

Г.М.Кусаинов¹, Б.Т.Абыканова²
А.А.Сайпова³, К.К.Шалгынбаева⁴

¹ЧУ «Центр педагогического мастерства»

АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Нур-Султан, Казахстан

²Атырауский государственный университет им.Х.Досмухамедова, Нур-Султан, Казахстан

³ЧУ «Центр педагогического мастерства»

АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Нур-Султан, Казахстан

⁴Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева, Нур-Султан, Казахстан
(E-mail: g-satybaldy@list.ru, bakitgul@list.ru, saypova1976@mail.ru, kadisha1954@mail.ru)

Сущность и классификация организационных форм обучения: проблема и ее решение

Аннотация. В статье с позиций естественнонаучного подхода рассматривается вопрос о сущности и классификации форм организации процесса обучения, который до сих пор остается дискуссионным. Большинство традиционно настроенных ученых-дидактов и исследователей сходится во мнении, что дать однозначное определение понятию «форма обучения» очень трудно. К тому же авторы и исследователи занимаются поиском и изобретением всё новых форм, увеличивая с каждым разом их количество. В этом огромном разнообразии практикующему учителю-преподавателю порой очень сложно разобраться. Поэтому в дидактике царит полная неразбериха и путаница. Создается впечатление, что это делается либо намеренно, либо из-за некомпетентности.

Более того, идет постоянная контаминация понятий «форма обучения» и «метод обучения», которые находят отражение в выражениях типа «активные методы и формы», «интерактивные методы и формы» и др., используемые в современной научной литературе и в педагогической и методической практике. Такое неразличение только затемняет существо вопроса и усугубляет положение. Поэтому целью настоящей статьи являются анализ различных подходов к классификации оргформ обучения, обоснование их сущности и необходимости единства подходов к пониманию форм обучения в дидактике.

Ключевые слова: общение, структуры общения, формы организации процесса обучения, индивидуальная форма обучения, общие и конкретные формы обучения, парная форма обучения, групповая форма обучения, коллективная форма обучения.

DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2021-134-1-96-103>

Поступила: 14.07.20 / Доработана: 29.09.20 / Допущена к опубликованию: 16.10.20

Введение

Учебный процесс возникает и функционирует, прежде всего, в определенных формах его организации: организационные формы обучения составляют материальную основу обучения. В данном случае уместным является сравнение организации процесса обучения с анатомией и физиологией живого организ-

ма. Чтобы дать научное объяснение физиологических процессов, происходящих в **организме**, необходимо разобраться в анатомии, в строении как **отдельных органов**, так и всего организма в целом. Без анатомии нет и не может быть физиологии как науки [1].

В этой связи рассмотрим подходы, которые сложились в традиционной дидактике в течение последних 40-50 лет.

Основная часть

В 70-е годы академик М.И. Махмутов утверждал, что между терминами «форма обучения» и «форма организации обучения» существуют различия. Выражение «форма обучения» означает коллективную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на уроке. Что же касается термина «форма организации обучения», то он обозначает какой-либо вид занятий - урок, предметный кружок и т.п. [2, с.49].

В 80-годы профессор И.М.Чередов утверждал, что организация обучения предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определённым содержанием материала (лингвистический подход к понятию). С точки зрения управленческого подхода организация представляет собой одну из четырёх функций управления и определяет: кто и какую работу будет выполнять; кто кому подчинён; кто с кем связан; кто с кем взаимодействует по вертикали и горизонтали.

И.М.Чередов трактует форму как специальную конструкцию процесса обучения. Она представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в обучении является процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определённым учебным материалом [3].

Следовательно, форму организации обучения надо понимать, как конструкцию отрезков, циклов процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определённого содержания учебного материала и освоению способов деятельности. Представляя собой наружный вид, внешнее очертание отрезков – циклов обучения, форма отражает систему их устойчивых связей и связей компонентов внутри каждого цикла обучения.

Как дидактическая категория форма организации обучения обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых, временем, местом и порядком его осуществления [4].

Он придерживается традиционной классификации и выдвигает 6 форм обучения работы: фронтальная; парная, звеньевая и бригадная; кооперативно-групповая; дифференцированно-групповая; индивидуальная и индивидуализированная; индивидуализировано-групповая формы учебной работы [5].

Для И.М.Чередова организационная форма обучения – это абстрактное понятие. Она конструируется учителем из звеньев учебного процесса.

Говоря о классификации конкретных форм, он предлагает девять типов уроков: формирования знаний, закрепления и совершенствования знаний, формирования и совершенствования знаний, формирования умений и навыков, совершенствования знаний, умений и навыков, применения знаний на практике, повторения и систематизации знаний, проверки знаний, комбинированный урок.

И.М.Чередов представляет традиционалистский, идеалистический психолого-педагогический подход с элементами реформирования на уроках в школе [4].

В 90-е - начале 2000-х появляется ряд работ, в которых делается попытка дать определение понятию «форма обучения». Так, А.В. Хуторской объясняет, что термин «формы» использовался по отношению к обучению в двух различных случаях: «как форма обучения и «как форма организации обучения» [6, с.295]. Но вместо того, чтобы сразу же дать обоснование и генезис (происхождение) такого деления форм в дидактике, А.В.Хуторской начинает с их перечисления: «Формы обучения, которые называются общими, делятся на индивидуальные, групповые, фронтальные, а также коллективные, парные, со сменным составом учащихся». Дальше дается совершенно непонятное объяснение, что же собственно положено в качестве основания для такой несколько странной и необоснованной «классификации»: «В основу разделения общих форм обучения положены характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия между учителем и учащимися, а также между самими учащимися» [6, с.295].

В данном случае остается непонятным основание классификации общих форм обучения.

Г.И.Саранцев делает попытку обоснования организационных форм обучения, не рассматривая сам принцип деления обучения на внешнюю и внутреннюю стороны и затем связывая внешнюю сторону обучения с формами, а внутреннюю - с методами. Форма процесса обучения, объясняет он, обусловлена отношениями между учителем и учащимися в решении учебных задач. Он выделяет следующие виды отношений: 1) учитель - класс; 2) учитель - класс - ученик; 3) учитель - группа учащихся; 4) учитель - ученик. Эти отношения обуславливают формы: фронтальную, коллективную, групповую и индивидуальную. Г.И.Саранцев делает выводы:

— **фронтальная** имеет такие признаки: цель ставится перед всеми учащимися, которые выполняют одинаковые задания; учитель руководит этим процессом и оказывает помощь;

— **коллективную** отличают поставленная для всего класса одна цель, выполнение одинаковых заданий; в этом процессе участвуют как учитель, так и учащиеся;

— при **групповой форме** ставится учебная цель, дифференцируются задания с учётом познавательных возможностей участников; помощь учителя может быть ориентирована либо на всех учащихся, либо на ту или иную группу;

— **индивидуальная** характеризуется постановкой личной цели перед каждым самостоятельным выполнением либо одинакового для всех задания, либо индивидуального, оказанием помощи ученику.

Выделенные формы «обычно авторы называют организационными формами обучения, формами организации обучения, учебной деятельности, учебной работы и т.д.» [7, с.37].

После этого Г.И.Саранцев вступает в терминологическую дискуссию: «последний термин, думается, нельзя признать научным, это, скорее, обыденное суждение, поскольку название «учебная работа» не может относиться к понятийно-терминологическому аппарату педагогики» [7, с.37].

Подход Г.И.Саранцева характеризуется отходом от научно-теоретического анализа, связанного с пониманием зависимости форм обучения от его сущности. Призывая к научности, отвергая название «учебная работа», он создаёт видимость строго научного подхода, заботится об обоснованности и научности «понятийно-терминологического аппарата педагогики», что само по себе, несомненно, ценно и важно, но в то же время он погружается в конкретику и уходит от обсуждаемой проблемы.

Противоречивость подхода Г.И.Саранцева состоит в том, что он сразу берёт те отношения, которые, по его мнению, имеют место в нынешней школе (учитель-класс, учитель-класс-ученик и т.д.), и затем даёт якобы вытекающие из этих отношений формы. При этом он упускает из поля зрения сущность обучения, всеобщий характер форм обучения.

Как известно, понятие «учебный процесс» является производным от понятия «обучение». Если нет понимания сущности обучения, то и понимание учебного процесса искажено, а проблема форм обучения только усложняется и запутывается.

Чтобы разобраться в организационных формах обучения, необходимо понимание сущности обучения. Обучение как процесс материального взаимодействия между людьми имеет свою природу, свой механизм (устройство), который не сводится к трудовым или психологическим процессам.

В этой связи рассмотрим естественнонаучный подход В.К.Дьяченко, который считает, что обучение - это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает. Следовательно, обучение может происходить так и только так, как происходит общение между людьми [8; 9].

Поэтому сначала выясним, что такое общение, а потом, как оно осуществляется.

Общение - это речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходит обмен информацией, формирование и установление отношений и управление деятельностью. Общение осуществляется, главным образом, через уст-

ную и письменную речь. Оно может быть опосредованным и непосредственным.

Если люди друг друга не видят и не слышат, непосредственно не воздействуют друг на друга, то такое общение является опосредованным. Оно осуществляется через письменную речь.

Опосредованное общение в учебном процессе происходит довольно часто: школьник дома готовится к уроку по истории, читая при этом учебник; по казахскому языку - не только читая учебник, но и выполняя письменное упражнение; по математике - решая задачи. Студент колледжа/вуза прорабатывает первоисточники, делает выписки, составляет конспект, находясь в библиотеке. При этом он готовится к предстоящему семинару. В школьном классе идет самостоятельная или контрольная работа по математике: все обучающиеся заняты решением задач и примеров, общение друг с другом запрещено.

Все приведенные случаи представляют собой **индивидуальную** форму учебной работы. Ее важнейшая черта - индивидуальная обособленность обучающегося: школьник или студент выполняет какое-то учебное задание и при этом ни с кем непосредственно не общается. Он работает один и в этот промежуток времени ни с кем не сотрудничает, никого не спрашивает и никого не слушает. Самостоятельно или несамостоятельно, творчески или не творчески он работает - суть не в этом. Суть индивидуальной или индивидуально обособленной формы обучения только в том, что в период (момент) работы нет непосредственного контакта (общения) с другими людьми.

В процессе обучения может происходить непосредственное общение между его участниками. Оно ведется главным образом посредством устной речи. Возможны три случая непосредственного общения и соответственно три формы работы.

Общение часто происходит в паре, в паре замкнутой, статической, с одним и тем же собеседником. Если это происходит в учебном процессе, то такую форму обучения называют **парной**. Так, учитель-преподаватель дает

индивидуальную консультацию одному-единственному обучающемуся. Занятия учителя-преподавателя с одним обучающимся - это парная форма обучения, например, репетиторство. Преподаватель у одного обучающегося принимает зачет. Два школьника или два студента готовят вместе какое-то задание или помогают друг другу - это тоже парная форма обучения. Ее особенностью является то, что в каждый момент общения одного говорящего слушает только один человек. Число говорящих и число слушающих равное, т.к. в данный момент (промежуток) времени происходит общение только между двумя людьми - в паре. Кто кого обучает, какие методы и приемы при этом используются - все это не изменяет объективной сути парной формы занятий: учебная работа происходит в паре и при этом партнеры взаимодействуют друг с другом в одном и том же составе, партнеры, участники, парной работы постоянные. В парной форме речь ее участников, может быть, как монологической, так и диалогической. Гораздо чаще диалогической, но это вовсе необязательно. Если один учит другого, то речь при этом становится преимущественно монологической. Но говорящий при этом обращается только к одному-единственному слушателю. В этом суть парной формы обучения. В этом же кроются как преимущества, так и ее недостатки.

Человек живет в обществе, среди людей, и хочет он того или нет, но ему приходится общаться не с одним-единственным собеседником, а со многими людьми. Общество - это не остров, где проживают два человека, Робинзон и Пятница, а всегда сравнительно большое множество людей.

Как же происходит непосредственное общение человека со многими людьми? Здесь возможны два случая: либо человек сразу обращается ко многим людям, к группе, либо общается с каждым по очереди. В первом случае мы имеем групповую структуру общения, во втором - диалогические сочетания, т.е. общение в парах сменного состава. При групповой структуре общения одного человека в каждый момент общения слушает, как минимум, два человека. Но его могут слушать

три, десять, сорок, сто и т.д. Основным условием группового общения является то, что не один человек, а много людей слушают одновременно одного говорящего. Перед группой может длительное время говорить один и тот же человек, но могут по очереди выступать и разные люди. Так, на собрании кто-то один читает доклад на протяжении одного-двух часов, а потом начинаются прения. Структура общения при этом все время остается одна и та же: в каждый момент общения какое-то количество людей (а не один человек) слушают речь выступающего, говорящего. Такая речь также может быть как монологической (доклад, проповедь), так и диалогической (спор, диспут, прения).

Обучение в школе, колледже и в вузе часто имеет групповую структуру общения тех, кто обучает, с теми, кто учится. Так, читается лекция, проводятся семинары, организуются учебные конференции, диспуты, ведется общеклассная работа – все это разновидности **групповой** формы обучения. Когда учитель-преподаватель объясняет всему классу новый материал, излагает лекцию группе или ведет с учащимися беседу, или вызывает отдельных обучающихся, чтобы они перед аудиторией рассказали домашнее задание – все это разные случаи групповой формы обучения.

Занятия обучающихся в малых группах, когда вместо учителя-преподавателя бригадир или консультант работает с несколькими обучающимися, представляют собой тоже разновидность групповой формы обучения.

Общение человека с разными людьми по очереди или общение в парах сменного состава существенно отличается как от общения в замкнутой, стабильной паре, так и от группового общения. Такое общение хотя и происходит в парах, но оно не замыкается одним человеком. Если общение в парах сменного состава идет в учебном процессе, то получается **коллективная** форма работы, т.к. при этом **все** обучают каждого **и каждый** – всех. Только эта форма учебной работы является для школы, колледжа и вуза новой. В массовой практике она еще не применяется или используется от случая к случаю. Пока идет период ее освое-

ния отдельными учителями школ и преподавателями вузов и колледжей [1; 8; 9].

В традиционной дидактике такое естественнонаучное понимание организационных форм и их классификации отсутствует.

Как правило, в любом из ныне действующих учебников и учебных пособий выделяют следующие группы форм организации обучения:

- по количеству учащихся, участвующих в процессе обучения, – коллективная (иногда особо выделяется фронтальная работа учителя сразу со всем классом в едином темпе и с общими задачами), групповая, индивидуальная;
- по особенностям коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся – урок, лекция, семинар, лабораторная работа, практикум, экскурсия, факультативное занятие, олимпиада, конференция, кружок, мастерская, лаборатория, зачет, экзамен;
- по дидактической цели – вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий [10].

Подобное деление организационных форм (по количеству учащихся) возникло давно и является результатом эмпирического обобщения. Оно держится в основном в силу традиции и в научном плане оказывается необоснованным, ошибочным и алогичным, т.к. здесь не соблюдены важнейшие требования, предъявляемые к классификации объектов.

Деление должно быть, как известно, соразмерным, т.е. объем членов деления, вместе взятых, должен быть равен объему делимого понятия. Если же объем членов деления не исчерпывает объема делимого понятия, т.е. не все виды делимого перечислены и какой-то член деления пропущен, то мы имеем неполное деление.

В нашем случае это правило нарушено, т.к. в анализируемой классификации отсутствует парная форма обучения. Это, во-первых.

Во-вторых, члены деления должны исключать друг друга. В традиционной классифика-

ции члены деления не только не исключают, но и предполагают друг друга, т.к. общеклассная (фронтальная) форма работы является частным случаем групповой. А коллективная форма неизвестно на каком основании отнесена к групповой.

В-третьих, основание деления должно быть единым. В нашем примере нарушено и это требование, т.к. признак деления организационных форм неясен, аморфен.

Что касается деления по особенностям взаимодействия, то перечисленные здесь формы относятся к конкретным, или специальным формам обучения.

Последняя классификация вообще не выдерживает никакой критики.

Анализ различных подходов к проблеме сущности и классификации организационных форм обучения показывает, что имеется большой диапазон в определении данного понятия, который обусловлен расхождениями в различном понимании сущности обучения,

его организацией, а также лингвистической и философской интерпретации.

Заключение

На наш взгляд, научно обоснованным является определение организационных форм как структур общения, которые используются в учебном процессе в различных вариациях. Такой подход вытекает из научного понимания сущности обучения как общения. На основе структур общения выделяются четыре базисных, инвариантных форм организации (существования – по В.К.Дьяченко) обучения: индивидуальная, парная, групповая и коллективная. Такое понимание можно считать соответствующим всем научным требованиям и критериям, позволяет прийти к единству в проблеме сущности организационных форм и их классификации, который должен найти практическую реализацию в вузовской подготовке.

Список литературы

1. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века. /Под ред. К.Х.Закирьянова. - Алматы: «Гылым», 1995. – 207 с.
2. Махмутов М.И. Современный урок. - М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
3. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе - М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
4. Тушнолобов П.И. Проблема форм организации обучения в дидактике // Омский научный вестник. Сер. «Общество. История. Современность». - 2016. - № 2. - С.85-87.
5. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. - М.: Педагогика. - 1987. - 152 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2001. - 544 с.
7. Саранцев Г.И. Формы обучения в средней школе // Педагогика. – 2000. - № 2. – С.34-40.
8. Дьяченко В.К. Избранные дидактические произведения: В 10-и т./Под ред. Г.М.Кусаинова, Е.Н.Васильевой. – Алматы: Изд-во «Эверо», 2018-2019.
9. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики/Под ред. А.Сейтешева. – Алматы: «Гылым», 1996. – 386 с.
10. Борытко Н.М. Теория обучения: учебник для ст-тов пед. вузов. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. - 72 с.

References

1. D'yachenko V.K., Kussainov G.M. Dialogi o shkole XXI veka/Pod red. K.Kh.Zakir'yanova [Dialogues about the school of the XXI century / Ed. K.Kh. Zakiryanov] («Gylym», Almaty, 1995, 207 p.).
2. Makhmutov M.I. Sovremennyj urok [A modern lesson] (Pedagogika, Moscow, 1985, 184 p.).

3. Cheredov I.M. Formy` uchebnoj raboty` v srednej shkole [Forms of educational work in high school] (Education, Moscow, 1988, 160 p.).
4. Tushnolobov P.I. Problema form organizaczii obucheniya v didaktike [The problem of the forms of organization of education in didactics], Omskij nauchnyj vestnik. Ser. «Obshhestvo. Istoriya. Sovremennost'» [Omsk Scientific Bulletin. Ser. «Society. History. Modernity»], 2, 85-87, 2016.
5. Cheredov I.M. Sistema form organizaczii obucheniya v sovetskoj obshheobrazovatel'noj shkole [The system of forms of organization of education in the Soviet general education school] (Pedagogika, Moscow, 1987, 152 p.).
6. Khutorskoj A.V. Sovremennaya didaktika [Modern didactics]. Textbook for universities] (Peter, St. Petersburg, 2001, 544 p.).
7. Saranczev G.I. Formy` obucheniya v srednej shkole [Forms of education in secondary school], Pedagogika [Pedagogy], 2, 34-40, 2000.
8. D'yachenko V.K. Izbranny'e didakticheskie proizvedeniya [Selected didactic works]. In 10 volumes. Ed. G.M. Kussainov, E.N. Vasilyeva] (Publishing house «Evero», Almaty, 2018-2019).
9. D'yachenko V.K., Kusainov G.M. Osnovy` sovremennoj didaktiki [Fundamentals of modern didactics]. Ed. A. Seiteshev] («Gylm», Almaty, 1996, 386 p.)
10. Bory'tko N.M. Teoriya obucheniya: uchebnik dlya st-tov ped. vuzov [Learning theory: a textbook for st-tov ped. Universities] (Publishing house of VGIPK RO, Volgograd, 2006, 72 p.).

Г.М. Кусаинов¹, Б.Т. Абыканова², А.А. Сайпова³, К.К. Шалгынбаева⁴

1«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

2Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті, Атырау, Қазақстан

3«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

4Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

Оқытудың ұйымдастырушылық формаларының мәні мен жіктелуі: проблема және оны шешу

Аңдатпа. Мақалада жаратылыстану-ғылыми көзқарас тұрғысынан оқу процесін ұйымдастыру формаларының мәні мен жіктелуі қарастырылады, ол әлі де пікірталас тудырады. Дәстүрлі көзқарастағы дидактикалық ғалымдар мен зерттеушілердің көпшілігі оқу процесін ұйымдастырудың формалары туралы түсінік мәселесі өте күрделі және қазіргі уақытта шешу қиын екендігімен келіседі. Сонымен қатар, авторлар мен зерттеушілер барлық жаңа формаларды іздеумен және ойлап табумен айналысады, олардың санын әрдайым көбейтеді. Бұл үлкен әртүрлілікте тәжірибелі мұғалім-мұғалімге кейде түсіну өте қиын. Сондықтан дидактикада толық шатасулар мен шатасулар бар. Бұл әдейі немесе біліксіздіктен жасалған сияқты

Сонымен қатар, қазіргі ғылыми әдебиетте және педагогикалық және әдістемелік практикада қолданылатын «белсенді әдістер мен формалар», «интерактивті әдістер мен формалар» және т.б. осы сияқты тіркестерде көрініс табатын «оқыту формасы» және «оқыту әдісі» ұғымдарының үнемі контаминациясы жүреді. Мұндай ажырату тек мәселенің мәнін қараңғылайды және жағдайды нашарлатады. Сондықтан осы баптың мақсаты оқытудың ұйымдастырушылық формаларын жіктеудің әртүрлі тәсілдерін талдау, олардың мәні мен дидактикадағы оқыту формаларын түсіну тәсілдерінің бірлігі қажеттілігін негіздеу болып табылады.

Түйін сөздер: қарым-қатынас, қарым-қатынас құрылымдары, оқыту процесін ұйымдастыру формалары, оқытудың жеке формасы, оқытудың жалпы және арнайы формалары, оқытудың жұптық формасы, оқытудың топтық формасы, оқытудың ұжымдық формасы.

G.M. Kussainov¹, B.T. Abykanova², A.A. Saypova³, K.K. Shalgynbaeva⁴

¹Center of Excellence of the Autonomous Educational organization

«Nazarbayev Intellectual Schools», Nur-Sultan, Kazakhstan

²H. Dosmuhamedov Atyrau State University, Atyrau, Kazakhstan

³Center of Excellence of the Autonomous Educational organization

«Nazarbayev Intellectual Schools», Nur-Sultan, Kazakhstan

⁴L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

The essence and classification of organizational forms of learning: the problem and its solution

Abstract. The article considers the issue of the essence and classification of forms of organization of the learning process from the standpoint of the natural science approach, which is still debatable. The majority of traditionally minded didactics and researchers agree that the problem of the concept of forms of organization of the learning process is very complex and currently difficult to solve. In addition, authors and researchers are searching for and inventing new forms, increasing their number each time. This huge variety is sometimes very difficult for a practicing teacher to understand. Therefore, there is complete confusion in didactics. It seems that this is done either intentionally or because of incompetence.

Moreover, there is a constant contamination of the concepts of «form of learning» and «method of learning», which are reflected in expressions such as «active methods and forms», «interactive methods and forms», etc., used in modern scientific literature and in pedagogical and methodological practice. Such non-discrimination only obscures the essence of the issue and aggravates the situation. Therefore, the purpose of this article is to analyze various approaches to the classification of organizational learning forms, substantiate their essence and the need for unity of approaches to understanding learning forms in didactics.

Keywords: communication, communication structures, forms of organization of the learning process, individual form of learning, general and specific forms of learning, pair form of learning, group form of learning, collective form of learning.

Сведения об авторах:

Кусаинов Г.М. – кандидат педагогических наук, доцент, старший менеджер Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», ул. Хусейн бен Тала, здание 21/1, Нур-Султан, Казахстан.

Абыканова Б.Т. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Атырауского государственного университета им.Х.Досмухамедова, пр.Студенческий, 212, Атырау, Казахстан.

Сайпова А.А. – кандидат педагогических наук, старший менеджер Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», ул. Хусейн бен Тала, здание 21/1, Нур-Султан, Казахстан.

Шалгынбаева К.К. – автор для корреспонденции, доктор педагогических наук, профессор Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, Нур-Султан, Казахстан.

Kussainov G.M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Manager of the Center of Excellence of the Autonomous Educational organization «Nazarbayev Intellectual Schools», 21/1 Hussein bin Tala str., Nur-Sultan, Kazakhstan.

Abykanova B.T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the H. Dosmuhamedov Atyrau State University, 212 Studenchesky avenue, Atyrau, Kazakhstan.

Saypova A.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Manager of the Center of Excellence of the Autonomous Educational organization «Nazarbayev Intellectual Schools», 21/1 Hussein bin Tala str., Nur-Sultan, Kazakhstan.

Shalgynbaeva K.K. – Corresponding author, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich str., Nur-Sultan, Kazakhstan.