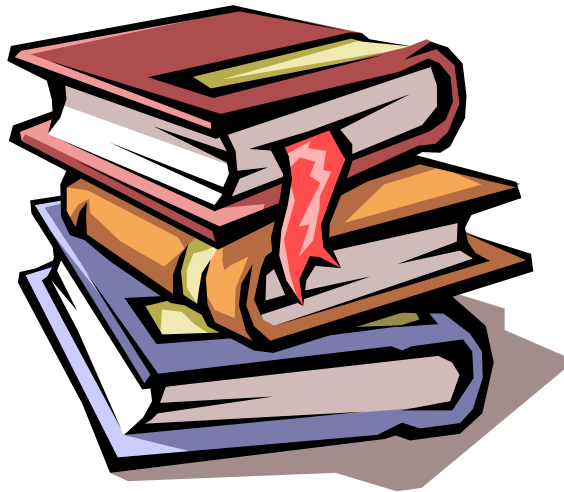


# ДИДАКТИКА

*ТЕКСТИ ЛЕКЦІЙ*



Предмет і завдання дидактики .....	3
1. Поняття про дидактику: суть, функції, завдання, зв'язок з іншими науками .....	3
2. Методологічна основа дидактики .....	5
3. Основні категорії дидактики.....	6
4. Особливості структури теорії навчання.....	11
5. Основні дидактичні концепції .....	15
Література .....	22
Процес навчання, його структура .....	23
1. Сутність процесу навчання .....	23
2. Функції процесу навчання .....	24
3 Структура процесу навчання .....	24
4. Структура діяльності вчителя.....	25
5. Психолого-педагогічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів .....	26
6. Основні види навчання.....	29
Література .....	31
Закономірності і принципи навчання .....	32
1. Зовнішні та внутрішні закономірності .....	32
2. Принципи і правила навчання .....	34
Література .....	39
Зміст освіти в національній школі .....	40
1. Зміст освіти, його основні компоненти.....	40
2. Теорії формування змісту освіти.....	42
4. Навчальні плани і програми.....	46
5. Підручники і посібники .....	48
6. Види освіти, особливості повноцінних знань .....	50
Література .....	51
Методи і засоби навчання.....	52
1. Поняття про метод і прийом навчання.....	52
2. Проблема класифікації методів навчання.....	54
3. Сутність і зміст методів навчання .....	56
4. Проблема вибору методів навчання .....	72
5. Засоби навчання.....	73
Література .....	75
<b>ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ</b> .....	76
1. Поняття про форми організації навчання .....	76
2. Урок – основна форма організації навчання. Типологія уроків.....	77
4. Підготовка вчителя до уроку, самоаналіз його результатів .....	85
5. Інші форми організації навчання.....	88
Література .....	92
Контроль за навчально–пізнавальною діяльністю учнів .....	93
1. Суть і завдання контролю у навчальному процесі.....	93
2. Основні принципи контролю знань .....	94
3. Види контролю знань .....	95
4. Оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.....	96
Література .....	99

## ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ДИДАКТИКИ

1. Поняття про дидактику: суть, функції, завдання, зв'язок з іншими науками
2. Методологічна основа дидактики
3. Основні категорії дидактики
4. Особливості структури теорії навчання
5. Основні дидактичні концепції

### 1. Поняття про дидактику: суть, функції, завдання, зв'язок з іншими науками

Серед педагогічних наук дидактика одна з головних, адже навчання виконує домінуючу роль у вихованні і розвитку особистості.

Дидактичні процеси виникають із суспільної необхідності передати молодому поколінню накопичений досвід, важливий для розвитку суспільства. Яким чином це можна здійснити найбільш раціонально і з найбільшим ефектом для процесу формування особистості, є основною проблемою дидактики.

Отже, дидактика своїми цілями, змістом, формами, умовами їх здійснення ставить за мету протидіяти стихійній волі випадку у процесі навчання й освіти. Звідси – її основна проблематика.

Термін «дидактика» означає вчити, пояснювати, доводити, а також навчатися. Спочатку він означав практичну діяльність, а потім – поступово відокремлену науку про викладання-учіння. Ці види діяльності інтегрально взаємопов'язані сторони.

Сам термін «*дидактика*» вперше з'явився у назві головного твору Я.А. Коменського – видатного чеського педагога XVII ст. – «Велика дидактика», сутність якої автор визначав як «універсальне мистецтво навчання всьому всіх».

У процесі становлення особистості велике значення належить освіті, основним завданням якої є оволодіння учнем знаннями, практичними вміннями і навичками, а також способами творчої діяльності. Дидактика в основному відповідає на питання: *чого навчати?* (зміст освіти), *як навчати?* (принципи і методи навчання), *як вчитися?* (методи і прийоми самостійної творчої діяльності).

Дидактика в основному акцентувала увагу на розв'язанні перших двох завдань, що стосувалися розробки змісту освіти, обґрунтування принципів і методів навчання, тобто діяльності вчителя. Питання розвитку здібностей, пізнавальної активності і самостійності, творчості, мотиваційної сфери учнів у процесі навчання (діяльність учіння) меншою мірою знаходили відображення в дидактичній теорії. Такі завдання дидакти зазвичай брали до уваги. Проте в центрі наукових пошуків була не пізнавальна самостійність

учня, а майстерність учителя у викладі готових знань.

Дидактика вивчає змістову і процесуальну сторони навчання в їх єдності. Наприклад, знання необхідно формувати не ізольовано, а в єдності з методами їх передачі і засвоєння.

Дидактика описує і пояснює процес навчання, умови його реалізації, а також особливі перетворення та вдосконалення практики. Вона розробляє питання більш досконалої організації процесу навчання, нових навчальних систем, нових технологій навчання.

*Дидактика науково обґрунтовує зміст, методи і організаційні форми навчання.*

**Об'єктом** дидактики є навчання як особливий вид діяльності, яка спрямована на передачу наступним поколінням соціального досвіду, його творчого відтворення. Отже, ці види діяльності – викладання і учіння (дії вчителя й учня), існують в єдності. Інші взаємозв'язки (учень – навчальний матеріал, учень – інші учні, учень – книга тощо) стають дидактичними настільки, наскільки вони об'єднані цими відношеннями. Наприклад, книга стає підручником, якщо вона є засобом навчальної діяльності для вчителя й учня. Отже, **предметом** дидактики є зв'язок викладання (діяльності вчителя) й учіння (пізнавальної діяльності учня), їх взаємодія.

Виділяють *дві основні функції дидактики*: 1) теоретичну (діагностичну, прогностичну) і 2) практичну (нормативну, інструментальну).

Перша передбачає обґрунтування, систематизацію й узагальнення педагогічного досвіду, закономірностей і механізмів розвитку особистості в процесі навчання.

Друга передбачає розробку проекту педагогічної діяльності, змісту, методів, форм навчання відповідно до поставлених дидактичних цілей. Названі вище функції взаємозв'язані.

Дидактична теорія постійно розвивається. На сучасному етапі перед дидактикою постають такі *завдання*:

обґрунтувати і конкретизувати принципи організації навчання, обґрунтувати шляхи і засоби розвитку пізнавальної самостійності, активності, ініціативи учнів;

визначити критерії відбору і способи конструювання основних компонентів змісту освіти у зв'язку із значним перевантаженням навчальних програм і підручників надто складним і другорядним матеріалом; дослідити функції і структуру методів і форм навчання;

обґрунтувати міжпредметні і внутріпредметні зв'язки для актуалізації опорних знань, їх систематизації, формування навчальних і практичних навичок;

забезпечити збалансованість соціальних і особистісних цілей в процесі навчання;

розробити нові технології навчання.

Дидактика пов'язана з методиками конкретних навчальних предметів.

Дидактика займається розробкою загальнотеоретичних основ процесу навчання (закономірності, принципи, методи), а конкретні методика - дослідженням організації навчання з окремих дисциплін, використовуючи при цьому теоретичні ідеї дидактики.

Дидактика пов'язана з іншими науками, передусім з *філософією*, яка є методологічною основою для організації наукових пошуків і теоретичних узагальнень практики навчання. Вона допомагає визначити перспективу вивчення універсальних зв'язків дидактичних явищ, вимагає аналізувати навчання як процесуальне явище, як процес неперервного розвитку, виявляти весь спектр суперечностей між діяльностями викладання й учіння та ін.

Проблематика дидактики пов'язана з постановкою проблем *психології*, зокрема педагогічної. Дидактичні процеси є водночас і процесами психологічними. Психологія вивчає питання розвитку особистості в процесі навчання, особливості її сприймання, пам'яті, мислення, волі, емоцій, шляхів формування мотиваційної сфери та ін.

Зв'язок дидактики з *теорією виховання* забезпечується єдністю процесів навчання і виховання, можливістю використовувати загальні закономірності, принципи, методи і форми виховання, щоб учні ефективно оволодівали знаннями, уміннями і навичками.

Фізіологія допомагає дидактиці активно, але з великою відповідальністю «втручатися» в процеси формування особистості, враховувати фізіологічні і гігієнічні фактори для організації навчання, можливі дидактичні витрати і перевантаження.

Крім цього, дидактика пов'язана з *соціологією, естетикою, етикою, соціологією, кібернетикою, теорією систем*.

## 2. Методологічна основа дидактики

*Методологічною основою дидактики* є закони і категорії діалектики, теорія пізнання, логіка, праці видатних педагогів. У навчальному процесі мають прояв важливі положення філософії про взаємозв'язок і взаємозалежність, єдність і боротьбу протилежностей, заперечення заперечень, перехід кількісних змін у якісні. Дидактика оперує не тільки «своїми» категоріями, але й загальнофілософськими: особистість, розвиток, пізнання, зв'язок, засвоєння, процес, міра, суперечність, функція, методологія та ін.

Аналізуючи навчальний процес, ми часто «наштовхуємося» на парні категорії, які виражають конкретні, прямі чи опосередковані, стійкі чи нестійкі, необхідні чи випадкові його зв'язки: викладання та учіння, конкретного й абстрактного, кількості і якості, сутності і змісту, змісту і форми, явища і причини, причини і наслідку, причини і мети, мети і засобів її досягнення, чуттєвого і раціонального, свободи і необхідності, емпіричного і теоретичного, цілого і частини та ін.

Установлюючи взаємозв'язок, взаємодію, співвідношення педагогічних

явищ, які відображаються вказаними категоріями, можна розкрити суттєві для навчального процесу зв'язки. Суперечливість відношення між викладанням та учінням – важливе джерело і *рушійна сила процесу навчання*. У такому взаємовідношенні закладені основні взаємозв'язки і суттєві суперечності цього процесу. Суперечності виникають під впливом все більших вимог суспільства до процесу навчання і теперішнім станом цього процесу (*зовнішня суперечність*). *Внутрішня суперечність* – між потребою учня в засвоєнні знань, умінь і навичок і реальними можливостями для реалізації цих потреб. Діалектика навчання визначається, насамперед, такими суперечностями: між провідною роллю вчителя і самостійною діяльністю учнів, між одночасною позицією учня як суб'єкта і об'єкта навчання, між накопиченим фондом дидактичних знань і обмеженими можливостями їх безпосередньої, суто емпіричної передачі, між колективною організацією навчання і переважно індивідуальним процесом засвоєння знань та інші.

Необхідно відмовитися від думки, що суперечності є принципово чимось негативним, деструктивним, шкідливим, що вони – наслідок недоліків і помилок керівництва під час навчання. Суперечності – насамперед джерело, внутрішній імпульс усіх процесів розвитку, в тому числі і навчання. Звичайно, існують суперечності, які є наслідком помилок у дидактичному керівництві навчанням. Якщо вчитель сприймає свою провідну роль догматично, авторитарно, то це призводить до недостатнього розвитку самостійної діяльності учнів. Іноді мають прояв суперечності тоді, коли педагог сплутує поняття самостійності із стихійністю, систематично не сприяє формуванню в учнів прийомів розумової праці. Суперечності дидактичного процесу повинні бути розв'язані діалектичним шляхом, через аналіз і прийняття до уваги всіх суттєвих факторів і сторін взаємозв'язків. Мистецтво вчителя полягає у виявленні і використанні цих суперечностей для активізації пізнавальної діяльності учнів.

### **3. Основні категорії дидактики**

Дидактика як система будується на основі категорій і понять, які не лише мають свою структуру, але й взаємодіють між собою за принципами теорії систем. Різні за сутністю, вони утворюють цілісну систему теорії освіти і навчання.

*Дидактичні категорії* – найбільш загальні і фундаментальні поняття, які відображають суттєві властивості і відношення навчального процесу. Категорії є вузловими місцями пізнання, механізмами (ступенями) проникнення мислення в сутність речей, знаходження їх суперечливих сторін і тенденцій розвитку. Категорії утворилися як результат узагальнення розвитку дидактичної науки і практики навчання, тому мають велике пізнавальне значення. Серед основних проблем сучасної дидактики є питання виявлення сутності категорій, їх походження, відношення категоріальних форм мислення до форм буття, способів свідомого оперування ними в

мисленні.

До основних категорій дидактики належать: *навчання, освіта, самоосвіта, викладання, учіння, навчальна діяльність, дидактичні закономірності, принципи, процес навчання і його компоненти (цілі, завдання, зміст, форми, методи, засоби, результати навчання), знання, навички, уміння, пізнавальна активність, мотивація учіння, пізнавальні інтереси і потреби, об'єкт і суд'єкт пізнання.*

У процесі розвитку дидактичної науки і пізнання змінюється роль і місце окремих категорій, які збагачуються новим змістом. Визначення основних елементів категоріального апарату дидактики дозволяє розкрити логіку її розвитку, закономірного перетворення її основних понять.

Методологічні проблеми дидактики мають як теоретичне, так і практичне значення. Діалектичність процесу навчання потребує глибокого підходу до теоретичного дослідження його сутності, рушійних сил, щоб на цій основі оволодіти методами «практичної» педагогіки, умінням орієнтуватися у складних питаннях навчання.

**Навчання** – це єдність процесів викладання й учіння. До того ж викладання – це процес діяльності вчителя під час навчання, а учіння – процес діяльності учня.

**Зміст навчання** зумовлюється рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства.

Навчання – вид людської діяльності і процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками, що вимагають інтелектуальних, емоційно-вольових і фізичних зусиль людини. Навчання виступає як фактор, що стимулює розвиток особистості. Суб'єкт під впливом зовнішніх умов і залежно від результатів власної поведінки намагається змінити його так, щоб новими знаннями знизити ступінь своєї невпевненості та знайти адекватне правило вирішення практичних задач. У процесі навчання у людини виникають різні стани: очікування, активності, мінливості, повторення, впорядкування, обмеження різноманітності ситуацій, зворотньої інформації. Названі вище-етапи підлягають корекції внаслідок особистої пізнавальної діяльності.

Кінцевою метою навчання є засвоєння систематичних знань, навичок, вмінь і виховання та розвиток пізнавальних можливостей учнів.

**Освіта** – цілеспрямований процес і результат, коли учні оволодівають учнями системою наукових знань, пізнавальних вмінь і навичок, формують на цій основі свій світогляд, моральні якості.

Освіта реалізується в основному під впливом навчання.

**Самоосвіта** – освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному –навчальному закладі. Самоосвіта сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. До основних засобів самоосвіти належать: самостійне опрацювання літератури, робота з комп'ютером, засоби масової інформації, самонавчання тощо. Важливу роль у формуванні навичок самоосвіти відіграє

школа.

Під **викладанням** розуміють діяльність вчителя, спрямовану на організацію і керування пізнавальною діяльністю учнів, унаслідок цього здійснюється їх розвиток і виховання. У такому визначенні важливим є те, що учень має виявити зустрічну активність, а вчитель – стимулювати її.

**Учіння** – процес навчальної діяльності учня, завдяки якій учень оволодіває системою знань, досвідом здійснення способів їх знаходження, здобуває індивідуальний досвід пізнання, збагачує власний досвід спілкування.

**Навчальна діяльність** – це діяльність, яка спрямована не тільки на засвоєння знань, умінь та навичок на різних рівнях (емпіричному, теоретичному, практичному), але й на засвоєння досвіду пізнання (оволодіння способами здобуття знань, способами навчальної роботи тощо). Важливою ознакою навчальної діяльності є активність особистості, спрямованість її на об'єкт засвоєння, орієнтацію в соціальному середовищі.

Позиція учня в процесі навчання характеризується одночасно позиціями **суб'єкта і об'єкта**. Учень є **об'єктом** навчально-виховного процесу в тому випадку, коли «з ним щось відбувається», коли він є об'єктом педагогічних задумів і дидактичних впливів. У таких умовах учень лише «сприймає», «переробляє» і «видає» на вимогу вчителя ту інформацію, яка підлягає засвоєнню. Безперечно, що цього недостатньо. Водночас учень – **суб'єкт** засвоєння знань і побудови процесу навчання. Коли ми виділяємо позицію суб'єкта-учня в процесі засвоєння змісту навчання, ми підкреслюємо його активну роль у цьому процесі.

**Закономірності**– суттєві, необхідні зв'язки між процесом навчання і соціальними процесами, а також зв'язки внутрішнього характеру (між метою і змістом, формами).

**Принципи навчання** – ті вимоги, дотримання яких забезпечує оптимальне функціонування навчання.

**Методологічною основою дидактики** є закони і категорії діалектики, теорія пізнання, логіка, праці видатних педагогів.

**Рушійні сили навчального процесу** – породжуються суперечностями навчального процесу (закон боротьби протилежностей).

**Мета навчання** – ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель, учні. Процес навчання передбачає реалізацію основної дидактичної цілі – озброїти учнів науковими знаннями, спеціальними й загальнонавчальними вміннями, навичками. Необхідно розрізняти мету навчання (уроку) і виховні та розвивальні функції навчання. Виховна функція передбачає формування світогляду, моралі, естетичної культури учнів. Основними засобами її здійснення є особистість учителя, відносини між суб'єктами навчання, зміст освіти, засоби навчання та ін. Розвивальна функція забезпечує розвиток мови, мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухової та сенсорної систем, її реалізація здійснюється через



вибір оптимальних навчальних завдань і методів, що стимулюють пізнавальну активність, самостійність і творчість учнів.

**Навчальні завдання** конкретизують основну дидактичну мету через передбачення проміжних результатів навчання. Особливо важливими є завдання, які сприяють розвиткові творчих сил і здібностей учнів у різних видах діяльності. Зміст навчальних завдань та їх кількість диктуються структурою змісту навчального матеріалу. Навчальні завдання постають перед учнями поетапно, відповідно руху думки від первинного сприймання до повного засвоєння. Конкретизація навчальних завдань пов'язана з процедурою структурування змісту навчального матеріалу, який учні вивчають під час уроку. Навчальне завдання передбачає врахування таких аспектів: 1) що є найбільш суттєвим у змісті матеріалу, що вивчається; 2) в межах якої ланки процесу засвоєння знань кожна одиниця навчального матеріалу буде вивчатися. Принцип індивідуального підходу до учнів вимагає диференціації навчальних завдань залежно від індивідуальних особливостей учнів.

**Методи навчання** – упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань. Метод навчання – це специфічна форма руху змісту навчальної інформації від її джерела до свідомості учня. Такими формами руху змісту є словесні способи інформування (бесіда, розповідь, лекція, робота з книгою, пояснення тощо), наочні (демонстрування, ілюстрування, спостереження) і практичні (вправи, лабораторний дослід, експеримент). Це умовний поділ методів навчання за зовнішніми формальними ознаками. Існують й інші класифікації методів навчання. Правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання й вікових особливостей учнів сприяє розвиткові їхніх пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками використовувати набуті знання на практиці, готує учнів до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд.

**Основними результатами навчання** є освіта (загальна, політехнічна, професійна тощо), розвиток і виховання людини.

**Знання** – провідний елемент освіти, що є результатом процесу засвоєння. Знання виявляються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях і виконують важливі соціальні функції: а) матеріалізуються в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служать виробництву; б) перетворюються на переконання і забезпечують розвиток пізнавальної активності. Важливими характеристиками повноцінних знань є їх системність, усвідомленість, оперативність, гнучкість, повнота та ін. Знання значною мірою визначають ставлення людини до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси особистості, характер, є умовою розвитку здібностей та обдарувань.

**Уміння** – здатність свідомо виконувати певні дії, на основі сформованих знань, навичок, набутого досвіду. Формування вмінь проходить декілька стадій: ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу;

початкове оволодіння умінням; самостійне виконання практичних завдань, удосконалення вміння.

**Навички в навчанні** – навчальні дії, які внаслідок багаторазового виконання набувають автоматизованого характеру. В міру того, як учні опановують учнями знаннями й уміннями, автоматизовані елементи з'являються в їхній усній і писемній мові, у розв'язуванні математичних задач, виконанні креслень, у користуванні приладами і знаряддями праці тощо. Між уміннями й навичками існує тісний взаємозв'язок. Уміння – це готовність до свідомих і точних дій, а навичка – автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи вмінь часто «переходять» в навички. Навичка формується в усіх видах діяльності і діє стереотипно в незмінних умовах. Специфічним методом формування навичок є вправи.

**Мотивація** – система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивами можуть бути: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів.

Навчальна діяльність завжди мотивована. У цій системі професійних мотивів взаємодіють дві основні групи мотивів:

1. Мотиви, пов'язані зі смислом діяльності: прагнення пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, проникнути в суть явищ та ін.

2. Мотиви, пов'язані із самим процесом діяльності: прагнення проявити інтелектуальну активність, міркувати, долати перешкоди в процесі розв'язування задач, тобто особистість захоплює сам процес вирішення, а не тільки його результати.

Крім цього, є мотиви, що знаходяться поза межами професійної діяльності:

Соціальні мотиви (мотиви обов'язку і відповідальності, самовдосконалення).

Вузкоособистісні мотиви (прагнення одержати схвалення, бажання бути «першим»);

Негативні мотиви (прагнення уникнути неприємностей від учителів чи батьків).

Діяльність учня спонукається, як правило, одночасно декількома мотивами, один з яких є основним, інші – другорядними. Особливість провідних мотивів полягає в тому, що, крім функцій спонукання діяльності, вони надають їй того чи іншого суб'єктивного особистісного смислу.

**Потреба** – стан організму, особистості, який виражає залежність від об'єктивного змісту умов її існування і розвитку.

Основною формою прояву потреби в пізнанні є оволодіння знаннями, засвоєння їх інтеграції, систематизації, потреба в накопиченні знань. Окрім цього, важливою формою такого прояву є дослідження дійсності для одержання нового знання, аналіз вражень, інтерес до проблемних ситуацій, і,

нарешті, прагнення до цілеспрямованої творчої діяльності. Психологічною формою активності особистості, що виражає потреби, є мотивація її поведінки. Як стверджують психологи, потреби відображають стан людини, за допомогою якого здійснюється регулювання поведінки, визначається спрямованість мислення, почуттів і волі особистості.

Потреби є джерелом активності особистості, оскільки процес задоволення потреб виступає як цілеспрямована діяльність. Динаміка потреб полягає в переході від усвідомлення мети (як передумови діяльності) до мобілізації засобів, за допомогою яких здійснюється її досягнення. Потреби мають прояв у мотивах, що спонукають до діяльності, і є формою прояву потреб. Якщо в потребах діяльність людини залежить від її предметно-суспільного змісту, то в мотивах ця залежність виявляється у вигляді власної активності суб'єкта.

*Інтерес* – форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш глибокому відображенню дійсності [8, 124]. Інтерес іноді визначають як «тенденцію особистості», яка полягає в спрямованості чи зосередженості її думок на певному предметі [15, 189]. Інтерес-мотив має прояв у спрямованості уваги, думок й характеризується емоційною привабливістю. Задоволення інтересу не призводить до його згасання, а викликає новий інтерес, який відповідає більш високому рівню пізнавальної діяльності. Інтерес, на думку психологів, може перетворюватися у схильність як вияв потреби у здійсненні діяльності, що викликає інтерес.

Розрізняють безпосередній інтерес, в основі якого лежить привабливість об'єкта як засобу досягнення цілей діяльності. Інтерес тісно пов'язаний із власним рівнем опанування дійсністю у формі знань. Про стійкість інтересу свідчить подолання труднощів у здійсненні діяльності, яка сама собою зацікавленості не викликає, але виконання якої є умовою її здійснення.

Інтерес у процесі свого розвитку може перерости в стійку особистісну потребу в активному, діяльному ставленні до свого предмета.

#### **4. Особливості структури теорії навчання**

Для майбутнього фахівця важливо осмислити структуру (компоненти) дидактичної теорії. Це може стати передумовою компетентної професійної діяльності, управління процесом навчання.

Якщо аналізувати теорію навчання з позицій системного підходу (система – сукупність елементів або частин, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія), то необхідно розробити засоби представлення дидактики як системи, побудувати узагальнену дидактичну модель, виділити основні компоненти теорії навчання, визначити її зовнішній склад, встановити взаємозв'язки між виділеними компонентами і ступінь їх

відображення в сучасних посібниках з дидактики, з'ясувати, наскільки усвідомлюють компоненти теорії навчання майбутні педагоги.

У структурі дидактичної теорії можна виділити такі компоненти: процес навчання і його основні види, зміст освіти, цілі і завдання освіти, принципи і закономірності навчання, методи навчання, форми організації навчання, контроль і оцінку результатів навчання.

Будь-який із названих вище компонентів теорії являє собою впорядковану сукупність понять і суджень про його сутність, ознаки й особливості, зв'язки, умови ефективного функціонування та ін. Властивості дидактики як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями її окремих елементів, скільки властивостями її структури, особливими системотвірними, інтегративними зв'язками. Важливою особливістю системного підходу є те, що не тільки дидактична теорія, але й сам процес її дослідження також є складною системою, завдання якого – поєднати в єдине ціле різні моделі теорії навчання.

Склад дидактичної теорії навчання відображено в таблиці № 1.

Названі вище базові теоретичні компоненти дидактичної науки пояснюють і систематизують знання про відповідні компоненти процесу навчання як специфічного виду діяльності.

#### *Компоненти теорії навчання та їх зміст*

Компоненти теорії навчання	Зміст
Цілі завдання освіти	Категорія мети, її регулююча функція. Мета-ідеал. Об'єктивні фактори, що забезпечують формування цілей навчання і виховання, їх конкретний історичний характер. Загальні цілі освіти, їх відображення в державних документах, конкретизація в навчальних програмах і підручниках. Усебічний розвиток особистості – основна мета навчання і виховання. Об'єктивні і суб'єктивні цілі навчання. Таксономія цілей навчання. Дидактична мета, завдання. Мета навчання. Цільовий компонент процесу навчання. Мета уроку. Цільовий компонент уроку.
Процес навчання	Визначення. Викладання й учіння. Рушійні сили навчального процесу. Основні функції навчання. Структура процесу навчання, його компоненти. Процес засвоєння знань, його етапи. Основні види навчання: особливості, позитивні сторони і вади. Вибір виду навчання. Структура діяльності вчителя. Мотиви учіння, пізнавальні інтереси.

Принципи навчання	Визначення. Закон, закономірність. Зовнішні і внутрішні закономірності процесу навчання. Принцип, правило. Система принципів навчання, їх характеристика. Реалізація принципів навчання.
Зміст освіти	Визначення. Теорії формування змісту освіти. Принципи формування змісту освіти. Критерії відбору основ наук. Знання, уміння, навички. Компоненти змісту освіти. Компоненти змісту навчального матеріалу. Навчальний план, програма. Державний і шкільний компоненти загальної середньої освіти. Удосконалення змісту шкільної освіти. Підручник, посібник. Принципи формування змісту навчального матеріалу підручника. Види освіти.
Методи навчання	Визначення. Метод і прийом навчання. Структура і функції методу. Класифікація методів навчання. Словесні, наочні, практичні методи. Індуктивні, дедуктивні, традиційні методи. Пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково пошукові, дослідницькі методи. Методи стимулювання і мотивації. Методи контролю і самоконтролю. Вибір методів навчання. Засоби навчання.
Форми організації навчання	Визначення. Індивідуальна, групова, фронтальна форми. Класно-урочна система навчання. Урок - основна форма навчання. Типи уроків. Мікро- і макроструктура уроку. Класифікація уроків. Підготовка до уроку. Вимоги до уроку. Самоаналіз результатів. Практикум, семінар, факультатив, навчальна екскурсія, співбесіда, індивідуальна і групова консультації, домашня робота.
Результати навчальної роботи	Поняття про контроль знань. Контроль, перевірка, оцінювання, оцінка, облік. Принципи контролю. Мета, завдання, функції контролю. Об'єкт контролю. Засоби, види контролю. Норми і критерії оцінки. Критерії оцінювання навчальних досягнень. Рівні навчальних досягнень. 12-бальна система оцінювання. Методи контролю. Самоконтроль

Можна виділити такі взаємозв'язки між компонентами дидактичної теорії:

цілі освіти (навчання) визначають основні завдання;

цілі і завдання навчання є вихідними при визначенні, уточненні, вдосконаленні змісту освіти, який одночасно впливає на «коригування завдань навчання»;

структура змісту освіти, його особливості вимагають подальшого вдосконалення структури і логіки процесу навчання, який : а умови оптимального функціонування створює передумови для подальшої модернізації й оновлення змісту освіти; процес навчання вдосконалюється також під впливом цілей освіти та нових завдань на зміст освіти й організацію процесу навчання вагомо віл принципи навчання, які є основою для вдосконалення методів навчання, що оновлюються у зв'язку з новими завданнями навчання і модернізованим змістом освіти;

методи і форми організації навчання на певному етапі його розвитку вимагають удосконалення змісту, коригують постановку цілей і завдань освіти.

Системний підхід до характеристики компонентів дидактичної теорії має велике практичне значення: його використання сприяє значному підвищенню ефективності засвоєння дидактики в процесі вузівської підготовки і самоосвіти. Цілісне бачення компонентів теорії навчання забезпечує формування системи дидактичних знань в їх детермінованих залежностях. Це створює основу для системного проектування педагогічного процесу, аналізу його результатів.

Процес навчання як система взаємопов'язаних діяльностей Викладання й учіння займає особливе місце серед інших дидактичних підсистем (теорії навчання, теорії змісту освіти, процесу засвоєння знань та ін.), до компонентів цієї підсистеми (процесу навчання) належать: цілі і завдання навчання, методи навчання, форми організації навчальної роботи, результати навчання в межах конкретного навчального заняття. Названі компоненти не повністю відповідають структурі дидактичної теорії, склад якої ширший, бо включає не лише компоненти процесу навчання, а й певну сукупність знань про дидактику як науку (предмет і завдання, методи дослідження, зв'язок з іншими науками тощо). За межами структури процесу навчання є знання про правила і принципи навчання, закономірності освіти і навчання, дидактичні поради і рекомендації.

Порівняльний аналіз структури теоретичних компонентів дидактики як науки і компонентів процесу навчання як специфічного виду діяльності вчителя й учнів дозволяє констатувати, що вони інваріантні, тобто незмінні за кількістю компонентів та їх співвідношеннями.

Компоненти дидактичної теорії проявляються в різних формах навчання (урок, семінар та ін.) і виступають у вигляді цілей і завдань заняття як планування його результатів, змісту, методів навчання як способів вирішення конкретних завдань, форм організації навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова, колективна) і результатів розв'язання навчальних завдань. Отже, якщо проаналізувати різні дидактичні підсистеми,

виділити їх основні компоненти, виявити їх взаємозв'язки, то можна побудувати узагальнену дидактичну модель

Компонентами такої моделі є: дидактичні цілі (ДЦ), дидактичні завдання (ДЗ), зміст освіти (ЗО), методи навчання (МН), форми організації навчання (ФОН), результати освіти (Р).

## 5. Основні дидактичні концепції

У педагогічній літературі дидактичні системи умовно поділяються на *традиційні* (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Й. Герbart та ін.) і *педоцентричні* (Дж. Дьюї).

Для *традиційної школи* характерним є схематизм, пошук абсолютно ідеального методу навчання.

У традиційній системі навчання трактується насамперед з позиції вчителя. Вчитель – суб'єкт навчання, учні – об'єкти його педагогічних впливів. Ефективність навчання залежить головним чином від методів і прийомів діяльності вчителя, у зв'язку з цим основна увага приділена пошукові й обґрунтуванню ефективних методів викладання. До того ж особливості пізнавальної активності учнів, як правило, до уваги не беруться.

У такій пояснювально-ілюстративній моделі навчання педагог повідомляє учням певну інформацію, а учні засвоюють її. Тобто вчитель «вкладає» знання в голови учнів, яким залишається лише сприйняти, засвоїти їх, а потім відтворити. Викладання, засвоєння і відтворення – основні етапи традиційного навчання. Крім цього, основна функція вчителя вбачається у чіткому, доступному і зрозумілому викладі, поясненні учням навчального матеріалу – готових знань і умінь.

*У педоцентричній системі* навчання розглядається з погляду учня як процес учіння. Навчання доцільно будувати на основі потреб, інтересів та здібностей дитини. Педоцентричний напрямок діяльності зосереджує увагу не на методах діяльності вчителя, а на психологічних закономірностях розвитку дитини у навчанні. Отже, основна мета навчання полягає в активізації пізнавальної діяльності учнів. Оскільки мислення активізується в проблемних ситуаціях, коли особистість відчуває певні труднощі. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання як розв'язування учнями під керівництвом учителя конкретних практичних проблем. До того ж останні мають бути життєвими, зрозумілими і близькими для учнів. Основна ідея – «навчання через відкриття», яке повинно здійснюватися за такими етапами:

Відчуття конкретного утруднення в процесі діяльності.

Аналіз і формулювання проблеми.

Обґрунтування гіпотез щодо її розв'язання.

Логічна перевірка гіпотез.

Практична перевірка гіпотез за допомогою спостережень і експериментів.

Очевидно, що виділені Дж. Дьюї етапи відображають стадії

пізнавальної діяльності учнів, а формальні ступені Й.-Ф. Гербарта – етапи викладацької діяльності вчителя.

У педоцентричній концепції основна функція вчителя в постановці перед учнями життєво важливих практичних проблем та організації діяльності учнів, спрямованої на їх розв'язання. Знання й уміння не виступають спеціальною метою діяльності учнів, а формуються ними мовби паралельно, під час розв'язування практичних проблем.

Сучасна дидактика, розглядаючи навчання як єдність викладання і учіння, намагається синтезувати позитивні сторони обох дидактичних систем.

### ***Ян Коменський (1592-1670)***

В основі дидактичних поглядів Я. Коменського – сенсуалістична теорія пізнання. Видатний педагог вважав, що істинність і достовірність одержаних людиною знань залежить насамперед від свідчень органів відчуття, тому він особливу увагу приділяв принципу наочності навчання. Я. Коменський відстоював полісенсорне пізнання, в основі якого «золоте правило дидактики». Він прагнув створити універсальний метод навчання, беззастережно вірив у методіку, підручник, книгу. Це спричинило його недооцінку ролі вчителя в дидактичному процесі.

У дидактичному вченні Я. Коменського одне з найважливіших місць займає питання про загальні принципи навчання. Він не тільки вказав на необхідність керуватися ними в навчанні, але і розкрив сутність таких принципів навчання, як наочності, свідомості і активності в навчанні, систематичності і послідовності, міцного засвоєння знань і навичок.

Великою заслугою Я. Коменського є обґрунтування класно-урочної системи шкільного навчання і уроку як форми організації навчання. Він виділяв три частини уроку: початок – відновлення в пам'яті учнів вивченого матеріалу, опитування і формування уваги; продовження – показ, сприймання, роз'яснення; закінчення – справа, оволодіння, використання.

Одним з центральних питань у дидактиці Я. Коменського є питання про методи навчання. Для забезпечення успішності навчання особливе значення має використання таких методів, які забезпечують свідоме, легке, ґрунтовне засвоєння матеріалу, що вивчається.

Велику увагу Я. Коменський приділяв проблемі визначення змісту освіти. Він охарактеризував основні принципи визначення змісту освіти: доцільності, енциклопедичності знань, посильності, концентричності.

Важливе значення для дидактики мали погляди Коменського про можливість здійснення позитивних змін у людях. У процесі становлення особистості вирішальним фактором, на думку педагога, є самостійна діяльність, яка може забезпечити розвиток здібностей, розуму, мови, трудових умінь. Цей погляд на людину і її можливості самовдосконалення як виявлення педагогічного оптимізму є актуальним і сьогодні.

### ***Жан-Жак Руссо (1712-1778)***

Ж.-Ж. Руссо відстоював таку систему освіти, яка би відповідала



потребам і інтересам дитини, що розвивається.

В основі дидактики Ж.-Ж. Руссо лежать такі основні принципи: самодіяльність, свідомість у навчанні, наочність, міцність і ґрунтовність.

Серед основних методів, засобів, форм і видів навчання, які могли б забезпечити формування самостійного мислення дитини, видатний педагог називає досвід, спостереження, експеримент, щоденну практику, екскурсії.

Ж.-Ж. Руссо відстоював такі основні критерії відбору наук: 1) принцип корисності, 2) принцип обмеження колом природничих наук і виключення гуманітарних.

Хоча Ж.-Ж. Руссо і не був автором будь-яких робіт з дидактики, його погляди вплинули на подальший розвиток цієї науки. Зокрема цей вплив проявляється в спрямованості на формування самостійної активності дитини, у вільному вихованні чи практичній спрямованості освіти в яснополян-ській школі Л. Толстого, в експериментальній школі Дж. Дьюї, у концепціях нового виховання і найбільш помітного в школі С. Френе. Проте система навчання за Ж.-Ж. Руссо має суттєву ваду. В ній власний досвід учня є

Основним джерелом знань, відривається від нагромадженої людством інформації; емпіричне домінує над теоретичним.

### **Йоганн Песталоцці (1746-1827)**

Й. Песталоцці створив оригінальну дидактичну систему.

Він вважав, що усі виховні дії повинні ґрунтуватися на відповідних рівнях розвитку сил дітей. Вважаючи освіту людини «мистецтвом допомоги природі», основний зміст її вбачав у «відповідному підпорядкуванні і гармонії отриманих вражень рівневі розвитку сил дитини». Оскільки основною метою навчання видатний педагог вважав розвиток моральності і розуму дітей, то і навчання для нього, на відміну від сучасників, – це звичайне повторення дітьми дій учителя. Мета навчання, на його думку, – активізація і розвиток самостійного мислення дітей, керівництво пізнавальною діяльністю учнів у ході спостережень за зовнішніми явищами під час узагальнення результатів цих спостережень.

У цьому аспекті важливою є думка Й. Песталоцці про те, що навчання має здійснюватися не з книги чи слів учителя, а на матеріалі, доступному дітям для сприйняття і систематичного спостереження, має забезпечувати активність і самостійність самих дітей у пізнанні навколишнього світу. У процесі навчання він виділяв чотири моменти:

сприймання предметів;

формування ясних уявлень про предмети, що спостерігаються (їх ня кількість і форма);

зіставлення предметів і формування понять;

назва предметів (словом), розвиток мови.

Основою процесу навчання він вважав, таким чином, сприймання. Уміння керувати сприйманням є, на його думку, основою, на якій, як «на фундаментах» повинно бути побудовано ряд засобів, що ведуть до ясних

понять», а з їх допомогою – до визначень. До цих елементарних засобів Й. Песталоцці відносив число, форму і слово. Саме вони дозволяють людині пізнавати внутрішні властивості предметів. Дії, які при цьому виконуються, – це рахунок, вимір та мова. Й. Песталоцці зосереджував увагу дитини на зовнішніх і часто несуттєвих властивостях, не підводячи його тим самим до виявлення типових загальних властивостей об'єктів і, отже, перешкоджаючи формуванню чітких понять. Такого типу навчання, засноване іноді на точному перерахуванні зовнішніх ознак, не дозволяє дітям виявити істотні властивості предмета, що характеризують його дійсні зв'язки з іншими предметами. Й. Песталоцці заперечував тезу про те, що джерелом загальних понять є загальні особливості предметів і подій, відстоював думку, що поняття наперед існують в душі дитини. Слабким місцем у

його теорії початкового навчання, яку він в основному і розробляв, була відсутність у цьому навчанні будь-яких елементів наукових знань.

Видатний педагог привернув увагу до ролі діяльності в процесі шкільного навчання. Як фундамент науки про речі, заснованої на пізнанні навколишньої дійсності через рахунок, вимір і назву, він увів у методику початкового навчання багато форм практичної діяльності дітей, таких, як спостереження, малювання, вимір, виготовлення предметів, – форм, які стали обов'язковою складовою початкового навчання.

#### ***Йоганн Гербарт (1776-1841)***

Й. Гербарт, німецький філософ, педагог і психолог, вважав дидактику частиною педагогіки, а її предмет (виховне навчання) трактував як найважливіший фактор виховання.

Й. Гербарт сприяв становленню дидактичної теорії, що відводить основне місце в системі навчання заучуванню учнями напам'ять готового змісту.

Метафізична філософія, що лежить в основі дидактики Й. Гербарта, передбачала існування душі як чогось постійного і незмінного, а всі психічні реакції вважала її мимовільними актами. Апперцепція, тобто засвоєння нових знань, заснована на включенні нових уявлень до складу вже наявних, сполученні (асоціації) з ними і включенні вже як понять у систему. На цьому припущенні, що не витримує критики з погляду сучасної психології, Й. Гербарт створив свою теорію виховного навчання, яка згодом одержала назву теорії формальних ступенів. Він виділив чотири формальні ступені, до яких входили: а) ясність; б) асоціація; в) система; г) метод.

Й. Гербарт вважав ці ступені способами навчання, припускаючи при цьому, що вони взаємопов'язані між собою і неодмінно повинні йти одна за одною у наведеному порядку в будь-якому предметі шкільного навчання. Ясність означає насамперед повільне просування уперед, розчленування предмета на самі дрібні частини, вивчення кожної з них настільки, щоб учень зміг зрозуміти кожну деталь. Асоціація – це забезпечення зв'язку нового матеріалу із засвоєним раніше, що ґрунтується головним чином на

механічному повторенні чи на «вільній розмові», що є своєрідним різновидом «шкільної бесіди». Система вимагає, на його думку, «більш зв'язної лекції», виділення основних думок і виробленого за допомогою цього впорядкування знань. Метод знаходить застосування у виконанні завдань і робіт, при цьому учень повинен продемонструвати, наскільки правильно він зрозумів головні думки. Це своєрідне, але «вузьке» розуміння системи і методу.

### **Костянтин Ушинський (1824-1870)**

Значний вклад у теорію навчання вніс К. Ушинський. Важливе місце в його дидактичній теорії належить принципам навчання: наочності, свідомості, систематичності, активності і самодіяльності учнів.

Педагог розглядав дидактичні принципи у тісному зв'язку з формами і методами навчання. Велику увагу дослідник приділяв розробці методики роботи вчителя на уроці, пропонував запроваджувати різні види робіт, доцільні методи і способи навчання: пояснення нового матеріалу, повторне осмислення вивченого, опитування, вправи, письмові і графічні роботи, індивідуальні і фронтальні заняття учнів тощо.

К. Ушинський вважав, що кожний урок повинен мати головну думку, яку необхідно закріпити у свідомості учнів, а також освітнє і виховне значення (формувати інтерес до знань, розвивати мислення, виховувати працелюбність та ін.).

Великого значення надавав вивченню таких навчальних предметів, як рідна мова і література, іноземна мова, історія, географія, природознавство, математика та ін.

У працях К. Ушинського можна знайти відповідь не тільки на питання чого навчати, як навчати, але й як вчитися, як забезпечити розвиток учня. Навчання, писав К. Ушинський, повинно здійснюватись так, щоб діти мали можливість працювати самостійно, а вчитель керував їхньою працею і давав для неї матеріал. У процесі вивчення рідної мови необхідно розвивати в дітей успадковану здібність, яку називають даром слова, навчати їх свідомо й активно володіти цінностями рідної мови і граматики. Для ефективного засвоєння учнями рідної мови доцільно використовувати, на думку педагога, кращі зразки народної творчості, усні і письмові вправи, поступово їх ускладнюючи. К. Ушинський високо цинив проведення бесід з учнями як важливий засіб розвитку їх мови і мислення. У навчанні грамоти (читанню) він відстоював звуковий (аналітико-синтетичний) метод. Педагог обґрунтував основні компоненти учіння (діяльності учня): сприймання навчального матеріалу, розуміння, запам'ятовування, відтворення, закріплення.

### *Джон Дььюї (1859-1952)*

Дж. Дььюї - відомий американський філософ і педагог. В основі його поглядів на навчання, що вплинули на становлення світової педагогіки, лежала філософія прагматизму, що набула форми інструменталізму. Ця філософія не визнає класичного критерію істини, за яким істина є відповідність наших думок дійсності, що не залежить від нас. Прагматизм за

істинне (дійсне) визнає те, що корисно, відсуває на другий план наукове пізнання, а з ним також істину, необтяжену характеристикою корисності.

Дж. Дьюї стверджував, що дитина пізнає нове не заради самих знань, як вважали попередники, а заради діяльності, вона цікавиться саме тим, що може зробити сама. У цьому напрямку Дж. Дьюї вперше «поєднав» пізнання і діяльність. Крім цього, як прихильник природничонаукового емпіризму, він визначив місце пізнання і діяльності у розв'язанні повсякденних дитячих проблем. Процес такого вирішення, що спирається на метод експерименту, повинен забезпечити успішне відкриття дітьми нових істин за допомогою п'яти послідовних ступенів:

відчуття проблеми (утруднення);

її виявлення і визначення;

уявлення можливого рішення;

виявлення шляхом умовиводів наслідків із імовірного рішення;

подальші спостереження й експерименти, що дозволяють зробити висновок, у якому міститься позитивне чи негативне судження.

Ці етапи мислення, іноді з деякими модифікаціями, почали називати ступенями і відповідно до них будувати шкільні уроки. Одні намагалися застосовувати їх механічно на всіх уроках, не помічаючи того, що вони в такий спосіб формалізують процес навчання.

### *Григорій Ващенко (1878-1967)*

Г. Ващенко велику увагу приділяв розробці системи національного виховання. Він є автором багатьох педагогічних праць, зокрема «Загальні методи навчання», «Виховний ідеал», «Система навчання», «Засади естетичного виховання» та ін.

Учений досліджував одну з найвагоміших загальних проблем педагогіки – проблему методів навчання на різних етапах освіти (дошкільне виховання, початкова, неповна і повна середня загальноосвітня та вища професійна школа).

Головне завдання розумового виховання – розвиток інтелектуальних здібностей молоді, формальних здібностей інтелекту: спостережливості, пам'яті, творчої уяви, логічного мислення.

Г. Ващенко сформулював вісім принципів навчання, які забезпечують досягнення завдань розумового виховання: принцип наукового навчання; принцип систематичності; принцип виховного навчання; принцип зв'язку навчання з життям; принцип природовідповідності; принцип індивідуалізації; принцип активності і принцип наочності. До кожного із названих принципів входять ціла низка правил навчання, які конкретизують названі принципи, формулюючи конкретні вимоги, наприклад, «вчи активно!»

Г. Ващенко класифікує методи навчання, виділяючи два істотних елементи, які передбачає техніка навчального процесу, а саме: 1) певні 1) певні логічні способи мислення і 2) певну, організовану переважно учителем систему подразнень або суто технічних засобів навчальної роботи. Тому

класифікація методів навчальної роботи обов'язково має бути побудована на обох щойно зазначених елементах, з яких складається техніка навчального процесу.

Для прикладу, група методів, що характеризують інтелектуальні процеси в навчальній роботі (індуктивний, дедуктивний, аналітичний, синтетичний і ін.) фактично збігається (в назвах) з відповідними методами наукового дослідження (індукція, дедукція, аналіз, синтез та ін.). Звичайно, ототожнювати наукову і навчальну працю не слід. Водночас не можна також заперечувати подібності між ними, тим більше, протиставляти їх.

Безумовно позитивною є пропозиція Г. Ващенко згідно з якою класифікація методів навчання має бути адекватною класифікації методів науки. Це означає, що методи навчання необхідно аналізувати з позицій тих самих процесів мислення, що характеризують відповідні методи науки.

Великого значення Г. Ващенко надавав зв'язкам логічних операцій аналізу і синтезу, індукції, дедукції, аналогії як синтетичним способам розвитку мислення учнів. Він привертає увагу педагогів до необхідності розвитку у кожного з учнів вказаних формальних здібностей інтелекту (спостережливості, пам'яті, творчої фантазії, логічного мислення).

Г. Ващенко зазначав, що ефективність застосовуваних методів навчання прямо залежить від міри усвідомлення вчителем і учнями цілей навчання й виховання.

### ***Петро Гальперин (1901-1987)***

Дидактична модель П. Гальперіна ґрунтується на теорії поетапного формування розумової діяльності.

Видатний психолог і педагог вважав, що будь-яка нова розумова дія, наприклад уява, розуміння, мислення, настає після відповідної зовнішньої діяльності. Цей процес проходить кілька етапів, що обумовлюють перехід від зовнішньої діяльності до психологічної. Ефективним є тільки таке навчання, при якому враховуються ці етапи. Таке навчання ґрунтується не на виявленні і розвитку успадкованих здібностей особистості, а на оволодінні нею видами і способами пізнавальної діяльності, які дозволяють особистості стати членом суспільства.

У діяльності, що виконується учнями, П. Гальперин виділяє три сторони: орієнтовану, виконавчу і контрольну. Орієнтована сторона заснована на використанні учнями об'єктивних умов, необхідних для виконання визначеної діяльності. Виконавча сторона зводиться до послідовності етапів перетворення об'єкта діяльності, а контрольна – зіставлення результатів діяльності з відповідними зразками, а при виявленні розбіжностей – відповідне коректування орієнтованої і виконавчої складових цієї діяльності. Уся діяльність не є самоціллю, а викликана деяким мотивом цієї діяльності, до складу якої він входить. Коли ціль завдання збігається з мотивом, дія стає діяльністю. Інакше кажучи, діяльність – це процес вирішення задачі, викликаний бажанням досягти

мети, що може бути забезпечене за допомогою цього процесу. Крім цього, важливо враховувати ще один етап – формування відповідної мотивації в учнів.

### *Василь Сухомлинський (1918-1970)*

В. Сухомлинському вдалося створити ініціативний колектив однодумців, які в своїй педагогічній діяльності прагнули реалізувати ідеї всебічного виховання дітей.

Найбільш відомі серед праць В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям», «Павлівська середня школа», «Народження громадянина», «Сто порад вчителю», «Батьківська педагогіка» та ін.

В основу всіх педагогічних завдань був покладений принцип гуманізму. В. Сухомлинський на практиці застосував систему оригінальних методів, прийомів та форм навчання та виховання школярів, в основу якої покладено розвиток їх творчих, інтелектуальних та фізичних здібностей (уроки мислення, організація атмосфери постійної творчості, розумна роль оцінки, діяльність психолого-педагогічного семінару тощо). Найголовнішою умовою результативності різних форм впливу на особистість видатний педагог вважав пробудження у дитини «почуття подиву і радості відкриття». Цінним є і розробка В. Сухомлинським теорії і методики виховання дітей шестирічного віку, системи навчання читати і писати на основі емоційно-естетичного сприйняття навколишнього світу в умовах активної мислительної діяльності.

### **Література**

1. Амонашвили Ш. А. Личностно–гуманная основа педагогического процесса.– Минск, 1990.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982. – 192 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.– К.:Либідь, 1997.– 376с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
5. Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. – К., 1987.
6. Занков Л. В. Обучение и развитие / Экспериментально–педагогические исследования): Избранные педагогические труды. – М., 1990.
7. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
8. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред.А. В. Петровского, М. П. Ярошевского. –М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

## ПРОЦЕС НАВЧАННЯ, ЙОГО СТРУКТУРА

1. Сутність процесу навчання
2. Функції процесу навчання
3. Структура навчального процесу
4. Структура діяльності вчителя
5. Психолого-педагогічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів
6. Основні види навчання

### 1. Сутність процесу навчання

**Процес** – сукупність послідовних дій для досягнення будь-якого результату.

**Процес навчання** – поняття, що відображає суттєві ознаки навчання і характеризує його модель (внутрішню будову).

**Навчальний процес** – поняття, що відображає узагальнені відмінності (час, конкретні умови) у протіканні навчання в різних типах освітніх установ.

Отже, навчання як процесуальне явище має всі властивості діалектичного розвитку. Багато дослідників вважають, що основною одиницею процесу навчання є відношення між діяльностями викладання та учіння. Але це відношення «вчитель-учень» не може бути зведене до відношення «передавач-приймач». Необхідна активність обох учасників процесу, їхня взаємодія. Вчитель створює необхідні умови: організовує дії учня, спрямовує їх, повідомляє нову інформацію, демонструє прийоми та способи дій, контролює, оцінює, використовує необхідні засоби. Але формування знань, умінь та навичок, понять і мислительних операцій можливе тільки внаслідок власної активності учня. Відомо, що процес навчання має двобічний характер, тобто неможливий без діяльності вчителя й учнів, без їх дидактичної єдності (цілісність цього процесу забезпечується постановкою і досягненням спільних цілей викладання й учіння).

Відповідно до уявлень сучасної психології розвиток психіки здійснюється в діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Г. Костюк та ін.). Оскільки метою навчальної діяльності є зміна самого діючого суб'єкта – учня (розвиток його здібностей, оволодіння знаннями, способами діяльності і т.д.), то основним у навчанні є не викладання матеріалу, а організація діяльності учня для його засвоєння.

Отже, основна функція вчителя у навчанні полягає в організації пізнавальної діяльності учнів. Тому **навчання можна визначити також як управління пізнавальною і практичною діяльністю учнів, унаслідок якої в них формуються певні знання, уміння і навички, розвиваються здібності** (М. Сметанський).

## 2. Функції процесу навчання

Відповідно до загальної мети школи, процес навчання повинен виконувати три *функції*– *освітню, виховну і розвивальну*. Це умовний поділ, бо навчальний процес не обмежується формуванням знань, умінь і навичок. Він передбачає також процеси виховання, формування світогляду, розвитку особистості, набуття освіти. Виділення функцій необхідно для забезпечення ефективності практичної діяльності вчителя, особливо під час планування завдань уроку.

**Освітня функція** передбачає засвоєння наукових знань, формування умінь і навичок. Наукові знання містять в собі факти, поняття, закони, закономірності, теорії, відображають узагальнену картину світу.

**Виховна функція** передбачає формування світогляду, моральних, трудових, естетичних, етичних уявлень, поглядів, переконань, систему ідеалів. Виховна функція витікає із самого змісту і методів навчання, специфіки організації спілкування вчителя з дітьми. Об'єктивно навчання не може не виховувати певних поглядів і переконань.

**Розвивальна функція** передбачає, окрім формування знань і спеціальних умінь, здійснення спеціальної роботи із загального розвитку учнів, їх мислення, волі, емоцій, навчальних інтересів і здібностей. Наприклад, для інтенсивного розвитку мислення в процесі навчання необхідно забезпечити викладання на високому рівні утруднення, в швидкому темпі, забезпечити усвідомлення учнями своїх навчальних дій.

Основні функції між собою взаємопов'язані і реалізуються на практиці: 1) комплексом завдань уроку (освіти, виховання і розвитку); 2) змістом діяльності вчителя й учнів; 3) різноманітністю методів, форм і засобів навчання; 4) оцінкою-аналізом під час контролю всіх результатів навчання.

## 3 Структура процесу навчання

**Складові компоненти процесу навчання:** цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовий, операційно-дійовий (форми, методи), контрольно-регульовальний, оцінювально-результативний. Ці компоненти характеризують завершений цикл взаємодії вчителя й учнів (від постановки цілей до досягнення результатів навчання).

**Цільовий компонент** – усвідомлення педагогом і сприйняття учня мислі цілі і завдань теми, розділу, навчального предмета. Цілі і завдання визначаються на основі вимог навчальної програми, урахування особливостей учнів класу.

**Стимулююче-мотиваційний компонент** – використання системи прийомів для стимулювання в дітей зацікавленості, потреби у вирішенні поставлених перед ними навчальних завдань. Стимулювання повинно породжувати внутрішній процес виникнення в учнів позитивних мотивів учіння. Мотивація в навчанні виявляється на всіх етапах.

**Змістовий компонент** – визначається навчальною програмою і під



ручниками. Зміст конкретизується вчителем з урахуванням поставлених завдань, специфіки виробничого й соціального оточення, навчальних можливостей учнів.

*Операційно-дійовий компонент* відображає процесуальну суть навчання і реалізується за допомогою оптимальних методів, засобів і форм організації викладання й учіння.

*Контрольно-регульовальний компонент* передбачає одночасний контроль викладача за ходом вирішення поставлених завдань і самоконтроль учнів за правильністю виконання навчальних операцій, точністю відповідей. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших практичних робіт, заліків й екзаменів, опитування.

*Оцінювально-результативний компонент* передбачає оцінку педагогами і самооцінку учнями досягнутих в процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх до навчально-виховних завдань, знаходження причин тих чи інших прогалин у знаннях учнів.

Усі компоненти навчального процесу взаємопов'язані. Мета потребує конкретизації у завданнях, вона визначає зміст; ціль і зміст потребують певних методів, засобів і форм стимулювання й організації.

#### **4. Структура діяльності вчителя**

Діяльність учителя (викладання) полягає в тому, щоб керувати активною і свідомою діяльністю учнів із засвоєння навчального матеріалу.

Цикл будь-якої управлінської діяльності містить в собі такі елементи: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності й аналіз її результатів.

*Планування* – створення календарно-тематичних і поурочних планів. Майбутнім учителям на першому етапі необхідно планувати уроки дещо детальніше: фіксувати питання, які будуть використані при опитуванні, записувати зміст основних видів навчальної роботи тощо.

*Організація навчальної роботи* (навчальних дій) *вчителя* поділяється на два етапи: підготовчий і виконавчий.

Підготовчий включає: підготовку ТЗН, наочності, дидактичних і роздавальних матеріалів; попереднє проведення дослідів, демонстрацій, перегляд діафільмів; залучення учнів до підготовки дослідів, лабораторних робіт, демонстрацій; попереднє виконання вправ для закріплення, повторення, щоб визначити необхідний час; підбір навчально-методичної літератури, яка буде використана на уроці.

Організація викладання передбачає як організацію самих дій учителя, так і організацію діяльності учнів. Організація діяльності учнів включає в себе постановку перед ними навчальних завдань, створення сприятливих умов, формування мотивації та пізнавального інтересу, чіткий розподіл функцій між учнями під час організації практичних робіт.

*Стимулювання навчальної активності.* Цей компонент не обов'язково

використовується після організації чи попереду неї. У педагогіці напрацьовано численні прийоми, способи і методи стимулювання. Основна мета стимулювання – зосередити увагу учнів, розбудити в них зацікавленість, пізнавальний інтерес (практична значущість змісту навчального матеріалу), використання яскравих прикладів, фактів, нетрадиційних прийомів і форм роботи.

*Контроль і регулювання.* У цих елементах структури діяльності вчителя передбачено спостереження за діяльністю учнів, відповіді на запитання, виконання вправ, індивідуальні співбесіди з учнями, перегляд письмових робіт, зошитів. Контроль дає можливість виявити типові вади і утруднення процесу навчання, своєчасно звернути на них увагу. Вчитель оцінює свій варіант організації навчання, ступінь його реалізації. Це забезпечує можливість вносити корективи, регулювати процес навчання шляхом додаткових пояснень, більш конкретних вправ, урахування індивідуальних особливостей учня.

*Аналіз результатів* завершує цикл викладання. Під час аналізу важливо не тільки визначити ступінь знання учнями фактів і визначень, а також уміння застосовувати знання для вирішення практичних завдань. Аналіз передбачає зіставлення навчальних цілей із досягнутими результатами, знаходження причин вад.

## **5. Психолого-педагогічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів**

*Учіння* – це система пізнавальних дій учня, спрямованих на вирішення навчальних завдань (теорія діяльності). У навчанні має місце предметна і внутрішня (психічна) діяльність учня. Остання особливо ефективно протікає в умовах, коли навчання передє розвитку, враховує зону найближчого розвитку особистості, тобто орієнтується не на сьогоднішній рівень, а на більш високий, якого можна досягти.

*Педагогічна психологія* вважає, що кожний віковий період має свій, найбільш характерний вид діяльності: в дошкільному – гра, в молодшому шкільному віці – учіння, в середньому – розгорнута суспільне корисна діяльність у всіх її варіантах (навчальна, трудова, художня, спортивна). У старшому шкільному віці провідною є особлива форма навчальної діяльності, яка має більш профорієнтаційний характер на фунті самостійності.

*Передумови навчальної діяльності учня:*

1. Наявність мети.
2. Наявність фізіологічної і психологічної готовності до навчання.
3. Наявність бажання вчитися.
4. Зосередження уваги на навчальній діяльності.
5. Наявність належного рівня розвитку.

Виділяють два основних варіанти навчальної діяльності учнів: перший

протікає під час уроку чи в інших формах (його спрямовує вчитель), другий – під час самостійної роботи на уроці чи в домашніх умовах.

*Під керівництвом вчителя* мають місце такі дії: 1) прийняття навчальних завдань і плану дій, запропонованих вчителем; 2) здійснення навчальних дій і операцій для вирішення завдання; 3) регулювання навчальної діяльності (під впливом учителя і самоконтролю); 4) аналіз результатів навчальної діяльності (під керівництвом учителя).

*Під час самостійної навчальної діяльності* виділяють такі дії:

планування чи конкретизація завдань своєї навчальної діяльності; планування методів, засобів і форм навчальної діяльності; 3)самоорганізація навчальної діяльності; 4) самоконтроль; 5) саморегулювання учіння; 6)самоаналіз результатів навчальної діяльності.

У характеристиці процесу навчання виділяють не тільки діяльнісний аспект, але й аспект спілкування, який створює умови, щоб оволодіти знаннями, і активізує цей процес.

Одночасно з процесом викладання й учіння протікає внутрішній ***процес засвоєння знань і способів діяльності.***

*Засвоєння* – пізнавальна активність особистості, внаслідок якої формуються знання, уміння та навички. Засвоєння знань являє собою внутрішній, психологічний зміст процесу учіння. Внаслідок засвоєння знань, уміння, способи інтелектуальної та практичної діяльності трансформуються у внутрішній досвід особистості, входять до її структури (М. Сметанський).

*Психологічна характеристика процесів засвоєння*

**1. Сприймання** (первинне ознайомлення з новим матеріалом) – відображення у свідомості окремих властивостей предметів і явищ, які в даний момент діють на органи чуття. У цьому процесі враховуються не тільки дані безпосереднього чуття (зорового), але й дані його (учня) безпосереднього досвіду. І тому сприймання передбачає ніби впізнання предметів і явищ, віднесення їх до певних груп, які вже відомі для суб'єкта. Крім цього, цей процес враховує забезпечення мотивації, зосередження уваги тощо.

У сучасних підходах до процесу засвоєння передбачено не пасивне, а активне самостійне сприймання навчальної інформації.

**2. Осмислення і розуміння.** Ця ланка процесу засвоєння передбачає встановлення зв'язків між явищами, визначення їх складу, будови, призначення, знаходження причин, мотивів.

Осмислення характеризується більш глибокими процесами порівняння, аналізу зв'язків і причиново-наслідкових залежностей. Під час осмислення збагачується розуміння, для якого характерним є наявність відповідного ставлення до того, що вивчається. На цьому етапі зароджується переконання, формується вміння доводити справедливості висновків, робити навчальні відкриття.

***Узагальнення*** – це виділення і об'єднання суттєвих (істотних) рис

предметів і явищ. Щоб узагальнити, треба проаналізувати їх ознаки і властивості, абстрагуватися від деталей, зробити висновки.

**Закріплення** – повторне осмислення вивченого з метою його запам'ятовування. Для учня важливо завчити деякі основні факти, визначення, зв'язки, але при цьому «не зубрити».

Закріплювати доцільно на новій основі, нових прикладах.

**5. Застосування** – перевірка дієвості знань. Це – вправи, лабораторні роботи, трудова діяльність.

Ефективність навчальної діяльності залежить передусім від її **мотивації**, основу якої становлять потреби, інтереси, бажання, емоції, установки та ідеали особистості. *Мотивація учіння – комплекс мотивів, які спонукають і спрямовують пізнавальну діяльність учнів, значною мірою визначають її успішність.*

Навчальна діяльність завжди мотивована. В цій системі взаємодіють дві основні групи мотивів.

Мотиви діяльності: Мотиви, пов'язані зі смыслом діяльності: прагнення пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, проникнути в суть явищ та ін. Мотиви, пов'язані із самим процесом діяльності: прагнення проявити інтелектуальну активність, міркувати, долати перешкоди в процесі розв'язування задач, тобто особистість захоплює сам процес вирішення, а не тільки його результати.

Мотиви, що знаходяться поза межами навчальної діяльності: Соціальні мотиви: а) мотиви обов'язку і відповідальності перед собою, учнями, учителями, батьками, суспільством; б) мотиви самовдосконалення (усвідомлення значення професійних знань, розвитку активності).

Вузкоособистісні мотиви: а) прагнення одержати схвалення моральну чи матеріальну винагороду; б) бажання бути «першим», мати високий професійний рейтинг. Негативні мотиви: прагнення уникнути неприємностей від керівництва школи, професійного оточення, учнів, їх батьків.

Крім цієї класифікації, існують й інші: зовнішні і внутрішні, усвідомлені і неусвідомлені, реальні й уявні.

У практичній педагогіці мотиви навчання об'єднуються в групи (за спрямованістю та змістом): соціальні, пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікативні, статусно-позиційні, традиційно-історичні, утилітарно-практичні (меркантильні). Діяльність учня спонукається, як правило, одночасно декількома мотивами, один з яких є основним, інші - другорядними. Особливість провідних мотивів полягає в тому, що, крім функцій спонукання діяльності, вони надають їй той чи інший суб'єктивний особистісний смысл.

Важливим компонентом мотивації є **інтереси**. Про стійкість інтересу свідчить подолання труднощів у здійсненні діяльності, яка сама собою зацікавленість не викликає, але виконання якої є умовою її здійснення. Інтерес у процесі свого розвитку може перерости в стійку особистісну

потребу в активному, діяльному ставленні до свого предмета.

Для вчителя важливим є з'ясування основних причин інтересу. Американський психолог К. Ізард перелічив причини і наслідки інтересів особистості. Серед основних *причин* він назвав: Почуття: 1) особистої участі, відповідальності; 2) пізнання, одержання нового знання; 3) допитливості; 4) активності, енергійності; 5) почуття, що ти потрібний комусь; 6) насолоди чим-небудь; 7) інші. *Думки*: 1) що захоплюють своєю логічністю, ясністю, ефективністю; 2) зв'язані з бажанням оволодіти новими знаннями; 3) про певну людину; 4) про форму діяльності; 5) про життя і майбутнє; 6) про особисті здобутки; 7) про приємних людей; 8) про те, що ти потрібний; 9) про навчальний предмет і зв'язані з ним питання; *Дії і відношення*: 1) що реалізуються разом з іншою людиною; 2) приємна дія; 3) успішна дія; 4) нова, творча дія, відкриття чого-небудь; 5) цікаві речі; 6) те, що являє собою складне завдання; 7) праця з ентузіазмом;

### ***Наслідки інтересу:***

*Почуття*: 1) бажання вивчити, оволодіти знанням; 2) особиста участь, відповідальність; 3) інтерес-збудження; 4) напруженість, активність; 5) впевненість у собі, задоволення собою; 6) задумливість, натхнення; 7) інші.

*Думки*: 1) швидке, ясне, логічне мислення; 2) про нові предмети; 3) про бажання вивчити, здобути знання; 4) про можливі здобутки; 5) про привабливі і приємні речі;

*Дії*: 1) вивчення, оволодіння знаннями, участь в чому-небудь і досягнення чого-небудь; 2) вдале виконання дії; 3) задоволення собою; 4) яка-небудь важлива дія; 5) інші дії.

Таким чином, знаючи мотиви, вчитель завжди знайде причини і шляхи подолання труднощів. Формування мотиваційної сфери необхідно здійснювати у двох напрямках: 1) розвивати мотиви обов'язку, суспільної значущості учіння; 2) вчити розуміти суб'єктивну значущість учіння, забезпечувати розвиток здібностей, нахилів, професійної орієнтації. Важливе значення для процесу засвоєння знань має емоційно-почуттєва сфера. Емоційні хвилювання (радість, здивування, сум, страх, співчуття) викликаються в першу чергу активною позицією вчителя, змістом навчального матеріалу.

Основними прийомами стимулювання учнів у навчально-виховному процесі є: опора на бажання, використання ідентифікації, урахування інтересів і нахилів, заохочення бажання домогтися успіху, демонстрування наслідків навчальних дій, визнання успіхів, використання виховних ситуацій та інші.

## **6. Основні види навчання**

Залежно від характеру організації процесу викладання і засвоєння знань, від специфіки побудови змісту навчального матеріалу, домінуючих методів і засобів навчання можна виділити декілька основних видів навчання:

пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване, комп'ютерне. Крім цього, застосовуються нові види навчання: пояснювально-проблемне, проблемно-програмоване, проблемно-комп'ютерне та інші.

**Пояснювально-ілюстративне навчання** називають традиційним. Основними методами такого навчання є розповідь, пояснення в поєднанні з наочністю. Види діяльності учнів – сприймання, запам'ятовування і відтворення навчальної інформації, яке є основним критерієм ефективності.

Пояснювально-ілюстративне навчання має низку переваг: економить час, зберігає сили вчителів та учнів, полегшує останнім розуміння складної навчальної інформації, забезпечує достатньо ефективне управління пізнавальною діяльністю учнів. Поряд з цим пояснювально-ілюстративне навчання має суттєві вади: знання пропонуються в готовому вигляді, учні «звільняються» від необхідності самостійно і продуктивно мислити, недостатні можливості індивідуалізації та диференціації навчального процесу та інші.

**Проблемне навчання** передбачає самостійне оволодіння знаннями у процесі вирішення пізнавальних проблем, розвиток самостійного мислення і пізнавальної активності учнів. В основі технології проблемного навчання – чіткі алгоритми, що містять послідовність взаємопов'язаних етапів: створення проблемної ситуації, яка являє собою відчуття розумового утруднення; аналіз проблемної ситуації, пошук нових елементів знань різними способами (висунення гіпотез); розв'язування проблеми і перевірка одержаних результатів, зіставлення їх з робочою гіпотезою; систематизація й узагальнення здобутих знань та вмій. Проблемний вид навчання забезпечує: самостійне здобуття знань, формування інтересу до пізнавальної діяльності, розвиток продуктивного мислення. *Серед вад* проблемного виду навчання можна назвати такі: великі витрати часу, недостатня ефективність для формування практичних умінь і навичок, слабка ефективність при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний для учнів.

*Основні способи (прийоми) створення проблемних ситуацій:* Повідомлення учням інформації, яка містить у собі суперечність. Сприймання і осмислення різних тлумачень одного і того ж явища. Використання сукупності способів і прийомів, у ході яких виникає проблемна ситуація. Невідповідність між системою знань, навичок і вмій учнів і новим фактом, явищем.

**У програмованому навчанні** передача змісту навчального матеріалу здійснюється невеликими, логічно завершеними частинами. Часто навчальну інформацію учні отримують не від вчителя, а з програмованого посібника або з комп'ютера.

Основна мета програмованого навчання – удосконалити управління навчальним процесом.

Застосування цього виду забезпечує контроль за кожним кроком просування учня на шляху пізнання. Завдяки цьому йому надається своєчасна

допомога, підтримується інтерес.

Особливостями програмованого навчання є: Навчальний матеріал поділено на окремі частини (دوزи). Навчальний процес передбачає послідовні кроки, які містять формування знання і мислительні дії з їх засвоєння. Кожний крок завершується контролем (запитання, завдання та ін.). При правильному виконанні контрольних завдань учень одержує нову дозу матеріалу і виконує наступний крок навчання. За умови неправильної відповіді учень одержує допомогу і додаткові пояснення. ожний учень працює самостійно і оволодіває навчальним матеріалом в індивідуальному темпі. Результати виконання контрольних завдань фіксуються, вони стають відомими для учнів і педагогів. Педагог є організатором і помічником, консультантом. Широко застосовуються специфічні засоби навчання (програмовані посібники, тренажери, контролюючі і навчальні машини).

*Позитивним* у програмованому навчанні є: виділення головного, істотного в навчальному матеріалі; забезпечення оперативного контролю за процесом засвоєння знань; логічна послідовність у засвоєнні знань; можливість працювати в оптимальному темпі і здійснювати самоконтроль; можливість індивідуалізувати навчання.

Можливості *комп'ютерного навчання* великі. Це, зокрема, подача інформації, управління ходом навчання, контроль і корекція результатів, виконання тренувальних вправ, накопичення даних про розвиток навчального процесу.

Є три основних напрями ефективного використання ЕОМ: 1) підвищення успішності учнів; 2) розвиток загальних когнітивних здібностей (самостійно мислити, володіти комунікативними навичками); 3) автоматизоване тестування, оцінка й управління педагогічним процесом.

В основі комп'ютерного навчання – створення навчальних програм, виділення алгоритмів, системи послідовних дій, які необхідні для повноцінного засвоєння знань і вмінь. Ефективність навчальних програм і комп'ютерного навчання повністю залежить від якості алгоритмів управління розумовою діяльністю. Ефективних навчальних програм, що враховують закономірності процесу пізнання, створено недостатньо.

### Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М., 1977.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
3. Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. – К., 1987.
4. Занков Л. В. Обучение и развитие / Экспериментально-педагогические исследования): Избранные педагогические труды. – М., 1990.

## ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ

1. Зовнішні та внутрішні закономірності
2. Принципи і правила навчання

### 1. Зовнішні та внутрішні закономірності.

Закономірності і принципи – це системо твірні дидактичні категорії, які відображають цілісність педагогічного процесу. Вони тісно пов'язані з основними компонентами навчального процесу: цілями і завданнями навчання, змістом і формами його реалізації, методами і засобами, стимулюванням і результативністю навчання. Що означає для вчителя знання закономірностей і принципів навчання? Якщо педагог усвідомлює, яким чином пов'язані між собою дидактичні поняття, компоненти, як вони детерміновані і яким законам підкоряються, то це розширює поле його діяльності і можливості ефективно керувати цим процесом. Як відомо, навчальний процес є соціальним процесом, якому притаманні специфічні закономірні зв'язки, їх особливість полягає в тому, що ці закономірності проявляються не наосліп, що вони протікають не з природною послідовністю, а реалізуються чи здійснюються через свідому діяльність суспільних, колективних чи індивідуальних суб'єктів.

**Закономірності** – суттєві, необхідні зв'язки між процесом навчання і соціальними процесами, а також зв'язки внутрішнього характеру (між метою і змістом, формами).

Основний напрямок дослідження дидактичних закономірностей – відношення між власне дидактичними процесами і процесами формування особистості. Досить складно розкрити структуру переплетення дидактичних закономірностей в їх соціальному, психологічному та інших аспектах, оскільки всі соціальне важливі процеси впливають на навчання (в якості детермінантів, механізмів перетворення, регулювання тощо).

Зв'язки між будь-якими явищами існують як зовнішні, так і внутрішні. Навчання здійснюється в тісному взаємозв'язку з усіма соціальними процесами. Воно безпосередньо і постійно залежить від рівня розвитку суспільства. Це відображено у **закономірності обумовленості**: протікання і результати процесу навчання залежать від потреб суспільства і особистості, матеріально-технічних та економічних можливостей, умов протікання процесу (морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, естетичних та інших). Таким чином, ефективна організація навчання вимагає враховувати потреби розвитку країни, ініціативи і творчості людей. Ця закономірність навчального процесу обумовлена його зовнішніми зв'язками.

Зв'язки також існують усередині процесу навчання (між основними його суб'єктами і компонентами).

**1. Єдність викладання і учіння.** Вони утворюють основне дидактичне відношення, «клітину» навчального процесу. Викладання спрямоване на



«перетворення» змісту навчання у зміст свідомості, у властивості особистості. Діяльність учителя (викладання) визначається об'єктивними і суб'єктивними факторами. До *об'єктивних* чинників належать: цілі навчання, умови його організації, засоби навчання і матеріально-технічне забезпечення, об'єм часу. Серед *суб'єктивних* факторів є такі: педагогічні і дидактичні можливості вчителя, ступінь його майстерності, стиль викладання, комунікативні здібності тощо. Основною характеристикою діяльності вчителя є його керівна роль у процесі навчання. Формування особистості здійснюється в основному через учіння (діяльність учня). Позиція учня в процесі навчання характеризується одночасно позиціями суб'єкта і об'єкта.

**2. Взаємозалежність процесів навчання, виховання і розвитку.** Навчання і виховання відіграють вирішальну роль у розвитку особистості; навчання і виховання передують розвиткові, вони визначають його. Навчання повинно створювати зону найближчого розвитку дитини. Без навчання практично неможливо здійснювати виховання: знання певних норм моралі, поведінки допомагає результативно навчатися.

**3. Взаємозалежність навчання і реальних навчальних можливостей учнів.** Кожний вік має свої специфічні характерні риси, знаючи їх, учитель відбирає засоби, форми і методи навчання, щоб вони були відповідні віковим особливостям учнів.

*Для дітей молодшого шкільного віку характерним є:*

«←»нестійка увага, імпульсивність, швидке втомлювання;

«→»безпосередній прояв емоцій, відкритість, довіра до вчителя, наслідування.

Це потребує застосування в навчальному процесі пізнавальних ігор, урізноманітнення методів і форм організації пізнавальної діяльності.

Учням *підліткового віку властиві:* активність і самодіяльність, прагнення до дорослості. Інтереси школярів стають більш стійкими; у них спостерігається прагнення до певної галузі знань і професій; учні цікавляться моральними проблемами, прагнуть до самостійності, а тому не сприймають настанов, нотацій; їх хвилює громадська думка. Педагогу слід проявляти педагогічний такт, підкреслену увагу до інтересів своїх вихованців.

*Учні старшого шкільного віку* більш чітко визначають свої життєві і професійні плани. Для них характерна підвищена незалежність у вчинках і судженнях, практичність стосовно до тих, хто навколо. Вони краще керують своїми емоціями.

4. Ефективність навчання закономірно залежить від того, наскільки педагогу вдалося забезпечити *єдність своїх дій з діями учнів*, наскільки педагогічний вплив резонує (знаходить відгук) з активністю дітей. Якщо ця активність (вчителя і учня) співпадає – має місце явище «педагогічного резонансу». Таким чином, навчання ефективне тоді, коли воно стимулює активність, самостійність учнів, потребу у самоосвіті.

**5. Взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм навчання.**

Навчальний процес починається з проектування його цілей і завдань. Цілі і завдання визначають такі компоненти процесу: засоби навчання, форми і методи. Зміст навчального матеріалу повинен забезпечувати повноту вирішення завдань. Зміст навчального матеріалу впливає на вибір методів, форм і технічних засобів навчання.

Закономірності процесу навчання враховують і *закономірності пізнавального розвитку особистості*: • Засвоєння знань здійснюється лише в активній пізнавальній та практичній діяльності особистості (С. Рубінштейн).

• Вищі психічні функції (абстрактно-логічне мислення, довільна пам'ять, воля, мовлення та ін.) виникають спочатку як форма взаємодії, співробітництва з іншими людьми і лише згодом вони стають внутрішніми індивідуальними функціями самої особистості (Л. Виготський). • Пізнавальний розвиток – це послідовний процес закономірної зміни стадій, кожна з яких ґрунтується на попередній і виступає основою для наступної (Ж. Піаже). • Пізнавальний розвиток здійснюється тоді, коли знання особистості вступають у суперечності практичним і пізнавальним досвідом (Ж. Піаже). • Відсоток збереження навчального матеріалу обернено пропорційний його обсягові (Г. Еббінгауз). • Відкриття внутрішньої структури, закономірності в організації знань сприяє кращому їх осмисленню і запам'ятовуванню (Дж. Брунер).

## 2. Принципи і правила навчання

**Принцип** (від лат. *ргіпсіріт* – основа, першооснова) – керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності, яка витікає із встановлених наукою закономірностей.

**Принципи навчання** – система вихідних, основних вимог до навчання, виконання яких забезпечує ефективне вирішення завдань учіння і розвитку особистості. Принципи визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей. Основне в принципах – це вимоги до організації пізнавальної діяльності учнів. Результативне навчання є наслідком творчої реалізації вчителем вимог, які органічно витікають із самої сутності дидактичних принципів.

Загальна кількість принципів в дидактичній теорії чітко не визначена. Розвиток науки пов'язаний з постійним проникненням у більш складні зв'язки і відношення між активними компонентами процесу навчання, тому є різні підходи до класифікації і послідовності принципів навчання.

Учителі, керівники шкіл, окрім загальних уявлень про сутність принципів навчання і шляхи їх реалізації, не озброєні достатньою мірою системою вимог, які закономірно витікають з кожного принципу, не розуміють його системотвірної ролі. Тільки цим можна пояснити те, що принципи навчання не завжди актуалізуються вчителями під час підготовки уроку, не часто стають об'єктом вивчення і контролю. Аналіз результатів практики свідчить, що вчителі-початківці не вміють вичленити залежність між метою, типом

уроку і функціональним проявом конкретних методів навчання (урок засвоєння нових знань передбачає реалізацію насамперед принципів науковості, доступності, систематичності і послідовності; уроки формування вмінь застосовувати знання на практиці передбачають аналіз принципів міцності, активності, свідомості, зв'язку навчання з життям тощо).

Усі принципи навчання тісно взаємопов'язані, взаємопроникають і взаємоконтролюють один одного, і чим більше їх реалізовано під час уроку, тим вища його результативність та ефективність. Як зазначає професор В. Бондар, одні принципи чітко проявляють свою дію, інші – є загальним дидактичним фоном, а деякі неможливо реалізувати в конкретній навчальній ситуації.

Запропонована послідовність дидактичних принципів відповідає логіці діяльності вчителя: від постановки цілей і завдань навчання до здійснення контролю за його результатами.

*Принцип цілеспрямованості навчання.* Застосування цього принципу вимагає від учителя знання основної мети освіти, завдань навчання в сучасній школі, уміння в конкретній ситуації ставити оптимальні завдання навчання, розвитку і виховання, враховуючи реальні навчальні можливості учнів даного класу.

Як зазначено в програмних документах, основними освітніми завданнями є: оволодіння учнями системою наукових знань, практичних умінь і навичок, специфічних для кожного навчального предмета; розвиток розумових здібностей і пам'яті, волі, емоцій особистості, її потреб, інтересів, здібностей; формування наукового світогляду, моральної, трудової, естетичної, екологічної, фізичної та ін. культури.

Плануючи урок, зміст, методи і форми навчання, учитель повинен забезпечити усвідомлення учнями всього комплексу завдань кожного уроку. Ці завдання повинні відображати основні ланки процесу засвоєння знань: від сприймання навчальної інформації до використання знань на практиці. Принцип цілеспрямованості навчання вимагає: чітко уявляти мету і результати навчання; «переводити» цілі навчання у внутрішні мотиви та пізнавальний інтерес учнів; забезпечувати усвідомлене виконання навчальних дій; проектувати проміжні та кінцеві результати навчання; конкретизувати основну мету навчання в завданнях; показувати учням перспективи успішного навчання.

*Принцип науковості* Передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій. Вимагає включення в засоби навчання науково перевіреної знань, які відповідають сучасному рівню розвитку науки.

Принцип науковості реалізується в змісті навчального матеріалу, зафіксованому в навчальних програмах і підручниках.

Вимоги, що випливають із принципу науковості: знайомити з історією винаходів; об'єктивно висвітлювати наукові факти, поняття, теорії; знайомити з новими досягненнями; показувати перспективи розвитку науки; озброювати

учнів методами науки; вносити корекцію в знання, здобуті самостійно за допомогою засобів масової інформації; розкривати роль теорії для практики; розкривати внутрішні зв'язки і відношення, причинно-наслідкові зв'язки в процесах і явищах.

*Принцип систематичності.* Передбачає дотримання логічних зв'язків навчального матеріалу. За такої умови він засвоюється в більшому об'ємі і забезпечує економію часу.

Цей принцип реалізується в різноманітних формах планування (порядок вивчення окремих питань теми, послідовність теоретичних і лабораторних робіт).

*Принцип послідовності.* Передбачає безперервний перехід від нижчого до вищого ступеня викладання та учіння.

Вимоги, що впливають із принципу систематичності і послідовності:

встановлювати міжпредметні зв'язки і співвідношення між поняттями під час вивчення теми, навчального предмета; використовувати логічні операції аналізу та синтезу; забезпечувати послідовність етапів засвоєння знань; здійснювати планомірний порядок навчання; поступово диференціювати та конкретизувати загальні положення; розподіляти навчальний матеріал на логічно завершені фрагменти, встановлюючи порядок і методику їх опрацювання; визначати змістові центри кожної теми, виділяти головні поняття, ідеї, встановлювати зв'язки між ними, структурувати матеріал уроку; розкривати зовнішні і внутрішні зв'язки між теоріями, законами і фактами, використовувати міжпредметні зв'язки; визначати місце нового матеріалу в структурі теми чи розділу.

*Принцип доступності* Передбачає підбір методів і засобів навчання, відповідно до рівня розумового, морального і фізичного розвитку учнів без інтелектуальних та фізичних перевантажень учнів. Але цей принцип не означає, що зміст навчального матеріалу повинен бути спрощеним, елементарним. Навчальні завдання повинні перевищувати рівень пізнавальних можливостей учнів, спонукати їх до напруження пізнавальних сил, подолання посильних труднощів. За цієї умови навчання буде «вести за собою розвиток».

Вимоги, що впливають із принципу доступності в навчанні:

вибирати головне, суттєве в емпіричному компоненті змісту (властивості, ознаки, функції); забезпечувати відповідність обсягу домашнього завдання встановленим нормам; використовувати достатню кількість фактів, прикладів для формування ядра знань – теорій, ідей, законів; надавати диференційовану допомогу учням у навчанні; об'єм знань і темп навчання встановлювати з урахуванням реальних можливостей учнів.

*Принцип свідомості* Принцип, що передбачає використання логічних операцій і позитивного, відповідального ставлення учнів до навчання.

*Принцип активності* Вимагає діяльного ставлення учнів до об'єктів, які вивчаються.

Вимоги, що впливають із принципу свідомості і активності учнів у навчанні: доцільно використовувати у процесі навчання частково-пошукові бесіди, створювати проблемні ситуації; спонукати учнів до різноманітних видів творчості; показувати значення навчального предмету для вирішення життєвих проблем; використовувати у процесі навчання мислительні операції (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення); навчати учнів раціональних прийомів організації навчальної діяльності; вчити учнів складати план відповіді.

*Принцип міцності* Вимагає запам'ятовувати навчальний матеріал у поєднанні з вивченим раніше. Вимоги, які висуває до процесу навчання принцип міцності знань, умінь та навичок: запам'ятовувати навчальний матеріал в поєднанні з пройденим раніше; повторювати навчальний матеріал за розділами і структурними смисловими частинами; виділяти при повторенні основні, провідні ідеї; використовувати самостійну роботу учнів (творче застосування знань); використовувати асоціативні зв'язки нового матеріалу з уже відомим, добре засвоєним; постійно звертатися до раніше засвоєних знань з метою їх поглиблення.

*Принцип ґрунтовності* Передбачає точність, доказовість і повноту знань. Вимоги, що впливають із принципу ґрунтовності навчання: послідовно застосовувати всю систему дидактичних принципів, законів і закономірностей; здійснювати засвоєння матеріалу певними частинами; виконувати оптимальну кількість навчальних вправ; систематично і правильно будувати повторення вивченого матеріалу; домагатися осмисленого засвоєння знань, використання їх на практиці; здійснювати установку на запам'ятовування знань.

*Принцип наочності* Принцип, суть якого полягає в необхідності залучити різні органи відчуття до процесу сприймання і аналізу навчальної інформації.

Протягом онтогенезу (індивідуального розвитку) послідовно розвиваються три види мислення: наочно-дійове, наочно-образне і абстрактно-теоретичне (поняттєве). У процесі навчання всі види мислення розвиваються у тісній взаємодії. Поняттєве мислення неможливе без наочного.

Вимоги, які висуває до процесу навчання принцип наочності:

здійснювати навчання на конкретних образах які безпосередньо сприймаються учнями; спрямовувати сприймання учнів на найістотніші ознаки і особливості предметів; створювати тенденції в пізнавальній діяльності учня до уявлення реальних предметів, явищ навколишньої дійсності; звертати увагу учнів на внутрішню суть зображень; від уявлень, конкретних образів підводити учнів до осмислення і пізнання внутрішньої сутності явищ; забезпечувати оптимальне співвідношення конкретного і абстрактного; раціонально поєднувати всі засоби навчання, забезпечувати розвиток образного мислення учнів.

*Принцип емоційності* Передбачає формувати в учнів інтерес до знань.

Вимоги, які висуває до процесу навчання принцип емоційності: виховувати в учнів почуття радості від успіху в навчанні; формувати в учнів почуття подиву засобами навчання; розвивати емоційне (зацікавлене) ставлення учнів до процесу і способів здобуття знань; формувати в кожного учня вміння володіти своїми настроями, контролювати свої емоції.

**Принцип індивідуального підходу у навчанні вимагає:** враховувати рівень розумового розвитку учня; здійснювати аналіз досвіду учнів; вивчати мотиви учіння школярів; надавати індивідуальну допомогу учням у навчанні; враховувати рівень пізнавальної і практичної самостійності учня; враховувати рівень вольового розвитку учня; об'єднувати в диференційовані підгрупи учнів, які мають однакові навчальні можливості.

**Принцип зв'язку теорії з практикою** передбачає: показувати зв'язок розвитку науки і практичних потреб особистості; використовувати навколишню дійсність як джерело знань і як сферу застосування теорії;

– використовувати зв'язок школи і виробництва; доцільно використовувати проблемно-пошукові і дослідницькі завдання; поєднувати розумову діяльність з практичною; розвивати та переносити успіхи учнів з одного виду діяльності на інші; використовувати зв'язок навчання з життям як стимул для самоосвіти.

**Правило** — поняття, що розкриває і конкретизує різні сторони принципу навчання. Правила навчання – це окремі вимоги до викладання. Якщо принцип має характер загальної закономірності; то правила відображають дії, які мають місце в конкретній педагогічній ситуації. Дидактичні правила формуються здебільшого в категоричній формі, бо вони вимагають від учителя безпосередньої дії (Навчай активно!). Дидактичних правил дуже багато, і тому К. Ушинський застерігав: «Виучування педагогічних правил не дає нікому ніякої користі... Всі їх можна вмістити на одному друкованому аркуші, і з них можна скласти кілька томів. Це одне вже свідчить, що головне зовсім не у вивченні правил, а у вивченні тих наукових основ, з яких ці правила випливають» [14, 50].

Ось окремі приклади дидактичних правил, що впливають з окремих принципів навчання. Принципу науковості відповідають правила: у методах викладання відображайте методи наукового пізнання, розвивайте мислення учнів. Принципу доступності відповідають правила: від легкого до важкого; від загального до конкретного; від відомого до невідомого; від простого до складного; від близького до далекого. Принципу свідомості і активності відповідає правило: часто використовуйте запитання «чому?», щоб навчити учнів розуміти причинно-наслідкові зв'язки. Принципу міцності відповідає правило: повторення та закріплення вивченого здійснюйте так, щоб активізувати не тільки пам'ять, але й мислення та почуття учнів.

Принципу наочності відповідає правило: слідуйте за тим, щоб спостереження учнів були систематизовані та відповідні причині та наслідку незалежно від порядку, в якому вони здійснювалися.

## Література

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического про-цесса. -Минск, 1990.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. - М.,1977.
3. Бондар В. Й. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. - К.: Рад. школа, 1986. - 187 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997. - 376 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретическо-го й экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
6. Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. – К., 1987.
7. Занков Л. В. Обучение и развитие / Экспериментально–педагогические исследования): Избранне педагогические труды. – М., 1990.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навч. посібник. 3–є видання, доповнене. –К., 2001.–608с.

## ЗМІСТ ОСВІТИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ШКОЛІ

1. Зміст освіти, його основні компоненти
2. Роль і значення різних теорій у формуванні змісту освіти
3. Удосконалення змісту освіти в сучасній загальноосвітній школі
4. Навчальні плани і програми
5. Підручники і посібники
6. Види освіти, особливості повноцінних знань
7. Зміст освіти в зарубіжній школі

### 1. Зміст освіти, його основні компоненти

**Зміст освіти** – один із основних компонентів процесу навчання. Це система наукових знань, умінь, навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі, поведінки, підготовку до праці і життя. Саме у змісті освіти знаходимо відповідь на основне питання дидактики: «чого навчати?». Він визначає спрямованість навчального процесу, його характерні пріоритети.

Методологічною основою теорії змісту освіти є діалектика, теорія пізнання (гносеологія), теорія всебічного розвитку особистості, принцип єдності теорії і практики. На сучасному етапі основою для формування змісту освіти є програма «Освіта» (Україна XXI ст.). У ній сформульовано основні цілі, завдання і принципи розвитку змісту освіти.

Основні **цілі та завдання** програми «Освіта» (Україна XXI ст.):

Відродження і розбудова національної системи освіти.

Формування творчої особистості.

Демонізація системи освіти.

Лібералізація традиційних освітніх структур.

Широкое використання досягнень вітчизняної та світової педагогіки.

Створення в суспільстві атмосфери сприяння розвитку освіти.

Подолання національного нігілізму, заідеологізованості

Підготовка нової генерації педагогічних кадрів.

Формування нових економічних основ системи освіти.

Основні **принципи** програми «Освіта» (Україна XXI ст.):

Пріоритетність освіти.

Демократизація.

Гуманізація.

Гуманітаризація.

Національна спрямованість.

Відкритість системи освіти.

Неперервність.

Єдність навчання і виховання.



•Багатоукладність і варіативність освіти.

До *основних компонентів змісту* освіти належать (за І. Лернером):  
досвід пізнавальної діяльності, що відображений у знаннях про природу, суспільство, техніку, мислення і способи діяльності;

досвід здійснення відомих способів діяльності, які втілюються разом із знаннями в уміння і навички;

досвід творчої, пошукової діяльності у вирішенні нових проблем(втілення раніше засвоєних знань у практику);

досвід ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини, її прояву стосовно навколишнього світу, до інших людей.

*Досвід пізнавальної діяльності особистості* охоплює систему знань про природу, людину, суспільство, мислення, виробництво та засоби діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу.

Знання, як основний елемент змісту освіти, відображають *узагальнений* досвід пізнання дійсності, накопичений людством у процесі соціально-історичної практики. Зміст загальної середньої освіти охоплює різні *види знань*: основні поняття і терміни, факти повсякденної дійсності й науки, які дають змогу зрозуміти закони науки, формувати переконання; теорії, які містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, зв'язки між законами, прогноз у даній предметній галузі; знання про способи діяльності, методи пізнання й історію науки; оцінювальні знання про норми ставлень до різних явищ життя.

Усі види знань взаємопов'язані й потребують комплексного засвоєння.

*Досвід здійснення відомих способів діяльності (практичний досвід)*. Зміст цього досвіду становить система загальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок, яка є основою конкретних видів діяльності: пізнавальної, трудової, художньої, громадської, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної. Участь у названих видах діяльності забезпечує здатність учнів оволодіти культурою народу.

Вказані види діяльності взаємозв'язані і відображаються в змісті освіти. При відборі змісту враховуються також й інші види і галузі діяльності (соціально-політична, художньо-естетична, сімейно-побутова тощо).

*Досвід творчої діяльності* покликаний забезпечити готовність до пошуку шляхів вирішення актуальних проблем. Він вимагає самостійного застосування раніше засвоєних знань і вмінь у нових ситуаціях, формування нових способів діяльності на основі вже відомих.

Важливими характеристиками творчої діяльності є:

самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;

бачення нової проблеми в знайомій ситуації;

бачення структури об'єкта і його нової функції;

самостійне комбінування відомих способів діяльності в новий;

знаходження різних способів вирішення проблеми і альтернативних

доказів;

побудова принципово нового способу вирішення проблеми, який і комбінацією відомих.

*Досвід ставлень особистості до світу, діяльності є специфічним*  
Сфера почуттів людини не збігається зі змістом знань про навколишні дійсність, навичками й уміннями.

Система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових ставлень разом із знаннями і вміннями є умовою формування системи цінностей, ідеалі світогляду особистості.

Усі названі вище компоненти змісту загальної освіти взаємопов'язані і взаємозумовлені. Уміння без знань неможливі; творча діяльність здійснюється на основі сформованих знань і умінь; знання про діяльність, забарвлену емоціями, передбачають поведінкові навички й уміння.

До недавнього часу в шкільному навчанні переважав традиційні і суто просвітницький підхід, в основі якого – оволодіння учнями якомога більшим об'ємом знань, формування способів діяльності на основі засвоєння еталонних зразків. Тому більшу частину змісту освіти становили перші два з названих вище його компонентів. На сучасному етапі, коли змінюються акценти в цілях навчання, зростає питома вага тих компонентів змісту, що забезпечують формування творчих рис особистості, досвід емоційно ціннісного ставлення до дійсності. Реалізація цієї вимоги повинна стати об'єктом проблемного навчання, постійних пошуків нових методів і форм навчання, цілеспрямованої самостійної діяльності учнів. Ця робота повинна знаходити відображення у створенні державних загальноосвітніх стандартів з кожної освітньої галузі, в яких повинні бути передбачені конкретний зміст і обсяг творчої діяльності учнів. Окрім цього, зміст має знайти відображення в навчальних програмах, підручниках, реалізуватися у «живому» процесі навчання.

## **2. Теорії формування змісту освіти**

На формування змісту освіти мають вплив такі теорії:

Теорія матеріальної освіти – теорія формування змісту освіти, мета якої полягає в тому, щоб передати учням якомога більший обсяг знань з різних галузей науки, забезпечити енциклопедичність знань учнів. Автори теорії матеріальної освіти – Я. Коменський, Г. Спенсер та інші.

Теорія формальної освіти – теорія формування змісту освіти, і трактує навчання як засіб розвитку здібностей і пізнавальних інтересів, уваги, пам'яті. Автори теорії формальної освіти – Й. Песталоцці, Й. Гербарт.

Недоліком дидактичного формалізму є недооцінка значення гуманітарних наук для формування всебічно розвинутої особистості.

3. Теорія дидактичного утилітаризму – теорія змісту освіти, основна мета якої, полягає в забезпеченні концентрації уваги на заняттях конструктивного характеру. Дидактичний утилітаризм виходить з пріоритету

індивідуальної і суспільної діяльності учня. У США дидактичний утилітаризм має великий вплив на зміст і методи роботи в школі.

Автор утилітарної концепції змісту освіти – Дж. Дьюї.

Основними принципами побудови навчальних програм відповідно до утилітарної концепції є:

Принцип формування практичних умінь.

Принцип проблемного підходу до формування змісту освіти, який передбачає його подання у вигляді міждисциплінарних систем знань.

Принцип активізації самостійної діяльності учнів.

Принцип залучення учнів до життя їх соціального оточення.

Теорія структуралізму – теорія змісту освіти, основна мета якої полягає в ретельному аналізі знань, що становлять зміст навчального предмета, а також зв'язків, що існують між ними. Передбачає відмову від принципів систематичності та послідовності в старших класах (запропонував польський професор К. Сосніцький).

Проблемно-комплексна теорія передбачає вивчення шкільних предметів комплексно (запропонував польський вчений Б. Суходольський).

Крім цього, існують й інші теорії: теорія єдності матеріальної і формальної освіти (К. Ушинський, В. Блонський); теорія культурологічної спрямованості освіти (М. Скаткін, В. Краєвський, І. Лернер);

теорія екземпляризму, основна мета якої полягає в тому, щоб ознайомити учнів із репрезентативними частинами навчального матеріалу, привчити їх пізнавати ціле шляхом аналізу будь-якого типового для цієї цілісності факту чи явища; теорія змістового узагальнення Давидова-Ельконіна, в основі якої лежить положення про провідну роль теоретичних знань, дедуктивний шлях побудови та організації навчальної діяльності учня;

теорія поетапного формування розумових дій, згідно з якою розумовий розвиток, засвоєння знань, умінь і навичок здійснюється завдяки інтеріоризації, тобто поетапному переходу зовнішньої діяльності у внутрішній розумовий план (П. Гальперін, Н. Талізін).

### **3. Удосконалення змісту освіти в сучасній загальноосвітній школі**

Важливою умовою вдосконалення змісту шкільної освіти є *подолання суперечності між суспільними вимогами щодо загальноосвітньої підготовки*

учнів і потребами та інтересами особистості. У процесі формування змісту освіти необхідно враховувати і забезпечувати збалансованість особистісних і загальнодержавних інтересів. Це обумовлює наявність двох основних напрямів формування змісту освіти: державного (постановка обов'язкових для всіх вимог до загальноосвітньої підготовки) та особистісного (забезпечення індивідуальної зорієнтованості змісту освіти). Останній робить реальною для кожного учня можливість вибирати предмети і курси, які поглиблюють і доповнюють визначений державою навчальний зміст.

Однією з необхідних умов удосконалення змісту шкільної освіти є *забезпечення його посильності для учнів*. Як відомо, сучасний зміст загальної середньої освіти характеризується недостатнім ступенем обґрунтованості, великим обсягом і складністю. Це є вагомою причиною зниження інтересу учнів до навчання, їх психофізіологічного перевантаження. У зв'язку з цим необхідно створити державні загальноосвітні стандарти, які будуть враховувати реальні навчальні можливості учнів різних вікових періодів, запобігати впровадженню дріб'язкового фактологічного матеріалу, а також інформації, яка не несе суттєвого загальноосвітнього навантаження. Важливо також окреслити загальні контури змісту середньої освіти на рівні обґрунтування, переліку і загальних характеристик освітніх галузей, що мають вивчатися в школі, без поділу їх на конкретні навчальні предмети. Такий узагальнений підхід дає змогу представити навчальний зміст як єдине ціле, розробити засади його формування, оцінити за критеріями необхідності і достатності. Важливою складовою гуманізації змісту освіти є забезпечення особистісної значущості для кожного школяра засвоєних знань.

Таким чином, формування змісту загальної середньої освіти повинно бути відповідним таким *вимогам (принципам)*:

Відповідність соціальному замовленню суспільства (всебічний розвиток особистості, її нахилів, здібностей і талантів).

Забезпечення високого наукового і практичного значення навчального матеріалу, що становить основу змісту освіти.

Гуманістична спрямованість змісту загальної середньої освіти (задоволення потреб та можливостей особистості, її вільний розвиток).

Урахування реальних можливостей процесу навчання (закономірностей, принципів, методів, організаційних форм, рівня загального розвитку учнів, матеріально-технічної бази).

Полікультурність змісту освіти (оптимальне поєднання гуманітарної, природничої та естетичної освіти, зв'язок з національною культурою і традиціями).

Інтегративність змісту (орієнтація на інтегровані курси, структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання навколишнього світу).

Єдність змістової і процесуальної сторін навчання (поєднання пізнавальної і практичної творчої діяльності в процесі вивчення навчальних дисциплін).

Послідовність змісту (планування і логіка його розгортання).

Доступність змісту (оптимальна кількість наукових понять і термінів, які необхідно засвоїти).

У дидактичній теорії розроблена система *критеріїв відбору основ наук*.

Критерій цілісного відображення у змісті освіти завдань формування основних сторін особистості. Цей критерій вимагає, щоб внавчальній

програмі були представлені всі основні теорії, закони і поняття, основні види діяльності.

Критерій високої наукової і практичної значущості змісту, який включений в основи наук. У програмі необхідно залишати найбільш універсальні та інформативні елементи змісту, які важливі для розкриття сутності теорій, законів і основних понять.

Критерій відповідності складності змісту реальним навчальним можливостям учнів даного віку. Для встановлення такої відповідності використовуються діагностичні контрольні роботи, аналіз результатів вступних екзаменів, лабораторний експеримент.

Критерій відповідності обсягу змісту навчального матеріалу часу, який необхідно затратити для його вивчення. Внаслідок застосування цього критерію із навчальної програми вилучаються деякі менш важливі питання і факти.

Критерій урахування міжнародного досвіду побудови змісту середньої освіти.

Критерій відповідності змісту навчально-методичній і матеріальній базі сучасної школи.

Критерій гуманізації змісту освіти передбачає забезпечення особистісної значущості для кожного учня засвоєних знань, реалізацію принципу природовідповідності у навчанні.

Як відомо, зміст загальної середньої освіти поділяють на два компоненти: **державний і шкільний**.

*Державний компонент* визначає обов'язкові для вивчення навчальні предмети в усіх загальноосвітніх навчальних закладах. Це має забезпечити досягнення кожним випускником середньої школи мінімального

обов'язкового освітнього рівня незалежно від типу навчального закладу чи його регіональної належності. Він складається з таких предметів і курсів (освітніх галузей):

«суспільствознавство» (історія України, всесвітня історія, українознавство, основи суспільствознавства, права, економіки, «Людина і Світ»);

«мова і література» (українська мова, українська література, мова і література національних меншин, іноземна мова, зарубіжна література);

«культуроснавство» (музика, образотворче мистецтво, основи етики й естетики);

«природознавство» (природознавство, фізика і астрономія, хімія, біологія і екологія, географія);

«математика» (математика, алгебра, геометрія);

«фізична культура і здоров'я» (фізична підготовка, допризовна підготовка юнаків, безпека життя і діяльності людини, валеологія);

«технологія» (трудоунавчання, виробничі технології, основи виробництва, інформатика).

Ці обов'язкові для вивчення предмети становлять основу загальної середньої освіти, є її державним стандартом. На їх вивчення припадає 80% навчального часу, з якого 35% відведено на вивчення суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін, 25% – на природничо-математичні, 16% - на оздоровчо-трудова, 5% - на естетичні.

*Шкільний компонент* розширює і поглиблює зміст загальноосвітньої підготовки школярів, забезпечує їхній індивідуальний розвиток, формування пізнавальних інтересів і нахилів. Він передбачає години для вивчення предметів і курсів, які учні можуть обрати за бажанням. Цей компонент реалізується в основному через проведення факультативних занять, організацію гурткової роботи тощо. Шкільний компонент відображає також етносоціальну своєрідність регіону, його історію та культуру, національні традиції.

До змісту освіти належать і *компоненти змісту кожного навчального предмета*:

*Емпіричний* – відображає зовнішні зв'язки та відношення предметів і явищ.

*Практичний* – передбачає підтвердження теоретичних знань практикою.

*Теоретичний* – передбачає відображення об'єктів у системі понять і категорій.

Серед основних *компонентів змісту навчального матеріалу з кожного предмета* виділяють:

1. Фактичний матеріал, що відображає ознаки і властивості предметів і явищ.

Узагальнені результати суспільно-історичного пізнання світу – поняття, закони, принципи, провідні наукові теорії, етичні й естетичні ідеали і правові норми.

Методи дослідження і наукового мислення.

#### **4. Навчальні плани і програми**

Зміст освіти відображається в навчальних планах, програмах, підручниках, дидактичних матеріалах для самостійної роботи, наочних посібниках.

*Навчальний план* — документ, затверджений Міністерством освіти і науки України, який визначає склад навчальних предметів (для кожного типу шкіл), розподіляє їх за роками навчання із визначенням кількості годин (уроків), які відводяться на вивчення кожного предмета в тиждень, а також встановлює структуру навчального року.

Включення тої чи іншої дисципліни в навчальний план визначається її функціями у змісті освіти і замовленням суспільства. З урахуванням цього в навчальний план введено нові предмети: основи інформатики з 5-го класу, етика, екологія.

.У практиці загальної середньої освіти використовується декілька типів навчальних планів: базовий, типовий і навчальний план школи.

Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів – це основний державний нормативний документ, який є складовою частиною державного стандарту загальної середньої освіти. Він визначає структуру змісту загальної середньої освіти (інваріантна і варіативна складові), освітні галузі, забезпечує розподіл годин між ними за роками навчання; обумовлює граничне допустиме тижневе навантаження учнів для кожного класу. Інваріантна складова змісту є спільною для всіх загальноосвітніх закладів України і визначає її загальнодержавний компонент, який забезпечує необхідний для кожного учня обсяг і рівень знань, умінь і навичок. Варіативну складову формує навчальний заклад, ураховуючи інтереси, бажання учнів і батьків, можливості школи (шкільний компонент).

Базовий навчальний план є основою для розробки Міністерством освіти і науки України типових навчальних планів для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів.

Навчальний план загальноосвітньої середньої школи — це нормативний документ, який не тільки визначає структуру навчального року, кількість годин, відведених на кожний навчальний предмет, але й урахує додаткові години на проведення індивідуальних і групових занять, факультативів, гуртків тощо.

Вимоги до навчального плану:

Спрямованість на всебічний розвиток особистості школяра.

Забезпечення потреб суспільства.

Урахування рівня розвитку науки.

Урахування рівня розвитку учнів, їх потреб та інтересів.

Урахування здобутків національної культури і традицій.

На основі навчального плану створюють навчальні програми, які розкривають зміст навчального матеріалу з кожного предмета і встановлюють послідовність його вивчення.

*Навчальні програми* затверджуються вищим державним органом (Міністерством освіти і науки України). Вони містять загальну характеристику змісту навчального матеріалу з кожної дисципліни, розподіляють його за роками навчання і темами. Будь-яка навчальна програма передбачає такі розділи: 1) пояснювальну записку, в якій відображено цілі навчання; 2) зміст навчального матеріалу, поділений на розділи і теми із зазначеною кількістю годин на кожну; 3) обсяг знань, умінь і навичок з даного предмета для учнів кожного класу; 4) методичні рекомендації педагогу з організації і проведення занять, перелік дидактичних матеріалів; 5) критерії оцінювання знань, умінь і навичок з кожного виду роботи. Детальне знайомство з пояснювальною запискою до навчальної програми – обов'язок вчителя.

Навчальні програми часто зазнають змін: їх удосконалюють,

розвантажують від другорядного і надто складного матеріалу, підвищують їх науковий рівень, забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків.

На сучасному етапі існують такі *системи викладу* змісту навчального матеріалу:

**Лінійна** – безперервна послідовність матеріалу від простого до складного відповідно до принципів послідовності, систематичності, доступності (нове будується на основі вже відомого і в тісному зв'язку з ним). Лінійний принцип побудови програм дає економічність, оскільки унеможлиблює надлишкове дублювання матеріалу.

**Спіральна** – неперервне розширення і поглиблення знань з певної проблеми.

**Концентрична** – повторне вивчення певних розділів, тем для більш глибокого проникнення в сутність явищ та процесів.

**Мішана** – комбінація різних систем викладу.

## 5, Підручники і посібники

Подальша конкретизація змісту освіти здійснюється в шкільних підручниках, які є основним джерелом знань і організації самостійної роботи учнів.

**Підручник** – книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до цілей навчання, встановлених програмою вимогами дидактики. В підручнику втілюються важливі компоненти змісту освіти: знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності, закони тощо. Окрім цього, в підручнику є завдання, вказівки і методичні рекомендації.

*Вимоги до підручників:* висока науковість, доступність, точність, ясність і яскравість викладення змісту, його практична спрямованість, міжпредметні зв'язки. Підручник повинен бути одночасно стабільним і мобільним (введення нових елементів знань без порушення основи).

Сучасний підручник виконує такі основні функції:

**Освітню** – функція підручника, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань стосовно до сучасного рівня розвитку конкретної науки, у формуванні в учнів пізнавальних умінь і навичок.

**Розвивальну** – функція підручника, яка сприяє розвитку учня, формує його перцептивні, мнемонічні, розумові, мовні та інші здібності.

**Виховну** – функція підручника, яка полягає в його здатності впливати на світогляд учня, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формувати й удосконалювати певні риси особистості школяра.

**Управлінську** – функція підручника, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях.

**Дослідницьку** – функція підручника, яка полягає в спонуканні учня до



самостійного розв'язування проблеми.

Основні функції підручника пов'язані із системою дидактичних принципів науковості, доступності, цілеспрямованості, систематичності і послідовності, всебічності, зв'язку з життям та ін.

*Принципи формування змісту навчального матеріалу підручника:*

**Логічний** – принцип формування змісту навчального матеріалу підручника, який передбачає його розміщення відповідно до сучасної логічної структури певної науки.

**Психологічний** – принцип формування змісту навчального матеріалу підручника, який передбачає виклад матеріалу з урахуванням пізнавальних можливостей учнів.

**Генетичний** – принцип формування змісту навчального матеріалу підручника, що передбачає його розміщення у такій послідовності, в якій він формувався історично.

Структура підручника містить *тексти* та *позатекстові компоненти*.

Тексти підручника поділяють на *основний, додатковий і пояснювальний*. Крім цього, за характером відображення дійсності і дидактичною метою тексти в підручнику поділяють на *теоретичні* й *емпіричні*.

Тексти *теоретичного* характеру містять: теорії, закономірності, методологічні знання. У текстах *емпіричного* характеру йдеться про факти, явища, події, вправи, правила.

За провідним методом викладу матеріалу тексти підручника поділяють:

**Репродуктивні** – високоінформативні, структуровані, зрозумілі учням тексти підручника, які відповідні завданням пояснювально-ілюстративного навчання.

**Проблемні** – тексти підручника (форма монологу), в яких визначено суперечності, розв'язується проблема, аргументується логіка руху думки.

**Програмовані** – зміст подається частинами, а засвоєння кожної частини інформації перевіряється контрольними запитаннями.

**Комплексні** – тексти підручника, які містять певні дози інформації, необхідної учням для розуміння проблеми, а сама проблема визначається логікою проблемного навчання.

**Додаткові** – тексти підручника, мета яких розширювати, збагачувати знання учнів з важливих компонентів змісту навчального матеріалу.

**Позатекстові** компоненти підручника:

Апарат організації засвоєння – запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язків задач, прикладів), таблиці, надписи-пояснення до ілюстрованого матеріалу.

Ілюстративний матеріал. Апарат орієнтування – вступ, зміст, бібліографія. *Всі запитання і завдання підручників за ступенем пізнавальної самостійності учнів можна поділити на репродуктивні і продуктивні.*

Питання і завдання, які вимагають від учнів відтворення знань без істотних змін – *репродуктивні*. Питання і завдання, які передбачають трансформацію знань, істотні зміни в структурі засвоєння знань або пошук нових знань — *продуктивні*. Навчальні посібники розширюють межі підручника, містять додаткову, найновішу і довідкову інформацію. Це - збірники вправ і задач, хрестоматії, словники, довідники, історичні і географічні карти, книги для позакласного читання, слайди кінофільми і магнітофонні записи.

У національній школі мають місце інтеграційні процеси, велика варіативність програм і підручників. Особлива увага приділяється комп'ютерній грамотності, оволодінню учнями такими способами діяльності, як алгоритмізація, програмування і розв'язування завдань за допомогою ЕОМ. Важливим завданням у нових програмах є перерозподіл навчального матеріалу між класами у зв'язку з реформуванням середньої загальноосвітньої школи, її переходом до 12-річного циклу навчання. Водночас автори сучасних підручників і посібників не завжди враховують основні вимоги до організації засвоєння їх змісту, ігнорують положення теорії і методики навчання, висвітлюють в диспропорції теоретичні, емпіричні і практичні компоненти змісту, розкривають його в одній стандартній логіці. Такі підручники і посібники не допомагають, а заважають учителю використовувати розроблені дидактикою і методикою різні типи уроків, не забезпечують достатньою мірою розвитку таких психічних процесів, як усвідомлення матеріалу, осмислення зв'язків між його елементами, формування вмінь застосовувати знання в стандартних і змінених умовах. У зв'язку із відсутністю у підручниках і посібниках названих аспектів великий тягар лягає на розум і професійне обдарування вчителя: він має компенсувати всі вади підручника, який мав би допомагати йому без додаткових затрат часу і зусиль планувати й організувати проведення уроку.

## **6. Види освіти, особливості повноцінних знань**

Залежно від цілей, характеру підготовки учнів розрізняють загальну, політехнічну і професійну освіту.

Загальна освіта – процес і результат оволодіння основами наук, необхідних для формування світогляду, моральних якостей.

Основними шляхами одержання загальної освіти є: навчання в середній школі, СПТУ, середніх спеціальних навчальних закладах і самоосвіта. Розрізняють *такі рівні загальної освіти*: початкова, неповна середня (базова) і повна середня освіта.

Важливий елемент загальної освіти – наукові знання, які відображають у свідомості учнів об'єктивну картину світу.

*Знання* – продукт пізнання людиною предметів і явищ, діяльності, законів природи і суспільства.

Особливостями повноцінних знань є: *повнота* – характеризується

кількістю знань про об'єкт, що вивчається; *глибина* – характеризується кількістю усвідомлених істотних зв'язків між їх елементами; *гнучкість* – має прояв у швидкості знаходження способів застосування знань; *оперативність* – передбачає вміння застосовувати знання в стан; *системність* – характеризується наявністю певної структури знань, яка відповідає структурі наукової теорії; *узагальненість* – передбачає вміння «підводити» конкретні знання під загальні; *усвідомлення* – характеризується вмінням встановлювати зв'язки між їх елементами, визначати шляхи формування знань.

Загальна освіта є основою політехнічної і професійної освіти і здійснюється у взаємозв'язку з ними.

Політехнічна освіта – освіта, зміст якої становлять знання про галузі і наукові принципи виробництва, передбачає знайомство учнів з науковими основами сучасного виробництва, формування в них трудових умінь і навичок творчого характеру. В сучасній школі політехнічну освіту реалізують у процесі вивчення основ наук, трудового навчання, проведення практичних і лабораторних занять.

Політехнічна освіта наближає навчання до життя, сприяє тісному зв'язку теорії з практикою.

*Професійна – освіта, яка включає знання, практичні уміння і навички, необхідні для виконання роботи в певній галузі трудової діяльності.*

Школа повинна підготувати учнів до свідомого вибору професії. У СПТУ здійснюється підготовка робітників для народного господарства. Ці училища функціонують на базі виробничих об'єднань, підприємств, організацій. Випускники середньої школи навчаються 3 роки і завершують загальну середню освіту, водночас отримують професійну.

У навчальних планах СПТУ є 3 цикли навчальних дисциплін: 1) професійно-технічний, який містить спеціальну технологію і виробниче навчання і є провідним; 2) загальнотехнічний (загальна технологія, електротехніка з основами промислової електроніки, технічне креслення); 3) загальноосвітній (предмети X - XI кл. середньої школи).

### Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М., 1977.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К., 1994.
3. Державні стандарти загальної середньої освіти в Україні. – К, 1997.
4. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – №77.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформаційний збірник МО України. – 1999 – № 15.
6. Чайка В. Педагогіка (тестові завдання). Навчальний посібник для студ. вищих пед. закладів освіти. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 168 с.

## МЕТОДИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

1. Поняття про метод і прийом навчання
2. Проблема класифікації методів навчання
3. Сутність і зміст методів навчання
4. Проблема вибору методів навчання
5. Засоби навчання

### 1. Поняття про метод і прийом навчання

Відповідь на питання дидактики – як навчати - дає категорія методів навчання. Без них неможливо досягнути поставлених цілей, реалізувати зміст навчального матеріалу, організувати пізнавальну діяльність учнів. Метод навчання - важлива ланка в дидактичній системі «мета - зміст - методи - форми - результат навчання».

*Метод – означає спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети.*

*Метод навчання – спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти.*

У дидактичній літературі іноді розрізняють методи викладання, що стосуються діяльності вчителя і методи учіння, що забезпечують протікання навчальної діяльності учнів. Методи навчання – характеризують насамперед спільну роботу вчителя й учнів.

Окрім основного визначення, в літературі трапляються й інші визначення методів навчання:

Метод – це форма руху змісту навчального матеріалу.

Метод – це упорядкована сукупність методичних прийомів, дій та операцій, за допомогою яких організовується навчальна діяльність учнів і процес засвоєння знань.

Метод – форма обміну навчальною інформацією між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться.

Метод – форма руху пізнавальної діяльності учнів.

Метод – упорядкована сукупність прийомів, дій і логічних операцій.

Метод – це спосіб співробітництва вчителя й учнів.

Метод – спосіб роботи вчителя й учнів, за допомогою якого досягається засвоєння учнями знань, умінь і навичок, розвиток їх пізнавальних здібностей.

Таким чином, *метод навчання* – досить складне, багатоякісне багатовимірне педагогічне явище, в якому знаходять відображення об'єктивні закономірності, принципи, цілі, зміст і форми навчання. Цей зв'язок з іншими дидактичними категоріями взаємозворотній: принципи, цілі, зміст і

форми навчання визначають метод, але вони не можуть бути реалізовані без нього, без урахування можливостей їх практичної реалізації.

Кожний метод навчання вимагає активності не тільки вчителя, але й учнів. Один і той самий метод може застосовуватися для різних навчальних

цілей. Наприклад, бесіда може бути застосована для засвоєння нових знань, і для повторення чи перевірки. Природно, що в різних випадках даний метод має свої особливості реалізації. Правильне застосування методів навчання унеможливує механічне чи догматичне засвоєння учнями навчального матеріалу, забезпечує ефективність пізнавальної діяльності учнів, можливість застосовувати знання на практиці.

Кожний метод навчання повинен виконувати не тільки *освітню, розвивальну та виховну* функції, але й *стимулюючу і корекційну* (розвиток сприймання, мислення, уяви, пам'яті, емоційно-почуттєвої сфери).

Будь-який навчальний предмет, окрім загальних методів навчання, має свої методи, зумовлені специфікою його змісту. Так, наприклад, при викладанні української мови застосовуються спеціальні методи: читання і письмо, словникова робота, граматичний розбір та ін. У географії важливе місце належить роботі з картами, в природознавстві – спостереження, досліди та ін. Дидактика вивчає методи, які мають найбільш загальне значення і які можуть бути застосовані при вивченні різних навчальних предметів.

У структурі методів виділяють прийоми, тому кожний метод можна представити як сукупність методичних прийомів. Отже, *прийом – це елемент методу*. Елементи методів не є сумою окремих частин цілого, а системою, що об'єднана логікою дидактичного завдання. Якщо метод є способом діяльності, що охоплює весь шлях її протікання, то прийом – це окремий крок, дія в реалізації методу. Необхідно розрізняти прийоми розумової діяльності (логічні прийоми) – виділення головного, аналогія, конкретизація, порівняння та ін., а також прийоми навчальної роботи – розв'язування задач, прикладів, граматичний розбір тощо. Логічні прийоми є однаковими в різних методах. Тільки системне поєднання прийомів утворює певний метод навчання, тому важливою є послідовність їх застосування. Одні і ті ж самі прийоми можуть входити в різні методи навчання, але в поєднанні з іншими прийомами вони утворюють зовсім інший метод навчання. Наприклад, прийом запам'ятовування має місце як у репродуктивних, так і в проблемно-пошукових методах навчання. Але якщо в першій групі методів він домінує, то в другій – є допоміжним, бо сприяє запам'ятовуванню основних результатів проблемних міркувань. Окрім цього, слід пам'ятати, що метод може стати прийомом, а прийом – методом. Коли прийом починає виконувати основне навчальне навантаження (допомагає розкрити суть того чи іншого питання), він стає методом. Наприклад, корегування відповідей учнів (як прийом) під час проведення бесіди може трансформуватися в дискусійну площину. За такої умови цей прийом **може** стати самостійним методом навчання (дискусія). Важливо підкреслити, що діалектика переходу методом в прийом чи навпаки обумовлена логікою процесу навчання, наявністю суперечливих аспектів між метою і засобами її досягнення, різними елементами пізнавальної діяльності.

**Метод** навчання має дві складові частини; об'єктивну і суб'єктивну.

*Об'єктивна частина методу* обумовлена вимогами **законів** і закономірностей, принципів і правил навчання, а також цілями, **завданнями, змістом**, формами навчальної діяльності. *Суб'єктивна частина методу* обумовлена особистістю педагога, його творчістю, майстерністю; особливостями учнів, конкретними **умовами** протікання навчання. Проблема співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в методі розв'язана не повністю: є прихильники думки про те, що **метод** – об'єктивне явище, але є дослідники, які вважають його результатом творчої праці педагога, індивідуального надбання. Безперечним є те, що об'єктивна частина дозволяє дидактам розробляти теорію методів, рекомендувати педагогам **шляхи** їх ефективної реалізації. З Іншого боку, саме методи є сферою прояву високої педагогічної майстерності.

## **2. Проблема класифікації методів навчання**

Проблема класифікації **методів** навчання породжена наявністю в дидактиці великої кількості підходів до виявлення сутності методів навчання, їх визначень, структури і класифікацій. Значний вклад у розвиток теорії методів навчання на сучасному етапі внесли Є. Голант, **М. Данилов**, Б. Єсіпов, М. Скаткін, М. Лернер, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Паламарчук та ін.

Метод навчання є досить складним педагогічним явищем, яке має багато сторін. За кожною з них методи групують у системи. Не випадково, що вчені-педагоги розробили десятки класифікацій методів навчання. **Отже, класифікація методів навчання – це впорядкована за певною ознакою їх система (І. Підласий)**. Майбутньому вчителеві необхідно знати лише ті класифікації методів, які ефективно «обслуговують» практику навчання і є основою для її вдосконалення.

На думку багатьох дослідників, основною ознакою класифікації методів навчання є дидактична мета, джерела знань, логіка засвоєння навчального матеріалу, рівень самостійності учнів. Найбільш прогресивним, на нашу думку, є багатовимірний підхід до класифікації методів навчання. Важливо підкреслити, що навчання – діалектичний процес, що перебуває у постійному русі. Тому надати перевагу одній із встановлених істотних ознак методів навчання можна за умови врахування всіх аспектів конкретної педагогічної ситуації. Проблему системи методів навчання слід розв'язувати **не тільки** шляхом створення єдиної класифікації, але **й через** створення та обґрунтування цілої **низки** класифікацій, **які б адекватно** відображали завдання і зміст цілісного процесу навчання. Для майбутнього вчителя важливо усвідомити цілісні підходи до класифікації методів навчання, що допоможе йому практично здійснювати їх вибір. Загальновідомо, що вчителі-практики універсалізують окремі групи методів, не усвідомлюють взаємозв'язку і взаємопроникнення методів різних класів.

***Класифікація на основі зовнішніх форм прояву методів навчання***

В основі класифікації – *джерела знань*, а також характер чуттєвого сприймання (слух, зір, дотик). Такий підхід дозволив виділити **словесні**, **наочні** та **практичні** методи навчання (традиційна класифікація).

До *словесних* методів належать: розповідь, пояснення, лекція, бесіда, інструктаж, робота з книгою, навчальна дискусія, диспут. До *наочних* – спостереження, демонстрування та ілюстрування. До *практичних* – **вправа**, лабораторна робота, практична робота, дидактична гра.

#### ***Класифікація методів навчання за типом пізнавальної діяльності учнів (внутрішня психологічна сторона)***

Методи цієї групи відображають різний рівень пізнавальної активності і самостійності учня у навчанні. В запропонованій класифікації виділяють такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький.

#### ***Класифікація методів навчання на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань***

До цієї групи належать такі методи: аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний і синтетично-аналітичний, індуктивний, дедуктивний, індуктивно-дедуктивний і дедуктивно-індуктивний, традуктивний.

#### ***Класифікація методів навчання за ступенем самостійності учнів у здійсненні навчальної діяльності***

За цією класифікацією виділяють методи самостійної роботи і роботи під керівництвом учителя. Найбільш поширеними видами самостійної роботи є: робота з підручником, самостійні роботи з приладами, **самостійне** виконання письмових вправ, написання творів, віршів, метод самостійного розв'язання задач, самостійного спостереження тощо.

#### ***Класифікація методів за дидактичними цілями***

За цією класифікацією виділяють дві групи методів навчання:

1. Методи, що забезпечують первинне засвоєння навчального матеріалу (інформаційно-розвивальні, евристичні, дослідницькі).

2. Методи, що забезпечують закріплення і вдосконалення здобутих знань (вправи, практичні роботи).

#### ***Класифікація за основними етапами процесу навчання***

У запропонованій групі називають такі методи: формування знань, формування умінь і навичок, застосування знань, узагальнення і систематизації, закріплення, перевірки знань, умінь і навичок, творчої діяльності.

#### ***Бінарні і полінарні класифікації методів навчання***

В основі групування цих методів – дві чи більше спільних ознак. Так, як істотні (спільні) ознаки називають джерела знань, рівні пізнавальної активності учнів, а також логічні шляхи навчального пізнання.

#### ***Класифікації за системним підходом***

Серед відомих класифікацій вирізняється **системним** підходом класифікація Ю. Бабанського. В її основі – комплексний діяльнісно-

процесуальний підхід, який урахує основні компоненти діяльності: мотиви, операції, дії, контроль та аналіз результатів. У цій класифікації за основу взято вирішення не одного дидактичного завдання (наприклад, розвиток творчої самостійності в учінні), а вирішення **всіх** основних завдань освіти, виховання і розвитку особистості, тобто розвиток теоретичного й емпіричного мислення, навичок практичної діяльності, самостійної роботи, формування світогляду тощо. Ю. Бабанський не просто дає перелік методів, а розкриває зв'язки між ними, які мають функціональний характер.

### ***Класифікація методів навчання***

Кожна група методів реалізує певну функцію в цілісному циклі процесу навчання, без якої він не **може** забезпечити оптимального вирішення всіх навчально-виховних завдань. Ю. Бабанський виділяє три основних групи методів навчання: методи стимулювання і мотивації учіння; методи організації і здійснення навчальних дій та операцій; методи контролю і самоконтролю у навчанні.

Пошуки модельного зображення системи загальних методів навчання мають місце в дослідженнях В. Ф. Паламарчук, В. І. Паламарчук, В. Бондаря. Матеріальною основою такого зображення є куб і решітка кристалу. На думку В. Бондаря, кожний метод навчання – це сукупність багатьох характеристик способів діяльності викладання й учіння. З позицій цих діяльностей кожний метод одночасно є словесним, наочним чи практичним у конкретних формах прояву – пояснення, бесіда, демонстрування, вправа тощо (за джерелом знань); індуктивним, дедуктивним чи традуктивним (за характером логічних операцій); аналітичним, синтетичним, класифікаційним (за принципом розчленування чи поєднання знань); пояснювально-ілюстративним чи дослідницьким (за рівнем пізнавальної діяльності учнів).

У будь-якому методі навчання, що функціонує в даний момент, поєднуються декілька умовно виділених у класифікаціях методів. Якщо говорити про визначення і застосування дедуктивного чи індуктивного, репродуктивного чи проблемного, словесного чи наочного методів тощо, то вирішальним фактором є дидактичне завдання, яке необхідно розв'язати на даному етапі навчання. Наприклад, якщо ми ставимо за мету розвиток в учнів мислення узагальненого характеру, то використовуємо дедуктивний метод, який за рівнем пізнавальної діяльності учнів є проблемно-пошуковим, а за джерелом знань є словесним (бесіда), наочним (демонстрування) чи практичним (лабораторна робота).

## **3. Сутність і зміст методів навчання**

***Характеристика методів навчання на основі зовнішніх форм їх прояву***

### **а) Словесні методи навчання**

***Розповідь*** – це монологічний виклад навчального матеріалу, який використовується для послідовного та емоційного повідомлення знань.



*Здебільшого розповідь використовується для викладу описового навчального матеріалу (про природні умови, факти, явища тощо).*

Розповідь як метод має свої прийоми: міркування вчителя, акцентування уваги, аналіз фактів, прикладів, пояснення окремих зв'язків об'єктів, що вивчаються. Але якщо аналіз фактів, зв'язків і прикладів під час розповіді забезпечує усвідомлення учнями основного змісту навчального матеріалу, то можна стверджувати про перехід цього прийому у метод пояснення.

За дидактичними цілями виділяють декілька видів розповідей: розповідь-вступ, розповідь-виклад, розповідь-заклучення.

*Розповідь-вступ* «готує» учнів до сприйняття нового навчального матеріалу, формує інтерес та потребу у здобутті нових знань. Цей вид розповіді характеризується відносною яскравістю, чіткістю, захопленістю і емоційністю викладу.

*Розповідь-виклад* розкриває зміст, нової теми, повідомлення здійснюється за певним логічним планом у чіткій послідовності, з виділенням головного, суттєвого, із застосуванням ілюстрацій і переконливих прикладів.

*Розповідь-заклучення* (в кінці уроку) передбачає виділення основних думок, формулювання висновків та узагальнень, постановку завдань для подальшої самостійної роботи.

Умови ефективного застосування розповіді:

- Наявність плану.
- Логічна послідовність, чіткість і доказовість.
- Достовірність змісту.
- Образність і емоційність викладу.

*Пояснення – словесний метод навчання, основне завдання якого – розкрити причинно-наслідкові зв'язки і закономірності у розвитку природи, людського суспільства і людського мислення.* Пояснення іноді називають найскладнішим видом розповіді. Часто, особливо на уроках в початковій школі, пояснення поєднуються з описом, бесідою, використанням наочності.

*Навчальна лекція – передбачає усний виклад навчального матеріалу, який характеризується великим об'ємом, складністю логічних побудов, сконцентрованістю розумових образів, доведень і узагальнень* (часто розглядається як форма організації навчання). Лекція триває, як правило, весь урок, інколи – два. Предметом шкільної лекції здебільшого є опис складних систем, явищ, об'єктів, процесів, наявних між ними зв'язків і причинно-наслідкових залежностей. Очевидно, що лекція доречна лише в старших класах, коли учні вже мають необхідний для сприймання і осмислення матеріалу лекцій рівень підготовки. У лекції застосовуються такі *прийоми* усного викладу: підтримка уваги, активізація мислення слухачів, переконання, аргументація, доведення, класифікація, систематизація.

Основні умови ефективного проведення лекції: створення конкретного плану, повідомлення учням теми, мети і завдань, логічний і послідовний

виклад змісту лекції, проблемність та емоційність викладу, гнучке управління розумовою діяльністю учнів, запис основних положень, використання наочності, поєднання лекції з семінарськими і практичними заняттями.

*Бесіда* – словесний питально-відповідний метод навчання, завдання якого – спонукати учнів до актуалізації відомих і засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень. Бесіда активізує мислення учнів, є важливим засобом діагностики засвоєних знань, умінь, сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів, створює умови для оперативного управління процесом навчання. Водночас цей метод доцільно використовувати в поєднанні з розповіддю, лекцією, наочними методами, які забезпечують формування цілісної системи знань. Слід пам'ятати, що бесіда «не зможе» сформувати практичні уміння і навички.

Використовуються такі *прийоми* проведення бесіди: постановка запитань (основних, додаткових), обговорення відповідей учнів, їх коригування, формулювання висновків.

За *дидактичними цілями* бесіди є: вступні або організаційні; повідомлення нових знань; повторювально-узагальнювальні; контрольньо-корекційні.

Для підготовки учнів до сприймання нового матеріалу використовується *вступна* бесіда.

Для повідомлення нових знань використовується *повідомлювальна* бесіда.

Для узагальнення і систематизації набутих знань використовується *повторювально-узагальнювальна* бесіда.

Для перевірки засвоєних знань, а також для їх уточнення та доповнення новими фактами чи положеннями використовується *контрольно-корекційна* бесіда.

За *характером пізнавальної діяльності учнів* виділяють такі види бесід: репродуктивні, катехізичні, евристичні. *Репродуктивна* бесіда спрямована на відтворення раніше засвоєного матеріалу. *Катехізична* бесіда передбачає точне відтворення формулювань закону чи правила, запам'ятовування відповідей. *Евристична* бесіда підводить учнів до самостійних висновків.

Формулювання запитань бесіди передбачає дотримання таких вимог:

Запитання повинні бути короткими і точними.

Запитання повинні бути логічними, послідовними, сприяти системному засвоєнню.

Запитання повинні відповідати рівню розвитку учнів.

Запитання повинні ставитися всім учням класу.

*Робота з книгою, як метод навчання, забезпечує можливість багаторазово опрацювати навчальну інформацію в доступному для учня темпі й у зручній час.* Сучасні програмовані навчальні книги ефективно розв'язують проблеми інформаційного забезпечення, контролю, корекції, діагностики знань та вмінь. Робота з книгою передбачає декілька цілей:

ознайомлення зі структурою, читання окремих розділів, розв'язування прикладів чи задач, пошук відповідей на запитання, виконання контрольних тестів, запам'ятовування матеріалу.

Важливими умовами, що забезпечують ефективність використання цього методу є: уміння швидко, раціонально читати і розуміти прочитане; уміння виділяти головне у матеріалі, що вивчається; уміння створювати опорні конспекти; уміння знаходити літературу з питання, що вивчається.

Розрізняють два види роботи з книгою: під керівництвом учителя (на уроці) і самостійно (в домашніх умовах). Пізнавальна робота на уроці передбачає поділ навчального матеріалу на частини, виконання необхідних дій із запам'ятовування, розуміння, порівняння, класифікації. Робота з підручником в домашніх умовах розпочинається з відтворення знань, одержаних під час уроку. Тому основним напрямком цієї діяльності є синтезування навчального матеріалу, засвоєного на уроці, з текстом підручника. Самостійна робота з підручниками підвищує пізнавальну самостійність учнів, якість засвоєння знань, формує уміння вчитися, навички самоконтролю. Важливими *прийомами* раціональної роботи з книгою є: установка на запам'ятовування основних положень, теорій, правил тощо; уявне створення плану прочитаного, його фіксація; створення опорного конспекту.

Основними вадами у використанні цього методу є значні витрати часу та пізнавальних зусиль, ігнорування індивідуальних особливостей учнів, "ому вчителю доцільно поєднувати роботу з книгою з іншими методами навчання.

Особливою популярністю в сучасних умовах користуються підручники, в яких, крім навчальної, міститься й управлінська інформація (учні отримують вказівки щодо виконання роботи, підтвердження правильності виконуваних дій).

*Навчальна дискусія ~ метод навчання, суть якого полягає в обміні поглядами з конкретної проблеми, щоб набути нових знань, зміцнити власну думку, формувати вміння її відстоювати.*

*Диспут –метод навчання, суть якого полягає в цілеспрямованому зіставленні різних поглядів на наукову чи суспільну проблематику щоб формувати в учнів оцінювальні судження, зміцнювати світоглядні позиції.*

Основною *функцією* цих методів є функція стимулювання пізнавального інтересу; допоміжними функціями є навчальна, розвивальна, виховна і контрольньо-корекційна. Важливими *умовами ефективності* цих методів є попередня і ґрунтовна підготовка учнів як у змістовому, так і в формальному аспектах; наявність необхідних знань з теми, уміння висловити свої думки і позицію; однозначне формулювання запитань тощо. Результати використання дискусії чи диспуту дозволяють одержати об'єктивну інформацію про глибину і систему знань, особливості мислення учнів, допомагають визначити перспективи подальшої роботи.

*Інструктаж, як метод навчання, передбачає ознайомлення зі способами виконання завдань, інструментами, матеріалами, технікою безпеки, показ трудових операцій та організацію робочого місця.* За місцем у навчальному процесі інструктаж поділяють на *вступний, поточний і заключний.* Вступний інструктаж здійснюється перед початком самостійної роботи учнів і передбачає доведення до них кінцевих результатів роботи. Поточний проводиться під час самостійної роботи і передбачає допомогу окремим учням. На заключному – вчитель демонструє кращі роботи учнів, аналізує результати, визначає подальші перспективи. Б) Наочні методи навчання

Наочні методи передбачають використання ілюстрацій і демонстрацій, щоб доказати словесні тлумачення. *Наочний метод ~ це спосіб наочно-почуттєвого ознайомлення учнів з різними предметами, явищами, процесами, що є об'єктами навчання.* Наочні методи використовуються у тісному взаємозв'язку із словесними, їх специфічною особливістю є розвиток спостережливості учнів.

*Ілюстрування – наочний метод навчання, який передбачає показ і сприйняття предметів, процесів і явищ у їх символічному зображенні за допомогою плакатів, карт, портретів, фотографій, схем, репродукцій, звукозаписів тощо.*

*Демонстрування – метод навчання, який полягає у наочно-чуттєвому ознайомленні учнів з явищами, процесами, об'єктами в їх природному вигляді.* Цей метод використовують не тільки для розкриття динаміки явищ, що вивчаються, але й для ознайомлення із зовнішньою і внутрішньою будовою предметів.

Метод демонстрування має таку структуру: визначення цілі і завдань експерименту; відтворення і корекція опорних знань; мотивація учіння; постановка проблеми чи пізнавального завдання; показ явища учителем і сприйняття його учнями; аналіз фактів; встановлення зв'язків і відношень; розв'язання проблеми чи пізнавальної задачі; висновки; теоретична інтерпретація фактів (явищ), що спостерігались

Методи ілюстрування і демонстрування використовуються у взаємозв'язку, взаємодоповнюючи і підсилюючи спільну дію. Так, демонстрування використовується тоді, коли процес чи явище учні повинні сприйняти в цілому. Коли ж потрібно усвідомити сутність явища, його взаємозв'язки використовують ілюстрування. Результативність цих методів залежить від методики показу і демонстрування об'єктів, що вивчаються. Ефективність методів ілюстрування і демонстрування залежить від: організації активної самостійної пізнавальної діяльності учнів; правильного вибору об'єктів; уміння педагога скерувати увагу учнів на найбільш суттєве у явищі, що демонструється; визначення місця і ролі предметів наочності в пізнавальному процесі; визначення оптимального об'єму ілюстративного матеріалу.

*Спостереження, як метод навчання, передбачає тривале цілеспрямоване сприймання об'єктів чи явищ з фіксацією змін, які в них здійснюються, і на цій основі – виявлення внутрішніх зв'язків і залежностей, розкриття сутності явищ.* В умовах спостереження учень не втручається в ті явища, які він сприймає. Спостереження виконують в основному дві функції – демонстраційно-ілюстративну і дослідницьку. В першому випадку вони є засобом закріплення раніше засвоєних знань, умінь і навичок, в іншому – стають засобом здобуття нових знань (наприклад, спостереження за змінами у природі, рослинами, тваринами тощо). Самостійні спостереження учнів мають місце під час проведення уроків, у процесі гурткової роботи чи при виконанні домашніх завдань. Вони є короткочасними, тривалими, фронтальними чи індивідуальними. Тривалі спостереження вимагають систематичної фіксації у щоденниках фактів і висновків.

Організація спостережень передбачає такі основні етапи:

- Повідомлення мети і завдань спостереження.
- Мотивація пізнавальної діяльності.
- Вступний інструктаж учителя.
- Актуалізація знань, необхідних для проведення роботи.

#### **Самостійне спостереження.**

Аналіз, узагальнення фактів.

Формулювання висновків.

Теоретична інтерпретація результатів спостереження.

*Відеометод.* У зв'язку з інтенсивним використанням у навчальному процесі сучасних джерел інформації (телебачення, відеоманітофони, комп'ютери та ін.) виділяють окремий метод навчання – *відеометод*. Його застосовують для формування нових знань, їх контролю, закріплення, узагальнення, систематизації. Водночас кіноекран чи телевізор слабо стимулюють розвиток абстрактного мислення, творчості і самостійності. Тому, щоб ефективно використовувати цей метод, необхідна спеціальна організація навчання.

Відеометод за умов його доцільного використання в навчальному процесі може ефективно вирішувати основні завдання освіти, виховання і розвитку учнів:

- забезпечити учнів новою і достовірною інформацією про явища і
- процеси, які вивчаються;
- пояснити в динаміці принципи дії складних механізмів чи машин;
- навчити алгоритму виконання різних видів діяльності;
- задовольнити бажання та інтереси учнів;
- забезпечити контроль і корекцію знань, умінь і навичок, ефективний зворотній зв'язок;
- організувати тестові випробування;

- створити банк даних для проведення навчально-тренувальних і дослідницьких робіт;
- раціоналізувати навчальний процес, підвищити його результативність тощо.

Ефективність відеометоду залежить не тільки від майстерності вчителя, але й від якості всіх технічних засобів, які використовуються; організації навчального процесу, його цілеспрямованості, чіткості; урахування індивідуальних особливостей учнів.

### **В) Практичні методи навчання**

*Практичні методи навчання охоплюють різні види діяльності учнів і спрямовані на формування навичок та умінь застосовувати знання в стандартних чи змінених умовах з метою досягнення їх вищого рівня. У системі практичних методів навчання використовуються такі основні прийоми: постановка завдання, планування його виконання, управління процесом виконання, оперативне стимулювання, регулювання, аналіз результатів, виявлення причин неправильних дій.*

*Вправа – практичний метод навчання, який передбачає планомірне, організоване, повторне виконання дій з метою оволодіння ними або підвищення їх якості. У сучасній дидактиці класифікацію вправ здійснюють за характером навчальної діяльності учнів і на основі дидактичних цілей. За характером навчальної діяльності учнів вправи поділяють на усні, письмові, графічні, технічні. На основі дидактичних цілей вправи є: вступні, пробні, тренувальні, контрольні і творчі.*

*Вступні вправи передбачають демонстрування вчителем певних дій з наступним їх відтворенням учнями. Вид вправ, які застосовуються тоді, коли новий матеріал слабо засвоєний учнями – пробні вправи. Серед них виділяють попереджувальні вправи (пояснення учня передують виконанню дій); коментовані (пояснення і виконання дій збігаються); пояснювальні (дія передують поясненню її виконання). Тренувальні вправи вводяться за ступенем зростання складності завдань і спрямовані на засвоєння учнями навичок у стандартних умовах (за зразком, за інструкцією, за завданнями). Вони відрізняються від пробних вправ вищим рівнем самостійності учнів. Контрольні вправи використовуються для визначення ступеня сформованості в учнів практичних умінь і навичок. Творчі вправи передбачають застосування знань, умінь та навичок у нових (змінених) ситуаціях.*

Умови ефективного застосування методу вправ:

- свідома спрямованість (усвідомлення мети) учнів на підвищення якості діяльності;
- теоретична підготовленість учнів до виконання вправ;
- послідовність виконання вправ;
- достатня кількість вправ;
- перевірка практикою ступеня оволодіння учнями навичками й уміннями;

контроль за ходом виконання вправ і розвиток в учнів уміння здійснювати самоконтроль.

*Лабораторна робота* — практичний метод навчання, який передбачає вивчення в спеціальних умовах явищ природи за допомогою спеціального обладнання. Лабораторний метод надає можливість учням оволодівати вміннями і навичками роботи з обладнанням, вимірювати, обробляти результати і порівнювати їх. Водночас його використання пов'язане із значними затратами енергії і часу. Плануючи лабораторний метод, необхідно переконатися в тому, що результати навчання будуть більш ефективними, ніж при використанні інших методів навчання. Лабораторні роботи можуть проводитися як в процесі вивчення нового навчального матеріалу, так і після його пояснення, їх поділяють на ілюстративні і дослідницькі; індивідуальні і бригадні.

При виконанні лабораторної роботи важливо чітко розподілити обов'язки учнів і забезпечити їх змінюваність. Часто цей метод переходить у форму, виступаючи у вигляді практичних занять чи практикумів.

Для ефективного використання лабораторного методу слід дотримуватися таких правил:

Чітко сформулювати мету роботи, забезпечити її усвідомлення учнями.

Актуалізувати опорні знання, що відповідні змісту практичної роботи.

Ознайомити з планом виконання роботи.

Провести (усний чи письмовий) інструктаж.

Організувати виконання завдань роботи, коригувати дії учнів.

6. Контролювати й оцінювати результати лабораторної роботи.

Близькими до лабораторних робіт за дидактичними цілями і завданнями є *практичні роботи*, які проводяться після вивчення великих розділів, тем і мають узагальнюючий характер. На відміну від лабораторної роботи, практичний метод, насамперед, передбачає застосування теоретичних знань на практиці. Основними етапами здійснення пізнавальної діяльності учнів на практичних заняттях є:

Теоретичне осмислення основних положень теми чи розділу (пояснення вчителя).

Детальний інструктаж учнів (показ дій) щодо виконання роботи.

Проба (виконання окремими учнями дій, аналіз ступеня їх правильності).

Самостійне виконання роботи.

5. Контроль та оцінювання результатів практичної роботи.

*Дидактична гра* — це спеціально створена ситуація (модель реальності), з якої учням запропоновано знайти вихід. За такої умови учень є активним перетворювачем дійсності. Серед дидактичних ігор, які використовуються в практиці навчання можна назвати: предметні (математичні, лінгвістичні, біологічні, географічні тощо); ігри-подорожі, вікторини тощо.

*Характеристика методів навчання за типом пізнавальної діяльності учнів (внутрішня психологічна сторона)*

Тип пізнавальної діяльності характеризує рівень пізнавальної активності і самостійності учнів у навчанні. Кожен з методів цієї групи (*пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький*) може проявлятися у словесній, наочній і практичній формах. Палітра цих методів розкриває динаміку пізнавальної активності учнів від сприймання готових знань, їх запам'ятовування, відтворення до творчої пізнавальної праці, яка забезпечує самостійне оволодіння новими знаннями.

*Пояснювально-ілюстративний метод* має такі характерні ознаки:

знання учням пропонуються в «готовому» вигляді;

учитель організовує сприйняття знань різними способами;

учні здійснюють сприйняття й осмислення знань, фіксують їх у пам'яті;

міцність засвоєння знань забезпечується шляхом їх багаторазового повторення.

Виклад навчального матеріалу може здійснюватися в процесі розповіді, вправи, бесіди з опорою на засвоєння правила, практичної роботи на застосування знань, законів та ін.

При використанні цього методу домінують такі пізнавальні процеси, як увага, сприймання, пам'ять і репродуктивне мислення. Пояснювально-ілюстративний метод широко використовується в сучасній школі тому, що забезпечує системність знань, послідовність викладу, економічність часу. Водночас він має й окремі вади, бо обмежує навчальну діяльність учня процесами запам'ятовування і відтворення інформації, не розвиває достатньою мірою його розумові здібності.

*Репродуктивний метод* спрямований на відтворення учнем способів діяльності за визначеним учителем алгоритмом і використовується для формування умінь і навичок. Репродуктивний метод має такі характерні ознаки:

знання учням пропонуються у «готовому» вигляді;

учитель не тільки повідомляє знання, але й пояснює їх;

учні засвоюють знання, розуміють, запам'ятовують і правильно відтворюють їх;

міцність засвоєння знань та умінь забезпечується шляхом їх багаторазового повторення.

Виклад навчального матеріалу може здійснюватися в процесі переказу прочитаного, вправи за зразком, роботи з книгою, аналізу таблиць, моделей за певним правилом.

Репродуктивний метод забезпечує можливість передачі великої за обсягом навчальної інформації за мінімально коротким часом, без великих витрат зусиль. Цей метод не дає можливості достатньою мірою розвивати



гнучкість мислення, навички пошукової діяльності.

Метод *проблемного викладу* є перехідним від виконавської до творчої діяльності. Він застосовується переважно для розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності, осмисленого і самостійного оволодіння знаннями. Метод проблемного викладу має такі характерні ознаки:

знання учням у «готовому» вигляді не пропонуються;

учитель показує шлях дослідження проблеми, розв'язує її від початку до кінця;

3) учні спостерігають за процесом роздумів учителя, навчаються розв'язувати проблемні завдання.

Проблемний виклад навчального матеріалу може здійснюватися в процесі проблемної розповіді, проблемно-пошукової бесіди, лекції, під час використання наочних методів проблемно-пошукового типу і проблемно-пошукових вправ. Названий вище метод навчання застосовується у тих випадках, коли зміст навчального матеріалу спрямований на формування понять, законів чи теорій, а не на повідомлення фактичної інформації; коли зміст не є принципово новим, а логічно продовжує раніше вивчене, і учні можуть зробити самостійні кроки в пошуку нових елементів знань. Водночас використання проблемного методу вимагає великих витрат часу, не розв'язує завдань формування практичних умінь і навичок. Спостерігається слабка ефективність цього методу при засвоєнні учнями принципово нових розділів чи тем навчальної програми, коли немає можливості застосувати принцип аперцепції (опори на попередній досвід) і надто важливим є пояснення вчителя.

Стосовно характеристики позитивних і негативних сторін інших проблемно-пошукових методів можна зазначити, що ці якості є подібними.

*Частково-пошуковий метод* навчання вимагає від учнів прояву більш високого рівня пізнавальної самостійності й активності. Назва методу відображає рівень пошукової діяльності вчителя й учнів на різних етапах навчального процесу: окремі елементи знань повідомляє педагог, а частину – учні здобувають самостійно, відповідаючи на поставлені запитання чи розв'язуючи проблемні завдання.

Частково-пошуковий метод має такі характерні ознаки:

знання учням у «готовому» вигляді не пропонуються, їх необхідно здобувати самостійно;

учитель організовує пошук нових знань за допомогою різних засобів;

учні під керівництвом учителя самостійно розмірковують, розв'язують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, узагальнюють.

Виклад навчального матеріалу може здійснюватися в процесі евристичної бесіди, коментованої вправи з формулюванням висновків, творчої вправи, лабораторної чи практичної роботи та ін.

*Дослідницький метод* навчання передбачає творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання, формування досвіду самостійного

наукового пошуку.

Дослідницький метод має такі характерні ознаки:

1) учитель разом з учнями формулює проблему;

нові знання не повідомляються, учні повинні самостійно здобути їх у процесі дослідження проблеми, порівняти різні варіанти відповідей, а також визначити основні засоби досягнення результатів;

основною метою діяльності вчителя є оперативне управління процесом розв'язання проблемних завдань;

навчання характеризується високою інтенсивністю, підвищеним інтересом, а знання – глибиною, міцністю і дієвістю.

Оволодіння навчальним матеріалом може здійснюватися в процесі спостереження, пошуку висновків під час роботи з книгою, письмової справи з доведенням закономірності, практичних і лабораторних робіт (дослідження законів розвитку природи).

Виконання дослідницького завдання передбачає такі етапи:

Спостереження і вивчення фактів, виявлення суперечностей у предметі дослідження (постановка проблеми).

Формулювання гіпотези щодо розв'язання проблеми.

Побудова плану дослідження,

Реалізація плану.

Аналіз і систематизація одержаних результатів, формулювання висновків.

Дослідницький метод активізує пізнавальну діяльність учнів, але вимагає тривалого часу, специфічних умов, високої педагогічної кваліфікації вчителя.

*Характеристика методів навчання на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань*

Методи цієї групи насамперед характеризують логіку руху змісту навчального матеріалу – від конкретного до загального, від загального до конкретного, за аналогією. Залежно від того, в якій логіці побудований зміст, виділяють *індуктивний, дедуктивний, традуктивний, аналітичний і синтетичний* методи навчання. До цієї групи належать також методи аналогії, виділення головного в навчальному матеріалі, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, узагальнення, конкретизація та ін.

*Індуктивний метод забезпечує перехід від одиничного до загального в пізнавальному процесі.* Він використовується в основному на емпіричному рівні пізнання (вивчення одиничних предметів і явищ) тоді, коли матеріал має фактичний характер чи пов'язаний з формуванням понять. Індуктивний метод застосовується під час вивчення технічних механізмів і виконання практичних завдань. Цей метод часто використовують для розв'язання математичних і фізичних задач. «Вузькі» місця методу – великі витрати часу на вивчення нового матеріалу, недостатній розвиток абстрактного мислення (його формування здійснюється на основі вивчення

конкретних фактів, дослідних даних), перевантаження учнів фактичним матеріалом.

При використанні індуктивного методу навчання діяльність учителя в умовах пояснювально-ілюстративного навчання здійснюється таким чином: викладає і пояснює факти, наводить конкретні приклади, використовуючи наочність, підводить учнів до узагальнення у вигляді нового поняття, правила чи закону.

Діяльність учителя в умовах проблемного навчання передбачає постановку проблемних завдань, які вимагають самостійних міркувань від окремих положень до загальних висновків.

При використанні індуктивного методу навчання діяльність учнів в умовах пояснювально-ілюстративного навчання здійснюється таким чином: розв'язують задачі, виконують вправи, а потім роблять узагальнення, формулюють закони і висновки.

Діяльність учнів в умовах проблемного навчання передбачає сприйняття загальних положень, законів з наступним розв'язуванням прикладів, задач, виконанням вправ.

*Дедуктивний метод функціонує в логіці від загального до конкретного.* Учитель спочатку повідомляє загальне положення, формулу, закон, а потім поступово починає вирішувати конкретні завдання. Учні сприймають загальні положення чи закони з наступним засвоєнням їх наслідків.

Дедуктивний метод сприяє більш швидкому проходженню навчального матеріалу, активно розвиває абстрактне мислення. Цей метод корисно використовувати при вивченні теоретичного матеріалу. Проте дедуктивний метод утруднює постановку проблемних завдань, не націлює на розв'язання суперечностей, деякою мірою схематизує навчальний процес, догматизує знання.

При використанні індуктивного чи дедуктивного методів застосовуються раніше охарактеризовані словесні, наочні і практичні методи, а також репродуктивні чи проблемно-пошукові. При цьому зміст навчального матеріалу розкривається певним логічним шляхом: індуктивно чи дедуктивно. Тому можна говорити про індуктивну чи дедуктивну бесіду, про репродуктивну чи пошукову практичну роботу тощо. Ефективне застосування індукції і дедукції забезпечується їх взаємодією. Тому часто використовують термін індуктивно-дедуктивний (дедуктивно-індуктивний) метод.

*Традуктивний метод передбачає рух від окремого до окремого через його порівняння за ознаками подібності (аналогії) чи відмінності.* Характеризуючи цей метод з позицій діяльності вчителя й учнів, необхідно зазначити, що аналогія не може самостійно існувати. Тільки в єдності з іншими логічними методами (аналіз, синтез, індукція, дедукція) вона сприяє реалізації завдань навчання.

Дедукція, індукція, традукція невіддільні від аналізу і синтезу,

порівняння, узагальнення, конкретизації.

*Аналітичний метод передбачає виділення з цілого окремої частини.* Він має такі компоненти: осмислене сприйняття інформації, виділення суттєвих ознак і відношень, поділ на елементи і знаходження вихідної структурної одиниці; осмислення зв'язків, їх синтез. Характеристика частини цілого здійснюється через порівняння, синтез та інші логічні методи. Аналітичний метод часто використовується на початковому (емпіричному) етапі пізнання.

*Синтетичний метод передбачає уявне або практичне поєднання виділених аналізом елементів або властивостей предмета в єдине ціле.* Він забезпечує пізнання конкретного через єдність різноманітного і здійснюється в основному на теоретичному рівні пізнання. Синтез може бути не тільки результатом аналізу, але й передувати йому. Наприклад, щоб написати твір, учень повинен оволодіти загальною ідеєю теми, щоб підібрати необхідний фактичний матеріал.

Ефективне застосування аналізу і синтезу забезпечується їх взаємодією. Тому часто використовують термін аналітико-синтетичний (синтетико-аналітичний) метод.

У методі *порівняння* виділяють такі дії: визначення об'єктів порівняння; виявлення основних ознак; зіставлення; встановлення подібності чи відмінності; знакове оформлення результатів порівняння (таблиця, план, схема чи модель).

Для методу *узагальнення* характерними є такі дії: відбір типових фактів, знаходження головного; порівняння; первинні висновки, їх теоретична інтерпретація; аналіз діалектики розвитку явища; знакове оформлення результатів узагальнення (формули, моделі, тенденції та ін.).

Метод *конкретизації* має такі компоненти: сходження від абстрактного до конкретного; знакове оформлення результатів конкретизації (приклади, задачі, схеми, моделі та ін.).

*Виділення головного* як метод навчання передбачає такі дії: конкретизація предмета пізнання; розподіл інформації на логічні частини та їх порівняння; відокремлення головного від другорядного; знаходження ключових слів, понять, смислових опорних пунктів; групування матеріалу; висновок про предмет пізнання, знакове оформлення (план, схема, опорний концепт, алгоритм, заголовок).

*Характеристика методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності*

Будь-яка діяльність передбачає наявність компоненту мотивації. Це стосується і навчальної діяльності, яка буде більш успішною, коли сформовано позитивне ставлення учня до навчання, пізнавальний інтерес, потребу в одержанні знань, почуття обов'язку і відповідальності. В самій назві «методи стимулювання і мотивації» відображено єдність діяльності вчителя й учнів: стимулів учителя і формування мотивації учнів.

Для формування мотивів навчальної діяльності використовується весь арсенал методів навчання: словесні, наочні і практичні, репродуктивні і пошукові, індуктивні і дедуктивні та інші. Будь-який з цих методів, окрім інформаційно-навчального, здійснює також мотиваційний вплив. Але практика навчання свідчить, що існують методи, які спеціально спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, стимулюють пізнавальну активність і водночас сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією. Наявність певних груп мотивів є основою для виділення двох великих груп методів стимулювання і мотивації учіння.

У психології поняття *«мотив»* означає конкретне спонукання, причину, що вимагає дії, вчинків. Тому *мотиви учіння можна визначити як ставлення учня до предмета діяльності, спрямованість на цю діяльність.*

Мотиви учіння поділяють на дві великі групи:

*Внутрішні* – мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання (пізнавальний інтерес, потреба в інтелектуальній активності, прагнення досягти кращого результату тощо).

*Зовнішні* – мотиви, що характеризують взаємодією особистості із зовнішнім середовищем (вимоги, натяки, вказівки тощо).

Відповідно до цієї класифікації мотивів методи стимулювання навчальної діяльності умовно поділяють на дві підгрупи:

*Методи формування пізнавального інтересу.*

*Методи формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні.*

*Інтерес* характеризується трьома основними ознаками: а) позитивною емоцією стосовно до діяльності; б) наявністю пізнавальної сторони цієї емоції; в) наявністю безпосереднього мотиву, який є продуктом самої діяльності (Г. Щукіна). Виходячи з цього, в навчанні важливо забезпечити виникнення глибоких внутрішніх переживань, позитивних емоцій до пізнавальної діяльності, її змісту, форм і методів здійснення. Емоційний стан завжди пов'язаний з душевним хвилюванням: радість, гнів, здивування. Якщо цей внутрішній стан супроводжує процеси мислення, пам'яті, уваги, то останні стають більш ефективними.

До основних *методів формування Інтересу* належать: *дискусія, диспут, метод включення учнів у ситуацію особистого переживання успіху в навчанні, в інші ситуації емоційно-моральних переживань (радість, задоволення, здивування тощо), метод опори на здобутий життєвий досвід, та ін*

Названі вище методи надають словесним, наочним, практичним та іншим методам додаткового впливу.

До *методів стимулювання обов'язку і відповідальності* належать: *переконання, позитивного прикладу, практичного привчання до виконання вимог, створення сприятливих умов для спілкування, заохочення і пошуку, оперативного контролю за виконанням вимог, осуду.* Методи і прийоми стимулювання обов'язку і відповідальності взаємодіють з методами

виховання, що підкреслює єдність процесів навчання і виховання.

*Характеристика методів контролю і самоконтролю в навчанні.*

*Методи контролю і самоконтролю* спрямовані на перевірку рівня засвоєння учнями знань, сформованості вмій і навичок. Існують такі методи контролю: *спостереження за різними видами діяльності учнів на уроці, усна перевірка, письмова перевірка, контрольні і лабораторні роботи, твори, домашні завдання, графічна перевірка, перевірка практикою, тестова перевірка.*

*Методи усного контролю* здійснюються шляхом індивідуального і фронтального опитування. Під час *фронтального* опитування вчитель пропонує серію логічно пов'язаних між собою запитань для учнів усього класу. Фронтальне опитування сприяє систематизації знань, розвиває навчальну активність учнів, але не враховує індивідуального темпу мислення, стимулює прості відповіді. Саме тому його необхідно поєднувати з індивідуальним опитуванням. У процесі *індивідуального* опитування учень має можливість самостійно викласти свої думки, корегувати їх і доповнювати. Ефективність методів усного контролю залежить від ретельної підготовки вчителя, чіткості формулювання запитань (зрозумілі, лаконічні), від ступеня їх проблемності.

*Спостереження за навчальною діяльністю учнів* як метод контролю виділяють умовно, бо він органічно входить до всіх методів навчання і контролю, адже вчитель завжди фіксує ступінь уважності учня, рівень його мислення, культуру поведінки, ставлення до предмета.

*Методи письмового контролю* спрямовані на аналіз документального матеріалу, визначення характеру допущених учнями помилок, визначення засобів їх подолання. Найбільш поширеними є такі методи письмового контролю: контрольні роботи, твори, диктанти, письмові заліки, контрольні тестові роботи програмованого типу (перелік запитань і можливі варіанти відповіді).

*Методи лабораторного контролю* забезпечують можливість перевірити рівень сформованості умінь застосовувати здобуті знання на практиці.

*Графічна перевірка* використовується на уроках математики, креслення, образотворчого мистецтва та Ін. Вона передбачає створення узагальненої наочної моделі, яка відображає взаємозв'язки в об'єктах і предметах, що вивчаються. Так, графічно можна зобразити умову задачі, механізми, прилади, процеси. Графічна перевірка забезпечує розвиток пізнавального інтересу, економить час, формує вміння узагальнювати, систематизувати, класифікувати вивчений матеріал, сприяє розвитку абстрактного мислення учнів. Основними формами графічної перевірки є складання таблиць, схем, побудова діаграм, графіків, створення малюнків, робота з картами. Графічна перевірка часто поєднується з усною або письмовою.

*Тестова перевірка знань* забезпечує об'єктивний вимір обсягу і якості засвоєння учнями конкретних знань, умінь і навичок, але не їх здібностей. Слово «тест» означає випробування, перевірку. Тести повинні задовольняти таким вимогам: бути короткотривалими, однозначними, правильними, відносно короткими, інформаційними, зручними, стандартними. При розробці тестів важливо враховувати те, наскільки вони відповідають цілям навчання, виховання і розвитку учня. Основними *критеріями тестів є: об'єктивність, надійність, валідність і точність*. Тести успішності мають суттєві переваги над традиційними методами контролю:

забезпечують можливість перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу всіма учнями;

дозволяють за порівняно короткий час перевірити значно більший обсяг знань, ніж це можна зробити за допомогою традиційного усного чи письмового опитування;

нейтралізують вплив зовнішніх чинників (почерк, граматичні помилки, упереджене ставлення до учня);

забезпечують оперативний і систематичний контроль за навчальною діяльністю учнів, що спонукає їх до регулярної підготовки з предмета;

формують інтерес до навчання (незвичайність форми завдань);

дозволяють підвищити об'єктивність підсумкового контролю, змінити його форми.

При підготовці матеріалів для тестових завдань необхідно дотримуватися таких основних правил: 1) недоцільно включати відповіді, неправильність яких на час тестування не може бути обґрунтована учнем; 2) неправильні відповіді повинні конструюватися на основі типових помилок і повинні бути правдоподібними; 3) правильні відповіді серед всіх запропонованих повинні бути розміщені у випадковому порядку; 4) завдання не повинні повторювати формулювань підручника; 5) відповіді на запитання не повинні бути підказками для відповідей на інші; 6) питання не повинні містити «пасток».

У тестах можуть використовуватися різні форми завдань: *закриті* (вимагають вибрати правильну відповідь із запропонованих варіантів) і *відкриті* (вимагають самостійного формулювання відповіді).

Не можна абсолютизувати тестовий метод контролю. Він має право на існування поряд з іншими методами і формами перевірки знань. Як кожний засіб діагностики, що використовується у вітчизняній педагогіці, тести мають свої переваги і вади. Результати розв'язування тестових завдань, на жаль, не забезпечують можливості визначити рівень інтелектуальних ресурсів суб'єкта. Незважаючи на валідність і прогностичну надійність, тести не завжди можуть «виміряти» динаміку розвитку індивідуальних здібностей учня, позбавляють його і вчителя «живого» спілкування. Тому доцільно тестування поєднувати з іншими (традиційними) формами і методами

перевірки.

*Метод самоконтролю* спрямований на формування вміння усвідомлено регулювати власну навчальну діяльність, удосконалювати її, попереджати помилки і неточності. Важливими засобами формування в учнів умінь самоконтролю є усвідомлення правильності операцій і дій, складання плану відповідей, переказ основних думок, робота з контрольними запитаннями, контроль з боку вчителя, самооцінка (критичне ставлення учня до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання власних успіхів у навчанні).

#### **4. Проблема вибору методів навчання**

Вибір методів займає важливе місце в загальному плануванні навчального процесу і здійснюється в тісному зв'язку з вибором усіх основних елементів навчання: завдань, змісту, форм і засобів.

У дидактичній літературі називають багато причин-факторів, які впливають на вибір методів навчання. Серед них:

- ціль навчання;
- рівень мотивації навчання;
- реалізація принципів і закономірностей навчання;
- зміст, який необхідно реалізувати;
- кількість і складність навчального матеріалу;
- рівень підготовленості учнів;
- вік і працездатність учнів;
- сформованість навчальних навичок;
- час навчання;
- матеріально-технічні та організаційні умови навчання;
- взаємовідносини між учителем й учнями;
- кількість учнів у класі;
- рівень підготовленості вчителя;
- тип і структура заняття;
- специфіка предмета.

При виборі методів навчання необхідно враховувати такі основні умови:

- Відповідність методів принципам навчання.
- Відповідність методів цілям і завданням навчання.
- Відповідність методів змісту теми.
- Відповідність методів умовам і відведеному часу для навчання.
- Відповідність методів навчальним можливостям учнів віковим(фізичним, психічним), рівню підготовленості, особливостям класного колективу.

Відповідність методів можливостям учителя (визначається досвідом,



рівнем теоретичної і практичної підготовки, особистісними якостями і професійними вміннями).

Процедура вибору методів навчання передбачає певні етапи. Спочатку необхідно вибрати найбільш раціональне поєднання методів навчання за джерелом і логікою засвоєння інформації, рівнем пізнавальної діяльності учнів. Після цього важливо вибрати методи стимулювання, які б забезпечили формування пізнавального інтересу учнів до даної теми. Окрім цього, треба врахувати час проведення уроку, визначити етапи, на яких доцільно застосувати методи контролю і самоконтролю.

## 5. Засоби навчання

Ефективність застосування різних методів навчання, активізація пізнавальної діяльності учнів значною мірою залежать від засобів навчання. До основних засобів навчання належать: наочні посібники, обладнання для лабораторних занять, дидактичні матеріали, навчальна література, технічні засоби навчання, інструменти, матеріали: для трудового навчання, комп'ютери та ін. Окремі педагоги (М. Сметанський) поділяють усі засоби навчання на такі групи:

- технічні засоби навчання;
- натуральні предмети;
- репродукції;
- символічні навчальні посібники.

*Технічні засоби* навчання (ТЗН) поділяють на екранні (діапозитиви, кодопозитиви, діафільми тощо), звукові (магнітні записи, платівки), екранно-звукові (відеофільми, кінофільми, телепередачі, відеозаписи).

Дидактичні можливості застосування ТЗН різноманітні. Вони використовуються перед вивченням нового навчального матеріалу як засіб інструктажу (на уроках трудового навчання чи біології), ілюстрування, демонстрування. ТЗН застосовуються не тільки для формування нових знань, але й з метою узагальнення, систематизації чи повторення вивченого матеріалу.

Використання технічних засобів навчання вимагає від учителя: урахування закономірностей пізнавальної діяльності учнів, використання різних прийомів, спрямованих на розвиток їх навчальної активності; попереднього перегляду матеріалів екранного чи звукового посібника., встановлення відповідності навчальним програмам, темі уроку, його структурі; підготовки пояснення окремих кадрів і фрагментів. Ефективність застосування ТЗН забезпечується такими прийомами: поєднання слова і наочності, активізація уваги та установка на сприймання, постановка проблемних завдань, фіксація результатів навчальної роботи тощо.

До *натуральних предметів* як засобів навчання належать: живі або засушені рослини чи їх частини, живі або законсервовані тварини, вироби промисловості, будівельні матеріали, зразки корисних копалин та ін.

Особливо цінними є предмети, які зібрали учні під час походів, екскурсій, розкопок.

*Репродукції* використовуються для ознайомлення з предметами, явищами, спорудами, які учні не можуть безпосередньо сприймати (гори, вулкани, пустелі, моря, електростанції, заводи тощо). Репродукції є об'ємними (рельєф місцевості, моделі машин, приладів, муляжі та ін.) і плоскими (ілюстрації, картини).

*Посібники символічного характеру* – географічні та історичні карти, глобуси, схеми, діаграми, таблиці тощо.

У сучасних умовах для забезпечення Індивідуалізації і диференціації навчання широко використовуються *дидактичні роздаткові матеріали* для самостійної роботи учнів. До них належать: картки для учнів з різними рівнями навчальних можливостей, засоби індивідуальної наочності (малюнки, задачі, картки-консультації), плани вивчення теми, матеріали для дидактичних ігор, програмовані вправи.

Комплексне застосування всіх засобів навчання, ефективне використання їх функціональних особливостей успішно здійснюється в умовах *кабінетної системи*.

*Комп'ютер* як засіб навчання природничих і гуманітарних дисциплін підвищує якість засвоєння матеріалу, розвиває мислення учнів. Його застосування призводить до якісних змін у змісті, методах і формах навчання. У сучасній школі комп'ютер – не тільки об'єкт вивчення (уроки математики, інформатики), але й засіб формування навичок читання, обчислень, складання алгоритмів, узагальнювальних таблиць, розвитку творчих здібностей, а також засіб контролю знань учнів. За допомогою комп'ютера учні можуть швидко знайомитися з текстовою і наочною інформацією, вивчати

Іноземну і рідну мову, писати і редагувати власні твори, малювати, писати музику тощо.

Нові можливості, особливо для самонавчання, відкривають мультимедійні технології, які дозволяють бачити текст, ілюстрації, чути стереофонічне звучання, переглядати відеосюжети, адекватно відображати процесуальні сторони (динаміку) в розвитку тих чи інших предметів і явищ.

Застосування комп'ютерних технологій підвищує ефективність навчання. Робота з комп'ютером викликає в учнів інтерес, посилює мотивацію учіння, стимулює самоаналіз результатів учіння, створює умови для проведення дослідницької роботи, розширює можливості програмованого (регулює обсяг змісту, його послідовність і складність) і дистанційного навчання, підвищує об'єктивність контролю й оцінювання знань учнів; технічні можливості комп'ютера оптимізують викладання та учіння.

В основі комп'ютерної програми – навчальний матеріал (тексти, завдання, схеми, малюнки, довідкова інформація) і спеціальна програма, що визначає послідовність вивчення матеріалу.

Використання комп'ютера значно збільшує необхідність допомоги

учням з боку вчителя, адже основними його завданнями є організація самостійної пізнавальної діяльності школярів, здійснення оперативного керування індивідуальною діяльністю кожного учня.

### Література

1. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння. – К.: Знання, 1980. – 48с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Бондарь В. Й. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
4. ЛернерИ. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. –184 с.
5. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Вінноблдрукарня», 2001. – 200 с.
6. Подласый Й. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. Вузов. В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. І Цук й на Г. Й. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.
8. Чайка В. Педагогіка (тестові завдання). Навчальний посібник для студ.вищих пед. закладів освіти. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 168 с.

## ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

1. Поняття про форми організації навчання
2. Урок – основна форма організації навчання. Типологія уроків
3. Дидактична характеристика основних структурних елементів уроків різних типів
4. Підготовка вчителя до уроку, самоаналіз його результатів
5. Інші форми організації навчання

### 1. Поняття про форми організації навчання

**Форма** – спосіб існування і виявлення змісту, його внутрішня організація. Форми належать до діяльнісного компонента процесу навчання і тому тісно пов'язані з методами. **Форми організації навчання** – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі.

У школі має місце урочна і позаурочна форми навчання, в кожній з яких використовується фронтальна, групова та індивідуальна форми організації навчальної роботи (їх ще називають *загальними* формами організації навчання).

Конкретними формами організації навчання є: урок, практикум, семінарські і факультативні заняття, навчальні екскурсії, співбесіда, індивідуальні та групові консультації, домашня робота учнів (їх ще називають *спеціальними* формами організації навчання).

Кожна із форм навчання має свою структуру, яка відображає впорядкованість всіх її елементів, ознак. Так, для уроку найбільш характерними є такі ознаки: дидактична мета, обсяг навчального матеріалу, постійний склад учнів, керівництво з боку вчителя із урахуванням їх індивідуальних можливостей, послідовність різних видів діяльності вчителя й учнів, оволодіння учнями системою знань, умінь і навичок, регламентований час, певне місце за розкладом.

Доцільність застосування тої чи іншої форми визначається конкретною дидактичною метою, змістом і методами навчальної роботи. Класифікація форм організації навчання здійснюється за різними критеріями: кількістю учнів, місцем проведення навчання, тривалістю навчальних занять, дидактичними цілями.

За кількістю учнів форми поділяють на колективні, групові, парні та індивідуальні. За місцем проведення навчання розрізняють шкільні (уроки, робота в майстернях, лабораторіях, на пришкільній ділянці) і позашкільні форми (домашня робота, екскурсії). За тривалістю навчання розрізняють *класичний урок* (45 хв.), *урок-пара* (90 хв.). За дидактичними цілями форми класифікують на: *форми теоретичного навчання* (лекція, факультатив, гурток, конференція), *комбінованого навчання* (урок, семінар, домашня робота, консультація), *практичного навчання* (практикуми, праця в майстернях, на пришкільних ділянках). Всі організаційні форми навчання тісно між собою

взаємопов'язані: одні вирішують завдання успішного засвоєння знань (урок, екскурсія), інші – забезпечують творче застосування цих знань на практиці (практикуми, виробнича практика).

Вибір форм організації навчання залежить від основних завдань освіти і виховання, особливостей змісту предмета, конкретних цілей заняття, навчальних можливостей учнів, способів керівництва вчителем пізнавальною діяльністю учнів.

Історія розвитку школи знає різні системи навчання: індивідуально-групова (середньовіччя), класно-урочна (виникла в ХУІ-ХУІІІ ст.), взаємного навчання (белл-ланкастерська, ХVІІІ ст.), індивідуалізованого навчання (дальтон-план, ХХ ст.), лабораторно-бригадне навчання ( 20-ті р. ХХ ст., радянська школа), «план Трампа» (США, ХХ ст.), навчання «методом проєктів» (ХХ ст.).

*Класно-урочна система* є найбільш поширеною формою організації навчання в багатьох країнах, її суть полягає в тому, що навчальна робота здійснюється з групою учнів постійного складу, приблизно однакового віку і рівня підготовки (клас) протягом певного часу і за встановленим розкладом (урок). Ініціатором класно-урочної системи навчання був відомий просвітителі ХІV ст. Д. Сіл.

Класно-урочна система має низку переваг порівняно з іншими формами, зокрема індивідуальними: керівна роль учителя, чітка організаційна структура, раціональне використання часу, застосування різних методів і прийомів навчання, забезпечення пізнавальної активності учнів, послідовного і систематичного вивчення матеріалу. Водночас ця форма має деякі вади: орієнтація на «середнього» учня, обмежені можливості у здійсненні індивідуальної роботи, наслідувальний характер навчальної діяльності учнів.

## **2. Урок – основна форма організації навчання. Типологія уроків**

Будь-який урок характеризується цілями і змістом, методикою проведення, особливостями школи, учителя й учнів. Для чіткої організації навчального процесу уроки необхідно класифікувати, виявити їх особливості і функціональні можливості. Основною класифікаційною одиницею уроків є поняття «тип». Уроки класифікують на типи залежно від тих чи інших ознак.

В основі класифікації уроків за С. Івановим – основні *етапи навчального процесу*:

- 1) підготовка до вивчення теми;
- 2) первинне сприйняття навчального матеріалу;
- 3) осмислення навчального матеріалу;
- 4) закріплення знань шляхом повторення;
- 5) закріплення через застосування знань на практиці;
- 6) формування навичок у процесі вправ і тренування;
- 7) контроль і перевірка;
- 8) підведення підсумків, узагальнення результатів навчання.

Відповідно до названих етапів С. Іванов виділяє такі типи уроків: вступні; первинного ознайомлення з матеріалом; формування понять, засвоєння законів і правил; застосування знань на практиці; формування навичок (тренувальні уроки); повторення та узагальнення; контрольні; комбіновані.

І. Казанцев обґрунтовує типологію уроків за основним *способом їх проведення* і виділяє такі типи: урок з різними видами занять; урок-лекція; урок-бесіда; урок-екскурсія; кіно-урок; урок самостійної роботи учнів у класі; лабораторне і практичне заняття.

Найбільш поширеною у педагогічній теорії і практиці є класифікація уроків *за дидактичною метою*. За цією ознакою Виділяють такі типи уроків:

- уроки оволодіння новими знаннями;
- уроки формування і вдосконалення вмінь і навичок;
- уроки узагальнення і систематизації знань;
- уроки комплексного застосування знань, умінь і навичок;
- уроки перевірки і корекції знань, умінь і навичок;
- комбіновані уроки.

У «чистому» вигляді будь-який тип уроку, крім комбінованого, важко спостерігати. Запропонована класифікація є зручною, дозволяє укласти календарні і тематичні плани занять, «бачити» динаміку процесу навчання, формування знань, умінь і навичок. Але вона не відображає виховних завдань і характеру пізнавальної діяльності учнів. Співвідношення уроків різних типів залежить від характеру навчальної дисципліни, дидактичних цілей і завдань. Для чіткої організації навчального процесу на уроці важливо правильно визначити структуру уроків кожного типу. *Структура уроку – внутрішня будова, послідовність його етапів*. Розрізняють мікро- і макроструктуру уроків. *Макроструктура* – послідовність етапів будь-якого типу уроку. *Мікроструктура* – внутрішня будова кожного етапу уроку (методи, прийоми і засоби навчання). Урок, як процесуальна сукупність дидактичних компонентів, має загальну дидактичну мету (ДМ), за допомогою якої прогнозується кінцевий результат уроку (КРУ). Дидактична мета уроку і його структура визначають тип уроку. Для досягнення реального результату формують конкретні дидактичні завдання (ДЗ). Дидактична мета уроку конкретизується на основі врахування провідної ідеї змісту навчального матеріалу, а завдання передбачають розкриття основних понять чи виконання практичних дій, що є складовими окремих компонентів змісту матеріалу і загальною дидактичною метою.

Кожне дидактичне завдання уроку обумовлює вибір методів навчання (МН). Структура методу є сукупністю елементів (приймів, дій, операцій), послідовність яких залежить від змісту навчального матеріалу (ЗНМ). Засвоєння ЗНМ за допомогою конкретного методу навчання здійснюється в межах певної форми організації навчання (ФОН). Таким чином, щоб визначити шлях від дидактичної мети до формування реального результату

кожного етапу, необхідно проаналізувати взаємодію таких елементів: ЗНМ, МН, ФОН. Ці компоненти процесу навчання взаємозумовлюють один одного та характеризують цикл взаємодії вчителя й учнів. Усі дидактичні компоненти утворюють складну динамічну систему, яка розвивається і підпорядковується дидактичному завданню окремого етапу, а в межах цілого уроку – загальній дидактичній меті. Без знання цих залежностей неможливо планувати, організовувати урок, аналізувати його результати.

Деякі дидакти вважають, що структура уроку є постійною, незмінною. На думку інших учених, вона є гнучкою. Кожний тип уроку відповідно до основної дидактичної мети має свою, тільки йому властиву, макроструктуру, яка залежно від змісту навчального матеріалу, підготовленості учнів, особливостей обладнання може частково змінюватись. Ефективність будь-якого уроку визначається не стільки його макроструктурою, скільки мікроструктурою, до складу якої входять різні методи і прийоми, форми колективної та індивідуальної роботи. Так, наприклад, усвідомлення нового навчального матеріалу можна забезпечити через застосування проблемного викладу, евристичної бесіди, самостійної роботи з книгою, демонстрацію кінофільму та ін. Доцільність тих чи інших типів і структур уроку необхідно оцінювати за кінцевими результатами навчання, а не за його структурною досконалістю і завершеністю.

#### ***Урок оволодіння новими знаннями***

Урок цього типу іноді називають уроком засвоєння нових знань. Важливим завданням уроку є свідоме оволодіння учнями системою наукових понять, законів чи іншими формами знань, способами виконання дій. Основними критеріями засвоєння знань є сформованість світогляду, уміння формулювати різні визначення пояснювати їх, наводити приклади, переказувати матеріал своїми словами, застосовувати знання на практиці (за зразком чи в змінених умовах). Урок оволодіння новими знаннями має таку структуру:

1. Перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань.
2. Повідомлення теми, мети, завдань уроку і мотивація навчальної діяльності.
3. Сприймання і первинне усвідомлення нового матеріалу, осмислення зв'язків і відношень в об'єктах вивчення.
4. Узагальнення і систематизація знань, застосування їх в різних ситуаціях.
5. Підведення підсумків уроку і домашнє завдання.

#### ***Урок формування і вдосконалення вмінь і навичок***

Використання цього типу уроку передбачає формування в учнів навчальних умінь і навичок, їх удосконалення і закріплення на основі виконання системи вправ. Найбільш загальна структура уроку:

1. Перевірка виконання домашнього завдання, актуалізація і корекція

опорних знань і практичного досвіду учнів.

2. Повідомлення теми, мети і завдань уроку, мотивація учіння учнів.

3. Вивчення правил і способів дій (вступні вправи).

4. Первинне застосування набутих знань (пробні вправи).

5. Застосування учнями знань і дій в стандартних умовах для засвоєння навичок (тренувальні вправи).

6. Творче перенесення знань і навичок у нові чи змінені умови для формування вмінь (творчі вправи).

7. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

### ***Урок узагальнення і систематизації знань***

Цей тип уроку використовують після вивчення важливих розділів програми. Його основним завданням є впорядкування засвоєних на попередніх уроках теоретичних положень в систему.

Структура уроку повинна відповідати логіці процесу систематизації знань: від узагальнення окремих фактів до формування понять, їх систем і від них – до засвоєння провідних ідей і теорій науки. Урок узагальнення і систематизації має такі структурні етапи:

1. Повідомлення теми, мети, завдань уроку і мотивація навчальної діяльності учнів.

2. Відтворення і корекція опорних знань.

3. Повторення й аналіз основних фактів, явищ, подій.

4. Узагальнення і систематизація понять, засвоєння системи знань і їх застосування для пояснення нових фактів і для виконання практичних завдань.

5. Засвоєння провідних ідей і основних теорій на основі широкої систематизації знань.

6. Підсумок уроку і повідомлення домашнього завдання.

### ***Урок комплексного застосування знань, умінь і навичок.***

Використання цього типу уроку передбачає виконання учнями складних комплексних завдань, які охоплюють матеріал кількох розділів чи ТЕМ навчальної програми. Основною дидактичною метою уроку є реалізація засвоєних понять і теорій в інтелектуальній чи практичній діяльності учнів. Структура уроку:

1. Перевірка домашнього завдання, відтворення і корекція опорних знань, навичок й умінь, необхідних учням для самостійного виконання практичного завдання.

2. Мотивація навчальної діяльності (усвідомлення учнями практичної значущості знань, умінь та навичок), У поясненні вказується, який характер самостійного завдання, як підходити до його виконання, які повинні бути його результати, як їх оформити.

3. Осмислення змісту і послідовності застосування практичних дій: що в них відоме, знайоме, що необхідно вирішити творчо, які узагальнені способи виконання дій можна застосовувати в даній ситуації в дещо



зміненому вигляді, які треба використати інструменти, прилади, апарати.

4. Самостійне виконання учнями завдання під контролем і за допомогою вчителя.

5. Узагальнення і систематизація учнями результатів роботи (після виконання – учні аналізують отримані результати, відображають їх у вигляді таблиць, графіків, діаграм).

6. Звіт учнів про способи й результати виконання роботи і теоретична інтерпретація отриманих результатів. У звіті вказується тема, завдання, вихідні теоретичні дані, розкривається хід роботи, аналізуються отримані результати.

7. Висновки уроку і домашнього завдання.

### ***Урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок***

Контроль і корекція здійснюється на кожному уроці; але після вивчення великих розділів програми вчитель проводить спеціальні уроки контролю і корекції, щоб виявити рівень оволодіння учнями комплексом знань, умінь і навичок. Таку перевірку називають тематичним обліком знань.

Структура уроку:

1. Мотивація навчальної діяльності учнів і повідомлення теми, мети і завдань уроку.

2. Перевірка знання учнями фактичного матеріалу й основних понять, уміння розкривати зовнішні і внутрішні зв'язки в предметах і явищах.

3. Перевірка глибини осмислення знань і ступеня їх узагальнення (письмове опитування, самостійна робота, складання і заповнення узагальнюючих таблиць).

4. Застосування учнями знань у стандартних умовах.

5. Застосування учнями знань у змінених (нестандартних) умовах.

6. Перевірка, аналіз й оцінювання результатів виконаних завдань.

7. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

### ***Комбінований урок***

*Я.* Коменський уперше застосував та обґрунтував тип уроку, в основ якого – формальні ступені (рівні) навчання: підготовка до засвоєння нових знань; оволодіння новими знаннями й умінями; їх закріплення і систематизація; застосування на практиці. Названі етапи уроку можуть бути скомбіновані в будь-якій послідовності, що робить урок гнучким і забезпечує можливість для досягнення різних навчально-виховних завдань. Крім цього, комбінований урок, його етапи узгоджуються із закономірностями процесу навчання, динамікою розумової працездатності учнів. У масовій практиці доля комбінованого типу уроку становить біля 80% від загальної кількості уроків, що проводяться в школі. Водночас в умовах комбінованого уроку вчителю бракує часу не тільки на організацію засвоєння нових знань, але й на всі інші види пізнавальної діяльності.

Комбінований урок, як комбінація структурних елементів вже відомих нам типів, передбачає досягнення двох або більше дидактичних цілей.

Наприклад, комбінований урок, в якому поєднується перевірка раніше засвоєного матеріалу і оволодіння новими знаннями (дві дидактичні цілі), має таку структуру:

1. Перевірка виконання домашнього завдання.
2. Перевірка раніше засвоєних знань методом: а) фронтальної бесіди; б) індивідуального усного опитування чи короткочасної письмової роботи з тестовими завданнями.
3. Мотивація учіння школярів, повідомлення теми, мети і завдань уроку.
4. Сприйняття і усвідомлення учнями нового навчального матеріалу.
5. Осмислення, узагальнення і систематизація знань.
6. Підведення підсумку уроку і повідомлення домашнього завдання.

У навчальному процесі сучасної школи використовуються нетрадиційні уроки, які передбачають формування пізнавального інтересу, активності й самостійності учнів (урок-вікторина, урок-подорож, урок-КВК, урок-змагання та ін.); інтегровані уроки, метою яких є вивчення навчального матеріалу декількох тем (блоків); міжпредметні уроки, які передбачають вивчення спорідненого матеріалу декількох предметів; театралізовані уроки, які викликають емоції, розвивають мислення, фантазію, уяву учнів.

### **Дидактична характеристика основних структурних елементів уроків різних типів.**

#### ***Перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань***

Мета етапу – одержати уявлення про якість засвоєного учнями матеріалу, виділити опорні знання. З перших хвилин уроку школярів необхідно включити в активну навчальну діяльність (енергійний, діловий початок, постановка проблемних запитань, завдань, розв'язання пізнавальних задач та ін.). Це створює умови для активності і самостійності учнів протягом усього уроку. Зміст домашнього завдання, його результати доцільно перевіряти фронтально, при активній участі всіх учнів класу. Особливу увагу під час перевірки необхідно приділити складним завданням. Результати письмових робіт учитель оцінює зазвичай після уроку. На початку уроку іноді використовують короткочасні письмові роботи, тестові завдання і програмоване опитування. Письмове опитування доцільно поєднувати з усним.

З перевіркою домашнього завдання тісно пов'язана *актуалізація і корекція опорних знань* (вичленення із накопичених знань опорних положень для засвоєння нових знань і способів діяльності). Це створює міцну основу, фундамент для засвоєння нових знань. Цей етап протікає по-різному. Залежно від логіки процесу навчання в різних типах уроків використовуються такі методи і прийоми: бесіда, письмова робота, короткий запис відповідей, заповнення таблиць, повторення матеріалу за підручником, використання

науково-популярної і довідкової літератури, аналіз схем і таблиць та ін. Актуалізація і корекція триває від 5 до 7 хв.

## **2. Повідомлення теми, мети, завдань уроку**

Залучити учнів до цілеспрямованої навчальної діяльності можна за умови, якщо вони чітко знають, усвідомлюють, що саме будуть вивчати на уроці, якого результату повинні досягнути. Тему будь-якого уроку можна повідомити на початку уроку чи при переході до роботи над новим матеріалом. Мету і завдання уроку можна «донести» до учнів у формі проблемного завдання, евристичного запитання, пізнавальної задачі, які попередньо необхідно записати на дошці або плакаті. Важливим завданням учителя на цьому етапі є «переведення» дидактичної мети і завдань уроку у внутрішній план, мотиви діяльності кожного учня. Виховні завдання учням не повідомляються. Повідомлення теми, мети і завдань уроку сприяє підвищенню організаційної чіткості і цілеспрямованості уроку.

## **3. Мотивація навчальної діяльності учнів**

Під мотивацією розуміють застосування різних способів формування в учнів позитивних мотивів і ставлення до навчання. Мотивацію як етап уроку виділяють умовно, бо вона здійснюється протягом усього заняття, на кожному з його етапів, різними способами залежно від дидактичної мети, логіки процесу засвоєння знань, типу уроку. Основними способами мотивації є: показ практичного значення знань, наведення цікавих прикладів, створення ситуацій успіху, повідомлення учням теоретичної значущості навчального матеріалу, постановка далеких і близьких перспектив у навчанні. До важливих засобів формування в учнів мотивів та пізнавальних інтересів належать: чітка організація і логіка процесу навчання, авторитет учителя, стиль спілкування, залучення учнів до самостійного здобування знань та ін.

## **4. Сприймання і первинне усвідомлення нового навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відношень об'єктів вивчення.**

Сприймання тісно пов'язане з увагою, мисленням, пам'яттю і мовою учнів, тому воно вимагає комплексного застосування словесних методів навчання, спостереження, проведення дослідження і практичної роботи, використання методів ілюстрування і демонстрування. Ефективне засвоєння навчальної інформації забезпечується також поєднанням усного викладу із самостійною роботою учнів з підручником чи наочними посібниками, таблицями, схемами. Успішна навчальна діяльність учнів на цьому етапі передбачає уміння зосереджуватися на змісті матеріалу, уважно слухати усний виклад, робити короткі записи у формі плану, тез, конспектів. Результатом цього етапу є осмислення зв'язків і відношень в об'єктах вивчення, розкриття їх сутності. Основні прийоми, що забезпечують осмислення: аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, порівняння, розв'язання евристичних і пізнавальних завдань тощо.

У сучасній школі деякі вчителі (Н. Гузик) здійснюють виклад матеріалу великими одиницями (повідомляють найбільш суттєве, основне, яке і

підлягає засвоєнню), що передує самостійній роботі учнів з підручником.

Для підвищення ефективності усного викладення застосовують такі способи активізації розумової діяльності учнів: створення проблемних ситуацій, фіксація основних елементів знань у вигляді опорних схем; застосування системного підходу під час вивчення складних об'єктів; постановка пізнавальних запитань і завдань.

### **5. Узагальнення і систематизація знань**

Під цими процесами розуміють мисленнєве виділення будь-яких властивостей, які належать певному класу предметів, приведення в єдину систему засвоєних на уроці понять, виявлення її окремих компонентів і взаємозв'язків між ними. Такими системами знань є наукові теорії (поняття, вихідні положення, факти і наслідки).

Цей етап має місце в різних типах уроків і здійснюється на різних рівнях: на рівні однієї теми, декількох тем, цілого розділу. Основними прийомами поурочного узагальнення і систематизації знань є: порівняння і зіставлення, перехід від одиничного до загального, складання системних таблиць, схем, графіків, діаграм, написання звітів.

### **6. Застосування знань в стандартних і змінених умовах**

Основне завдання цього етапу – якісне засвоєння учнями знань і способів виконання дій, формування первинних навичок. Цього можна досягти за допомогою системи вправ: вступних, пробних, тренувальних, творчих. Послідовність виконання вправ створює умови для ефективної самостійної роботи. Для застосування знань використовуються також самостійні, письмові і практичні роботи.

### **7. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання**

Цей етап передбачає зіставлення мети і завдань уроку з одержаними результатами, виявлення рівня засвоєння учнями нових понять, фактів, законів, способів дій. Для вчителя важливо оцінити роботу всього класу та окремих учнів, обґрунтувати виставлені бали і дати відповідні педагогічні рекомендації стосовно вдосконалення навчальної роботи.

Домашнє завдання яє завжди може бути повідомлене в заключній частині уроку, а тоді, коли цього вимагає логіка навчального процесу. Виконання домашнього завдання передбачає удосконалення засвоєних знань, їх застосування, узагальнення і систематизацію. Важливим завданням учителя є: пояснити зміст роботи, прийоми і послідовність її виконання та оформлення результатів. Зміст багатьох домашніх завдань є логічним продовженням класної роботи. Домашні завдання не повинні перевантажувати учнів. У тому випадку, коли завдання складне, вчителю необхідно переконатися, наскільки учні зрозуміли його суть, оволоділи прийомами виконання.

З метою розвитку здібностей і творчості учнів необхідно індивідуалізувати домашні завдання. Для цього виділяють або спеціально розробляють три варіанти завдань: перший (високий рівень складності) – вимагає творчого підходу і пізнавальної самостійності; другий (середній

рівень складності) – передбачає розв'язання складних завдань, які містять вказівки чи підказки; третій (низький рівень складності) – передбачає виконання завдань переважно репродуктивного характеру. Ефективною формою індивідуалізації домашньої роботи є підготовка завдань на картках.

Результативність уроку значною мірою залежить від комплексу соціальних і психолого-педагогічних вимог, які обумовлені завданнями школи, закономірностями і принципами навчання. Ці вимоги умовно можна поділити на такі *групи*: *дидактичні* (мета і завдання уроку, оптимальний зміст, методи і форми навчання, принципи навчання), *психологічні* (урахування особливостей психічних процесів учнів), *організаційні* (раціональне використання часу, обладнання), *санітарно-гігієнічні* (температурний режим, попередження розумової перевтоми учнів, різноманітність видів діяльності), *виховні* (виховання творчого ставлення до праці, свідомої дисципліни, культури розумової праці).

#### **4. Підготовка вчителя до уроку, самоаналіз його результатів**

Ефективність уроку значною мірою залежить від підготовки вчителя і майстерності проведення. У підготовці вчителя до уроку виділяють такі етапи: *попередній* і *безпосередній*.

Попередня підготовка до уроку передбачає детальне ознайомлення із змістом та вимогами навчальної програми з предмета, роботу з підручником чи посібником, з психолого-педагогічною та методичною літературою, вивчення досвіду роботи інших учителів, самоаналіз результатів власної діяльності. Цей етап розпочинається із створення календарно-тематичного плану, в якому встановлено терміни вивчення тем, визначено типи уроків, передбачено інші форми організації навчання.

*Безпосередня підготовка* вчителя до уроку передбачає насамперед створення поурочного плану-конспекту, який допомагає цілеспрямовано провести урок. *Системний підхід* до планування уроку вимагає дотримуватися такої послідовності дій:

1. Конкретизувати мету і завдання уроку з урахуванням необхідності комплексного розв'язання завдань освіти, виховання і розвитку учнів: а) урахувати навчальні можливості учнів, мотиви їх діяльності, інтереси і здібності, рівень розвитку; б) проаналізувати зміст теми в підручнику і виявити його освітні, розвивальні і виховні можливості; в) встановити зв'язки між попереднім і наступним навчальним матеріалом, проаналізувавши навчальну програму чи методичний посібник.

2. Визначити обсяг і зміст навчального матеріалу: а) виявити світоглядні положення та ідеї; б) встановити взаємозв'язки між різними компонентами навчального матеріалу (теоретичним, емпіричним, практичним); в) виявити міжпредметні зв'язки; г) при необхідності доповнити зміст новими фактами і практичними завданнями.

3. Вибрати оптимальні методи і прийоми навчання, ураховуючи ви-

моги дидактичних принципів, зміст навчального матеріалу, рівень пізнавальної діяльності учнів (репродуктивний чи пошуковий), забезпечити оптимальне поєднання методів навчання для розв'язання кожного дидактичного завдання.

4. Вибрати форми організації навчання (індивідуальна, парна, групова, фронтальна), визначити тип уроку, його макро- і мікроструктуру.

5. Вибрати дидактичний апарат уроку, встановивши його відповідність змісту матеріалу (підготовка приладів, схем, діаграм, малюнків, роздаткового матеріалу тощо).

6. Визначити зміст і методику виконання домашнього завдання, самостійної роботи за матеріалами уроку.

Підготовка вчителя до уроку завершується створенням конкретного плану-конспекту уроку, яким можна користуватися і в наступні роки за умови внесення в його зміст необхідних коректив.

Професійна діяльність учителя, якій властива функція педагогічного *аналізу (самоаналізу)*, дозволяє об'єктивно вивчити й оцінити результати процесу навчання, знайти причини вад у роботі і розробити на цій основі власне педагогічне рішення, що забезпечує перехід цієї діяльності у більш якісний стан. Щоб об'єктивно відобразити зміст уроку, який є діалектичним процесом, необхідно подолати низку утруднень, що супроводжують цю діяльність: 1) складність уроку як динамічної системи робить його малодоступним для об'єктивного аналізу; 2) усі компоненти уроку через їх взаємозв'язок і взаємозалежність важко спостерігати і контролювати; 3) урок неможливо вивчати, аналізувати ізольовано від інших уроків.

Відобразити урок як системний процес, знайти причини позитивних сторін і вад можна лише за умови характеристики уроку як складної динамічної системи, яка має декілька підструктур, що підпорядковані загальній меті. Тому таку систему доцільно аналізувати з позицій системного підходу. На уроці, незалежно від його типу, мають місце такі дидактичні компоненти: мета і завдання, зміст, методи і форми організації навчальної діяльності учнів, результати. Названі компоненти утворюють цілісну динамічну систему.

Через складність і багатоаспектність взаємодій, які мають місце в процесі навчання й аналітичної діяльності вчителя, особливого значення набуває його вміння аналізувати результати своєї праці. Як писав К. Ушинський, «усвідомлення себе в своїй діяльності є механізмом формування педагога» [10, 215]. Пригадаймо також, що практичний досвід таких педагогів, як А. Макаренко і В. Сухомлинський, здобув широку популярність, окрім усього іншого, також і тому, що вони зуміли його описати, глибоко, всебічно проаналізувати.

Самоаналіз пов'язаний із внутрішніми факторами особистісного розвитку і є дотичним до процесів самопостереження, самоконтролю, самооцінки. Об'єктивними критеріями для оцінювання своєї роботи є результати педагогічної діяльності, тобто навчальні успіхи учнів, оцінка зі сторони

представників дирекції школи, колег, учнів, суб'єктивні відчуття. Важливі також, щоб у вчителя був сформований професійний ідеал (взірець), який міг би слугувати еталоном для порівняння й оцінки власної діяльності ті професійно-особистісних якостей.

Вибір цілей аналізу (самоаналізу) передбачає вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності вчителя. До них слід віднести:

1) оцінку ступеня досягнення на уроці освітніх, виховних і розвивальних цілей;

2) визначення ступеня реалізації одного чи декількох принципів навчання;

3) оцінку правильності вибору засобів досягнення цілей уроку а) змісту навчального матеріалу; б) методів і прийомів навчання в) наочно-технічного обладнання;

4) визначення якості знань, умінь і навичок учнів, рівня сформовано сті загальних навчальних умінь.

Серед великої кількості об'єктів педагогічного аналізу (самоаналізу) найбільш важливими є основні компоненти педагогічної діяльності вчителя, які відображають його цільові, змістові, операційні і результативні сторони. До того ж у центрі уваги вчителя повинні бути не стільки педагогічні явища, скільки зв'язки, взаємозалежності між ними.

Учителю необхідно аналізувати результати своєї праці в різних аспектах: дидактичному, психологічному, організаційному, виховному, санітарно-гігієнічному (див. табл. № 1-5).

Учителю необхідно здійснювати самоаналіз на всіх етапах процесу професійної діяльності: 1) під час проектування уроку (планування) 2) безпосередньо на уроці; 3) після його проведення (ретроспективний аналіз).

Для здійснення самоаналізу доцільно використовувати таку узагальнену модель алгоритмічного типу:

1. Оцінювати результати навчання (усвідомленість теоретичних знань їх міцність, уміння застосовувати на практиці, сформованість умінь навичок тощо) і співвідносити їх із загальною метою уроку.

2. Співвідносити дидактичну мету з конкретними завданнями кожного етапу уроку.

3. Встановлювати відповідність між дидактичними завданнями уроку; і структурою змісту навчального матеріалу.

4. Аналізувати методи навчання, форми організації діяльності учнів стосовно відповідності їх дидактичному завданню і змісту навчального матеріалу.

5. Встановлювати відповідність дидактичного завдання одержанні результатам кожного етапу уроку.

6. Співвідносити кінцевий результат уроку з проміжними результатами.

Такі алгоритмічні дії передбачають їх творче застосування в процесі

самоаналізу, вільну послідовність (наприклад, п'ята позиція може бути першою, перша – єдиною тощо). Це залежить від індивідуальності педагога, його досвіду, майстерності, інтуїції

## 5. Інші форми організації навчання

*Спеціальними або додатковими формами* організації навчання, що доповнюють і розвивають класно-урочну діяльність учнів є: практикум, семінарські і факультативні заняття, навчальні екскурсії, співбесіда, індивідуальні та групові консультації, домашня навчальна робота учнів.

**Семінарські заняття** – використовують у старших класах після вивчення основних розділів програми з метою розвитку інтересу до навчального предмета, підвищення ефективності колективної роботи з осмислення й систематизації знань, формування в учнів уміння самостійно здобувати знання. Основним видом роботи під час проведення семінару є заслуховування й обговорення доповідей учнів. Технологія підготовки і проведення семінарського заняття передбачає певну послідовність дій учителя й учнів, яка включає два етапи.

### I. Підготовчий етап:

1. Вибір теми семінару, формулювання його мети, завдань, основних і додаткових питань.

2. Розподіл пізнавальних завдань між учнями зважаючи на індивідуальні особливості.

3. Підбір основних інформаційних матеріалів.

4. Проведення групових та індивідуальних консультацій, перевірка конспектів. II. Основний етап:

1. Повідомлення теми, мети, завдань заняття.

2. Мотивація навчальної діяльності.

3. Ознайомлення з доповідями, що підготували учні.

4. Обговорення доповідей, рецензування відповідей.

5. Підведення підсумків.

Залежно від складності і об'єму вимог шкільні семінари умовно поділяють на три групи: 1) підготовчі заняття; 2) власне семінарські; 3) міжпредметні семінари.

Під час проведення *підготовчих семінарів* учнів ознайомлюють з новими формами роботи; розвивають уміння самостійно вивчати програмовий матеріал, складати план і тези виступу, брати участь в обговоренні питань семінару, вести дискусію. За цільовою спрямованістю підготовчі семінари поділяють на семінари повторення і систематизації знань, умінь і навичок; семінари вивчення нового матеріалу; змішані семінари, які передбачають розв'язання не однієї, а декількох дидактичних цілей.

Власне *семінарські заняття* за *дидактичною метою* поділяють на семінари вивчення нового матеріалу; семінари узагальнюючого повторення (залік); змішані або комбіновані семінари. За *способом проведення* (методом)



семінарські заняття є таких видів: розгорнута бесіда, диспут, коментоване читання, розв'язування задач, обговорення доповідей, повідомлень, результатів творчих робіт.

*Міжпредметні семінари* передбачають обговорення і повідомлення доповідей, підготовлених на основі матеріалів різних предметів, які комплексно висвітлюють обрану тему. Різновидом міжпредметного семінару є семінар-конференція, який проводять з метою підведення підсумків довготривалої дослідної роботи або виробничої практики. Такі конференції можуть бути присвячені актуальним проблемам художньої літератури та історії, біології і хімії, математики і фізики.

*Практикум* – це така форма організації процесу навчання, яка забезпечує самостійне виконання учнями практичних і лабораторних робіт і застосування засвоєних раніше знань, умінь і навичок. Цю форму використовують після вивчення великих розділів навчального курсу або в кінці навчального року.

Технологія проведення практикуму передбачає поділ учнів на малі групи, кожна з яких виконує певний вид лабораторної чи практичної роботи (диференційоване навчання). Складні роботи доручають учням з високим рівнем підготовки. Важливою умовою проведення практикуму є глибокі знання, міцні навички й уміння. Тому йому передують уроки повторення, узагальнення і систематизації навчального матеріалу.

Засобом управління навчальною діяльністю під час проведення практикуму виступає інструкція, яка регламентує і визначає дії учнів. Водночас, лабораторні і практичні роботи повинні бути дослідницькими, спрямованими на формування в учнів критичного мислення, уміння здійснювати перевірку наукової достовірності певних закономірностей і положень.

Структура практикумів передбачає таку послідовність етапів:

1. Повідомлення теми, мети і завдань практикуму.
2. Мотивація навчальної діяльності учнів.
3. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок.
4. Ознайомлення учнів з інструкцією.
5. Підбір необхідного обладнання і матеріалів.
6. Виконання роботи учнями під керівництвом вчителя.
7. Складання звіту.

8. Обговорення і теоретична інтерпретація отриманих результатів роботи.

*Факультатив* – форма організації навчання, основними завданням якої є поглиблення знань учнів старших класів з окремих предметів, розвиток їх пізнавальних інтересів і творчих здібностей, підготовка до свідомого вибору професії, до майбутньої праці в тій чи іншій галузі виробництва культури і мистецтва. Факультативи відкривають широкі можливості для стимулювання розумової діяльності учнів і є з'єднувальною ланкою між уроками і позакласними заняттями.

Факультативи забезпечують ефективне групове диференційоване навчання, бо, на відміну від інших форм навчання, для них притаманними < такі особливості, як спільність пізнавальних інтересів учнів, їх позитивне ставлення до вивчення даного матеріалу, пізнавальна активність.

За *освітніми завданнями* (за змістом освіти) є такі види факультативів: поглибленого вивчення навчальних предметів; вивчення додаткових дисциплін (логіка, друга іноземна); вивчення додаткової дисципліни з придбанням спеціальності (стенографія, машинопис); міжпредметні факультативи (курс «Єдність матеріального світу» – суспільствознавство + фізика + біологія).

Кожний з цих видів факультативів поділяють на теоретичні, практичні і комбіновані (*за дидактичною метою*).

*Теоретичні* факультативи використовують для поглибленого вивчення окремих тем, розділів, розкриття складних теоретичних проблем. Вони мають таку структуру:

1. Обґрунтування актуальності теми, її теоретичного і практичного значення, створення проблемної ситуації.

2. Розкриття проблеми (пояснення вчителя, виступи з рефератами учнів, розв'язання проблемних завдань, проведення досліджень, демонстрація фільмів тощо).

3. Обговорення результатів пошуку (аналіз учнями обґрунтованих положень, корекція неправильних уявлень).

4. Систематизація знань, їх аналіз.

Теоретичні факультативи проводяться у формі лекції, семінарських, науково-теоретичних конференцій.

*Практичні* факультативи забезпечують формування навичок і вмінь дослідницького характеру в процесі розв'язання технічних завдань. Вони мають таку структуру:

1. Постановка завдань, обґрунтування їх актуальності і практичної значущості (при необхідності, проводиться інструктаж).

2. Розв'язання завдань і конкретизація результатів роботи.

3. Обговорення результатів, підведення підсумків роботи.

Комбіновані факультативи проводяться у формі науково-практичних конференцій, комбінованих чи лекційно-практичних уроків, їх структура залежить від дидактичних завдань і передбачає різні комбінації компонентів.

***Навчальна екскурсія*** – це проведення навчального заняття в умовах виробництва, природи, музею з метою спостереження і вивчення учнями різних об'єктів, явищ дійсності, їх взаємозв'язків і взаємозалежностей. Характерною ознакою екскурсії є те, що вивчення об'єктів пов'язане з рухом учнів, з їх м'язовими зусиллями і здійснюється через «живе» спостереження і вивчення в реальних умовах.

Перед екскурсією постають такі завдання: збагатити знання учнів; встановити зв'язки теорії з практикою, з життям; виховувати шанобливе ставлення до праці, до природи; розвивати творчі здібності, спостережли-

вість, пам'ять, мислення учнів, їх самостійність; формувати естетичні почуття; активізувати пізнавальну і практичну діяльність. Навчальна екскурсія, як правило, триває від 45 до 90 хв.

Щоб успішно провести екскурсію, учитель повинен всебічно підготуватися, попередньо ознайомитися з об'єктами вивчення, маршрутом пересування, розробити детальний план, організувати учнів. Важливими чинниками ефективного проведення екскурсії є ерудиція вчителя, здатність до імпровізації, комунікативна культура та ін.

*За відношенням до навчальних програм* екскурсії поділяють на: 1) *програми* (рекомендовані навчальними програмами); 2) *позапрограми* (виходять за межі програми).

*За відношенням до навчального предмета* екскурсії є фізичні, географічні, зоологічні, ботанічні та ін.

*За змістом* навчальні екскурсії є *тематичні* і *комплексні* (оглядові). *Тематичні* екскурсії проводять у зв'язку з вивченням одної чи декількох взаємопов'язаних тем (з природознавства). *Комплексні* – охоплюють взаємопов'язані теми двох чи декількох навчальних предметів.

*За часом проведення* екскурсії поділяють на *вступні*, *поточні*, *підсумкові*. *Вступні* екскурсії передують вивченню нового матеріалу (учні засвоюють опорні поняття, отримують наочні уявлення і практичний досвід, знайомляться з фактами). *Поточні* екскурсії проводять паралельно з вивченням теоретичного матеріалу для забезпечення більш глибокого його розуміння, доповнення новими уявленнями. *Підсумкові* екскурсії проводять наприкінці навчального року або після вивчення розділу програми, щоб узагальнити і систематизувати теоретичні знання, поглибити і закріпити навички та вміння. Важливе завдання цього виду екскурсії – сприяти виявленню зв'язку вивченого на уроках матеріалу з реальними процесами або явищами.

*Структура* екскурсії: повідомлення теми, мети, завдань екскурсії; мотивація навчальної діяльності; актуалізація чуттєвого досвіду і опорних знань; сприйняття форм і зовнішніх особливостей об'єктів; узагальнення і систематизація знань; підведення підсумків екскурсії і повідомлення індивідуальних завдань; оформлення результатів роботи.

*Вимоги до екскурсії*: наявність у школі системи екскурсійної роботи; ретельна підготовка вчителя; чітке визначення освітніх і виховних завдань; вибір оптимального змісту та екскурсійних об'єктів; дотримання логіки пізнавального процесу; систематичне створення проблемних ситуацій; оптимальний вибір адекватних методів і прийомів; раціональне поєднання слова і наочності.

Основними методами навчання під час екскурсії є: розповідь, пояснення, бесіда, спостереження, дискусія, створення схем, замальовок та ін.

*Індивідуальні і групові консультації* проводять, щоб допомогти учням подолати прогалини в знаннях і попередити відставання в учінні. Ця форма використовується також і для задоволення потреб окремих учнів у

поглибленому вивченні різних предметів, техніки, мистецтва. Консультації проводять в позаурочний час. Вони можуть бути *індивідуальними* і *груповими*; мати характер співбесід, самостійного виконання учнями завдань під керівництвом учителя.

**Домашня навчальна робота учнів** доповнює їх урочну роботу і відрізняється більшою самостійністю та відсутністю безпосереднього керівництва з боку вчителя. Основна мета домашньої роботи – поглибити знання, одержані на уроці, удосконалити вміння, забезпечити розвиток самостійності мислення учня.

Ефективність домашньої навчальної роботи залежить від таких умов:

- 1) сформованості в учнів пізнавального інтересу до змісту і завдань, розуміння ними мети цієї роботи (творчий характер, зв'язок з життям, практикою);
- 2) педагогічне керівництво і контроль з боку вчителя, батьків, що виховуватиме відповідальне ставлення до виконання домашнього завдання;
- 3) дотримання дидактичного принципу доступності навчання;
- 4) сформованість в учнів навичок самостійної роботи і самоконтролю;
- 5) дотримання нормативів максимальних навантажень учнів, їх діагностика і планування.

Підготовка учнів до виконання домашнього завдання здійснюється на уроці, коли в них формуються навички самостійної роботи, коли вчитель пояснює зміст і методику виконання. Домашнє завдання необхідно записати на дошці і в щоденниках (до завершення уроку).

Основні правила виконання домашньої роботи: працювати за планом; насамперед виконувати більш складні завдання (теоретичні чи письмові); систематично здійснювати самоконтроль; дотримуватися режиму роботи (перерви через кожні 30-40 хв. або після виконання завдання з певного предмету).

Перевірка і оцінка результатів домашньої роботи здійснюється на уроці в процесі опитування, виконання самостійної роботи, шляхом швидкого перегляду письмових робіт, повторення вивченого, розв'язання задач і вправ, виконання лабораторних робіт.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М., 1977.
3. Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онишука. – К., 1987.
4. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
5. Чайка В. Педагогіка (тестові завдання). Навчальний посібник для студ. вищих пед. закладів освіти. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 168 с.

## КОНТРОЛЬ ЗА НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

1. Суть і завдання контролю у навчальному процесі
2. Основні принципи контролю знань
3. Види контролю знань
4. Оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів

### 1. Суть і завдання контролю у навчальному процесі

*Контроль* – важливий структурний компонент навчального процесу, який взаємопов'язаний з його цілями, змістом і методами. Від результатів контролю значною мірою залежать постановка цілей і завдань навчання, вибір і послідовність застосування його методів. Завдяки контролю реалізується зворотній зв'язок, що дозволяє оперативно регулювати і корегувати процес навчання, ставити конкретизовані завдання на наступний урок.

Основна мета контролю як дидактичного засобу управління навчанням – забезпечити ефективність навчання шляхом приведення до системи знань, умінь і навичок учнів, самостійного застосування ними здобутих знань на практиці. В його завдання входить також стимулювати учнів старанно навчатися, формувати у них прагнення до самоосвіти. Основними *засобами контролю* є спостереження за діяльністю учня під час занять, вивчення продуктів навчальної праці учня, перевірка знань, умінь та навичок.

У дидактичній літературі використовують поняття *контроль, перевірка, оцінювання, оцінка, облік*, які вживаються у різних значеннях, і як синоніми, їх не можна ототожнювати. Поняття *контроль* означає виявлення, вимірювання й оцінювання знань та умінь учнів. *Перевірка* є компонентом (засобом) контролю і означає виявлення і вимірювання рівня і якості знань, об'єму праці учня. Окрім перевірки, контроль містить *оцінювання* (як процес) та *оцінку* (як результат перевірки). Оцінки фіксуються у вигляді балів в журналах, табелях успішності, базах даних. Основою для оцінювання успішності учня є результати контролю. *Облік* успішності передбачає фіксацію результатів контролю у вигляді оцінного судження або числового бала з метою аналізу стану навчального процесу за певний період, причин його не-ефективного функціонування. Отже, *структура контролю* складається з таких компонентів: перевірки, оцінювання (як процесу і результату), обліку.

*Об'єктом* контролю у навчанні є знання учнями основних категорій, принципів, правил, фактів, явищ у їх тісному взаємозв'язку і взаємообумовленості, їх уміння і навички оперувати набутими знаннями. Об'єктом контролю є також діяльність учнів у навчанні, їх уміння застосовувати знання на практиці, самостійно здобувати нові знання. Контроль знань учнів завжди повинен орієнтуватися на загальну мету навчання.

*Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів*

**Функції контролю** знань поділяють на специфічні (контролюючі) і

загальні. До специфічних функцій належать: виявлення, вимірювання й оцінювання знань. Загальні функції контролю: *діагностична, освітня, виховна, розвивальна, стимулююча, прогностична, оцінювальна й управлінська*. Загальні і специфічні функції контролю впливають із основних завдань навчання і тісно взаємопов'язані між собою.

*Діагностична* функція контролю полягає у визначенні рівня та якості знань учнів, у виявленні прогалин у знаннях та їх причин.

*Освітня* функція забезпечує систематизацію знань учнів, коригування результатів їх навчальної діяльності.

*Виховна* функція контролю полягає у формуванні моральних якостей учнів, вихованні адекватної самооцінки, дисциплінованості, самостійності, почуття відповідальності.

*Розвивальна* функція контролю забезпечує формування самостійності і критичності мислення учня, розвиток пізнавальних процесів.

*Стимулююча* функція контролю полягає у спонуканні учнів до систематичної праці, одержання кращих результатів у навчанні, подолання прогалин у знаннях.

*Прогностична* функція контролю полягає у визначенні шляхів підвищення ефективності роботи вчителя і пізнавальної діяльності учнів.

*Оцінювальна* функція контролю передбачає співставлення виявленого рівня знань, умінь і навичок з вимогами навчальної програми.

*Управлінська* функція контролю передбачає коригування роботи учнів і власної діяльності вчителя, удосконалення організації навчання.

## 2. Основні принципи контролю знань

Основними принципами контролю знань є індивідуальний характер перевірки, об'єктивність, систематичність, тематична спрямованість, єдність вимог, оптимальність, всебічність.

**Індивідуальний характер** – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів, яка передбачає перевірку знань, навичок і вмінь кожного учня, враховуючи його психологічні особливості.

**Об'єктивність** – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів, яка передбачає оцінювання знань учнів за встановленими нормами та критеріями.

**Систематичність** – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів, яка передбачає безперервний характер одержання вчителем інформації про якість засвоєння учнями навчального матеріалу на кожному етапі засвоєння знань (поурочний облік успішності).

**Тематична спрямованість** – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів, яка передбачає спрямованість контролю на визначення знань, умінь і навичок стосовно конкретного розділу програми.

**Єдність вимог** – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів, яка передбачає адекватне порівняльне відображення якості навчання у різних школах.

**Оптимальність** – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів, яка передбачає науково обґрунтований вибір найкращого для даних умов варіанту завдань, форм і методів контролю та оцінювання результатів навчання з точки зору певних критеріїв.

**Всебічність** – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів, яка передбачає врахування всіх проявів навчальної діяльності, встановлення зв'язку з усіма видами роботи учнів на уроці.

### 3. Види контролю знань

Контроль знань здійснюється на всіх етапах навчання. Розрізняють різні види контролю залежно від: *дидактичної мети і місця застосування у навчальному процесі* (попередній, поточний, тематичний, періодичний, підсумковий, самоконтроль); *здобуття інформації в процесі контролю* (усний, письмовий, лабораторний); *засобів*, які використовуються під час контролю і самоконтролю (машинний і безмашинний); *способу організації контролю* (програмований і непрограмований); *форми організації контролю* (індивідуальний, груповий, фронтальний, ущільнений або комбінований).

Основною метою *попереднього* контролю є діагностування, визначення загальної підготовленості учнів, рівня володіння основними поняттями предмета, вивчення якого вони розпочинають.

Основною метою *поточного* контролю є оперативне виявлення якості засвоєння учнями знань, навичок і вмінь на всіх етапах процесу навчання.

Основною метою *тематичного* контролю є перевірка та оцінка знань учнів з кожної логічно завершеної частини навчального матеріалу (теми або розділу). Використання тематичного контролю передбачає попереднє ознайомлення учнів із: загальною кількістю занять з теми; кількістю і тематикою основних робіт, термінами їх виконання; питаннями, що виносяться на атестацію; формою проведення атестації та умовами оцінювання. Тематична оцінка може виставлятися автоматично на основі поточних результатів навчання. Якщо тема є великою за обсягом, то іноді проводять проміжні тематичні перевірки. У випадку, коли теми є невеликими за змістом, тематичний контроль доцільно здійснювати після вивчення декількох тем.

Основною метою *періодичного* контролю є встановлення того, наскільки успішно учні оволодівають системою знань, який загальний рівень їх засвоєння щодо сучасних вимог. До періодичного контролю належать *внутрішньошкільна* (директорська) та *інспекторська* перевірки. Внутрішньошкільна перевірка передбачає контроль за якістю знань учнів і роботи вчителів, виконанням вимог навчальної програми, станом викладання предметів. Інспекторська перевірка, яку здійснюють представники органів освіти, буває двох видів: фронтальна (охоплює усі сторони роботи школи) і тематична (охоплює окремі аспекти навчання, напр., стан викладання якого-небудь предмета та ін.).

Основною метою *підсумкового* контролю є встановлення системи і

структури знань учнів. Ця перевірка здійснюється в наприкінці семестру (навчального року) або після завершення вивчення предмета. Основними формами підсумкового контролю є заліки та іспити.

Основною метою *самоконтролю* є оцінювання правильності своїх дій, їх коректування.

#### **4. Оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів**

Для ефективного контролю успішності учнів важливо не тільки виявити те, що знають і вміють учні, але й об'єктивно оцінити їх знання та вміння. *Оцінка – кількісний показник якості результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.* Оцінка передбачає зіставлення того, що учні засвоюють, з тим, що вони повинні засвоїти відповідно до вимог навчальної програми. Основними компонентами оцінки є встановлення фактичного рівня знань, співвідношення виявлених знань з еталонними, оформлення результату навчальної діяльності учнів у вигляді оцінки-балів. Отже, оцінка – це не тільки результат перевірки знань учнів (виставлення балів), але й процес виявлення цього результату. Вона може бути виражена у формі: якісної словесної характеристики («правильно», «неправильно», «погано», «добре», «досконало» та ін.), числового балу (12-бальна система). Оцінка опосередковано характеризує розвиток учня, його здібності, ставлення до навчання. Оцінка є важливим засобом стимулювання учнів до навчання тоді, коли вона сприймається як нагорода за наполегливу та сумлінну працю. Оцінка може впливати на учнів і негативно. Це має місце тоді, коли вона неправильно вмотивована, супроводжується образливими зауваженнями, байдужістю вчителя до учня, до результатів його роботи.

Єдині вимоги до оцінювання знань, умінь та навичок формуються у вигляді критеріїв і норм. *Критерій – міра оцінки, показник, на основі якого визначається рівень оволодіння знаннями, вміннями і навичками.* Відповідно до критеріїв визначають норми оцінок. *Норма – конкретна вимога, яка регулює виставлення оцінки – балів з навчального предмета за усну відповідь чи письмову роботу.* Наприклад, якщо основним критерієм оцінки письмової роботи є точність виконання, яка характеризується кількістю помилок, то нормою для балів «10» є повна відсутність помилок. Норми відображають найбільш типові випадки і ситуації під час перевірки й оцінки знань. Вони мають місце у навчальних програмах з усіх предметів.

Основними *критеріями оцінки знань* є: глибина, повнота, міцність, оперативність, якість, гнучкість, систематичність.

*Глибина* – критерій оцінки, під яким розуміють кількість усвідомлених учнем істотних зв'язків і відношень у знаннях.

*Повнота* – критерій оцінки, який визначається кількістю всіх елементів знання про вивчений об'єкт.

*Міцність* – критерій оцінки, що передбачає збереження в пам'яті вивченого матеріалу, безпомилковість його відтворення.



*Оперативність* – критерій оцінки, що передбачає вміння учня використовувати знання у стандартних однотипних умовах.

*Якість* – критерій оцінки, під яким розуміють повноту, міцність, глибину, оперативність знань тощо.

*Гнучкість* – критерій оцінки, що передбачає вміння учня використовувати знання в змінних, варіативних умовах.

*Систематичність* – критерій оцінки, що передбачає засвоєння навчального матеріалу в його логічний послідовності та наступності.

Названі вище критерії забезпечують можливість визначити *рівні знань* учнів. Виділяють такі рівні: *репродуктивний* (знання сприйняті, зафіксовані в пам'яті і можуть бути відтворені); *реконструктивний* (знання застосовуються в стандартних або варіативних умовах); *творчий* (знання продуктивно застосовуються в змінених, нестандартних ситуаціях).

Реформування загальної середньої освіти передбачає зміни у підходах до оцінювання не тільки знань, але й навчальних досягнень учнів. Навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, але й сформувати комплекс компетенцій. Основними компетенціями, які потребує сучасне життя, є політичні і соціальні, ті, що пов'язані з володінням усною і писемною рідною та іншими мовами, ті, що пов'язані з потребою добувати, аналізувати та застосовувати інформацію, володіти інформаційними технологіями, постійно навчатися як у професійному, так і в особистому та суспільному плані.

З метою забезпечення ефективних вимірників якості навчальних досягнень та об'єктивного їх оцінювання введено 12-бальну шкалу оцінювання, у якій ураховується рівень особистих досягнень учня. Критерії оцінювання при цьому не поділяють на позитивні й негативні. Серед загальних *критеріїв оцінювання навчальних досягнень* учнів у системі загальної середньої освіти виділяють:

- характеристику відповіді учня (правильність, цілісність, повнота, логічність, обґрунтованість);
- якість знань (осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність);
- сформованість загальнонавчальних і предметних умінь та навичок;

**Рівні і загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів**

Таблиця 1		
Рівні навчальних досягнень	Бали	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I. Початковий	«1»	Учень може розрізнити об'єкт вивчення і відтворити деякі його елементи.
	«2»	Учень фрагментарно відтворює незначну частину матеріалу, має нечітке уявлення про об'єкт вивчення, виявляє здатність елементарно викласти думку.
	«3»	Учень відтворює менш як половину навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконує елементарні завдання.
II. Середній	«4»	Учень з допомогою вчителя відтворює основний навчальний матеріал, може повторити за зразком певну операцію, дію.
	«5»	Учень розуміє основний навчальний матеріал, здатний з помилками й неточностями дати визначення понять, сформулювати правило.
	«6»	Учень виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповідь його правильна, але недостатньо осмислена. З допомогою вчителя здатний аналізувати, порівнювати, узагальнювати та робити висновки. Вміє застосовувати знання при виконанні завдань за зразком.
III. Достатній	«7»	Учень правильно, логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основоположні теорії і факти, вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, частково контролює власні навчальні дії.
	«8»	Знання учні є достатньо повними, він застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежності між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь його повна, логічна, обґрунтована, хоч і з деякими неточностями.
	«9»	Учень досить добре володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в дещо змінених ситуаціях, уміє аналізувати і систематизувати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації.
IV. Високий	«10»	Учень має глибокі і міцні знання, здатний використовувати їх у практичній діяльності, робити висновки. При цьому він може припускатися незначних огріхів в аргументації думки тощо.
	«11»	Учень на високому рівні володіє узагальненими знаннями в обсязі та в межах вимог навчальних програм, аргументовано використовує їх у різних ситуаціях, вміє аналізувати її, ставити і розв'язувати проблеми
	«12»	Учень має системні і глибокі знання в Учень має системні і глибокі знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовує їх у стандартних нестандартних ситуаціях. Уміє та самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати опанований матеріал, самостійно користуватися джерелами інформації, приймати рішення

## Література

1. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 7 лютого, 2001 р.
2. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200 с.
3. Педагогіка / За ред. А. М. Алексюка. – К.: Вища школа, 1985. – 296 с.
4. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 544 с.
5. Подласый Й. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие осно–вн. Процесе обучения. – 576 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 1997.–192с.
7. Чайка В, Педагогіка (тестові завдання). Навчальний посібник для студ. вищих пед. закладів освіти. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 168 с.

