об основных категориях дидактики, понимания связей и зависимостей между элементами метода обучения, способах их использования на практике.

С помощью разработанных критериев оценивания, рассчитанных на выявление уровней сформированности дидактических знаний и умений, получены объективные данные, характеризующие уровень сформированности знаний по каждому параметру в отдельности. Статистический анализ экспериментальных материалов свидетельствует о значительном повышении всех уровней сформированности

знаний и умений, что позволяет сделать вывод об эффективности и перспективности внедрения в повседневную практику работы вуза разработанную нами методику формирования дидактических знаний и умений у будущих педагогов. Внедрение в практику педагогической работы экспериментального исследования открыло новые перспективы повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям, предъявляемым к советскому современному педагогу.

Изложенные в нашем исследовании выводы и рекомендации не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение всей проблемы. Требуют коренного пересмотра также и программы дидактической подготовки студентов как в целом, так и по отдельным компонентам теории обучения; совершенствования содержания и методических сторон учебного процесса.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях :

1. Системный подход к анализу методов обучения в современной педагогической литературе // Внедрение результатов исследований молодых учёных в реализацию реформы средней и перестройку высшей школы : Тезисы докладов научно-практической конференции. - Кировоград, 1988.-с.22-24.

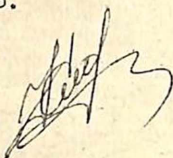
2. Системное усвоение и применение дидактических знаний как условие развития творческого потенциала педагога // Развитие творческого потенциала руководителей школ в системе непрерывного повышения квалификации: Методические рекомендации / в соавторстве/. - Л., 1988.-с.84-86.

3. Дидактические взгляды Н.К.Крупской на систему методов обучения учащихся начальных классов // Педагогическое наследие Н.К.Крупской и перестройка народного образования: Тезисы докладов и сообщений региональной научно-практической конференции.-Пере-

Яслав-Хмельницкий, 1989.-с.95-99.

4. Учебная программа к спецкурсу "Методы обучения как способ систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя" / в соавторстве /.- К., 1989.-22с.

5. Отражение в методах обучения совокупности основных компонентов процесса обучения // Психология перестройке народного образования: Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции.-М., 1989.-с.16.



Подп. к печ. 20.07.90, Формат 60x84/16 Бумага офсет.
Печ. офс. Усл. печ. л. 1,39 Уч.-изд. л. 1 Тираж 100
Зак. 0-3852. Бесплатно.

Киевская книжная типография научной книги. Киев, Репина, 4.