



Володимир БОНДАР

ДИДАКТИКА

Володимир БОНДАР

ДИДАКТИКА

*Затверджено
Міністерством освіти і науки України*

Підручник для студентів
вищих педагогічних навчальних закладів

Київ
“Либідь”
2005

*Розповсюдження та тиражування
без офіційного дозволу видавництва заборонено*

Рецензенти:

В. І. Маслов, доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри Центрального інституту
післядипломної педагогічної освіти АПН України

І. А. Зязюн, дійсний член АПН України,
доктор філософських наук, професор,
директор Інституту педагогіки
і психології професійної освіти АПН України

Затверджено Міністерством освіти і науки України
(лист № 1/12 — 4888 від 08.12.2003)

Редакція літератури з природничих і технічних наук
Редактор *Т. В. Ковтуненко*

Передмова

Пропонований підручник є логічним узагальненням попередніх надбань автора у галузі теорії освіти й навчання, великого досвіду викладання педагогіки в системі підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Цінність підручника полягає в авторській позиції щодо питань теорії і практики навчання дітей, підготовки вчителя сучасної школи.

У підручнику, відмінному за структурою й змістом від існуючих підручників і посібників з педагогіки, дидактики, автор використовує інноваційну структуру дидактики як навчальної дисципліни і включає у її зміст, крім традиційних, надпредметні знання (метазнання), так необхідні для реалізації нової функції підручника — конструктивно-продуктивної. Дидактика із суто теоретичної, інформаційно-повідомлюючої навчальної дисципліни перетворюється у теоретико-прикладну, виконуючу роль філософії освіти й навчання, методології розроблення методик і технологій навчання.

Вирішенню цього завдання сприяло відкриття автора в галузі інновації — виявлення й обґрунтування з позицій методології системного підходу до аналізу й моделювання дидактичних явищ і процесів різного рівня узагальнення ознак їх інваріантності. Інваріантність структур

прослідковується впродовж усього змісту підручника: від розкриття структури теоретичних компонентів дидактики як галузі педагогіки, процесу навчання до структури дидактичної моделі навчального заняття (уроку) та методу навчання як мікродіяльності вчителя й учнів на уроці (дидактичної клітинки уроку як специфічного способу перебігу мінінавчального процесу).

Головним концептом, який наскрізно пронизує зміст підручника, є процесуальний аспект розгляду усіх компонентів дидактичної теорії і дидактики як навчальної дисципліни. В основу цього концепту лягла ідея зв'язку й єдності руху (процесу) як саморуху чи заданого ззовні та способів і стилю взаємодії (прямої чи опосередкованої) суб'єктів освітнього процесу. Це дало змогу автору підручника не лише проаналізувати поетапне становлення й розвиток предмета дидактики протягом XVII—XX ст., а й показати місце та роль виявленого концепту у розроблянні технологій навчання, адекватних потребам суспільства та інтересам і запитам особистості. Особливо цінним у цьому питанні є розділ, в якому висвітлюються проблеми співвідношення й взаємозбагачення теорії і методики навчання, освітньої технології та педагогічної техніки.

Автор вважає, що олюднення процесу навчання відбувається не за рахунок знань вчителя теорії і технології навчання, а завдяки його володінню педагогічною технікою — основою педагогічної майстерності.

У підручнику належно впорядковано понятійно-термінологічний апарат. Автор намагається розв'язати непросту в педагогіці проблему визначень її категорій та базових і похідних понять.

Однією із переваг даного підручника є те, що в нього включені матеріали власних досліджень автора: авторська модель загальних методів навчання, дидактична матриця уроку як полігональна структура, зручна

для проектування та аналізу процесу засвоєння знань, умінь і навичок, та інші дидактичні знахідки.

Не можна не відмітити ще одну позитивну рису цієї книги — форму подачі матеріалу й способи спілкування із читачем. Мета засвоєння кожного блоку інформації ставиться у формі проблемних запитань-завдань, чим створюється свого роду проблемна ситуація, ініціюється пізнавальна діяльність. Читач стає активним учасником цього процесу. Стимулюється його евристичне мислення, створюються умови для організації дискусій, бачення прикладної функції дидактики як теоретичної дисципліни.

У додатку до книги розкриваються теоретичні засади та технологія організації модульного вивчення дидактики й рейтингової технології оцінювання навчальних успіхів студентів.

Організації занять з дидактики, побудованих на засадах модульно-рейтингової технології, сприяє блочна структура змісту підручника, за якою можна розробляти різні варіанти модульних програм залежно від індивідуальних потреб особистості, рівня її базової підготовки й запланованого освітньо-кваліфікаційного рівня: бакалавр, спеціаліст, магістр та відповідного професійного призначення: вчитель певного навчального предмета чи викладач вищого навчального закладу.

Сподіваємося, що дана книга посяде чільне місце серед провідних дидактичних джерел, відомих навчальних посібників з педагогіки, рекомендованих педагогам ХХІ ст. Вона здатна виконати свою освітню функцію в підготовці педагогічних працівників для середньої загальноосвітньої й вищої школи, а також у підвищенні кваліфікації викладачів педагогіки, учителів, організаторів навчального процесу.

ДИДАКТИКА ЯК НАУКА

- ◆ Поняття дидактики
- ◆ Предмет дидактики
- ◆ Дидактика як система
- ◆ Зв'язок дидактики з іншими науками

1.1. ПОНЯТТЯ ДИДАКТИКИ

Існують різні погляди щодо сутності понять «педагогіка» й «дидактика» та взаємозв'язку між ними. І все ж, яких поглядів дотримуються сучасні українські вчені-педагоги?

Термін «педагогіка» (від грец. діти й веду) означає «той, хто веде дитину», «хто супроводжує дитину в школу». З часом термін «педагогіка» став вживатися в більш широкому значенні й визначав мистецтво виховувати дитину, навчати й розвивати її духовно, фізично, інтелектуально.

Педагогіка — це наука про навчання та виховання.

Термін «дидактика» (від грец. навчальний) означає «той, хто навчає, має відношення до навчання».

Дидактика — це галузь педагогіки, що містить теорію освіти й навчання.

Дидактику як термін запровадив відомий німецький вчений-педагог *В. Ратке* (1571—1635), який трактував його як мистецтво навчати.

Завдяки англійському філософу *Ф. Бекону* (1561—1626) дидактика на початку XVII ст. виокремлена із системи філософських знань у самостійну наукову галузь.

У різні історичні періоди впродовж XVI—XX ст. сутність поняття «дидактика» змінювалася.

Я. Коменський (1592—1670), видатний чеський педагог, у своїй фундаментальній праці «Велика дидактика, або та, що містить універсальну теорію вчити всіх усьому» вважав дидактику універсальним мистецтвом навчати всіх усьому, перетворив її із чисто емпіричної у наукову галузь педагогіки.

Розроблені Я. Коменським принципи, методи, форми навчання, в цілому класно-урочна система стали основою педагогічної теорії. Узагальнення цього педагога актуальні й у наш час. Він вважав, що в основі навчання має лежати пізнання речей і явищ, а не заучування чужих спостережень і свідчень про речі.

Й. Гербарт (1776—1841), відомий німецький філософ і педагог, вважав дидактику частиною педагогіки, предметом якої виступало виховуюче навчання як найбільш дієвий фактор виховання покiрного молодого покоління, яке б повністю залежало від старших і відповідало б потребам зміцнення монархічної юнкерської влади Пруссії. Обстоюючи теорію формальної освіти, Й. Гербарт як дидакт розробляє чотири формальні ступені у навчанні шкільним предметам: ясність, асоціація, система, метод. Ці обов'язкові для впровадження чотири ступені сприяли зміцненню односторонньої дидактичної теорії, в центрі якої — заучування на пам'ять готового змісту.

Дидактика Й. Гербарта знаходить не лише підтримку педагогів, а й розвивається його послідовниками: німецькими педагогами *Т. Зіллером* (1817—1882), *О. Вільманном* (1835—1920) і *В. Рейном* (1847—1929). Вони модифікують теорію формальної освіти у п'ять ступенів: підготовка, подання нового матеріалу, асоціація, упорядкування понятійного матеріалу та його застосування. Ці ступені (етапи, ланки засвоєння знань) стають основою традиційного навчання впродовж ХІХ ст. в школах європейських країн, включаючи Росію й Україну.

Протилежних поглядів у дидактиці дотримувався англійський філософ *Г. Спенсер* (1820—1903). Будучи прибічником теорії формальної освіти, свою дидактичну систему він спрямував на навчання майбутніх практиків-робітників і техніків. Основним завданням школи Г. Спенсер вважав підготовку дітей до провідних видів діяльності людини: самозбереження, здобування засобів для життя, виховання потомства, виконання соціальних функцій, дозвілля. Зв'язуючи вивчення кожного навчального предмета з певним видом діяльності, Г. Спенсер впадає у крайній утилітаризм, відстоює ідею реальної освіти, зв'язку науки з потребами практичного життя.

Засновником української дидактики був великий педагог, філософ *К. Ушинський* (1824—1871). Він створив цілісну дидактичну систему, побудовану на міцному науково-матеріалістичному підґрунті. Розроблена ним модель дидактичного процесу стала здатною поєднати на якісно новій основі теорії формальної й матеріальної освіти: оволодіння системою наукових знань і розвиток розумових здібностей. Прибічник класно-урочної систем, послідовник чеського педагога *Я. Коменського*, швейцарського *Й. Песталоцці* (1746—1827), німецького *Ф. Дістервега* (1790—1866) *К. Ушинський* на високому для свого часу науковому рівні розробляє психологічно аргументовані технології навчання грамоті, вивчення рідної мови, розвитку мислення; обґрунтовує умови ефективного перебігу процесу засвоєння знань, педагогічної взаємодії суб'єктів навчання: вчителя й учнів, що реалізується засобами спонукання дітей до самостійної та активної пізнавальної діяльності.

К. Ушинський обґрунтовує дидактичну систему, побудовану на психологічному фундаменті, яка функціонує без особливих змін протягом тривалого часу. Вона включає три психічні процеси:

- сприймання в умовах безпосереднього пізнання;
- внутрішній перебіг з включенням уяви, розуміння, узагальнення й висновку, тобто опосередковане пізнання;
- моторну реакцію, або дію: рухи, міміку, мову, письмо, вчинки.

Дидактична діяльність вчителя й учнів наповнилася компонентами, які є актуальними й досі, а саме такими:

- підготовка апперцепції, а нині — актуалізація досвіду, набутого через спілкування з природою й людьми, знань, засвоєних до цього;
- подання конкретного матеріалу: показ предмета в цілому й окремих його частин; розпізнавання властивостей речей; визначення, чи всі частини й властивості речі враховані;
- зіставлення й множинна асоціація, а нині — систематизація вивченого;

- узагальнення (у вигляді поняття, дифеніції, закону, правила);
- застосування.

Замість кількості, форми й слова як універсального засобу навчання за Й. Гербартом К. Ушинський обстоює сприймання, слово, дію. Під сприйманням він розуміє «отримання вражень від самих предметів» не так кількісно, як з огляду на їх якість: рух, розвиток, оптичні та акустичні властивості.

З цього історичного екскурсу можна зробити висновок, що дидактику слід розглядати як самостійну наукову дисципліну, що склалася історично.

Дидакти умовно виділяють три історичні періоди становлення дидактики як наукової дисципліни.

Перший період — донауковий. Він характеризується педагогічною й дидактичною творчістю, потребою узагальнювати й використовувати досвід навчання й виховання, спробами виокремлювати теоретичні начала, чим займалися в основному філософи. Як відомо, педагогіці й дидактиці довелося тривалий час (до XVII ст., а точніше до Я. Коменського, якого по праву називають батьком наукової педагогіки) входити до складу філософії.

Другий період — від Я. Коменського до появи кібернетики як загальної теорії про оптимальне управління (1950 р.). Він характеризується виділенням педагогіки з філософії й оформлення її в наукову систему, а також плідним розвитком педагогічних і дидактичних теорій.

Третій період — від появи кібернетики і до наших днів. Цей період характеризується бурхливим розвитком теорії освіти, навчання й виховання, проникненням в педагогіку таких понять, як ефективність, оптимізація, моделювання, проектування, комп'ютеризація тощо.

За багатовікову історію становлення й розвитку дидактики як науки й як навчальної дисципліни склалися різні підходи щодо співвідношення понять «педагогіка» й «дидактика» та їхнього суттєвого наповнення.

Одні вчені-педагоги вважають, що ці поняття співвідносяться як ціле (педагогіка) і частина (дидактика). За цих концеп-

туальних позицій дидактика є галуззю педагогіки, що містить теорію навчання. Інші виходять з того, що «дидактика» більш широке за обсягом поняття, ніж «педагогіка», оскільки вона як наука займається проблемами освіти й навчання, а педагогіка — вихованням всебічно розвиненої особистості.

Проте багато сучасних вчених-педагогів вважають, що **дидактика — це розділ педагогіки про теорію освіти й навчання**. Вона обґрунтовує й розкриває зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання.

Будучи частиною педагогіки як навчальної дисципліни, її розділом, дидактика є окремою галуззю педагогічної науки. Вона має свій предмет дослідження.

1.2. ПРЕДМЕТ ДИДАКТИКИ

Якщо виходити з того, що наука — це сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність, то що ж теоретично узагальнює й систематизує дидактика? Що є її предметом?

Загальновідомо, що вплив шкільної освіти на дитину залежить від багатьох об'єктивних причин: способу буття, державного устрою, соціальних потреб і запитів середовища. В тісному взаємопоєднанні й залежності від цих владних реалій життя, зрозуміло, перебуває поступ суспільних наук, в тому числі й дидактики (починаючи з XVI ст.) як складової педагогіки.

Дидактика, або теорія освіти й навчання, розробляє моделі соціально організованого навчально-виховного процесу з пошуком у кожний окремий історичний період практичної відповіді, як, якими засобами й способами організувати діяльнісну сприйнятливість конкретного учня й учнівського співтовариства.

Відповіді на ці запитання в різні історичні періоди залежали від того, що саме виступало предметом дидактики як наукової дисципліни.

Перш за все слід з'ясувати суть поняття «предмет» будь-якої науки. Зазвичай, предметом вважають сферу уваги вче-

них до певної галузі знань, тобто те, чим певна наука займається, які питання вивчає.

Предметом дидактики є зміст освіти, форми й методи його засвоєння, закономірності й принципи організації процесу навчання тощо. Але слід пам'ятати, що предмет науки відповідає на запитання, не що вона вивчає, а з яких теоретичних позицій та чи інша реальність людської діяльності досліджується.

Предмет дидактики — це дослідницьке ядро, сукупність ідей, що вичленяються з педагогічної реальності, теоретично узагальнюються, систематизуються й є основою дидактичної діяльності вчителів. Можна стверджувати, що предмет дидактики залежить від мети освіти й навчання, яка на різних етапах розвитку суспільства мала в основному дві складові — соціальну й особистісну, а відповідно до них дві дидактичні системи освіти й навчання, два типи шкіл. Бінарність цілей, а відповідно й мети, спричинені багатьма чинниками, серед яких такі:

- дозвіл держави створювати варіативні заклади освіти;
- право кожного закладу обирати напрями освіти, її зміст (крім обов'язкового державного стандарту), користуватися платними послугами загального чи вибіркового характеру;
- право батьків обирати навчальний заклад і вчителя в своїй державі чи за кордоном.

Виходячи з предмета дидактики як історичної категорії, вчені-педагоги або змінювали систему освіти, розуміючи, що вона не вплине на зміну державного устрою, або були переконані, що через систему освіти можна демократизувати суспільство й державу.

Одні, такі як Й. Герbart, змінювали систему шкільної освіти таким чином, щоб вона не заважала владі захищати інтереси панівних класів. Інші, наприклад Дж. Дьюї, ставили за мету реалізацію постулату, за яким школа має бути пристосована до суспільного життя й більше того — сприяти розвиткові американського способу цього життя.

Американського прагматика *Дж. Дьюї* (1859—1952) захоплювало не так пізнання дитиною істини, як розвиток утилітарного мислення. Він вважав, що завдяки реалізації

практичної корисності засвоюваного знання в школі дитина пристосовується до життя в умовах бізнесу. В своїй школі-лабораторії в Чикаго він протягом восьми років (1896—1904) впроваджував дидактичну модель, яка відповідала запитам американського суспільства в його динамічному розвитку.

Дж. Дьюї вважав, що дитина пізнає нове не задля самих знань, як твердили раніше, а для самої діяльності. Він органічно поєднував навчальне пізнання й діяльність, пропонував вибудовувати діяльність не на матеріалі теоретично засвоєного знання, а через вирішення життєво важливих завдань, актуальних для американців.

Його учні поринали в буденні дитячі клопоти й відтак набували досвіду, а саме:

- відчувати труднощі й проблеми;
- виявляти та визначати їх;
- уявляти, як можна запобігти труднощам або проблемам;
- передбачати у формі висновку наслідки вирішення проблеми;
- спостерігати за перебігом наслідків, а в разі потреби експериментувати з можливими альтернативними рішеннями;
- формулювати позитивні чи негативні судження.

Відповідно до цього, правда з деякими модифікаціями, й відбувались уроки в школах Америки.

Під впливом запропонованої Дж. Дьюї дидактичної моделі у навчанні акцент переміщувався з викладання на учіння, самостійну навчальну діяльність, а це вже було прототипом дослідницького процесу. Деяке пониження ролі вчителя призвело до того, що знання учнів не закріплювалися, не перетворювалися в уміння, не оцінювалися. Стадії (ступені) дидактичної моделі Дж. Дьюї були досить складними для багатьох дітей. Спроби пристосувати дитину до школи переважно були невдалими, бо школа моделювалася як прототип суспільних відносин. Усі дидактичні концепції, спрямовані на виконання замовлення держави, виявилися нездатними задовольнити потреби вільного, природного розвитку дитини.

Натомість, врахувавши хиби «традиційної школи» (за Й. Гербартом), демократичні держави в другій половині ХХ ст. почали успішно реалізовувати прогресивну ідею французького педагога С. Френе (1896—1966) про пристосування школи до дитини. Така зміна поглядів дає дитині змогу активізувати свою життєву енергію й духовне збагачення за двох умов:

- наявності вчителя як духовного опікуна дитини;
- відповідно збагаченого освітньо-виховного середовища з різноманітними видами діяльності вихованців, що є навчанням.

У цих умовах виявляється свобода вибору напряму діяльності й тематичної спрямованості знань, цікавих дитині. Таким чином, школа — це не тільки «комплекс класів», де діти слухають, читають, пишуть, а й свого роду «дитяче підприємство», пов'язане з навколишнім середовищем, з його соціальними, економічними й природними явищами.

У системі вільного розвитку дитини С. Френе виділяє три фази:

1. Проб і помилок: у процесі цієї діяльності дитина робить те, що приносить їй задоволення й успіх, або ж відмовляється від неї, якщо така діяльність може закінчитися розчаруванням.
2. Упорядкування: дитина дає лад своїм діям, спираючись на набутий досвід.
3. Гри-роботи, що переходить у роботу-гру, де набувається досвід, необхідний для життєтворчості, реалізації життєвих планів.

Ці фази реалізуються в умовах найрізноманітніших лабораторій, майстерень і клубів.

Що ж таке предмет сучасної дидактики?

Як було вже з'ясовано, предмет дидактики будь-якого періоду розвитку педагогіки й школи залежав від мети освіти й навчання й передовсім — від ставлення до дитини як об'єкта чи суб'єкта навчання й виховання.

Ретроспективний аналіз розвитку дидактики, впливу на цей процес поглядів провідних учених, їхнє бачення предмету дидактики, врахування її досягнень і особливо досягнень психології дають нам змогу визначити предмет сучасної дидактики.

В основі розвитку лежать два діалектично пов'язані процеси: рух і взаємодія.

Рух як саморух і як вимушений, заданий ззовні, — це прояв кількісних і якісних змін, що відбуваються в онтогенезі й філогенезі людини. Ці дві форми руху (як саморуху — учіння й зовні завданого організованого навчання) зумовлені певними способами взаємодії особистості з різними суб'єктами: батьками, членами родини, ровесниками, вихователями, вчителями, учасниками спільної діяльності, членами різних соціальних груп.

Відтак спонтанно чи за наявності настановлень, орієнтацій, очікувань визначальним є зміст взаємодії, спільної діяльності людей. З дидактичного погляду, коли йдеться про період спеціально організованого навчання, взаємодія розуміється як об'єктивні зв'язки й відношення, що виникають між учнями й між ними та вчителями в процесі спільної навчальної діяльності. Ця педагогічна взаємодія опосередкована змістом діяльності й забезпечується методами навчання як формою руху змісту та формами організації діяльності як способами взаємодії суб'єктів діяльності, змінюючи їхню поведінку, соціальні орієнтири та очікування. Останнє стає передумовою для ефективнішого учіння й організованого навчання.

Рух і взаємодія як домінанти предмета дидактики порізному враховувалися дидактами різних періодів її розвитку.

Я. Коменський першочерговим вважав взаємодію вчителя й учнів, рекомендував враховувати принципи навчання, ставив у центр уваги принцип природовідповідності.

Й. Герbart ігнорував саморух, саморозвиток дітей і акцентував увагу вчителів на їхньому впливові на дитину, а не на взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

К. Ушинський виходив на новий аспект предмета дидактики — розвиваюче навчання, що реалізується в умовах гуманістичної взаємодії вчителя й учнів, опосередкованої науковим змістом освіти.

Дж. Дьюї дбав про поєднання руху (розвитку) і взаємодії, опосередкованої змістом навчання, засвоєння якого сприяє включенню дітей у діяльність з вирішення практичних завдань.

С. Френе обстоював засади «прогресивної педагогіки» — саморух, саморозвиток, самодіяльність дітей з подальшою корекцією результатів учіння й навчання.

У розві педагогіки дидактика виокремилась у самостійну наукову галузь і має власний предмет дослідження. Визначення його — це складна методологічна проблема. Ключ для її розв'язання — теорія пізнання, зокрема теза про єдність теорії і практики. Оскільки дидактика не лише відображає практику навчання, науково її обґрунтовує (суть описово-пояснювальної функції), а й конструює нові проекти педагогічної діяльності (суть нормативної функції), то необхідно визначити зміст цих двох пов'язаних між собою понять: «об'єкт науки» й «предмет її вивчення, дослідження».

З філософсько-методологічної сторони об'єкт — це частина дійсності, на яку спрямована діяльність дослідника, а предмет — це опосередкована ланка між суб'єктом і об'єктом дослідження, якою відображається спосіб бачення об'єкта дослідником з позиції репрезентованої ним науки. Іншими словами, **об'єкт — це реальність, що вивчається, а предмет — те, що цікавить дослідника в досліджуваному об'єкті з урахуванням його професійної компетентності: дидактичної, методичної, психологічної, економічної тощо.** Об'єкт може бути загальним для різних досліджень, а предмет і мета його вивчення — особистісно ціннісними, специфічними. Розрізнення об'єкта й предмета важливе для науки і практики. Воно дає змогу правильно організувати як дослідження, здійснюване на міжнауковій основі, так і практику навчання.

Щоб визначити предмет дидактики, необхідно врахувати її функції, дані аналізу її об'єкта й пізнавальних засобів, якими вона послуговується. Ясна річ, умови ці весь час змінюються, як і об'єкт дослідження — навчання.

У перебігу суспільного розвитку навчання перетворилося на окремий, специфічний вид суспільної діяльності — оволодіння соціальним досвідом. І дидактика поступово ставала теоретичною дисципліною. Від пізнання явищ до

пізнання сутності — такий шлях перетворення дидактики з емпіричної в теоретичну дисципліну. Завдяки підвищенню теоретичного рівня дидактика стала ефективніше впливати на практику, поступово відмовляючись від розв'язання суто прикладних питань, передаючи їх окремим методикам. У центрі її уваги починають зосереджуватися питання сутності навчання, системи відношень, що виникають у процесі навчання: учитель — учень, учень — навчальний матеріал, учень — інші учні.

Яке з цих відношень є головним для дидактики?

Досить поширена думка, що головним для дидактики є ставлення суб'єктів педагогічного процесу до навчального матеріалу, тобто пізнавальне, незалежно від того, хто або що є носієм нової інформації: вчитель, учні, книга, інші засоби. Оскільки пізнавальна діяльність може здійснюватися поза навчанням, без учителя, домінуючою для дидактики є взаємодія, що складається між учителем і учнями, між викладанням і учінням. Це не означає, що дидактика недооцінює пізнавальну взаємодію: учень — навчальний матеріал, як історично первинну. Навчання власне й організується для того, щоб ця взаємодія виникла. В реальному навчанні складається взаємодія трьох об'єктів: учителя, учня й навчального матеріалу. І все ж дидактика вбачає навчання таким, що яскраво висвітлює взаємодію викладання й уміння, не принижуючи, зрозуміло, роль інших взаємодій.

Важливим для визначення предмета дидактики є зміст освіти, який реально існує в процесі навчання. При цьому слід розрізняти зміст освіти як ідеалізовану інформативну складову програм і підручників і реальну, що функціонує в діяльності вчителя й учнів на уроці. Ідеалізований зміст може перетворитися у реальний лише за умови, коли розробники програм і підручників рахуватимуться із закономірностями й принципами навчання, його розвивально-виховними можливостями тощо.

Навчання в сфері дидактики виступає у двох аспектах: як предмет наукового вивчення та як об'єкт конструювання. Метою вивчення є вдосконалення практики, а метою конструювання — розроблення теоретичних проблем, спрямованих на створення інноваційних дидактичних систем,

здатних забезпечити розвиток і самореалізацію особистості, її життєтворчість.

Розкриття сутності предмета дидактики — процес нескінченний, як нескінченний сам її розвиток. Зрештою, в загальних рисах, стисло можна окреслити хіба що тло, на якому відбувається взаємодія викладання й учіння в поєднанні діяльності суб'єктів навчання — вчителя й учнів.

Зміст, форми й методи взаємодії викладання та учіння, як і взаємодія суб'єктів навчання, на різних етапах соціального розвитку й становлять **предмет дидактики**.

Відзначимо головну продуктивну тенденцію на початку ХХІ ст. — утвердження в педагогіці (складовою якої є дидактика) гуманізму, партнерства, самореалізації та співробітництва, які є методологічно значимими для теорії й практики навчання.

1.3. ДИДАКТИКА ЯК СИСТЕМА

Чи можливо дидактику як галузь педагогічної науки вважати системою? Яке це має значення для тих, хто досліджує окремі її проблеми, й тих, хто вивчає її як педагогічну дисципліну?

Будь-яка наука є сферою людської діяльності, функцією якої є розробка теорії й систематизація об'єктивних знань про дійсність. Дидактика досліджує діяльність з отримання нового наукового знання про педагогічну реальність, а також її результат — систему знань, що лежать в основі методики навчання дітей різним предметам.

Для вироблення об'єктивних знань про освіту й навчання та теоретичної систематизації уже відомого знання дуже важливими є наші уявлення про досліджувані процеси й явища в таких аспектах:

- з яких компонентів та елементів вони складаються (морфологічність);
- які функції в цілісному процесі кожний з них виконує (функціональність);

- у які закономірні зв'язки вони вступають в умовах їх функціонування як цілісності (структурність);
- як вони змінилися за своєю сутністю від часу їх первинного опису дотепер (генетичність).

Якщо знання упорядковані саме в таких аспектах, то їхню цілісність можна вважати системою. Тобто, якщо вироблені об'єктивні знання про компоненти теорії освіти й навчання поєднані в їх зв'язках і залежностях, тоді дидактика й становить систему, яка розвивається у двох головних напрямках: поповнення знань про кожний окремо взятий компонент і розширення уявлень про нові, більш глибокі зв'язки між її теоретичними компонентами.

Такий підхід до дидактики дає можливість виділити ціле (об'єкт вивчення) і частину (предмет, що має досліджуватися). Розуміння взаємозв'язку між частинами цілого допомагає не лише осмислено пізнавати дидактичні явища й процеси, а й будувати оптимальні проекти навчання, компоненти якого, взаємодіючи в умовах практичної реалізації, забезпечують одержання ефективних якісних результатів.

Засвоєння дидактики як системи, побудованої у вигляді узагальненої моделі теорії освіти й навчання, яка відображає зв'язки між її теоретичними компонентами, дає можливість створити узагальнену модель процесу навчання як основу для розроблення її методичних варіантів залежно від мети та конкретних форм організації навчальної діяльності (рис. 1).

Завдання освіти й навчання зумовлюються їхньою метою. Вони є вихідними при визначенні, вдосконаленні й, насамкінець, для принципової перебудови змісту освіти, який в свою чергу впливає на уточнення або на принципово нову постановку завдань освіти й навчання.

Теорія змісту освіти, його характер, загальна теорія його розробки вимагають подальшого вдосконалення структури й логіки процесу навчання. Удосконалення ж структури процесу навчання, зміцнення навчально-матеріальної бази школи, досвід кращих вчителів, альтернативних шкіл створюють передумови для подальшої модернізації змісту освіти. Крім того, процес навчання вдосконалюється під впливом мети освіти й навчання.

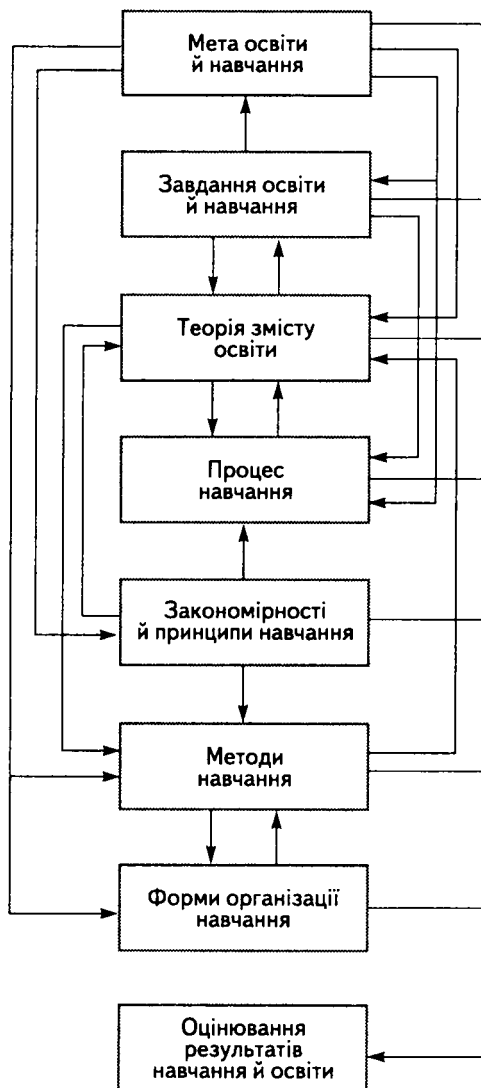


Рис. 1
Взасмозв'язок компонентів дидактичної теорії

На зміст освіти й організацію процесу навчання значною мірою впливають принципи навчання. Вони виступають визначальними й при удосконаленні методів навчання, які оновлюються у зв'язку з новими завданнями освіти та навчання й вдосконалим (новим) змістом освіти. Методи й форми організації процесу навчання значною мірою впливають на принципи навчання.

Такою є структура дидактики, що характеризується закономірними зв'язками й залежностями між її теоретичними компонентами, з якими необхідно рахуватися при здійсненні дидактичних досліджень. Кожний теоретичний компонент дидактики як галузі педагогічної науки може, безумовно, виступити самостійним об'єктом чи предметом дослідження із специфічними внутрішніми зв'язками та залежностями між елементами — складовими компонентів.

Удосконалення предмета дослідження, часткова чи повна його модернізація після включення у загальну структуру дидактики закономірно вплине на необхідність удосконалення інших складових, знову ж таки, за рахунок об'єктивних зв'язків між всіма теоретичними компонентами дидактики як галузі педагогічної науки.

Не меншу роль відіграє побудова змісту дидактики як педагогічної дисципліни та реалізація принципів теорії систем: морфологічності, структурності, функціональності та генетичності. Це створює систему, знання якої сприяють системному плануванню й проектуванню процесу навчання у відповідних організаційних формах його здійснення в школі.

Зміст і методи перевірки й оцінювання знань залежать від решти компонентів. Де є опис дій вчителя й немає розкриття й пояснення причинно-наслідкових зв'язків між дидактичними явищами, де домінують кількісні показники над якісним аналізом, там панує утилітарна (замість пізнавальної) функція, що не є предметом дидактики. Нормативна функція є похідною від пізнавально-теоретичної, на базі результатів якої дидактика досліджує норми, стандарти освіти й навчання.

З точки зору пізнавальної функції дидактика має виявляти й пояснювати нові факти, систематизувати й узагальнювати їх, встановлювати між ними кількісні й якісні

залежності. Знання про ці факти, що прямо чи опосередковано пов'язані з викладанням і учінням, сприятимуть свідомій організації дидактичної діяльності з метою навчання людей стосовно ідеалів і потреб, що історично змінюються.

Які ж функції виконує загальна дидактика як галузь педагогічної науки? Чим вона за предметом дослідження й функціями відрізняється від предметних фахових методик, які теж є галузями педагогічної науки?

Розглянемо основні функції, які виконує загальна дидактика.

Статистична функція. Без зв'язку з практикою й особливо з передовою, інноваційною дидактика як теорія освіти й навчання не може ні існувати, ні розвиватися. Тому вона фіксує, обліковує інформацію, різні інновації, що виникають у практичній діяльності педагогів, щоб потім (з позиції відомого знання) дати їм оцінку за критеріями: масовий традиційний досвід, передовий педагогічний досвід чи новаторство.

Теоретико-пізнавальна функція дидактики полягає у виявленні й поясненні нових фактів, їхній систематизації й узагальненні, встановленні кількісних та якісних залежностей між ними, розкритті законів та закономірностей, оптимального й ефективного функціонування процесу навчання. Крім того, передбачає визначення принципів навчання, які регулюють діяльність суб'єктів педагогічного процесу, незалежно від особливостей навчального предмета.

Службова, або нормативна, функція. Якщо дидактиці приписати функцію статиста, який збирає нові факти, що прямо чи опосередковано пов'язані з викладанням і учінням, а потім інформує про них, то це півсправи, якою вона в основному займається.

Ця функція дидактики мало чим відрізняється від предметних методик, які з урахуванням специфіки змісту навчальних предметів, форм і методів вивчення їх формулюють особливі принципи навчання та вимоги, що ставляться до вчителя й учня.

Загальна дидактика, враховуючи сучасні психологічні знання про навчання й учіння, має розробити норми практичної дидактичної діяльності, які виводяться з об'єктивно встановлених причинно-наслідкових залежностей. Йдеться

про розробку стандартів, правил, норм, вимог, врахування яких забезпечує закономірне функціонування процесу навчання. Безумовно, службова функція є похідною від теоретико-пізнавальної, на базі результатів якої дидактика і розробляє об'єктивні норми спільної діяльності вчителя і учнів у навчальному процесі.

Де є опис дій вчителя чи учня без розкриття й пояснення закономірних зв'язків між дидактичними явищами, де кількісні показники домінують над якісним аналізом, там панує утилітарна функція, притаманна окремим дидактикам, предметним методикам.

Зрозуміло, що дії вчителя завжди мають певні наслідки: раціонально організоване викладання сприяє учінню, в результаті якого учень, отримуючи знання й вміння, формує в собі переконання, установки, світогляд, власну систему цінностей. Тому учіння, організоване вчителем, призводить до змін в особистості дитини. Ігнорувати ці зміни недоречно, й все ж, опис системи дій вчителя або учня на конкретному навчальному предметі — це справа не дидактики, а суб'єктивного розгляду фактів. Справжній дидактичний експеримент вимагає виявлення типового дидактичного факту. Цей факт (чи їх сукупність) дає можливість встановлювати певну закономірність, яка проявляється в спільній діяльності вчителя й учнів. Йдеться про можливість розкрити залежність між дидактичними рішеннями вчителя, ставленням учнів до учіння та змінами в їх поведінці, які відбулися під впливом дій учителя та власних дій учнів. Йдеться про виявлення залежності між метою, змістом, методами й засобами та умовами роботи вчителя й учнів, а також результатами навчання, виховання й розвитку.

1.4. Зв'язок дидактики з іншими науками

Як же інтегрується і взаємодіє дидактика з іншими науками?

У системі педагогічних наук дидактика посідає чільне місце.

Загальна дидактика вивчає головні теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання й виховання особистості, досліджує загальні проблеми навчально-виховного процесу.

Вікова дидактика (дошкільна, шкільна, дорослих) вивчає закони та закономірності навчання й освіти, організаційні форми та методи освіти й навчання людей різних вікових груп.

Галузева дидактика — це дидактика, що вивчає галузеві проблеми освіти (військова, спортивна, вищої школи, професійно-технічної освіти тощо). Серед цих галузей дидактики бурхливого розвитку набула дидактика вищої школи, яка розкриває закони й закономірності навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, специфічні проблеми здобуття вищої освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, спеціаліст, магістр.

Окремою групою педагогічних наук є **часткові дидактики**, або фахові методики, предмет вивчення яких становлять закономірності викладання й вивчення конкретних навчальних предметів (дисциплін) у закладах освіти всіх типів.

Дидактика пов'язана з філософією, психологією, анатомією, фізіологією, гігієною людини, кібернетикою та з іншими науками.

Філософські науки (діалектичний та історичний матеріалізм, наукознавство, етика, філософія освіти та інші) становлять основу, фундамент педагогіки взагалі й дидактики зокрема. Вони допомагають дидактиці визначати мету освіти, навчання й виховання, загальні закономірності буття, орієнтують у правильній організації пізнавальних процесів, надають інформацію про зміни в науці та суспільстві, коригуючи теорію й спрямованість освіти і навчання.

Особливими є зв'язки дидактики із загальною, віковою та педагогічною психологією, яка вивчає закономірності розвитку психіки людини, функціонування психічних процесів, психологічні особливості навчання й учіння дітей різних вікових періодів розвитку.

Анатомія й фізіологія становлять базові знання про біологічну сутність людини: розвиток її вищої нервової діяльності, функціонування органів чуття, опорно-рухового апарату, серцево-судинної та дихальної систем, функціонування та роль у навчанні першої та другої сигнальних систем.

Особливе значення для дидактики має *гігієна дітей* як галузь гігієни людини, яка сприяє створенню санітарно-гігієнічних умов для навчальної праці учнів, підвищенню їхньої працездатності, запобіганню фізичної та інтелектуальної перевтоми, зміцненню здоров'я, фізичному розвитку школярів.

Опора дидактики на *кібернетику* як науку про керування, зв'язок і переробку інформації, яка розробляє закономірності оптимального управління системами, сприяє організації педагогічного процесу як системи, компоненти якої перебувають у зв'язках і залежностях. Особливий інтерес для дидактики становлять дослідження з моделювання педагогічного процесу за схемою «учитель—учень». Дидактичні явища, пов'язані з освітою, навчанням і вихованням з позиції кібернетики можуть розглядатися як процеси сприймання, перетворення й передачі інформації.

Зв'язок дидактики з іншими науками обумовлюється спільністю об'єктів вивчення за допомогою міждисциплінарних методів, критеріїв, однакових чи близьких за змістом понять і категорій, а також інтеграцією педагогіки з точними й технічними науками: кібернетичною, алгоритмічною, математичною, комп'ютерною педагогікою (дидактикою).

На сучасному етапі дидактика у взаємодії з іншими науками покликана вирішувати такі завдання:

- вдосконалення змісту освіти, приведення його у відповідність до потреб суспільства, розвитку науки, культури, техніки;
- вироблення нових і модернізація наявних форм і методів навчання;
- розроблення ефективних педагогічних технологій;
- комп'ютеризація праці учнів і вчителів;
- удосконалення політехнічної освіти, професійної орієнтації учнів, підготовки їх до різних видів діяльності;
- демократизація й гуманізація діяльності школи, життєдіяльності учнів і вчителів.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Дидактика — галузь педагогіки про теорію освіти й навчання — протягом віків (XVI—XXI ст.) досліджує різні педагогічні системи.

В центрі її уваги в різні історичні періоди знаходилися такі аспекти:

- взаємодія вчителя й групи дітей-одноліток (Я. Коменський);
- жорстке управління процесом навчання, виховуюче навчання (Й. Герbart);
- взаємодія вчителя, змісту освіти й особистості учнів, навчання, яке розвиває особистість дитини (К. Ушинський);
- поєднання пізнання й діяльності з розв'язуванням буденних, життєво значимих проблем (Дж. Дьюї);
- вільне навчання й виховання в умовах збагаченого освітньо-виховного середовища (С. Френе).

Предмет дидактики залежить від мети освіти і навчання, яка об'єктивно виникає із потреб суспільства на певних етапах його розвитку та досягнень психологічної науки в галузі навчання і виховання особистості.

Предметом сучасної дидактики є взаємодія руху й саморуху, опосередкованого змістом діяльності дитини у процесі навчання й учіння.

Що б ми не досліджували, які б складові дидактики не вивчали, ми повинні керуватися чотирма аспектами системного підходу до аналізу й побудови педагогічних явищ і процесів:

- *морфологічний* (з яких компонентів складаються виучувані явища, як вони побудовані);
- *структурний* (у які зв'язки й відношення вступають складові педагогічних явищ);
- *функціональний* (які функції виконує кожний компонент і явище в цілому);
- *генетичний* (історія становлення, перспективи розвитку виучуваних явищ педагогічної реальності).

**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ
ТА ЗАВДАННЯ**

За кожну правильну відповідь нараховується два бали. Отриману суму балів поділіть на 4. Це і буде бальною оцінкою ваших відповідей.

1. Назвіть основні ознаки системи як поняття.
2. За яких умов дидактику можна вважати системою?
3. Перелічіть основні компоненти дидактичної теорії, які обслуговують навчальну діяльність.
4. Розкрийте зв'язки й залежності між компонентами дидактичної теорії.
5. В чому полягає пізнавальна функція дидактики як галузі педагогічної науки?
6. Розкрийте службову функцію дидактики.
7. Сформулюйте поняття предмета дидактики.
8. Які аспекти предмета дидактики відображаються в педагогічних поглядах Я. Коменського, Й. Гербарта, Дж. Дьюї, К. Ушинського, С. Френе?
9. Від яких умов залежить предмет дидактики на різних етапах розвитку суспільства й освіти?
10. Що виступає нині предметом дидактики?

ВИНИКНЕННЯ Й РОЗВИТОК ДИДАКТИКИ В УКРАЇНІ

- ◆ Емпіризм і теоретичні узагальнення в дидактиці
- ◆ Методи досліджень в дидактиці

2.1. Емпіризм і теоретичні узагальнення в дидактиці

Аналіз педагогічної літератури за великий історичний період (з другої половини XVI ст. дотепер) дає підставу вважати, що протягом віків дидактика розвивалася емпіричними способами, в основі яких було безпосереднє спостереження. Таким чином накопичувався матеріал з питань «чому вчити» та «як вчити дітей». Зібраний та узагальнений дидактичний досвід передавався з одного покоління вчителів до іншого. З часом найбільш досвідчені педагоги очолювали школи, відділи освіти, ставали організаторами освіти, засновували різні учительські курси, чим сприяли розвитку педагогіки та школи.

Як довго досвід як єдиний чинник був основним способом підготовки учителів? На якому етапі розвитку освіти педагогічний досвід став предметом експериментальних досліджень? Коли були створені передумови для виникнення дидактики в Україні як галузі педагогічної науки? Хто стояв біля її витоків?

Досвідна дидактика (до XIV—XV ст.) спочатку виникла як технологія навчання, що являла собою певну сукупність засобів, методів і прийомів передачі готових життєво важливих знань, вмінь без правил і принципів навчання. За цього практикувалося заучування, зазубрювання, показ, багаторазове закріплення й повторення, репродуктивне використання набутого досвіду, одноманітних способів діяльності аж доти, доки учень не був здатним автоматично читати, писати, рахувати.

Дидактика користувалася емпіричним методом, а тому розвивалася повільно. З часом основою наукової дидактики стала народна дидактика. Вона знаходила свій прояв у народній мудрості: піснях, казках, прислів'ях, традиціях, педагогічних аксіомах тощо.

На експериментальний шлях розвитку дидактика перейшла на багато пізніше (початок XVI ст.) в обмежених розмірах і формах. Вона користувалася результатами емпіричних способів збирання матеріалу та узагальненнями у вигляді правил навчання, алгоритмізованих рекомендацій, порад, використання яких давало позитивні результати в навчанні читанню, письму, арифметиці тощо.

Значний вплив на розвиток дидактики в Україні справили братські школи (XVI—XVII ст.). Досвід діяльності цих шкіл не випадково привернув увагу чеського педагога Я. Коменського, який вважається «батьком» наукової дидактики. Є чимало свідчень про те, що праця Я. Коменського «Велика дидактика, або та, що містить універсальну теорію вчити всіх усьому» широко використовувалася в українській школі кінця XVI — початку XVIII ст.

Розвитку в Україні дидактики, ще не оформленої в самостійну галузь педагогічної науки, сприяли педагогічні погляди Т. Шевченка, М. Драгоманова, Лесі Українки, С. Русової, Я. Чепіги, О. Музиченка, Г. Врецьона та ін.

Історія становлення та розвитку дидактики в Америці й Західній Європі, її вплив на радянську дидактику знайшли широке відображення в літературі 20-х років XX ст. Розвитку дидактики і школи в цей час сприяла діяльність міністра освіти Української Народної Республіки І. Стешенка (засновника Товариства шкільної освіти, яке займалося підготовкою програм і підручників для шкіл), наркомів освіти УРСР Г. Гринька, О. Шумського, М. Скрипника.

Потужними науково-педагогічними центрами в Україні в 20—30-х роках були Харківський і Київський інститути народної освіти (ІНО), в яких працювали відомі педагоги О. Попов, Я. Чепіга, Я. Мамонтов, І. Соколянський та ін. Слід зазначити, що Я. Чепіга створив для української школи перші підручники з мови, читання й арифметики.

Новим етапом у розвитку педагогіки взагалі і дидактики зокрема стало створення Українського науково-дослідного інституту педагогіки спочатку в Харкові (1925 р.), а потім у Києві (в 1930 р. філіал, в 1934 р. інститут).

Проблемами дидактики, її історії, експериментальної педагогіки займалися такі визначні педагоги, як Г. Ващенко, Й. Селіханович, О. Раєвський, Г. Жураковський, В. Помагайба, Г. Костюк, О. Андрієвська, Д. Ніколенко, О. Дертьова, С. Литвинов та ін.

У 1940 р. виходить з друку перший український підручник «Педагогіка» за редакцією С. Чавдарова. В цей же час розробляються нові підручники для загальноосвітньої школи, удосконалюються норми оцінювання знань учнів, досліджуються також актуальні проблеми дидактики, зокрема запобігання відставання й другорічництва учнів, розвиток інтересу та самостійності школярів, форми й методи навчальної роботи у школі, уроки різних типів тощо.

У 50–60-ті роки видано підручник з історії педагогіки М. Даденкова, хрестоматію з історії вітчизняної педагогіки за загальною редакцією С. Литвинова, посібник з педагогіки С. Збандуто, що стали помітним явищем у педагогічному житті України.

Вагомий доробок у розвитку української дидактики як науки з 70-х років і до наших днів внесли відомі вчені-педагоги В. Онишук, А. Алексюк, В. Паламарчук, Л. Тимчишин, С. Бондар, В. Євдокимов, В. Лозова, О. Савченко, І. Підласий, В. Максименко та інші.

Саме з цих часів дидактика почала активно розвиватися як галузь експериментальної педагогіки. Найбільш вагомим є внесок українських вчених-дидактів в теорію змісту освіти, методів навчання, форм організації самостійної роботи учнів, ефективності процесу навчання та якості його результатів. Під впливом їхніх праць дидактика з описово-інформаційної перетворилася в теоретичну і нормативно-прикладну науку, яка привертає увагу як вчених-педагогів, так і досвідчених практиків.

Завдячуючи українським дидактам, в кінці ХХ — на початку ХХІ ст. з'явилася низка україномовних посібників й підручників з педагогіки та дидактики, розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою, державні стандарти початкової та середньої освіти.

2.2. Методи досліджень в дидактиці

Якщо дидактика є не лише емпіричною, а й експериментальною наукою, то за допомогою яких методів вона розвивається?

Методи дидактичного дослідження — це способи вивчення педагогічних явищ, отримання об'єктивної інформації про їхнє функціонування з метою побудови науково обґрунтованих теорій. Залежно від етапів дослідження всю їх різноманітність умовно можна поділити на три групи: емпіричні, теоретичні та статистичні.

За допомогою емпіричних методів отримують інформацію про стан функціонування педагогічних явищ, виявляють суперечності між реальною освітньою практикою, рівнем наукових знань про неї і потребою досягнути сутність явищ.

Основним результатом емпіричного аналізу є формулювання наукової проблеми та гіпотези дослідження, чим забезпечується перехід від емпіричного до експериментально-теоретичного етапу дослідницької роботи. Емпіричні методи використовуються для збору науково-педагогічних фактів, які піддаються теоретичному аналізу, узагальненню, систематизації отриманих даних.

Емпіричні методи дослідження не зачіпають особистості дитини. Діти не знають і не відчувають, що за їх поведінкою, ставленнями спостерігають, продукти їхньої діяльності вивчають, аналізують, групують за певними ознаками, показниками, критеріями. За допомогою бесіди, анкетування, тестування здійснюється збирання матеріалу, й дослідники роблять певні висновки, про які учнів не інформують. Іноді недоцільно про них інформувати й вчителів, — безпосередніх учасників досліджуваних процесів (окрім позитивного в їхній роботі).

Із загальної характеристики емпіричних методів дослідження можна зробити висновок, що до групи цих методів належать такі: спостереження, експеримент, бесіда, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності учнів.

Спостереження — це один із основних і найбільш поширених емпіричних методів дидактичних досліджень, суть якого в цілеспрямованому за певною діагностичною програмою сприйнятті педагогічних явищ і процесів. Цей метод використовується на різних етапах наукової діяльності: на етапі цілеспрямованого аналізу стану досліджуваного явища, виявлення недоліків, слабких місць, позитивного досвіду; на етапі організації констатувального експерименту з метою формування гіпотези дослідження, визначення мети й завдання дослідження; на етапі формувального експерименту з метою фіксації прояву впливу досліджуваних форм, методів, засобів навчання на особистість дитини, результативність навчання.

Основними вимогами до застосування методу спостереження є такі:

- природність експериментування, за якої учні не знають і не відчувають, що за їхніми діями спостерігають;
- цілеспрямованість дій експериментатора, за якої у розпорядженні дослідника є програма спостереження; чітко визначення об'єкта й предмета спостереження;
- наявність чітко визначених критеріїв оцінювання інформації, отриманої у процесі експериментування;
- можливість фіксувати результати спостереження за предметом дослідження у формі ведення щоденника, протоколу, фото- кінозйомки тощо.

Метод спостереження використовується в різних формах: безпосередній, коли здійснюється самим експериментатором, опосередкованим, коли використовуються результати спостереження інших осіб за програмою дослідника (вчителя, батьків). Спостереження може бути цілісним, системним, коли безпосереднє чи опосередковане спостереження здійснюється впродовж тривалого часу, і вибіркоvim, здійснюваним аспектно у порівняно невеликому проміжку часу.

Спостереження розглядається як самостійний метод, але в поєднанні з іншими дає більш повну характеристику вивчених об'єктів: бесідою, анкетуванням, інтерв'ю тощо.

Сукупно вони відносяться до методів опитування. Бесіда проводиться у вільній формі без запису відповідей на заздалегідь визначені питання. Різновидністю бесіди є інтерв'ювання. Під час інтерв'ю відповіді записуються. Анкетування — метод масового збору матеріалу за допомогою анкети. Відповіді на питання анкети даються письмово. Результативність анкетування як і бесіди та інтерв'ю значною мірою залежить від вдало поставлених питань.

Особливу роль відіграє **експеримент** — спеціально організована робота з перевірки ефективності того чи іншого нововведення. Експериментальний метод дослідження теж не зачіпає особистості дитини. Зміни вносяться у процес навчання та його складові: у зміст освіти, методи й засоби навчання, форми організації навчальної діяльності тощо. При експериментуванні іноді виникають певні незручності через відсутність в учнів і вчителів досвіду роботи з новим підручником, з дещо зміненим стилем спілкування, форми організації співпраці; через використання нових способів оцінювання результатів навчання, роботи без домашніх завдань, чергування парної і групової форми співробітництва тощо. Але діти до таких змін дуже швидко звикають, і вони стають для них традиційними.

Які б дидактичні явища чи процеси експериментально не досліджувалися, вони вимагають серйозної попередньої підготовки, зміст якої відображається в методиці експерименту, що включає такі компоненти: організаційний, змістовий, діяльнісний, результативно-оцінний, заключно-вивідний.

В основі цих компонентів лежать два види педагогічного експерименту: природний і лабораторний.

Природний використовується в школі без порушення нормального ходу навчального процесу, коли є можливість передбачити, що нововведення, яке перевіряється на ефективність, сприятиме підвищенню якості навчання й не викличе небажаних наслідків.

В умовах лабораторного експерименту досліджується ефективність окремих нововведень: технічних пристроїв (наприклад, для формування навичок швидкого, динамічно-

го читання), певних методів чи прийомів навчання, диференційованого чи інтегрованого підходів до засвоєння змісту освіти, укрупнення дидактичних одиниць змісту вивчаного тощо. Експериментальні та контрольні класи в умовах лабораторного експерименту відрізняються елементом нововведення, використання якого гіпотетично має внести очікувані позитивні зміни у результати освіти.

Результати дидактичного експерименту детально виявляються за окремими компонентами знань, умінь чи навичок та особистісних характеристик учнів. Їм дається кількісна та якісна оцінка. Заняття проводяться, як правило, вчителем, якого консультує експериментатор — науковий працівник, аспірант чи докторант.

В умовах природного експерименту можуть досліджуватися не лише окремі нововведення, ай цілісні дидактичні системи, до складу яких входять: новий зміст освіти, модернізовані методи навчання, поєднання різних типів організації навчального процесу, нові форми організації процесу навчання тощо.

Навчання в експериментальному класі та в масовій практиці повністю відмінні. При цьому ефективність нової системи навчання має визначатися за двома показниками:

1) коли результати засвоєння нового змісту учнями експериментального класу порівнюються з ідеальною мірою засвоєння, якою виступає зміст нової експериментальної програми і підручника;

2) коли результати засвоєння учнями експериментального класу порівнюють з результатами навчання учнів контрольних класів.

Теоретичні методи — це способи виділення й аналізу окремих об'єктів, ознак, властивостей, педагогічних явищ; виявлення загального й особливого, формулювання загальних вимог, принципів, правил, законів.

До цієї групи методів відносяться метод графів, алгоритмізації, моделювання; індукція та дедукція — логічні методи узагальнення, математизації отриманих емпіричним шляхом даних; складання бібліографії, реферування, конспектування, анотація, цитування тощо.

На прогностичному етапі дослідження, який потребує розв'язання суперечностей між отриманими уявленнями про об'єкти вивчення і необхідності передбачати й обґрунтувати їх розвиток у нових умовах, використовуються **методи математичної й статистичної обробки** отриманих даних. Вони допомагають оцінити результати експерименту, підтвердити надійність висновків, теоретичних узагальнень, підтвердити правильність прогнозу.

Найбільш розповсюдженими є такі математичні методи: реєстрація, ранжування, шкалування. За допомогою статистичних методів визначаються: середнє арифметичне, медіана — показник середнього ряду; ступінь розсіювання — дисперсія, або середнє квадратичне відхилення тощо.

У найбільш загальному вигляді система дій по здійсненню дидактичного дослідження може бути зведена до такої послідовності:

- обґрунтування необхідності дослідження певної дидактичної теми;
- виявлення проблеми, визначення витоків її виникнення, з'ясування суті прояву у практичній роботі школи;
- оцінка ступеня її розробленості в дидактичній і психологічній науці, в методиці навчання;
- формулювання концепції дослідження, його мети, завдань, які ставить дослідник, гіпотези дослідження;
- моделювання змісту, організації експерименту, визначення параметрів, показників і критеріїв оцінювання результатів експерименту;
- аналіз даних, що засвідчують міру дієвості та результативності пропонованого нововведення;
- апробація пропонованої системи в масовій практиці у випадку одержання позитивного ефекту;
- теоретичні висновки про значення проведеного дослідження для педагогічної науки;
- розробка рекомендацій по впровадженню в практику.

Поданою послідовністю дій як загальним алгоритмом можуть користуватися дослідники в галузі дидактики, а також студенти, які виконують дипломні дослідження.

Дослідження в галузі дидактики — це процес і результат наукової діяльності, що оцінюється за критеріями наукової новизни, яка може мати як теоретичне, так і практичне значення.

Критерій новизни характеризується новими положеннями й висновками, які на даний момент не були відомі і не зафіксовані в педагогічній літературі.

Теоретичне значення дослідження полягає, перш за все, у підтвердженні гіпотези та досягненні науково обгрунтованої мети: в створенні концепції, дидактичної системи з елементами новизни, більш високої ефективності, виявленні закономірностей, нових тенденцій, проблем.

Практична значущість дослідження полягає в підготовці пропозицій, рекомендацій тощо.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Експериментальна дидактика використовує сукупність загальнонаукових методів дослідження, які умовно можна поділити на п'ять груп:

- **теоретичні методи** (аналіз літератури, анотування, конструювання, сходження від абстрактного до конкретного, моделювання ідеальних явищ, процесів, метод графів, узагальнення досвіду тощо);
- **емпіричні методи** (спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, аналіз продуктів праці вчителя і учнів, експеримент);
- **методи реєстрації** (хронометраж, звукозапис, фотографування, відеозапис (прихований, відкритий), протоколювання тощо);
- **методи обробки емпіричних даних** (метод рангової оцінки, шкалування, бальної оцінки, рівневих показників тощо);
- **статистичні методи** (обчислення середніх величин, ступенів розсіювання — дисперсії, середнього квадратичного відхилення, коефіцієнту варіації та ін.).

**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ
ТА ЗАВДАННЯ**

Кожна правильна відповідь оцінюється двома балами. Розділіть суму балів на чотири і отримаєте оцінку за знання всієї теми.

1. Прокоментуйте терміни: «досвідна дидактика», «народна дидактика», «наукова дидактика». Чи можна їх значення співвіднести з основними етапами становлення дидактики як науки?
2. З яких компонентів складається методика дидактичного експерименту?
3. Охарактеризуйте емпіричні методи дидактичних досліджень.
4. Обґрунтуйте зв'язки між емпіричними методами дослідження.
5. Опишіть сутність природного й лабораторного експерименту.
6. Назвіть методи формувального етапу дослідження.
7. На які групи поділяються методи дидактичних досліджень?
8. Опишіть основні етапи дослідження дидактичної проблеми як системи дій по її вивченню.
9. Що таке об'єкт і предмет дослідження і як вони виділяються в дидактичних дослідженнях?
10. Охарактеризуйте основні етапи становлення й розвитку дидактики в Україні.

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В ДИДАКТИЦІ

- ◆ Ціль і мета: їх сутність
- ◆ Мета і завдання: їх співвідношення

3.1. Ціль і мета: їх сутність

Дидактика оперує досить широким колом загальнонаукових і специфічних понять. Яка їх сутність?

Одні з них є базовими: освіта, навчання і виховання. Інші похідними від них: зміст освіти — навчальні плани, програми, підручники, знання, уміння, навички; процес навчання — викладання, учіння, педагогічна взаємодія, компоненти процесу навчання, типи навчання, результати навчання, критерії оцінювання тощо.

Для розуміння навчання як діяльності, його планування та здійснення неабияке значення мають такі педагогічні категорії, як ціль і мета. Вони як складові цілепокладання в будь-якому виді людської діяльності є системотвірними, вихідними у виборі засобів цілеспрямованого досягнення поставленої мети.

До структури будь-якої діяльності входять три складові: цілепокладання, цілездійснення й ціледосягнення.

Щоб з'ясувати сутність цілі й мети як загальнонаукових категорій, слід спочатку розкрити їхню загальну сутність. Це необхідно зробити у зв'язку з тим, що поняття цілі й мети часто ототожнюються, вживаються як синоніми.

Виходячи із загальнонаукової суті цілепокладання як специфічної людської здатності ставити перед собою свідомі цілі й реалізувати їх, спробуємо поняття ціль і мета розвести за їх сутністю.

Ціль як ідеальний внутрішньо спонукальний мотив виробництва (діяльності) є законом практики, яким визначається *напря́м* і регулюється людська діяльність, спрямована

на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби.

Ціль як закон мобілізує волю й енергію людини, спрямовує людську діяльність на свідомо визначений напрям руху до результату. Один і той же очікуваний ідеальний результат може досягатися за різного цілеспрямовання діяльності з точки зору її оптимальності.

Усвідомлена, прийнята як мотив діяльності ціль регулює вибір засобів діяльності, який є суб'єктивним, а тому не завжди адекватним затратним енергії, зусиллям і часу. Так, іноді за мінімуму засобів і часу отримують максимум якісного результату, а буває й навпаки, отриманий ефект не вартий затрачених зусиль і часу, а діяльність з його отримання не була цілеспрямованою й доцільною.

А що ж таке мета з етимологічної, семантичної, філософської, дидактичної, психологічної точок зору? У якому співвідношенні знаходяться ціль і мета у різних видах педагогічної діяльності: освітньої, виховної, дослідницької, управлінської?

В педагогіці поняття мета і ціль ототожнюються і сукупно трактуються як ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель, учні. З психологічної точки зору мета — це передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або усього суспільства. Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості.

Мета (від грец. — за, після) — це те, що перебуває за чимось, наприклад, за фізикою (метафізика), за мовою (метамова), за логікою (металогіка), за дидактикою (метадидактика). Це те, що з'являється після діяльності (навчальної, виховної, дослідницької тощо). Це результат, який ідеально мисленнево передбачається до початку діяльності й знаходить свій прояв у меті з тим, щоб надати діяльності цілеспрямованого перебігу.

Таким чином, під метою будемо розуміти ідеальний, наперед визначений еталон результату людської діяльності,

спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби.

Ціль, як закон, спрямовує діяльність, мобілізує досвід, волю й енергію людини. Вона реалізується за допомогою засобів як сукупності матеріальних і духовних факторів та способів дій людини, що ведуть до досягнення мети. Остання співвідносна з результатом діяльності, який повністю чи частково відповідає їй, збігається з нею більшою чи меншою мірою.

Мета може бути ближньою й віддаленою, загальною й окремою, кінцевою й проміжною.

Віддалена або стратегічна мета освіти й виховання підрастаючого покоління знайшла своє відображення у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)». В цьому документі мета освіти визначена так: «Загальна середня освіта має забезпечувати продовження всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору».

У галузі дидактичних досліджень визначається загальна, віддалена в часі (на весь період) мета певного дослідження, якою передбачається основний кінцевий науковий результат: розробити та обґрунтувати, наприклад, систему екологічної освіти старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу.

Проміжні етапи дослідження забезпечуються засобами вирішення дослідницьких завдань, навколо яких послідовно розгортається вся пошукова діяльність: від теоретичного аналізу проблеми, розроблення концептуального підходу, вивчення практики до обґрунтування змісту й організації експерименту, аналізу його результатів та розробки рекомендацій з питань впровадження в масову практику запропонованої системи роботи.

У кожному окремому випадку мета формулюється і сприймається як наперед визначений кінцевий результат людської діяльності: дослідницької, навчальної, виховної, управлінської.

3.2. Мета і завдання: їх співвідношення

Мета тісно пов'язана з засобами її досягнення. Вона має винятково важливе значення для постановки і виконання конкретних завдань. Мета освіти переслідує розв'язання трьох взаємопов'язаних завдань:

навчальні — засвоєння учнями наукових знань, спеціальних й загальнонавчальних вмінь, навичок;

розвивальні — розвиток мови, мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухової та сенсорної системи;

виховні — формування світогляду, моралі, естетичної культури тощо.

Що ж собою являє поняття «завдання»?

Чи може це поняття мати різні узагальнення і відноситися до стратегії, тактики, незначної сукупності дій на шляху цілеспрямованого руху до мети?

Поняття завдання має дві сутності: цільову як завдання формування або цільове завдання (етапна мета короткочасної дії) і змістову сутність як навчальні, тренувальні завдання: вправи, задачі тощо.

У практиці часто відбуваються підміни не лише цілі метою, а й мети цільовими завданнями. Наприклад, у дослідницькій роботі метою пошуку вважають розробку концепції дослідження, обґрунтування системи роботи вчителя з формування самостійності учнів, проведення її експериментальної перевірки та розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій. В цьому випадку замість мети з отримання основного наукового результату, заради якого здійснюється експеримент, перелічуються дослідницькі завдання цільового спрямування: розробити..., обґрунтувати..., провести... тощо.

Непоодинокими є випадки, коли замість мети уроку перелічують його цільові завдання поетапного руху до кінцевого (сукупного) результату. Наприклад, сформувати в учнів поняття лісу, засвоїти знання про типи лісів, познайомити з тваринами лісу та способами бережливого ставлення до лісу як народного багатства.

Як сформувати ціль і завдання, наприклад, управління школою, аналізу уроку?

Ціль завдає напрям діяльності, забезпечення якого приводить до мети, тобто очікуваного результату, упорядковує дії у заданому ціллі русі до мети, робить діяльність цілеспрямованою.

В управлінні школою стратегічною метою може бути задоволення потреби всіх учасників педагогічного процесу в переведенні діяльності педагогів в нову, більш високу ефективність і якість. Метою аналізу уроку може стати виявлення причин низького успіху з підвищення якості результатів спільної діяльності вчителів і учнів.

Щоб забезпечити стратегію будь-якої цілеспрямованої діяльності, необхідно виробити тактику прийнятої виконавцями мети, складовими якої є завдання (що слід зробити), способи їх розв'язання (виконання): методи, прийоми, засоби, які в сукупності приведуть до стратегічного успіху.

Якщо ставиться, наприклад, ціль вивчення дидактичної компетентності вчителів, а метою передбачається виявлення дидактичних утруднень, які виникають у роботі вчителів, можна поставити комплекс таких завдань педагогічного аналізу:

- вивчити рівень дидактико-методичних знань вчителів;
- виявити вихідну (імперативну чи особистісно гуманну) педагогічну позицію діяльності вчителів;
- проаналізувати способи реалізації вибраної вихідної позиції в педагогічному процесі і дати їм оцінку;
- вивчити уміння вчителів передбачати можливі ускладнення в педагогічному процесі, попереджувати їх і вирішувати складні педагогічні ситуації;
- розробити рекомендації, які б сприяли усуненню виявлених ускладнень.

Розглянувши вихідну й разом з тим системотвірну сутність педагогічних категорій ціль і мета з позицій загальнонаукового, філософського підходу, співвідношення за їхньою сутністю, причини їх ототожнення й неадекватного використання, підкреслимо, що вони (ціль і мета) є складовими

цілепокладання, як мотив супроводжують всю діяльність, виступають еталоном для визначення якості результату, спонукають суб'єктів діяльності до його (результату) корекції. На цій основі можна дійти до ряду теоретичних і практичних висновків.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Ціль, мета й завдання як педагогічні категорії знаходять своє специфічне відображення в дидактиці. **Ціль** спрямовує діяльність вчителя й учнів, які сприймають і усвідомлюють її як потребу досягти наперед заданий результат, що знаходить своє відображення у меті діяльності. На урок вчитель приходить з конкретною ціллю, яка обов'язково повинна бути прийнята учнями і перетворена у мету їхньої діяльності.

Мета — це наперед визначений результат діяльності, спрямований на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби.

Для послідовного, крок за кроком, засвоєння змісту вичуваного вчитель ставить перед учнями конкретні завдання, якими конкретизується філософська категорія необхідності.

Завдання в дидактиці мають дві сутності:

1. Завдання формування, або цільові завдання (наприклад, сформувані поняття «корисні копалини», сформувані первинне уміння знаходити невідоме зменшуване за даними від'ємником та різницею);
2. Завдання розв'язання або навчальні завдання (наприклад, розв'язати задачу, виконати вправу тощо).

Отже, ціль вчителя спрямовує керування навчальною діяльністю учнів. Ціль, прийнята учнями, перетворюється в мету їхньої діяльності з визначенням кінцевих результатів. Вона орієнтує суб'єкти діяльності в дидактичному середовищі на тактику й технологію досягнення мети. Засобами досягнення мети є навчальні завдання.

**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ
ТА ЗАВДАННЯ**

Із приведених суджень виберіть ті, що відображають сутність цілі, мети й завдань. Вкажіть, кого вони стосуються (дослідника, вчителя, учнів):

1. Сформувати в учнів поняття «плоди».
2. Розробити й обґрунтувати методику поетапного формування загальнопізнавальних умінь учнів 7-го класу (на матеріалі вивчення фізики).
3. Оволодіти уміннями визначати (знаходити) площу прямокутного трикутника.
4. Довести до свідомості учнів знання про основні властивості корисної копалини (вказується якої), познайомити із способами її утворення та добування, розкрити народногосподарське значення.
5. Сформувати всебічно гармонійно розвинену особистість.
6. Виховати почуття прекрасного, прагнення створювати прекрасне та бережливо ставитися до прекрасного, створеного іншим.
7. Побудувати й розв'язати задачу на знаходження невідомого доданку.

ЗМІСТ ОСВІТИ

- ◆ Поняття змісту освіти
- ◆ Реформування змісту освіти
- ◆ Сучасна структура й функції змісту освіти

4.1. Поняття змісту освіти

Серед категорій дидактики зміст освіти посідає чільне місце й виконує системотвірну функцію. В умовах вибору форм організації навчального процесу, проектування його структури зміст програмного навчального матеріалу є вихідним, початковим. Від його складових, місця в системі тем навчального предмета залежать конкретизація мети й завдань навчального заняття, вибір засобів і методів його проведення.

Як же трактується сутність поняття зміст освіти?

Зміст освіти — це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя та праці.

Зміст освіти є історичною категорією. На всіх етапах розвитку суспільства він зазнавав якісних змін під впливом різних чинників: соціально-економічних відносин, рівня розвитку виробництва, науки, техніки і культури, розвитку школи й освіти, що об'єктивно впливали на мету та завдання освіти і виховання, які ставить суспільство перед школою.

Педагогічній науці відомі різні підходи і теорії визначення змісту освіти. Наприкінці XVIII — початку XIX ст. поширеною була так звана *теорія формальної освіти*, сутність якої полягала в доцільності розвитку розумових сил, мислення, уваги, пам'яті, здібностей за нехтування науковим

змістом освіти з багатьох галузей знання. Прибічники цієї теорії вважали за необхідне вивчення латинської та грецької мов, математики, які, на їхню думку, тренували розум дітей.

Ця теорія була покладена в основу змісту класичної освіти в гімназіях. Тренування розуму, розвиток мислення стало основним завданням сучасних французьких ліцеїв, покликаних давати учням «загальну розумово-мисленнєву культуру».

В чому ж полягає односторонність теорії формальної освіти? Чому ця теорія стала основою визначення змісту класичної освіти впродовж тривалого часу (XIV – початок XIX століття)?

В епоху Відродження (XIV – XVII ст.) в Європі різко виріс інтерес до культурної спадщини античних народів. Грецька й латинська мови гуманістами вважались єдиним засобом прилучення до забутих в попередні століття наук і мистецтв Стародавньої Греції й Риму.

Але дуже швидко тяга до наукових знань у переважній більшості шкіл перетворилася в оволодіння формальною стороною науки. Мало місце велике захоплення витонченістю латинської мови, її формальними можливостями, вивченням мови й стилю визначних римських ораторів без глибокого філологічного проникнення в їхню сутність. Поступово у навчанні став відроджуватися довгоживучий формалізм.

У XVIII – початку XIX ст. у суспільстві відбувався великий потяг до античної культури. Передові мислителі — неогуманісти вважали давніх греків ідеалом гармонійного розвитку людей. З цього часу, але ще більш потужно, ніж раніше, використовувалася теорія формальної освіти. У навчальних планах гімназій, латинських шкіл, граматичних шкіл, ліцеїв домінуючими були, поряд з рідною мовою, математика, історія, географія та з невеликим обсягом природознавство.

Основою навчання стало механічне заучування навчального матеріалу без розуміння його сутності й смислу. Роль вчителя зводилася, в основному, до тренування пам'яті, мислення, уяви учнів за допомогою спеціальних вправ, які не мали нічого спільного із науковим змістом. Представники

теорії формальної освіти пропонували давати дітям не освіту, а більш або менш корисний курс розумової гімнастики.

Капіталізм, що бурхливо розвивався в 40—50-х рр. XIX ст., не задовольняв зміст навчання, побудований на основі принципів формальної освіти. В той час пробивала собі дорогу нова теорія — *теорія матеріальної освіти*. Основним критерієм визначення змісту освіти виступала його корисність, придатність до життя, практичної діяльності людини, так необхідної для служіння інтересам панівних класів. Прибічники матеріальної освіти вважали, що розвиток здібностей відбувається в процесі оволодіння «корисними знаннями» і не вимагає створення спеціальних умов.

У XX ст. ця теорія знайшла своє відображення в прагматичній теорії освіти Дж. Дьюї, поширеної у США та Англії. Проте теорія матеріальної освіти й теорія прагматичної освіти недооцінювали зміст наукових знань, систематичність наукової освіти.

Формальний розвиток, відірваний від засвоєння знань, як і засвоєння знань без розвитку здібностей дитини не є корисними. Вони не забезпечують єдності процесів засвоєння знань і розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів, єдності «формальної» та «матеріальної» сторін в освіті.

Нині зміст освіти регулюється Законом України «Про освіту», яким встановлено освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні:

- освітні рівні — дошкільна освіта, початкова освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, базова вища освіта, повна вища освіта;
- освітньо-кваліфікаційні рівні — кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

У статті 6 Закону України «Про освіту» сформульовані принципи, якими регулюється функціонування системи освіти в Україні, а також вимоги до змісту освіти:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;

- гуманізм, демократизм, пріоритетність загально-людських духовних цінностей;
- органічний зв'язок зі світовою й національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою й виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і спадкоємність системи освіти;
- неперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління й громадського самоврядування в освіті.

Ці принципи є концептуальними при розробленні змісту освіти, засвоєння якого має сприяти розвитку всебічної особистості й водночас підготовці її до практичної трудової діяльності.

Зміст освіти охоплює не лише знання про природу, суспільство, техніку, культуру й способи діяльності. Він передбачає досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється разом із знаннями в уміннях і навичках, досвід творчої, пошукової діяльності з вирішення нових проблем, перетворення раніше засвоєних знань у нові способи діяльності. У структурі змісту освіти чільне місце посідає досвід ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля.

Для реформування української національної освіти вагомим значенням набуває оновлення її змісту відповідно до прийнятих державних документів про школу, що знайшло своє відображення у державних стандартах про загальну середню освіту, нових навчальних програмах та шкільних підручниках.

Чи можливо при розробці змісту освіти загально-освітньої школи врахувати й актуальні та перспективні потреби суспільства й запити окремої особистості? Як ця проблема вирішиться сьогодні українськими дидактами?

На різних етапах розвитку теорії змісту освіти проблема співвідношення «потреби суспільства й запити окремої особи» розв'язувалися по-різному. Це залежало від концепцій освіти, які вироблялися вченими протягом XVIII–XIX ст. Одні з них носили яскраво виражений класовий характер і захищали інтереси держави, панівних класів, інші націлювали суспільство на рівні права всіх верств населення, відкидаючи роль спадковості у вихованні тощо. Ігнорування надбань національної культури, які не знаходили належного відображення у змісті освіти радянської школи, — свідчення перекосів у бік задоволення потреб радянського суспільства, а не окремої особистості. Стандартна школа, яка працювала за єдиними навчальними планами й програмами, не могла задовольнити запити окремої особистості.

У сучасних умовах оптимальне поєднання задоволення потреб українського суспільства й запитів окремої особистості здійснюється багатьма шляхами:

- створення варіативних (альтернативних) освітніх закладів;
- реалізація права школи й батьків обирати напрями змісту освіти: гуманітарний, природничий, математичний, естетичний або їх поєднання;
- наявність освітнього стандарту з правом школи доповнювати його різними навчальними предметами з цілеспрямованим використанням надбань національної культури;
- створення шкіл, класів і факультативів для обдарованих дітей тощо.

Для задоволення запитів окремих учнів створюється шкільна навчальна література, рекомендована учням і вчителям для вибору.

Таким чином, в сучасній школі створено умови як для задоволення потреб суспільства, так і окремої особи не лише у рівнях освіти, а й рівнях її змісту.

Про це свідчать принципи побудови змісту освіти (диференціації, інтеграції, гуманізації й гуманітаризації) та структура навчальних планів.

4.2. Реформування змісту освіти

Від яких обставин залежав зміст освіти в Україні впродовж ХХ ст.? Що було визначальним у цей досить тривалий період?

Ретроспективний аналіз проблеми змісту освіти дає можливість виділити три історично важливі періоди реформування в цій важливій галузі:

1. Українське державотворення в 20-х роках ХХ ст.
2. Період реформування освіти, радянського державотворення та панування радянської влади в Україні (1919—1991 рр.).
3. Пострадянський період (з 1991 р.).

У період українського державотворення відбувалася істотна перебудова змісту й тривалості обов'язкової освіти дітей шкільного віку. На хід перебудови мали вирішальний вплив постанови Наркомату України у 1919 р. про введення в усіх школах обов'язкового вивчення української мови, історії та географії України; а у 1928 р. — про «Схему розподілу матеріалу за концентрами і роками навчання», впровадження якої привело до переходу на комплексні проекти, бригадно-лабораторну систему навчання, до політизації змісту всіх навчальних предметів.

Другий період реформування освіти характеризувався корінними змінами у структурі навчальних закладів, тривалості обов'язкового й вибіркового отримання освіти, змісті навчальних планів і програм тощо. Так, на зміст освіти значно вплинули відомі постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову та середню школу» (1931 р.), «Про навчальні програми та режим роботи в початковій та середній школі» (1932 р.).

Майже до кінця 50-х років початкова школа в Україні мала свою функціональну самостійність поряд із семирічною (до 1958 р.), восьмирічною обов'язковою (до 1971 р.) та десятирічною середньою обов'язковою школою (з 1974 р.).

В радянський період розвитку школи відбувалася тотальна русифікація освіти в Україні. Національна специфіка проявлялася лише в змісті рідної мови й літератури та фізичної географії України.

У цей період удосконалення змісту освіти здійснювалося під впливом прийнятих «Основних напрямів реформування загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.). Цим документом надавалося право республікам колишнього Радянського Союзу регіональний і місцевий (шкільний) компоненти навчальних планів наповнювати навчальними предметами, що відповідали б соціальним і особистісним потребам громадян конкретного регіону держави і навіть окремої школи. З цього часу розпочався новий етап розвитку школи як нестандартної зі своїм статутом і навчальним планом.

У навчальних планах того періоду зменшилася кількість обов'язкових навчальних предметів за рахунок інтеграції змісту кількох дисциплін в суспільствознавство, природознавство тощо.

Третій, **пострадянський період** характеризується розробленням стратегії розвитку національної освіти на найближчі роки і на перспективу. Загальна освітня школа стає національною. Розширюється мережа закладів для дітей інших національних спільнот, які проживають в Україні, що забезпечує їм вивчення рідної мови, літератури, культури.

В цей період розвитку освіти важливу роль відіграла прийнята у 1993 р. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», яка визначила основні напрями реформування змісту шкільної освіти в Україні. В ній чітко визначені завдання багаторівневої освіти від початкової школи до старшої одинадцятирічної.

Основними критеріями реформування змісту освітніх рівнів визнано принципи диференціації, інтеграції, гуманізації та гуманітаризації освіти. Їх реалізація має на меті оптимізацію змісту освіти, відображеного в навчальних планах, забезпечення освітніх закладів варіативним змістом, засвоєння якого сприяє формуванню творчої особистості як умови й результату повноцінного навчально-виховного процесу.

Визначний вплив на зміст освіти в українській школі справило прийняття Конституції України (1996 р.), в якій записано:

«Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української

мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом» (ст. 10).

«Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» (ст. 11).

Таким чином, Конституцією України, рядом законодавчих актів про освіту створені умови для включення в зміст освіти молодих громадян України загальнолюдського й національного здобутків, позбавлених впливу будь-яких політичних партій.

Визначення структури та змісту загальної середньої освіти на сучасному етапі розвитку школи в Україні регулює Закон України «Про загальну середню освіту» (13 травня 1999 р.). Ним передбачено стосовно змісту освіти окреслене визначення суті загальної середньої освіти як процесу й результату (ст. 3), її завдань, серед яких важливе місце посідає виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів до подальшої освіти і трудової діяльності (ст. 5). На розроблення змісту освіти спрямовують визначені Законом освітні рівні, які забезпечуються загальноосвітніми навчальними закладами I, II і III ступенів — початкова, основна і старша школа. Крім того, визначено типи загальноосвітніх навчальних закладів, в структурі яких забезпечуються три- чи двоступенева освіта: загальноосвітній навчальний заклад I—III ступенів; спеціалізована школа (школа-інтернат трьох ступенів); гімназія II—III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю; ліцей III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою; колегіум III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілів (ст. 9).

На визначення змісту освіти впливають і терміни навчання дітей, які встановлюються зазначеним Законом або Кабінетом Міністрів України (у загальноосвітніх навчальних

зкладах для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку) та Міністерством освіти і науки України (у професійно-технічних та вищих навчальних закладах I—II рівнів акредитації) — ст. 12 Закону.

У цьому ж Законі визначено структуру змісту освіти (базового навчального плану), що затверджується Кабінетом Міністрів України, а також логіку розроблення та порядок затвердження й погодження складових Державного стандарту освіти: типових та робочих навчальних планів.

У ст. 3 Закону зазначено, що загальна середня освіта — це цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості. А це, в свою чергу, служить основою для подальшої освіти і трудової діяльності. Законом визначені принципи побудови змісту середньої освіти: науковість, полікультурність, світський характер, системність, інтегрованість та принципи реалізації змісту: єдність навчання й виховання, гуманізм, демократія, громадська свідомість, взаємоповага між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Змістові, правові та організаційні засади функціонування та розвитку системи загальної середньої освіти, визначені Законом, мають забезпечити наступне:

- виховання громадянина України;
- формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань;
- формування наукового світогляду;
- виховання в учнів поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини й громадянина;
- почуття власної гідності;
- відповідальність перед законом за свої дії;
- свідоме ставлення до обов'язків людини й громадянина;
- реалізацію права учнів на вільне формування політичних і світоглядних переконань;

- виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй;
- виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження й зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів.

4.3. Сучасна структура й функції змісту освіти

Якщо визнати, що зміст освіти є головним засобом цілеспрямованого навчання, то які функції він виконує? Тривалий час під змістом освіти розуміли знання, уміння і навички предметної сутності (ЗУН).

Відповідь на це запитання частково можна отримати із самої сутності змісту освіти як однієї з найважливіших категорій дидактики.

***Зміст освіти** — це система знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру і мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, а також етичних норм, якими повинні оволодіти учні.*

Оволодіння змістом освіти забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя, праці.

Оновлений зміст освіти національної школи забезпечує досконале оволодіння українською та рідною мовами, засвоєння знань з базових навчальних дисциплін, можливість здобуття наступних рівнів освіти, готовність переходу до трудової діяльності або набуття кваліфікацій через різні форми професійної підготовки, формування духовності й культури громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору.

Зміст освіти як домінуюча категорія дидактики здатний виконувати широку палітру функцій: освітню, пізнавальну, культурологічну, розвивальну, виховну (морально-етичну, валеологічну, екологічну, українознавчу, світоглядну тощо). Багатофункціональність змісту освіти пояснюється зв'язками освіти з вихованням і розвитком особистості, її пізнавальними процесами, самоосвітньою діяльністю. Зв'язок між змістом освіти і розвивально-виховними процесами проявляється в тому, що зміст освіти є необхідним і могутнім фактором виховання й розвитку особистості. Оволодіння дітьми законами розвитку природи, суспільства й мислення, трудовими навичками й уміннями виробляє у них на цій основі погляди і переконання, світогляд та морально-вольові якості. Разом з тим, правильно поставлене виховання сприяє успішному оволодінню знаннями.

Ще більш переконливо про зв'язок змісту освіти й виховання засвідчують концепції про зміст освіти, які націлюють розробників змісту на необхідність відображати в його структурі основні елементи соціального досвіду: знання, уміння, досвід творчої діяльності та ціннісні орієнтації, засвоєння яких сприяє здійсненню завдань освіти, виховання й розвитку особистості.

Багатофункціональна сутність та структура змісту освіти як відображення основних елементів соціального досвіду є результатом тривалого розвитку теорії змісту освіти.

В основі теорії змісту освіти лежить багатоаспектна модель соціального досвіду, розроблена І. Лернером і М. Скаткіним. В своїй книзі «Дидактика средней школы» вони зазначають, що в аналізі соціального досвіду можна виділити чотири елементи:

1. Знання про природу, суспільство, мислення, техніку й способи діяльності уже здобуті суспільством.
2. Досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється в уміннях і навичках особистості, яка засвоює цей досвід.
3. Досвід творчої, пошукової діяльності у розв'язуванні нових проблем, що виникають перед суспільством.
4. Досвід ставлення до світу, один до одного, тобто система емоційної, вольової, екологічної, моральної, естетичної вихованості.

Включення до структури змісту освіти цих елементів соціального досвіду створює умови як для формування всебічно розвинутої особистості, так і для її самореалізації, готовності до життєтворчості.

В яких документах та в якому обсязі відображається в них зміст освіти? Як часто він поновлюється?

Основою для розробки змісту навчальних планів, програм і підручників є Державний стандарт загальної середньої освіти. Він розробляється для кожного окремого освітнього рівня, затверджується Кабінетом міністрів України й підлягає перезатвердженню раз на 10 років.

Стандарт складається з таких компонентів:

- Базовий навчальний план середньої школи;
- освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів);
- державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти за ступенями навчання (початкова, основна й старша школа).

Базовий навчальний план середньої школи дає цілісне уявлення про змістове наповнення та обсяги вивчення основних галузей за роки навчання. До його структури входять: інваріантна частина, тобто перелік і обсяг галузей знань, які є обов'язковими для всіх шкіл України; варіативна частина плану: курси за вибором (факультативи, додаткові години на індивідуальні та групові заняття).

На його основі Міністерство освіти і науки України розробляє й затверджує типові навчальні плани для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів.

***Навчальний план** — це державний документ, що визначає структуру навчального року, номенклатуру та розподіл предметів для вивчення в конкретному класі, тижневу й річну кількість годин, відведених на вивчення кожного предмета.*

Він виконує змістову, організаційну, управлінську та фінансову функції і дає можливість:

- орієнтуватися у забезпеченні учнів відповідних класів підручниками;
- організовувати навчально-виховний процес, який регулюється розкладом занять;

- здійснювати комплектування навчального закладу педагогічними кадрами відповідно до обсягів годин та комплектів класів;
- визначати обсяг фінансування навчально-виховного процесу.

У навчальних планах шкіл різних типів виокремлено два компоненти: державний і шкільний.

Державний компонент (інваріантна частина) є обов'язковим для всіх типів загальноосвітніх середніх навчальних закладів незалежно від форми власності. На цей компонент припадає 80 % навчального часу, з яких 35 % відведено на суспільно-гуманітарні навчальні предмети, 25 % — природно-математичні, 15 % — оздоровчо-трудова, 5 % — на предмети естетичного циклу.

Шкільний компонент (варіативна частина) включає вибірково-обов'язкові навчальні предмети, індивідуальні та групові заняття, курси за вибором і профільне навчання, факультативи загальним обсягом 71 год. на тиждень, або 20 % від загального навчального часу. Цим обсягом навчальних годин відає шкільна рада і використовує його для задоволення потреб та інтересів дітей у поглибленому вивченні окремих предметів, організації занять з профільного навчання за індивідуальними програмами. Цей компонент має враховувати особливості освітньо-виховного й виробничого середовища регіону, в якому працює школа.

На основі типового навчального плану кожна школа складає робочий план на поточний навчальний рік.

Зміст навчальних предметів, передбачених навчальним планом, визначається навчальними програмами.

Навчальна програма — це державний документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного навчального предмета, умінь і навичок, якими необхідно оволодіти, за розділами і темами з розподілом їх за роками навчання.

Навчальна програма складається із:

- пояснювальної записки, що розкриває основні завдання навчального предмета, особливості організації і методи навчальної діяльності, форми зв'язку класної та позакласної роботи;
- змісту дисципліни за розділами і темами;

- практичних і лабораторних занять;
- системи вмінь і навичок, якими мають оволодіти учні.

Відповідно до навчальних програм створюються шкільні підручники й навчальні посібники.

Підручник — навчальне видання, яке містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни, подані відповідно до мети й завдань навчання, визначених програмою і вимог дидактики, вікової та педагогічної психології.

Головне його призначення — зорієнтувати вчителя у змісті навчання на кожному уроці та допомогти учням самостійно поглибити здобуті на уроці знання.

Навчальний посібник — видання, яке доповнює або частково замінює підручник.

Якою ж є структура Базового навчального плану? На який період навчання він розрахований?

Зміст загальної середньої освіти у Базовому навчальному плані структурований за такими освітніми галузями: суспільствознавство, мова й література, культурознавство, природознавство, математика, фізична культура і здоров'я, технології.

Відповідно до мети загальноосвітньої школи Базовий навчальний план дає цілісне уявлення про структуру загальної середньої освіти через інваріантну й варіативну складові, окреслює освітні галузі та розподіл годин між ними за роками навчання, визначає гранично допустиме тижневе навантаження учнів для кожного класу, встановлює кількість навчальних годин, що фінансуються з бюджету.

Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи

Освітні галузі й предмети	Клас											Всього, годин, %
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
	Інваріантна частина											
Суспільствознавство: історія України, всесвітня історія, українознавство, основи суспільствознавства, право, економіка, людина і світ	1	1	1	1	2	2	3	3	3	5	5	27 (7,7)

Продовження

Освітні галузі й предмети	Клас											Всього, годин, %
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
	<i>Інваріантна частина</i>											
Мова і література: українська мова і література, зарубіжна література, іноземна мова і література, мова національних меншин	7	8	8	7	10	11	10	10	10	7	7	95 (27)
Культурознавство: мистецтво, художня культура, основи етики і естетики	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	18 (5,1)
Природознавство: природознавство, фізика, географія, астрономія, хімія, біологія, екологія	1	1	1	2	1	4	6	7	7	6	6	42 (12)
Математика: математика, алгебра, геометрія	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	42 (12)
Фізична культура й здоров'я: фізична підготовка, допризивна підготовка юнаків, безпека життя й діяльності людини	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33 (9,3)
Технології: трудове навчання, виробничі технології, основи виробництва, інформатика	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	24 (6,8)
	<i>Варіативна частина</i>											
Курси за вибором: факультативи, додаткові години на індивідуальних та групових заняттях	4	5	5	5	6	6	6	7	7	10	10	71 (20)
Усього	24	26	26	26	30	34	36	37	37	38	38	352

Закінчення

Освітні галузі й предмети	Клас											Всього, годин, %	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
	Інваріантна частина												
Допустиме тижневе навантаження учнів													
5-денний тиждень	20	22	22	22	26	29	31	32	32	33	33	302	
6-денний тиждень	22	25	25	25	28	32	34	35	35	36	36	333	

Розглянемо суть освітніх галузей:

«**Суспільствознавство**» — розкриває закономірності соціальних явищ і процесів, що відбувалися в ході історичного розвитку людства загалом і української нації зокрема, формує в учнів здатність аналізувати історичні події та давати їм власні оцінки. Змістове наповнення галузі спрямовано на громадянську освіту, зокрема засвоєння школярами соціальних і правових норм, формування у них рис патріота-громадянина України. Ця галузь допомагає учням пізнати ідеї гуманізму, демократичні цінності, ознайомлює з поняттями різних суспільних наук (історії, філософії, соціології, права, економіки тощо). Вона сприяє формуванню у свідомості учнів соціальної картини світу.

«**Мова і література**» — має на меті забезпечити оволодіння учнями українською мовою як засобом спілкування і як феноменом української духовності й культури, прилучити їх до літературних скарбниць українського народу і народів світу. Вона передбачає оволодіння спілкуванням однією з іноземних мов, а також можливість вивчення учнями рідної мови (якщо вона не є українською). З цією метою обсяг навчального часу на вивчення галузі збільшується порівняно із встановленим у Базовому навчальному плані за рахунок годин варіативної частини.

«**Культурознавство**» — розкриває етичні та естетичні цінності суспільства, багатий світ духовної культури людства в розмаїтті її жанрів і художніх стилів, своєрідність української художньої культури, її внесок у світову культурну спадщину, сприяє формуванню в учнів естетичних ідеалів і художньо-культурних цінностей, прилучає до творчої діяльності в різних

видах мистецького самовираження (музика, спів, малювання, ліплення, танок, акторство, режисура, декоративно-прикладне мистецтво тощо). Ця галузь формус в учнів елементарне мистецьке вміння й розвиває їхні творчі здібності у сфері різних видів і жанрів художньої культури. На основі такого поєднання теоретичного й практичного аспектів художньо-творчої діяльності досягається формування у свідомості учнів сучасної художньої картини світу.

«Природознавство» — знайомить учнів з науковими фактами, поняттями, фундаментальними законами, теоріями, збагачує їх науковими знаннями з основ природничих наук, необхідних для формування сучасної наукової картини світу. Вивчення цієї галузі передбачає розвиток в учнів раціонального природничо-наукового мислення, оволодіння основними методами наукового пізнання, ознайомлення їх з науковими основами сучасного виробництва й технологій, формування екологічної культури.

«Математика» — передбачає формування в учнів уявлення про сутність математичного знання, зокрема з алгебри і геометрії, ознайомлення їх з ідеями та методами математики, їх роллю у пізнанні дійсності, оволодіння системою математичних знань і вмінь, які мають передусім загальноосвітні й загальнокультурні спрямування, необхідні для успішного вивчення інших предметів і курсів.

«Фізична культура й здоров'я» — має на меті формування фізично загартованого й здорового покоління, готового до захисту Вітчизни, ознайомлення школярів з різноманітними оздоровлювальними системами, прищеплення культури здорового способу життя. Ця освітня галузь сприяє розвиткові рухових здібностей учнів в ігровій та спортивній діяльності, їх самовдосконаленню у руховій активності під час занять фізичними вправами і спортом, а також знайомить учнів із властивостями людського організму, правилами та умовами безпеки життя й діяльності людини.

Допризывна підготовка юнаків здійснюється в процесі систематичних занять у передвипускному й випускному класах (по 1 академічній годині на тиждень) та проведення у цих класах навчально-польових зборів загальною тривалістю 40 академічних годин. Залежно від місцевих умов та

навчально-матеріальної бази загальноосвітнього навчального закладу цей час може використовуватися концентровано в кінці навчального року.

«Технології» — ця освітня галузь має на меті сформува-ти технічно й технологічно обізнану особистість випускника загальноосвітнього навчального закладу; дати учням загальні відомості про основи виробництва з елементами підприємницької діяльності, різноманітні виробничі технології, у тому числі інформаційні, із сфери домашнього господарювання тощо. Крім того, сприяє професійному самовизначенню учнів, прищеплює їм навички конструкторської діяльності. У межах цієї галузі учні можуть одержувати допрофесійну трудову й початкову професійну підготовку.

Для оволодіння інформаційною грамотністю запроваджується курс інформатики, який знайомить учнів з сучасними засобами обчислювальної техніки, новими інформаційними технологіями, прищеплює навички роботи з комп'ютерами.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Зміст освіти — це система наукових знань про природу, суспільство, культуру й техніку, про способи діяльності, практичні вміння й навички, досвід творчої діяльності та ставлення до світу.

Зміст освіти — історична категорія, що періодично змінюється, осучаснюється залежно від мети освіти й виховання, яка ставиться державою перед школою на кожному новому етапі розвитку суспільства.

Зміст освіти знаходить своє відображення в державних документах: Базовому навчальному плані, типовому навчальному плані, навчальних програмах і підручниках. Ці документи розробляються з урахуванням Державного стандарту загальної середньої освіти, який затверджується Кабінетом Міністрів України й підлягає перезатвердженню раз на 10 років.

При розробці змісту освіти керуються дидактичними вимогами й принципами інтеграції, диференціації, гуманізації та гуманітаризації.

**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ
ТА ЗАВДАННЯ**

1. В чому суть поняття «зміст освіти»?
2. Які компоненти соціального досвіду входять до змісту загальної середньої освіти?
3. В чому полягає сутність теорії формальної освіти?
4. Які переваги і недоліки теорії матеріальної освіти?
5. До яких результатів приводить забезпечення єдності «формальної» і «матеріальної» освіти?
6. Які сучасні принципи розроблення змісту освіти, висвітлені в ст. 6 Закону України «Про освіту»?
7. Опишіть основні історичні періоди реформування освіти в Україні XX — початку XXI ст.
8. Дайте характеристику Базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи України.
9. Що таке навчальна програма? Яка її структура?
10. Що являє собою навчальний план школи? Яка його структура та функції?

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

- ◆ Видові поняття процесу навчання
- ◆ Процес навчання як система
- ◆ Структура процесу навчання
- ◆ Дидактична одиниця процесу навчання

5.1. Видові поняття процесу навчання

У дидактиці існують такі поняття, як навчання, процес навчання, «навчальний процес». Вони вживаються з метою упорядкування стилю мови чи мають різну сутність?

Навчання — це невід’ємна частина багатогранного духовного життя дитини, одна із сторін виховання. Воно здійснюється не тільки в школі в умовах організованої і керованої діяльності за чітко заданими цілями й програмами, а відбувається іманентно, тобто за рахунок притаманної людині властивості присвоювати протягом життя будь-які на неї впливи: людей, природи, суспільства тощо. Навчання, як набуття досвіду людиною, відбувається за рахунок її активності й взаємодії з оточуючим, які пов’язані між собою. Активність виявляється у певних реакціях, діях, діяльності, вчинках у внутрішньому й зовнішньому світі людини.

Крім того, навчання — це внутрішньо стимульований саморух (самоактивність), що ініціюється внутрішніми потребами і суперечностями самого суб’єкта і відбиває механізм його саморозвитку.

Отже, навчання — це природна властивість індивідуума привласнювати життєвий досвід у процесі саморуху (самонавчання) за рахунок його активної взаємодії з об’єктами оточуючого світу, в якій виявляється взаємозв’язок між носієм досвіду і його споживачем, тобто між соціальним і природним середовищем та дитиною.

В умовах спеціально організованої і керованої з боку дорослих діяльності за чітко заданими метою і програмами функціонує процес навчання.

Процес як поняття (проходження, просування вперед) відображає закономірну, послідовну, неперервну зміну моментів розвитку, що слідує один за одним. Йдеться про спеціально організовану, доцільну зміну розвитку під впливом навчання.

У процесі навчання дитина оволодіває соціальним досвідом в умовах як самовключення, так і організованого включення її в різні види діяльності: фізично-оздоровчу, предметно-перетворювальну, навчально-пізнавальну, соціально-комунікативну та громадсько-корисну.

***Процес навчання** — це цілеспрямована, послідовно організована взаємодія вчителя і учнів, опосередкована змістом діяльності, в ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку дітей.*

***Навчальний процес** — це спеціально організоване й доцільно кероване навчання у певному навчальному закладі за чітко визначеним обсягом змісту освіти, погодженою діяльністю учасників навчального процесу, яка здійснюється в установленому порядку та режимі за різними формами проведення: денна, заочна, вечірня, дистанційна, екстернатна.*

***Викладання, учіння й пізнання** — це процеси, що організуються вчителями. В якому співвідношенні вони знаходяться? Як же трактуються ці поняття в сучасній дидактиці?*

Викладання — діяльність учителя в процесі навчання. Воно полягає в постановці перед учнями мети спільної діяльності, повідомленні нових знань, організації всіх процесів, пов'язаних із засвоєнням, закріпленням, застосуванням знань та перевірки й оцінюванню результатів навчання.

Ефективність цього процесу залежить від психолого-дидактичної і соціально-комунікативної готовності вчителя до включення дітей у активну взаємодію з предметним світом на високому рівні ініціативності й самостійності. Діяльність учнів на цьому рівні йменується учінням — найбільш високим рівнем самопізнання, яке починається з самого раннього дитинства й продовжується протягом всього життя людини.

Учіння (научіння) — необхідний компонент будь-якої діяльності; його результатом є не лише предметні знання, уміння і навички, а й способи діяльності індивіда; здатність не лише до активної взаємодії з учителем у процесі викладання, а й готовність до самонавчання, до самопізнання.

Взаємодіючи між собою, викладання й учіння в умовах організованого процесу навчання здатні забезпечувати навчальну або пізнавальну діяльність учнів. У першому випадку в процесі дидактичної взаємодії суб'єктів навчання учнями присвоюються знання у готовому вигляді, тобто без доказів, обґрунтувань, прийнятих дітьми на повній довірі.

В умовах пізнавальної діяльності забезпечується цілеспрямоване активне відображення об'єктивного світу у свідомості дітей.

Пізнання — це вища форма відображення об'єктивного світу у свідомості учнів, яке виходить за межі наявного стану речей і здатне відображати не тільки сучасне, а й майбутнє.

Досвід навчального пізнання за певних умов може стати основою наукового пізнання, елементи якого формуються у шкільні роки.

У сучасній дидактиці викладання й учіння прийнято вважати взаємодією двох суб'єктів навчання: учителя та учня. Процес навчання без синхронної діяльності цих суб'єктів неможливий. Як би активно не прагнув учитель викладати свій предмет, якщо при цьому він не забезпечив активну діяльність учнів, її мотивацію й організацію, процес навчання фактично не функціонує в зв'язку з відсутністю дидактичної взаємодії між носієм інформації (вчителем) та її споживачем (учнем).

Цілісність процесу навчання залежить від спільності мети викладання й учіння. У ході цього процесу функціонують два взаємопов'язані види діяльності: навчально-пізнавальна і соціально-комунікативна. Ці види діяльності суттєво впливають на мотивацію учіння, формування позитивного ставлення до навчання, на створення морально-психологічних умов для активного учіння.

Передумовою ефективної взаємодії із суб'єктом виховання й розвитку, включення його в процес учіння є правильно організоване спілкування, яке захоплює внутрішній

світ дитини. Процес учіння — це різновидність пізнавального процесу, який відбувається у специфічних умовах.

У ході учіння діти засвоюють нові факти, явища, закони, теорії. Навчальне пізнання керується загальними закономірностями наукового пізнання, але протікає в дещо своєрідній формі. Оскільки перед учнями не ставиться завдання відкривати нові наукові істини, то процес навчального пізнання відомих науці істин проходить у прискореному темпі за рахунок довіри вчителю і змісту підручників.

В основі пізнавального процесу лежить діалектична формула пізнання — активність як ставлення й взаємодія людини з навколишнім світом, що пізнається. У процесі активного споглядання й сприймання об'єктів реальності у людини виникають певні уявлення, які на основі найбільш суттєвих ознак узагальнюються у вигляді понять, суджень, умовиводів або законів. В цьому вбачається сходження від чуттєво-конкретного до абстрактного, а від нього — до мисленно-конкретного, яке лежить в основі навчального пізнання.

В ході учіння відбуваються узагальнення, аналізуються зв'язки між виучуваними об'єктами й засвоюються раніше здобуті наукою знання в готовому вигляді або ж доведені вчителем чи під його керівництвом учнями.

У структурі навчання чільне місце посідає шкільний етап розвитку дитини, який забезпечується впливом процесу навчання як взаємодії викладання й учіння. Учіння має дві форми взаємодії: безпосередню (учіння, обмежене впливом вчителя) та опосередковану (учіння за інструкціями й без них, з власної ініціативи).

Учіння як необхідний компонент навчальної діяльності протікає в будь-якій формі дидактичної взаємодії, але на різних рівнях самостійності дитини у вирішенні поставлених перед нею проблем. Воно може протікати і без вчителя як за наперед завданими цілями, так і без них, коли учні з власної ініціативи самостійно оволодівають новими способами діяльності, виконують творчі завдання тощо.

Чим різноманітнішою є навчальна діяльність, тим більшою розвивальною функцією наповнюється учіння. Разом із зміною типу діяльності закономірно змінюються форми і результати учіння.

Викладання й учіння — це не механічне поєднання двох процесів, які можуть досліджуватися уособлено, автономно, щоб потім злитися в цілісність. Учіння як процес має право на автономію, бо в його структурі наявна не лише безпосередня, а й опосередкована взаємодія суб'єктів навчання. Викладанню теж притаманна ознака взаємодії, але безпосередньої з суб'єктом навчання, тому воно не може досліджуватися окремо від учіння.

У процесі учіння здійснюється пізнання, яке протікає за законами психології засвоєння знань людиною.

5.2. Процес навчання як система

В останні десятиріччя в педагогічних, в тому числі й дидактичних дослідженнях часто використовують принцип системного підходу до аналізу і побудови педагогічних явищ та процесів. А хіба раніше не використовувався цей принцип? Мали ж місце роботи, присвячені розробці системи діяльності, наприклад, класного керівника, описувалися структури уроків різних типів, досліджувалася структура процесу навчання, засвоєння знань тощо. Якою уявляється структура процесу навчання з позицій системного підходу?

У цьому запитанні є два аспекти. Перший полягає у розумінні того, чи завжди дослідники притримувалися принципу системного підходу до побудови, організації та аналізу різних педагогічних процесів і явищ, коли навіть і вживали такі поняття, як система, структура. Другий аспект — це розуміння того, що являє собою система й структура в дидактиці та як їх використати у процесі навчання.

Системний підхід як методологічний принцип моделювання, організації і проведення наукових досліджень давно використовується у різних галузях науки: фізиці, кібернетиці, математиці, біології, психології та ін. У педагогіці системний підхід став використовуватися набагато пізніше, тому що вона тривалий час керувалася теорією пізнання, діалектичним методом, теоретичними положеннями партійних документів тощо, які вважалися найвищим рівнем

методології для всіх наук, в тому числі й для педагогіки. В 70—80 рр. ХХ ст. при дослідженні проблем виховання методологічно важливим був принцип комплексного підходу до виховання як єдності ідейно-політичного, трудового й морального компонентів виховного процесу, який механічно переносився на всі проблеми, в тому числі й на дидактичні.

В цей період розвитку дидактики як науки досліджувалися проблеми структури процесу навчання, системи форм організації навчання, методів і принципів навчання тощо. Широко вживалися такі поняття, як структура процесу навчання, система уроків, система методів і прийомів навчання, структура уроку відповідного типу тощо. Проте аналіз літератури цього періоду засвідчує, що ще не всі педагогіко-дослідники і практики володіли повним комплексом системного підходу: морфологічним, структурним, функціональним та генетичним аспектами системного аналізу.

Всі педагогічні явища, або їх переважна кількість, які кваліфікувалися як система або подавалися як структура, в більшості випадків являли собою конгломерат, тобто механічне виділення й поєднання різноманітних явищ, понять, поданих у безладному наборі, скупченні. Не було чіткого за ознаками групування, класифікації виділення компонентів, елементів, розкриття їх взаємодії, зв'язків та залежностей, функцій, природи походження, становлення та розвитку.

Щоб подати процес навчання як дидактичну систему, розкрити його структуру, необхідно застосувати в повному обсязі системний аналіз навчальної діяльності, яка функціонує в процесі навчання. Це означає, що з процесу навчання як діяльності в першу чергу треба виділити його складові компоненти, тобто здійснити морфологічний аналіз.

Після опису внутрішньої будови кожного компонента, розкриття його функцій, процедур вибору, конструювання, впливу тощо приступають до з'ясування структури процесу навчання. Аналізують його внутрішню цілісну будову, що функціонує за рахунок взаємозв'язку між складовими компонентами і сприяє послідовній зміні предмета засвоєння, переводу його з однієї якості в іншу, більш високу.

Щоб наблизитися до характеристики процесу навчання як діяльності, зішлемся на аналіз трудової діяльності, здійснений К. Марксом в «Капіталі». З трудової діяльності людини К. Маркс виділив такі компоненти: опосередкування, регулювання й контроль.

Відповідно до теорії діяльнісного опосередкування йдеться про те, що ставлення особистості до діяльності опосередковується змістом, цілями й завданнями соціально значимої діяльності. «В кінці трудового процесу одержується результат, який уже на початку цього процесу мався в уяві людини, тобто ідеально. Людина не тільки змінює форму того, що дано природою; в тому, що дано природою, вона здійснює разом з тим і свою свідому мету, яка як закон визначає спосіб і характер її дій і якій вона повинна підкоряти свою волю. І це підкорення не є одиничним актом. Окрім напруження тих органів, якими виконується праця, протягом усього часу праці необхідна доцільна воля, що проявляється в увазі, і притім необхідна тим більше, чим менше праця захоплює робітника своїм змістом і способом виконання, отже тим менше робітник насолоджується своєю працею як грою фізичних та інтелектуальних сил»*.

Будь-яка діяльність, а особливо навчальна, за словами Ю. Бабанського, «вимагає бачити в ній мету, мотиви, зміст, способи дій, які виконуються при відомому напруженні волі, а також фізичних та інтелектуальних сил, способи регулювання дій і контролю за їх результатами»**.

На цій основі можна цілісно уявити складові компоненти процесу навчання: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний (форми, методи, засоби навчання), контрольню-регулюючий і оцінно-результативний. Вони відображають розвиток взаємодії вчителів і учнів від постановки і прийняття цілей до їх реалізації в конкретних результатах.

При цьому слід підкреслити, що повний дидактичний цикл як упорядкована сукупність названих компонентів процесу навчання, які реалізуються при взаємодії суб'єктів

* Маркс К., *Енгельс Ф.* 36. творів. Т. 23. С. 189.

** Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанського. М., 1983. С. 134.

навчання, функціонує у різному дидактичному середовищі: мікродіяльності, або на рівні розв'язування певного навчального завдання по формуванню якогось поняття чи уміння; в сукупності мікродіяльностей, або на рівні окремого уроку чи іншої форми організації навчання.

Процес навчання як систему, у структурі якого функціонують зв'язки і залежності між компонентами, наведено на рис. 2.

У конкретному циклі навчального процесу цільовий компонент являє собою усвідомлення вчителем і учнями мети й завдань вивчення теми, розділу чи навчального предмета в цілому. Мета й завдання визначаються на основі вимог програми, змісту підручника, врахування особливостей даного класу, рівня попередньої підготовки, освіченості, вихованості та розвинутості учнів, а також можливостей педагога та врахування наявної навчально-матеріальної бази

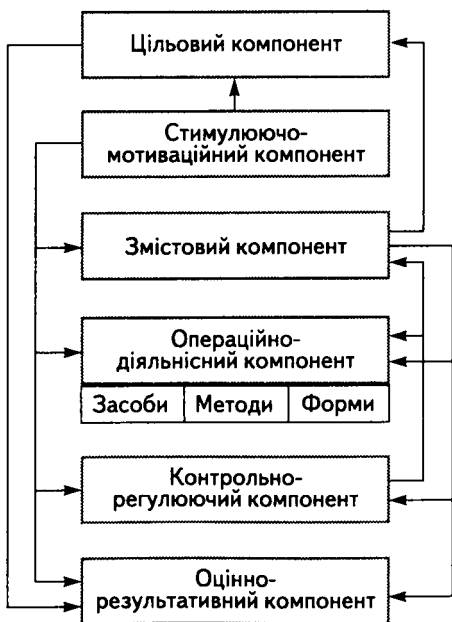


Рис. 2

Загальна структура процесу навчання

школи. Цей компонент тісно пов'язаний з іншими, що становлять структуру процесу навчання.

Так, цільовим компонентом передбачаються результати засвоєння теми, розділу, цілого навчального предмета. По співвідношенню мети як міри і результату засвоєння можна оцінити ефективність процесу навчання на рівні теми, розділу чи навчального предмета, здійснити корекцію змісту та методів навчання, коли з певних причин мета не досягається в повному обсязі. Змістовий компонент впливає на конкретизацію цілей навчання і на вибір способів їх реалізації — засобів, методів і форм організації навчальної діяльності учнів, стилю спілкування вчителя й учнів.

Стимулюючо-мотиваційний компонент пронизує всі інші компоненти процесу навчання. Без його реалізації учні не приймуть ціль і завдання навчання, оцінка результатів їх діяльності не буде виконувати мотиваційну функцію, до змісту навчання проявлятиметься байдуже ставлення. В операційно-діяльній частині процесу навчання взаємодія між суб'єктами навчання не буде ефективною. Все це стане причиною повної чи часткової відсутності очікуваних результатів.

Учитель, який не усвідомлює зв'язки і залежності між компонентами процесу навчання, не зможе осмислено вибрати засоби для досягнення мети навчання.

5.3. Структура процесу навчання

Яке практичне значення має теоретичний аналіз структури процесу навчання? Як його компоненти і особливо знання про їхні зв'язки й залежності відображаються у структурі уроку чи іншої форми навчальних занять? У якому співвідношенні знаходяться структури процесу навчання і уроку?

Зауважимо, що універсальної, придатної для всіх випадків організації навчання структури уроку не може бути. Однак без уявлення загальної структури уроку, незалежної від конкретних умов, не можливо проектувати уроки різних типів.

Якщо співвіднести структуру процесу навчання з типами уроків і будь-який тип уроку з розгорнутими його етапами, наповненими змістом, проаналізувати цю структуру з позиції системного підходу, то переконаємося, що опис уроку не являє собою його структуру, хоч і називається «структура уроку».

Опис уроку складається з трьох частин:

атрибутивної, якою визначається тип уроку і закладений в ньому психологічний механізм засвоєння;

констатуючої — послідовність розгортання його основних етапів;

описуючої — хід уроку за етапами роботи вчителя й учнів.

В атрибутивній частині подається інформація про тему уроку, його ціль, обладнання; у констатуючій — план уроку з розподілом його складових за хвилинами; в описовій — детальний конспект уроку. Звідси і з'явився термін «план-конспект уроку», обсяг якого залежить від досвіду вчителя.

У конспекті уроку за будь-якого обсягу кожний етап уроку наповнюється змістом діяльності, який відповідає завданням перевірки домашньої роботи, засвоєння нового матеріалу, узагальнення знань, підведення підсумків уроку залежно від його цілі та типу. Це можуть бути запитання, навчальні завдання, план чи розгорнута розповідь тощо. Іноді перераховуються методи, які будуть використані на відповідному етапі уроку, прізвища учнів, знання яких будуть перевірятися.

План-конспект уроку подібний сценарію, сюжетній схемі, за якою проводиться урок. По ньому важко, а частіше й не можливо, судити про осмислений, найбільш доцільний вибір засобів досягнення мети уроку. По плану-конспекту не структурується мікродіяльність, не виділяється її цільове завдання, не передбачаються проміжні результати, конкретний зміст та адекватні методи його засвоєння, не визначаються форми організації навчальної діяльності учнів у їх оптимальному поєднанні. Від цього страждає й макроструктура уроку.

Корегувати недоліки в плануванні уроку, розвивати у майбутніх вчителів уміння будувати урок як систему можливо за використання дидактичної матриці уроку.

Дидактична матриця уроку

Клас: _____

Предмет: _____

Тема уроку: _____

Мета уроку: _____

№ пор.	Етап навчальної діяльності, його цілові завдання та зміст засвоєння й контролю його результатів	Час, хв.	Засоби навчання	Методи навчання			Форма організації навчальної діяльності учнів	Проміжний результат (для контролю й самоконтролю)
				Зовнішня форма прояву	Внутрішня сутність			
					за рівнем самостійності	за логікою руху змісту		
1	Актуалізація опорних знань або чуттєвого досвіду Цільове завдання (ЦЗ) Зміст матеріалу (ЗМ)							
2	Повідомлення теми, мети як кінцевого результату, мотивація потреби							
3	Сприймання і усвідомлення навчального матеріалу ЦЗ ₁ ЗМ ₁ Контрольні завдання (КЗ ₁)							
4	Усвідомлення і осмислення ЦЗ ₂ ЗМ ₂ КЗ ₂							
5	Осмислення і узагальнення ЦЗ ₃ ЗМ ₃ КЗ ₃							
6	Систематизація ЦЗ ₄ ЗМ ₄ КЗ ₄							

№ пор.	Етап навчальної діяльності, його цільові завдання та зміст засвоєння й контролю його результатів	Час, хв.	Засоби навчання	Методи навчання			Форма організації навчальної діяльності учнів	Проміжний результат (для контролю й самоконтролю)
				Зовнішня форма прояву	Внутрішня сутність			
					за рівнем самостійності	за логікою руху змісту		
7	Первинне застосування знань, формування умінь ЦЗ ₅ ЗМ ₅ КЗ ₅							
8	Закріплення умінь ЦЗ ₆ ЗМ ₆ КЗ ₆							
9	Підведення підсумків ЦЗ ₇ ЗМ ₇ Домашнє завдання							

Наповнюючи змістом етапи навчальної діяльності та осмислено вибираючи засоби реалізації цільових завдань кожного етапу засвоєння знань (засоби, методи, форми організації навчальної діяльності учнів) з обов'язковим передбаченням кожного проміжного результату, яке фіксується в останній графі матриці, студенти навчаються моделювати урок як систему, що відображає структуру процесу навчання, який функціонує у конкретній організаційній формі.

Дидактична полігональна матриця — це своєрідне навчальне поле (полігон, або багатокутник), яке використовується для вироблення у студентів багатьох умінь:

- **дидактичних** — моделювати уроки з творчим використанням міждисциплінарних знань (психологічних, методичних);
- **аналітичних** — цілеспрямовано спостерігати уроки, фіксувати дані спостережень з наступним аналізом навчальної діяльності;

- **управлінських** — збирати й узагальнювати інформацію про способи управління пізнавальною діяльністю учнів, оптимізацію спільної діяльності вчителя й учнів.

Отже, дидактика розглядає структуру процесу навчання як упорядковану сукупність взаємодіючих компонентів для того, щоб допомогти вчителю будувати оптимальні моделі уроку, в структурі якого діють закономірності й принципи навчання. Загальна структура процесу навчання переноситься на структуру будь-якого конкретного навчального заняття.

5.4. Дидактична одиниця процесу навчання

Пошуку дидактичної одиниці процесу навчання присвячено чимало досліджень педагогів. Деякі з них дидактичною одиницею процесу навчання визнають урок, в якому проявляються усі компоненти процесу навчання. Але з таким же успіхом до найменшої одиниці процесу навчання можна віднести будь-яку форму організації навчання: екскурсію, лекцію, семінарське, практичне або лабораторне заняття. Їм теж притаманні ціль, мета, зміст, методи та засоби навчання, форми організації навчальної діяльності учнів, результати навчання.

Що ж є найменшою одиницею процесу навчання, яка багаторазово в ньому, не залежно від форми організації, повторює свою незмінну структуру?

Системно-структурний аналіз різних за призначенням дидактичних явищ (теорії освіти й навчання, процесу навчання, уроку як однієї із форм функціонування процесу навчання) дав підставу стверджувати про інваріантність їх структури. Дійсно, їх компоненти та зв'язки між ними є незмінними за перетворень компонентів теорії освіти і навчання й процесу навчання у знання, які регулюють уміння будувати структуру уроку. На цьому рівні аналізу урок і було визнано одиницею процесу навчання (Л. Клінберг, Г. Кирилова, М. Скаткін, І. Лернер).

Ідея інваріантності структури порівнюваних дидактичних явищ була перенесена і на структуру методу навчання, який обґрунтовано як мікродіяльність і прийнято за дидактичну одиницю процесу навчання (рис. 3).

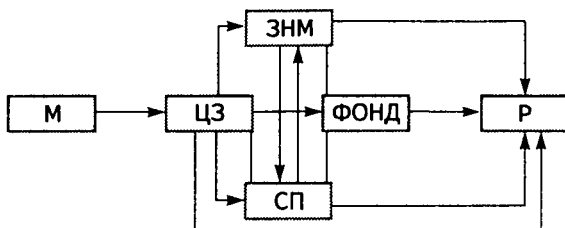


Рис. 3

Структурна модель дидактичної одиниці процесу навчання:

М — мета; *ЦЗ* — цільові завдання; *ЗНМ* — зміст навчального матеріалу; *СП* — спосіб засвоєння; *ФОНД* — форма організації навчальної діяльності; *Р* — результат засвоєння з виховними та розвивальними ефектами

Маючи у своєму розпорядженні чітку уяву про структуру дидактичної одиниці процесу навчання, навчальне заняття можна збудувати як сукупність клітинок, з яких воно складається.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Навчання — це привласнення соціального досвіду суб'єктом освіти як в умовах самовключення у навчальну діяльність, так і організовану вчителем.

Процес навчання — цілеспрямована, послідовно організована взаємодія вчителя і учнів, опосередкована змістом діяльності, в ході якої відбувається привласнення всіх компонентів змісту освіти.

Навчальний процес — це спеціально й доцільно організоване навчання в певному навчальному закладі за чітко визначеним графіком його здійснення.

Викладання — діяльність вчителя (викладача) по організації навчальної діяльності учнів, спрямованої на досягнення ними прийнятої мети і завдань.

Учіння — це самостійна діяльність учнів по проектуванню ними всіх її компонентів, що реалізуються на рівні саморегуляції.

Наукове пізнання — це діяльність по здобуванню нових наукових фактів, які узагальнюються у вигляді теорій, концепцій, законів чи закономірностей, створенню моделей досліджуваних об'єктів, виявленню об'єктивних методів пізнання тощо.

Навчальне пізнання — засвоєння нових фактів, явищ, теорій, законів, з якими учні до цього не були знайомі.

Структура процесу навчання — це упорядкована сукупність наступних взаємодіючих компонентів:

- цільового;
- стимулюючо-мотиваційного;
- змістового;
- операційно-діяльнісного;
- контрольно-регулюючого;
- оцінно-результативного.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ТА ЗАВДАННЯ

1. Охарактеризуйте сутність навчання як привласнення соціального досвіду і оволодіння ним в умовах самовключення й організованого включення учня в різні види діяльності.
2. Виділіть спільні й відмінні риси в сутності понять «навчання», «процес навчання».
3. Розкрийте викладання й сутність учіння як дві сторони цілісного процесу навчання.
4. Яка загальна структура процесу навчання (основні компоненти та зв'язки між ними)?
5. Що являє собою структура дидактичної матриці уроку?
6. Охарактеризуйте найменшу одиницю процесу навчання.
7. Доведіть інваріантність структури процесу навчання, уроку й дидактичної клітинки.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

- ◆ Структура й функції методів навчання
- ◆ Методи навчання та зміст освіти
- ◆ Таксономія методів навчання
- ◆ Модель загальних методів навчання
- ◆ Вибір та конструювання методів навчання

6.1. Структура й функції методів навчання

Якщо виходити з того, що структура процесу навчання як макродіяльності інваріантна структурі методу навчання як мікродіяльності, то як можна визначити сутність методу навчання з позицій діяльнісного підходу?

В останню чверть ХХ ст. теорія методів навчання знаходилася серед найбільш актуальних проблем дидактики. Цю проблему досліджували провідні вітчизняні (А. Алексюк, В. Бондар, В. Паламарчук, В. Онишук, О. Савченко) та зарубіжні дидакти (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, М. Скаткін та ін.).

З позицій сучасних поглядів метод навчання характеризується як багатостороннє, багатомірне, багатоякісне, поліфункціональне дидактичне явище. Йому приписуються ознаки засобу, за допомогою якого учні долають шлях від незнання до знання, форми руху змісту навчального матеріалу, способу керування їхньою пізнавальною діяльністю.

Сучасні визначення методів навчання цілком достатньо відображають мету навчання та взаємодію суб'єктів навчання.

Перш ніж визначити сутність і розкрити структуру методів навчання, охарактеризуємо його основні ознаки. Найбільш суттєвими є наступні ознаки:

- метод навчання — спосіб отримання інформації та оволодіння уміннями і навичками;
- спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів;

- сукупність упорядкованих прийомів, дій і операцій, достатніх для отримання результатів спільної діяльності вчителя й учнів;
- спосіб і форма руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної, дедуктивної чи традиційної логіки його розгортання.

Найбільш суттєві ознаки методу навчання як мікродіяльності вчителя й учнів знайшли своє відображення у його структурі (рис. 4).

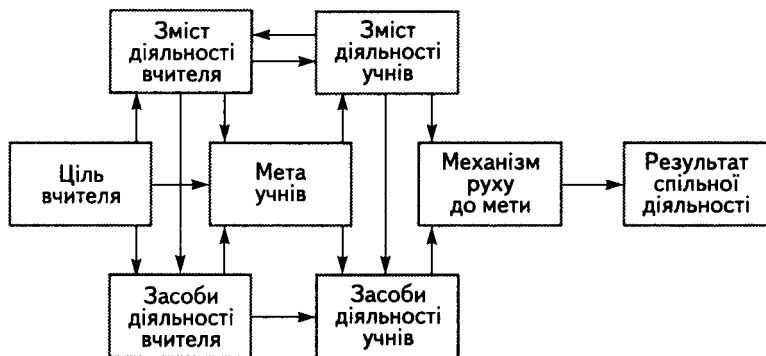


Рис. 4
Структура методу навчання

Основні ознаки методів навчання відбиті у їх визначенні: методи навчання — це способи упорядкованої взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на розв'язання навчально-виховних завдань.

Якщо метод навчання відображає всі основні ознаки процесу навчання, а в його структуру входять в згорнутому вигляді основні компоненти навчання, то ця структура є інваріантною (подібною) структурі дидактичної клітинки процесу навчання. Під методом навчання слід розуміти упорядковану сукупність засобів, прийомів, дій і операцій, достатню для розв'язання конкретного навчально-виховного завдання у процесі взаємодії суб'єктів шкільного навчання, опосередкованої змістом спільної діяльності.

З практичного погляду досить важливим є висновок про те, що метод навчання — це мікродіяльність, до структури

якої входять взаємопов'язані ціль, мета, зміст, спосіб засвоєння, форма співпраці суб'єктів навчання та результат. Метод навчання може бути покладений в основу проектування процесу навчання у формі уроку, детального відпрацювання кожного кроку (фази) руху до кінцевої мети.

Щодо функцій методів навчання, то вони надзвичайно різноманітні й впливають із самої сутності даної дефініції. Методи як засоби навчання виконують **освітню функцію** — за допомогою методів учні йдуть від незнання до знання, від неповного й неточного знання до повнішого й точнішого, від життєвого досвіду, спонтанно вироблених умінь до теоретичного осмислення й обґрунтування.

Як форма руху змісту навчального матеріалу методи реалізують **навчальну функцію**. Учні оволодівають досвідом роботи з книгою, способами розв'язування задач, виконання письмових робіт, практичних завдань на пришкольній земельній ділянці, у майстерні, вчаться проводити самостійні спостереження, експерименти тощо.

Виховна функція — забезпечується змістовим наповненням методу, інформацією моральної, етико-естетичної, економічної, громадянської, екологічної спрямованості.

Як засіб виховного впливу в системі взаємостосунків учнів у навчальному процесі методи навчання виконують такі функції: **афективну** (емоційне ставлення, задоволеність), **когнітивну** (проникнення в думки, почуття, переживання, спостережливість, розуміння), **аксіологічну** (оцінні ставлення, судження, інтерес і потреба у спілкуванні) та **праксеологічну** (формування досвіду спілкування, взаємодопомоги, умінь творчої взаємодії з ровесниками).

Як способи керування навчальною діяльністю методи реалізують **організаційну функцію**: забезпечують готовність дітей ставити перед собою мету і завдання діяльності, організовувати робоче місце, добирати засоби досягнення поставленої мети тощо.

Розвивальна функція методів навчання проявляється в удосконаленні психічних процесів (розвитку пам'яті, мислення, засвоєння знань), розвитку інтелектуальних умінь (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації).

Пізнавальна функція методів реалізується в умовах пошуково-дослідної роботи, коли учні оволодівають не лише знаннями, а й методами самостійної пізнавальної діяльності, такими як метод аналогії, моделювання, спостереження, експеримент, аналіз літературних джерел, лабораторний дослід, висунення гіпотез тощо.

Отже, методи навчання багатофункціональні за своєю сутністю та призначенням.

6.2. Методи навчання й зміст освіти

Якщо виходити з того, що метод як філософська категорія – це форма руху змісту, то в чому ж проявляється багатогранність зв'язків між методами навчання і змістом освіти, між методами навчання та змістом вивчаного на уроці матеріалу?

Зв'язок між методами навчання та його змістом є багатогранним. Якщо зміст освіти випереджає можливості методів навчання, виникає ситуація, коли методи навчання необхідно привести у відповідність до змісту освіти. Модернізовані методи навчання в умовах нових інформаційних технологій на певному етапі розвитку теорії і практики методів навчання переростають можливості змісту освіти: його компонентний склад, обсяг, наявність в ньому застарілих наукових фактів тощо. Тому у цьому разі зміст освіти необхідно привести у відповідність до нових інформаційних технологій навчання. Це один із аспектів взаємозв'язку змісту і методів навчання, відповідність яких забезпечується зусиллями вчених різних галузей науки, в тому числі дидактів, методистів, практиків. Дослідження такого роду проблем є широкомасштабними й довготривалими. Перехід шкіл на державний стандарт освіти й зокрема на освітні стандарти навчальних предметів, нові навчальні програми й підручники закономірно обумовив необхідність модернізації методів навчання, як це виникло і у зв'язку з введенням інтегрованих навчальних предметів.

Між методами навчання і змістом на рівні навчальних предметів існують специфічні зв'язки. Наприклад, у процесі

вивчення фізики і хімії значне місце посідають методи експерименту і лабораторного дослідження. Методи моделювання використовуються у викладанні математики, фізики. На уроках літератури, історії застосовують методи лекції, дискусії, творчих робіт. Під час вивчення природознавства, ботаніки, фізичної географії — методи спостереження, екскурсії тощо.

Найбільш тісним є зв'язок методів навчання з компонентами змісту матеріалу, що вивчається, тобто ядром освіти, або теоретичним компонентом, та оболонкою — емпіричним та практичним компонентами навчального предмета. Саме при цьому найбільш яскраво проявляється специфіка методів навчання, які умовно можна поділити на групи: теоретичні, емпіричні та практичні методи.

Метод навчання — це специфічна форма руху змісту матеріалу, що вивчається, від його джерела до споживача.

Якщо джерелом інформації, що засвоюється, є слово, домінують вербальні форми методів навчання (бесіда, розповідь, пояснення, лекція, робота з книгою) в поєднанні з іншими.

Коли носієм інформації є наочність натуральна чи умовна, динамічна чи статична, її зміст, структура, функції вивчаються за допомогою ілюстрацій, демонстрації пристроїв і приладів, спостереження, які поєднуються з поясненням, розповіддю, роботою з книгою тощо.

Практика як джерело пізнання взаємодіє з такими методами, як виконання вправ, трудових завдань, лабораторних дослідів, методів самостійної роботи з книгою, письмових робіт, контрольних лабораторних робіт тощо.

Оскільки методи поза змістом не функціонують, вони, як самостійна дидактична категорія, не можуть досліджуватись.

6.3. Таксономія методів навчання

Будь-яка наука дбає про уніфікацію (приведення до єдиної системи), упорядкування свого категоріально-понятійного апарата. Аналогічна робота здійснюється і в дидактиці і, зокрема, в галузі класифікації та системати-

зації методів навчання. В результаті цієї роботи в дидактиці з'явилося дуже багато класифікацій методів. Якою з них керуватися в практичній діяльності вчителя, оскільки єдиної уніфікованої класифікації й досі немає?

Таксономія — це класифікація й систематизація предметів, явищ, понять за спільними ознаками з утворенням певної системи класів, груп даної сукупності предметів тощо.

Оскільки методи навчання — явище багатостороннє й багатомірне, то й основ, ознак для їх розподілу за класами або групами може бути багато. Більше того, методи навчання, як і інші явища, мають зовнішню форму прояву і внутрішню сутність, за якими їх теж можна групувати.

Методи навчання можна класифікувати за самими різними ознаками. Головне при цьому — не виходити за межі єдиної основи, чітко її притримуватися за будь-якого підходу до класифікації.

Наявність багатьох класифікацій — це явище позитивне. Воно є свідченням намагання вчених-дидактів детальніше дослідити багатство зв'язків, які існують між методами, що класифікуються. З появою нових методів, яким не притаманні існуючі ознаки, можуть виникнути нові класифікаційні групи, підведені під нову основу класифікації.

Станом на сьогодні в дидактиці ще не повною мірою класифіковані методи навчання, які б обслуговували всі види діяльності вчителя й учнів, але вже визначено цілісний підхід до класифікації методів навчання.

Проблемі класифікації методів навчання присвячено багато досліджень. Найбільш вагомими серед них є праці А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, І. Лернера, В. Онищука, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сухомлинського. У витоків цієї проблеми стояли такі відомі дидакти, як Г. Ващенко, М. Даденков, К. Ягодовський, Є. Перовський, Є. Голант, М. Данилов, М. Верзилін.

На позиціях різноманіття методів навчання твердо стояв *В. Сухомлинський*. Всі методи він умовно поділив на дві великі групи: загальнодидактичні та методичні:

- **загальнодидактичні** — методи, що забезпечують первинне сприймання знань і умінь (трактування понять,

самостійне читання книги, показ трудового процесу, самостійні спостереження тощо);

- **методичні** — методи осмислення, розвитку й поглиблення знань (вправи усні, письмові, технічні; пояснення фактів і явищ природи, праці, громадського життя; дискусії, творчі письмові роботи, виготовлення приладів, експеримент; управління машинами, механізмами тощо).

В. Сухомлинський не ставив перед собою завдання класифікувати методи за чітко визначеними основами, він лише прагнув збагнути вже відомі класифікації, поділивши методи на дві групи за їх домінуючою функцією у навчальному процесі.

Г. Ващенко поділяв методи на дві групи: методи **готових знань** і **дослідницькі**, О. Пінкевич — на **пасивні** (словесні) і **активні** (евристичні, моторні). К. Ягодовський описав чотири групи методів за принципом дослідницького підходу до учіння: **догматичні**, **ілюстративні**, **евристичні** та **дослідницькі**.

За джерелами сприймання знань Є. Перовський, Є. Голант виділили **словесні**, **наочні** й **практичні** методи.

І. Лернер і М. Скаткін виділили п'ять груп загальнодидактичних методів: **пояснювально-ілюстративні**, **репродуктивні**, **проблемного викладу**, **евристичні** та **дослідницькі**.

Цей короткий опис спроб класифікувати методи навчання за певними ознаками засвідчує, що тривалий час, аж до 70—80 років ХХ ст., ідея багатоаспектного, діяльного підходу до класифікації методів навчання не мала належного розвитку.

Більш комплексну, побудовану на основі цілісного діяльного підходу, класифікацію методів навчання здійснив Ю. Бабанський. Він виходив з того, що методи повинні виступати, з одного боку, в ролі способів основних видів діяльності, а з другого, — в якості засобів формування цих видів діяльності, всебічного, гармонійного розвитку особистості дитини. Всі відомі види діяльності він систематизував за такими ознаками:

- за формами прояву — матеріальна, духовна (інтелектуальна, емоційна, вольова) й комунікативна діяльність;

- за змістом — ігрова, пізнавальна (перцептивна, мнемічна, мислительна, практично-пізнавальна), художньо-естетична, спортивно-оздоровча, громадська, виробнича;
- за ступенем прояву пошукової основи — репродуктивна, проблемно-пошукова (евристична), дослідницька.

Виходячи з того, що кожний вид діяльності організовується, стимулюється й контролюється вчителем, прийнято виділяти такі взаємопов'язані групи методів навчання:

- методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання й мотивації навчальної діяльності (вимога, роз'яснення значущості учіння, використання ігор, дискусій, емоційних ситуацій тощо);
- методи контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання.

У шкільній практиці найпоширенішою є класифікація, в якій методи навчання виділяються за *зовнішньою формою прояву* (словесні, наочні та практичні) та *внутрішньою сутністю*.

З методологічної сторони це має своє обґрунтування щодо діалектичної єдності в методах навчання форми й змісту, зовнішнього й внутрішнього. Є й історичне обґрунтування послідовності змінюваності словесного навчання (середньовіччя) наочним у період критики середньовічної схоластики (епоха Відродження) й практичним в епоху зародження і становлення капіталізму.

Поєднавши словесну, наочну й практичну форми зовнішнього прояву методів навчання, розуміючи роль поєднання цих трьох джерел пізнання для якісного засвоєння знань, їх творчого використання на практиці, дидакти довели, що всі так звані активно-діяльнісні методи навчання функціонують як сутність у трьох формах прояву: **словесній, наочній, практичній** (окремо чи за їх поєднанням).

Внутрішня психологічна сторона методів навчання, яка і є основою засвоєння знань, навичок і умінь, виховання й розвитку учнів, характеризується з позицій різних видів діяльності та рівня включення учнів у пізнавальний процес: **пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий й дослідницький**.

За ознакою внутрішнього логічного шляху засвоєння знань учнями виділяються такі методи навчання: **індукція, дедукція, традукція, аналогія, порівняння, класифікація**. За їх допомогою учитель керує розумовими діями учнів, розвитком їхнього мислення, оволодінням такими розумовими операціями, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо.

Отже, українські дидакти протягом 80—90 років ХХ ст. загальними зусиллями вийшли на створення комплексної дидактичної системи загальних методів навчання, в якій відображені методи навчання як багатостороннє, багатомірне й багатофункціональне утворення.

Будь-яка автономно розкрита класифікація, якою б вона не здавалась досконалою, — це лише спроба згрупувати методи, які однобічно характеризують способи навчання: або зовнішню форму, або внутрішню сутність за ознакою функції чи логіки розгортання процесу засвоєння знань, чи рівня самостійності учнів у цьому процесі. Тобто, будь-яка класифікація в повному обсязі не виконує всього комплексу функцій методів навчання.

Основні класифікаційні групи методів навчання представлено у табл. 1, 2.

Таблиця 1

Методи навчання за джерелом знань

Словесні	Наочні	Практичні
Пояснення (фактів, явищ природи, праці, громадського життя) Розповідь Бесіда Робота з книгою Лекція Інструктування Коментування Роз'яснення Опис	Спостереження Ілюстрування Демонстрування	Вправи (усні, письмові, технічні, графічні, фізичні) Творчі роботи (твори, реферати, анотації, складання задач, побудова моделей, макетів, скульптурні вироби, аплікації, виготовлення приладів тощо) Дослід Лабораторний експеримент Управління машинами, механізмами Трудові процеси в майстернях

Таблиця 2

Методи навчання за внутрішньою сутністю

За функцією навчання	За рівнем самостійності учнів	За логікою руху знання
Методи набування знань Формування умінь і навичок Застосування знань Узагальнення і систематизації знань Творчої діяльності Закріплення Перевірки знань, умінь і навичок Діагностування навченості, розвитку, навчальності	Пояснювально-ілюстративні (П-І) Репродуктивні (Р) Проблемного викладу (ПВ) Частково-пошукові (евристичні) (Ч-П) Дослідницькі (Д)	Індуктивні (І) Дедуктивні (Д) Традуктивні (Т) Редуктивні (Р) Синкретичні (СК)

6.4. Модель загальних методів навчання

За допомогою одного методу чи навіть групи методів, поданих в певній класифікації, проблему навчання, виховання й розвитку особистості учня не розв'язати. Як же вчителю обирати методи навчання? Якими класифікаціями за цього керуватися?

Перш за все, необхідно в певній логічній послідовності, за полігональним (багатокутним) способом розкрити цілісну модель загальних методів навчання.

Під цілісною моделлю методів навчання розуміють не просто сукупність механічно поєднаних відомих класифікацій, а таку сукупність, яка об'єднує в єдину цілісну систему ряд відомих класифікацій, і в цій цілісності можна встановити відношення супідрядності, послідовності й вивідності.

Кожний метод навчання — це поєднання кількох відомих в дидактиці способів діяльності вчителя й учнів. Який би метод ми не розглядали з цих позицій, його завжди можна охарактеризувати за джерелом засвоюваної інформації (словесним, наочним чи практичним), за рухом думки від

незнання до знання (індуктивним, дедуктивним чи традуктивним), за рівнем включення учнів у процес засвоєння знань (пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемно-інформаційним, евристичним чи дослідницьким), за функцією (методи засвоєння, формування умінь, систематизації, узагальнення, контролю й оцінювання).

Звівши різноманітність ознак методів навчання в систему та взявши в якості матеріальної основи побудови ідеальної

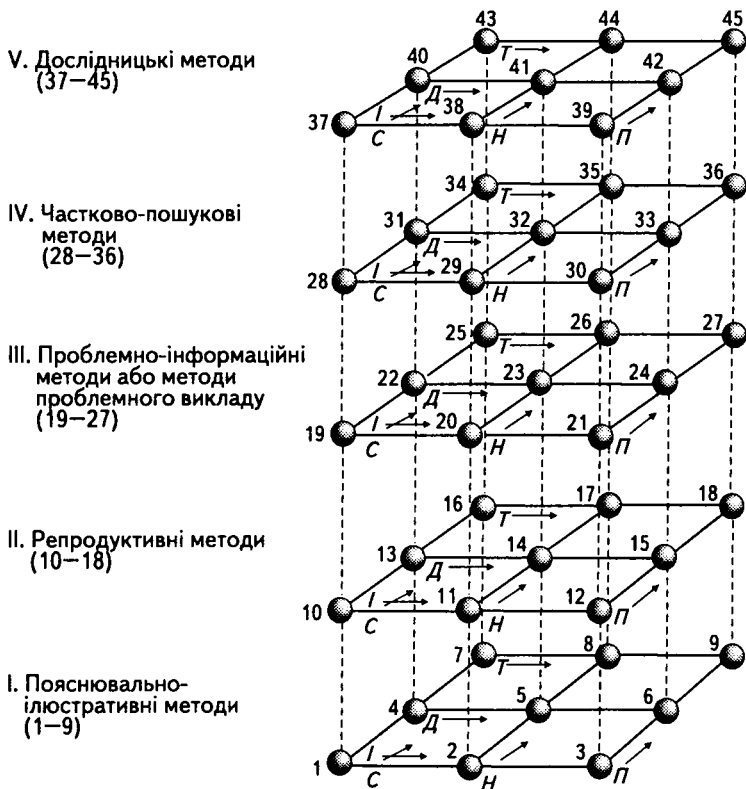


Рис. 5

Модель загальних методів навчання:

С — словесні методи (1, 4, 7; 10, 13, 16; 19, 22, 25; 28, 31, 34; 37, 40, 43).
Відповідно Н — наочні методи (2, 5, 8, 11, 14, 17 і т. д.); П — практичні
методи (3, 6, 9; 12, 15, 18 і т. д.). І — індукція (1, 2, 3; 10, 11, 12 і т. д.),
Д — дедукція (4, 5, 6; 13, 14, 15), Т — традукція (7, 8, 9; 16–17–18 і т. д.)

системи методів решітку кристала у формі прямокутного паралелепіпеда, побудуємо модель загальних методів навчання (рис. 5).

На першому вимірі моделі (висота — 1, 10, 19, 28, 37) подані ті ознаки методів, якими визначається міра самостійності й активності учнів у процесі засвоєння знань, умінь чи навичок. На другому (ширина — С, Н, П) — вид джерела інформації: слово, наочність, практика. На третьому (глибина — І, Д, Т) — логіка руху думки учнів при викладі матеріалу вчителем чи учінні.

Модель системи загальних методів навчання складається із п'яти підсистем (I—V), кожна з яких характеризується притаманними їй ознаками.

Наприклад, в межах першої підсистеми подано дев'ять різновидів пояснювально-ілюстративних методів (1—9), кожний з яких характеризується двома вимірами: за джерелом інформації (С, Н, П) та логікою розгортання змісту вивчаного (І, Д, Т). Так, пояснювально-ілюстративний, словесний, індуктивний метод можна описати наступними діями вчителя: використовуючи словесну форму (розповідь, пояснення або роботу з книгою), вчитель ілюструє матеріал схемою або малюнком і при цьому словесно-ілюстративний спосіб спільної діяльності розгортається в логіці руху змісту і думки учнів від конкретних фактів, ознак чи властивостей до їхнього узагальнення в певному понятті (індуктивно).

Наочне уявлення побудови елементів моделі (наприклад методу 25) представлено на рис. 6. На цьому рисунку по вектору *X* розміщена група методів за рівнем пізнавальної самостійності учнів (*П-І* — пояснювально-ілюстративні, *Р* — репродуктивні, *ПВ* — проблемного викладу, *Ч-П* — частково-пошукові, *Д* — дослідницькі методи. По вектору *Y*: *С* — словесні, *Н* — наочні, *П* — практичні методи. По вектору *S*: *І* — індуктивні, *Д* — дедуктивні, *Т* — традуктивні).

Яку ж інформацію несе ця схема? Розглянути це можна на прикладі матеріалу теми «Видозмінені пагони — бульба і цибулина» (5-й клас, ботаніка). У процесі розгляду цієї теми розв'язувалося кілька завдань, одним із яких було охарактеризувати цибулину ріпчастої цибулі. Розв'язати це завдання можна у такий спосіб. За допомогою бесіди вчитель актуалізує знання про органи рослин і підводить учнів до гіпо-



Рис. 6

Чотиристороння модель навчання

тези про те, яким же органом є цибулина ріпчастої цибулі. Після таким чином поставленого проблемного завдання учитель розрізає цибулину і, спираючись на наочність, порівнює її будову з будовою плоду, коренеплоду, кореня; відкидає попередні припущення про те, що цибулина — це корінь (догадка одних), коренеплід (догадка інших), плід (було й таке припущення). Потім привертає увагу до будови розрізаної бруньки. Учні помічають, що будова цибулини і бруньки співпадає. Учитель робить висновок: оскільки брунька — це зачатковий пагін, то цибулина є теж таким. У цій частині уроку використано проблемний виклад (ПВ) у формі пояснення (з групи словесних методів С), яке розгортало інформацію в логіці сходження від окремого (будови бруньки) до окремого (будови цибулини) — Т (метод традукції).

Модель загальних методів навчання та чотиристороння модель методів навчання можуть бути використані з метою навчання студентів вибору методів для композиції (складання, побудови) і декомпозиції (опису моделі) діяльності вчителя й учнів у межах дидактичної клітинки процесу навчання — уроку.

Отже, при виборі методів навчання необхідно дбати про цілісність способу діяльності вчителя й учнів. Це означає,

що вибраний спосіб діяльності повинен одночасно характеризуватися чотирма вимірами:

- дидактична функція як мета діяльності (первинне засвоєння чи формування вміння, чи застосування знань і вмінь, чи узагальнення тощо);
- рівень самостійності учнів при засвоєнні знань і вмінь;
- форма прояву діяльності (словесна, наочна, практична чи їх поєднання);
- логіка розгортання змісту й думки учнів.

Такий підхід до вибору методів навчання дасть можливість забезпечити їх багатофункціональність, що багатосторонньо впливає на розвиток дитини у процесі навчання.

6.5. Вибір та конструювання методів навчання

Окремі дослідники проблеми методів навчання (Ю. Бабанський, А. Алексюк, В. Паламарчук та ін.) прийшли до висновку про те, що метод навчання у кожному конкретному випадку не вибирається (готових моделей методів немає), а конструюється вчителем. Більше того, Ю. Бабанський стверджує, що в будь-якому акті навчальної діяльності завжди поєднується кілька методів.

У зв'язку з цим виникає два практичних запитання: 1. Якщо вчитель конструє кожний метод навчання, то якими вихідними положеннями він має керуватися; чи можна порекомендувати алгоритм такого конструювання? 2. Якщо метод – це спосіб навчальної діяльності, який забезпечує розв'язування конкретного цільового завдання, то як забезпечується в одному акті такої діяльності поєднання кількох методів?

Для відповіді на поставлені запитання слід спочатку визначитись у двох вихідних моментах: йдеться про сукупність методів, які забезпечують досягнення мети уроку, на якому розв'язується декілька взаємопов'язаних завдань, чи про конкретний метод як спосіб взаємодії вчителя й учнів у даний момент в межах дидактичної клітинки.

Якщо йдеться про методи навчання на уроці чи будь-якому іншому навчальному занятті, тоді правомірно говорити про оптимальне поєднання методів. Осмисленим, а не стихійним, а тому й оптимальним можна вважати вибір методів навчання, який здійснений з урахуванням всієї сукупності критеріїв.

Теза про те, що в будь-якому акті навчальної діяльності завжди поєднується кілька методів, є неточною. Будь-яке завдання, виділене для одного акту навчальної діяльності, розв'язується за допомогою одного методу навчання, оскільки метод — це спосіб досягнення мети, або спосіб розв'язання конкретно виділеного завдання. Тому, розглядаючи структуру методу, правомірно говорити про оптимальне поєднання його складових: прийомів, дій і операцій, достатніх для розв'язання одного завдання уроку.

Необхідно підкреслити, що одні й ті самі способи діяльності (бесіда, вправа, спостереження, робота з книгою, демонстрування тощо) можуть виконувати функцію методу або прийому. Якщо певний спосіб домінує на етапі руху від мети до результату, а при цьому інші способи виконують супутню роль, вносячи свій вклад у розв'язання дидактичного завдання, тоді домінуючий спосіб і є методом як формою руху змісту, а супутній — прийомом. Це свідчить про те, що за певних умов одні способи можуть переходити в інші: методи — в прийоми, а прийоми — в методи навчання.

Виходячи з теорії багатомірності методів навчання, можна запропонувати алгоритм конструювання методу навчання як цілісного дидактичного способу взаємодії суб'єктів навчання (на основі моделі загальних методів навчання). Але перш ніж здійснити цей акт, необхідно вирішити питання про кількість методів, які слід вибрати для уроку. Така кількість регламентується процедурами структурування змісту навчального матеріалу, який вибирається до кожного етапу уроку. Один матеріал підбирається, наприклад, для етапу актуалізації, інший — для засвоєння знань. Цей матеріал може бути поділений на змістові компоненти кількох дидактичних клітинок: один компонент — для сприймання й усвідомлення певних ознак, властивостей тощо; інший — для осмислення зв'язків між ними, виділення основних і дургорядних ознак, властивостей; ще інший — для узагальнення

основних ознак з метою формування певного поняття тощо. Для засвоєння кожної частини змісту виучуваного вчитель має вибрати відповідний метод засвоєння знань чи умінь.

При виборі кожного методу (їх кількість залежить від кількості дидактичних клітинок або кількості цільових завдань, що будуть розв'язуватись на занятті) необхідно керуватися такими критеріями:

- Відповідність методу завданням навчання.
- Відповідність методу змісту даної теми.
- Відповідність принципам навчання (доступності, наочності, науковості, віковим та психологічним особливостям учнів тощо).
- Поєднання словесних, наочних, практичних методів навчання.
- Відповідність рівню самостійності учнів.
- Забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку учнів.

Визначивши критерії, методи навчання вибирають у такій послідовності:

1. Визначити рівень керування самостійною роботою учнів і обрати відповідний метод за ознакою:

- пояснювально-ілюстративний *П-І*;
- репродуктивний *Р*;
- метод проблемного викладу *ПВ*;
- частково-пошуковий *Ч-П*;
- дослідницький *Д*.

Обраний метод відмітити на векторі *X* схеми (рис. 7).

Вибір на осі *X* частково-пошукового методу означає, що вчителем задумано через систему навідних запитань, завдань, підказок (подивіться, порівняйте, згадайте тощо) надати учням допомогу зробити самостійний висновок у формі правила, визначення, способу дій тощо.

2. Вибрати зовнішню форму прояву методу навчання: словесну *С*, наочну *Н*, практичну *П* (вектор *Y*).

Якщо на осі *Y* вибрана словесна форма, то це означає, що частково-пошукова діяльність учнів, керована вчителем, буде здійснюватися за допомогою одного із словесних способів дій, який вибирає вчитель. Цим способом може бути



Рис. 7

Схема фіксації методичного задуму вчителя

евристична бесіда, евристичний спосіб роботи з книгою, евристичне інструктування тощо.

3. Визначити внутрішній логічний шлях засвоєння знань: індуктивний *I*, дедуктивний *Д*, традуктивний *Т* чи їх поєднання *I-Д*, *Д-I*, *I-Т*, *Д-Т*.

На осі *S* вибрана традуктивна логіка руху змісту в умовах часткового пошуку, який здійснюється з опорою на словесну форму спілкування вчителя і учнів, або опосередковану змістом підручника. За цього вчитель порівнює два предмети, чи процеси, чи явища, один з яких є дітям відомим (прототип), а інший новим, що вивчається (модель).

Шляхом порівняння, в якому вчитель бере опосередковану участь, учні мають зробити самостійний висновок. Висновок може робитися від одиничного до одиничного (порівнюється, наприклад, будова бруньки і цибулини), від загального до загального (порівнюються, наприклад, війни, повстання, клімати, частини мови тощо).

В результаті слідування запропонованому алгоритму сконструйовано метод як багатостороннє і багатоякісне утворення, яке має свою зовнішню форму прояву навчальної діяльності і внутрішню психологічну і логічну сутність (див. рис. 7).

На поданій схемі можна сконструювати безліч методів навчання як поєднання різних сторін одного й того ж методу,

який виконує певну дидактичну функцію (на осі Z): первинне засвоєння знань, формування умінь і навичок, узагальнення знань та умінь, застосування знань, перевірка, оцінка та корекція знань, умінь та навичок (контроль).

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Методи навчання — способи цілеспрямованої взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, використання яких сприяє розв'язанню навчально-виховних завдань освіти в межах уроку чи системи уроків.

Метод навчання — спосіб взаємодії вчителя й учнів у навчальній ситуації, створеній для розв'язання конкретного навчально-виховного завдання в межах уроку.

Функції методів навчання:

- освітня
- навчальна
- пізнавальна
- організаційна
- розвивальна
- виховна: афективна, когнітивна, аксіологічна, праксеологічна.

Методи умовно розділяються на класи за такими ознаками:

- **За джерелами інформації:**
 - словесні;
 - наочні;
 - практичні.
- **За рівнем включення у пізнавальну самостійну діяльність учнів:**
 - пояснювально-ілюстративні;
 - репродуктивні;
 - проблемного викладу;
 - частково-пошукові;
 - дослідницькі.
- **За компонентами навчальної діяльності:**
 - організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
 - стимулювання, мотивації навчальної діяльності;
 - контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання.

- **За логікою розгортання пізнавального процесу:**
 - індуктивні;
 - дедуктивні;
 - традуктивні;
 - синкретичні.

Вибір та конструювання методів навчання як багатостороннього, багаторівневого й багатомірного явища залежить від мети, змісту, рівня засвоєння та досвіду, набутого учнями.

**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ
ТА ЗАВДАННЯ**

1. За якими ознаками розкривається сутність методу навчання?
2. Охарактеризуйте структуру методу навчання.
3. Які функції виконують методи навчання і в чому їхня сутність?
4. Розкрийте зв'язок між змістом навчання та методами його засвоєння.
5. Назвіть і охарактеризуйте різні підходи до класифікації методів навчання.
6. Розкрийте сутність методу як багатостороннього, багаторівневого, багатоякісного явища.
7. Охарактеризуйте методи навчання за зовнішньою формою прояву.
8. Яка існує класифікація методів навчання за внутрішньою сутністю?
9. Які основні критерії вибору методів навчання?
10. Розкрийте сутність цілісного підходу до конструювання методів навчання.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

- ◆ Урок: сучасні вимоги до нього
- ◆ Таксономія уроків різних типів
- ◆ Урок як цілісна дидактична система
- ◆ Проект уроку як оптимальної системи
- ◆ Мета уроку та вибір його типу

7.1. Урок: сучасні вимоги до нього

Розглядаючи питання теорії і практики уроку, деякі педагоги стверджують, що урок як форма організації навчання себе вичерпала, як і вичерпаною є класно-урочна система навчання, яка в своїй основі залишилась незмінною з часу її виникнення (XVI ст.). Вони вважають, що класно-урочна система застаріла, що вона орієнтована на загал, а не на кожного учня, вона створює неабиякі труднощі для слабких і стримує розвиток здібних, не забезпечує умов для спілкування старших із молодшими учнями тощо.

Чи можна з цим погодитися?

Не всі педагоги погоджуються з такими думками про класно-урочну систему, вказуючи на її позитивні якості: забезпечує організаційну чіткість й упорядкованість всього навчально-виховного процесу, систематичність і логічну послідовність навчання, постійний морально-емоційний вплив особистості вчителя на класний колектив, на кожен особистість у процесі колективного обговорення проблеми, сприяє пошуку способів її розв'язання тощо.

Окремі опоненти і, зокрема, Б. Коротяєв вважає урок пережитком радянської педагогіки, «мертвою петлею» для учнів.

В той же час відомий вчений-психолог Ш. Амонашвілі пише: «Урок, ти не думай, що існуєш від дзвінка до дзвінка... Ти, можливо, зовсім не закінчуєшся, тому що після дзвінка ми залишаємо тебе з бажанням пошвидше

зустрітися. Ти відправляеш нас додому з неспокійними думками»*.

Хто ж правий? Чи насправді урок винен в тому, що дехто його перетворює у страшного рукотворного чорного птаха?

Цей птах зі дня в день кружляє над головами дітей. І час від часу багатьох із них б'є то крилом, то дзьобом по тім'ячку, а то й хижими кігтями в саму душу. У дітей він викликає страх, огиду й відразу.

Будь-що, в тому числі й урок, можна і треба критикувати. Але ця критика має бути конструктивною, спрямованою не стільки на використання формальних ознак уроку, скільки на уміння ефективно скористатися цією формою організації навчання. Знання можуть перетворитися в будівельне сміття, непотрібне для справи за будь-якої організаційної форми навчання, якщо її структура містить примітивні схеми засвоєння навчального матеріалу, за яких панують авторитарні методи навчання, заучуються готові висновки без активної позиції дітей, без залучення їх до по-сильної пошукової діяльності.

Навіть в умовах розмивання фундаменту класно-урочної системи навчання окремими вчителями-новаторами, часткової чи повної заміни уроку, наприклад, комбінованою лекційно-семінарською системою, шкільні класи (як приміщення і як постійний склад учнів) залишаються й залишатимуться ще довгий час. При цьому може зменшуватися кількість учнів (до 12—15), скорочуватися тривалість заняття залежно від віку дітей, особливостей навчального предмета, стану навчально-матеріальної бази тощо.

Будь-які зміни в змісті освіти, поява нових, ефективних технологій навчання (навіть комп'ютерних) не замінять учителя, не зменшать його ролі у навчанні й вихованні дітей. А це основна ознака класно-урочної системи навчання.

Критикувати урок за те, що він, буцімто, замість розвитку стримує творчий потенціал учнів, їхні життєві емоції, бо змушує сидячи (ні ворухнутися, ні повернутися, ні встати, як зауважують критики уроку) все запам'ятовувати,

* *Амонашвили Ш. О.* Здравствуйте, дети. — М., 1986.

зазубрювати, неправомірно. Більше того, такі характеристики зовсім не притаманні урокам праці, фізичної культури, музики, образотворчого мистецтва, лабораторним заняттям з фізики, хімії тощо.

Якщо і зустрічаються «нудні» уроки, то не дидактика і психологія уроку є причиною цього. До речі, не вчителі і не учні критикують урок.

Хто ж переможе: оптимісти чи песимісти?

Ш. Амонашвілі пише: «Учитель, будь сонцем, що випромінює людське тепло, будь ґрунтом, багатим ферментами людських почуттів, і сій знання не тільки в пам'яті й свідомості твоїх учнів, а й в їх душах і серцях»*.

До уроку мають претензії окремі теоретики педагогіки. Їх уособлює Б. Коротяєв, який пише: «Бог уроку Я. Коменський, а всі, що нині живуть покоління вчителів, дидактів, керівників усіх рангів — його ідолопоклонники, фанатизм яких, нерозумна фантазія по його вдосконаленню й розвитку виліпили й зробили з уроку «страшного рукотворного чорного птаха», про «вчинки» якого уже згадувалося»**.

Як би не розвивалися дидактичні системи в школах відтвореного чи нового типу та якими б не були їхні концепції навчання й виховання, вони обов'язково реалізуються в певних організаційних формах. Щоб в таких школах було більше нового, педагоги роблять спробу термін «урок» замінити іншими термінами: сюжетно-рольові заняття, лекційно-семінарські форми організації навчання, навчально-дослідні заняття, заняття з розв'язування дослідницьких завдань, нові інформаційні технології тощо. Усі нові форми, що проводяться за розкладом, з постійним складом учнів, під керівництвом учителя, розпочинаються й закінчуються синхронно для учнів усієї школи, і є уроками, а вся шкільна система навчання є класно-урочною.

Песиміст скаже: шкільний урок протягом одинадцяти років методично, систематично й щоденно руйнує фізичне здоров'я всіх учнів. Дітей не просто посадили за парти, їх

* Амонашвили Ш. О. Здравствуйте, дети. — М., 1986.

** Коротяев Б. Педагогика на распутье: Научно-публицистические заметки. — Словянск, 1996. С. 102.

обплутали ланцюгами навчальних предметів, прикували до парт багатопудовими гирями учіння, а на ноги одягли такі кайдани, від яких не можливо звільнитися.

Оптиміст, теоретик і практик, знає, що урок має великі резерви. Його дидактико-виховні й розвивально-творчі можливості ще не повною мірою використовуються. В цьому переконливим є досвід вчителів-новаторів: Р. Маринюк (вчительки 1—4-х класів м. Нова Каховка), В. Шаталова (вчителя фізики м. Донецька) та ін.

На уроках як основній, але не єдиній формі організації навчання, можуть і повинні використовуватися найрізноманітніші форми організації навчальної діяльності учнів в їх оптимальному поєднанні: індивідуальні, парні, групові (малі й колективні) тощо.

Безумовно, урок не є ідеальною формою організації навчання. Йому притаманні суб'єктивні й об'єктивні вади, над усуненням яких працюють сотні вчителів шкіл Мудрості, Радості, Розвитку тощо. Підвищенню ефективності уроків сприяють оновлення змісту освіти, масові (за державною програмою) і за авторською програмою підручники, робочі зошити, модульна побудова змісту й організації навчання, залучення учнів до різних видів діяльності тощо.

Чи можна сьогодні ставити питання про повну заміну уроку іншими системами чи формами як з дидактичного, так і економічного погляду?

Можливо з часом, коли будуть створені відповідні економічні та соціальні умови, урок зможе більш, ніж тепер, поступитися іншим формам, побудованим на організаційних (по 15—20 хв) та змістових модулях з невеликими групами учнів (по 10—12).

Урок критикують ще й за те, що основна увага на ньому приділяється знанням, умінням, навичкам: перевіriamo домашнє завдання; повторимо попередні знання; послухасмо нове; закріпимо його; вивчимо й запам'ятаємо вдома. Чи можна з цим погодитися?

Можливо, і відбуваються уроки, побудовані за такою схемою. Але це скоріше виняток, епізод в системі роботи вчителя. Безумовно, метою уроку, а значить, і його результатом, мають бути предметні знання й уміння, але не тільки вони.

З погляду дидактики, у процесі засвоєння знань виховання й розвиток зливаються воедино, стають нероздільним процесом. В центрі уваги вчителя перебувають учні, які включені в активну навчальну діяльність: урок перетворюється у важливий засіб виховання й розвитку.

Вчитель — справжній вихователь на перше місце ставить не зміст виучуваного, а ті образи, переживання, ставлення, які виникають у дітей в процесі засвоєння навчального матеріалу. Урок виховує всією своєю сутністю: змістом матеріалу, що виучується; методами роботи, стосунками, які виникають між самими учнями, між учнями й вчителем тощо. Урок є продуктом спільної творчості всіх дійових осіб педагогічного дійства.

Коли йдеться про те, що класно-урочна система навчання ще не повною мірою використовується вчителями, то які її сторони мають в першу чергу вдосконалюватися й за рахунок яких засобів?

З часу виникнення класно-урочної системи навчання (XVI ст.) й до сьогодні провідною фігурою в цій системі є учитель. Він планує й організовує навчальну діяльність учнів. Спроби применшити провідну роль учителя (Дальтон-план, Метод проєктів, бригадно-лабораторний метод) призводили до дезорганізації навчальної роботи школи, зниження якості знань і умінь, обмеження спілкування з учнями. Учителя як представника старшого покоління, активного носія соціального досвіду не можуть замінити ніякі засоби навчання: ні книга, ні комп'ютер, ні засоби масової комунікації.

Перед учителем ставляться високі вимоги. Він не повинен обмежуватися лише формальними ознаками класно-урочної системи: працювати за готовими програмами й підручниками, дотримуватися розкладу, знати свій предмет, урізноманітнювати структуру й методику уроку, контролювати й оцінювати діяльність учнів тощо.

Учитель — це творець душі й розуму дитини. Він покликаний всіма педагогічними засобами прилучити дітей до сукупних елементів соціального досвіду і за необхідності бути готовим надати дітям допомогу в оволодінні ним. Така допомога має бути виключно диференційованою залежно від

рівня готовності дітей самостійно оволодівати змістом освіти й глибоко індивідуалізованою з урахуванням навчальних можливостей кожного учня. Учитель кожну секунду, кожну хвилину і в міру необхідності стимулює і мобілізує діяльність учнів. Класно-урочна система роботи вчителя й учнів має реалізовуватися з урахуванням новітніх досягнень науки, техніки, культури, педагогічної технології, інноваційної педагогічної практики.

Теорія і практика уроку, всієї класно-урочної системи навчання ще не повною мірою враховують психофізіологічні закони й особливості психічного розвитку дітей, а звідси — фізичні й психічні перевантаження, невпевненість у своїх силах, зриви в поведінці, небажання вчитися, конфлікти в школі й вдома тощо.

Класно-урочна система навчання передбачає постійний склад учнів класу одного віку, з приблизно однаковим досвідом і рівнем розвитку. Що в цьому є негативного? Може те, що так було в середні віки, в монастирських школах стародавньої Русі, які були центрами освіченості, в братських школах України (XVI—XVII ст.), так було за радянських часів? А може в тому, що класи переповнені дітьми (до 30—35 осіб), чим ускладнюється робота вчителя з питань індивідуалізації навчання, оперативного зворотного зв'язку, оцінювання і корекції знань, умінь і навичок тощо?

Так, цей недолік притаманний в основному міським школам. Середня наповнюваність класів дітьми по Україні нині становить 17—22 учні. Але знову ж таки, в цьому біда не уроку, а держави, яка з певних причин ще не встигла розв'язати цю проблему. Наукою доведено, що найбільш оптимальною для нормальної організації навчально-виховного процесу є наповнюваність класів до 20—25 учнів. За таких умов з'являються широкі можливості для поєднання індивідуальних, парних і групових форм організації навчальної діяльності, повноцінної реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання, формування досвіду спілкування тощо.

Зменшення чи збільшення кількості учнів в межах 15—45 (а в Японії до 60) осіб при їх постійному складі ще не є достатньою умовою переходу в іншу систему навчання. При

цьому може змінюватися форма організації навчання: замість уроку лекції (об'єднуються 2—3 класи для заняття з літератури, історії тощо) або екскурсії.

У приватних школах класи комплектуються, як правило, з 12—20 учнів одного віку і працюють вони за класно-урочною чи змішаною системою, за якою окремі заняття проводяться не з повним класом або індивідуально з одним учнем протягом 30—60 хв залежно від навчального предмета.

Слід підкреслити, що класно-урочна система реалізується не лише у формі уроку, який посідає в ній домінуюче місце, а тому і вважається основною організаційною формою навчання. Заняття проводяться в різноманітних формах їх організації: факультативи, екскурсії, лекції, семінари, співбесіди, «круглі столи», конференції, дебюти, концерти, змагання, брифінги, дискусії, позакласне читання, лабораторні заняття, практикуми, консультації, репетиції, домашні заняття, колоквиуми, екзамени тощо.

Отже, класно-урочна система не є якоюсь застиглою системою навчання. Вона динамічна, постійно збагачується новими технологіями, поповнюється новими організаційними формами, змінюється під впливом передового, новаторського досвіду.

Розуміючи багатофункціональність класно-урочної системи, невичерпні можливості її удосконалення та підвищення ефективності, у яких напрямках можна її модернізувати? В чому сутність зовнішніх умов і внутрішніх факторів, врахування яких сприяє її успішній реалізації?

Якщо не вдаватися до конкретних форм організації навчання за класно-урочною системою, то вимоги до них можна умовно розділити на дві групи: організаційно-педагогічні та дидактико-методичні.

Організаційно-педагогічна група

- Наявність продуманого плану проведення заняття: тема, мета й завдання, обладнання (схеми, таблиці, малюнки, прилади, моделі, географічні, історичні карти тощо), план з основними етапами роботи та розподілом часу між ними, конспект заняття за етапами (їх завдання, зміст, види навчальної діяльності, методи роботи).

- Організаційна чіткість проведення занять: своєчасне включення учнів у роботу, максимальне використання часу, оптимальний темп навчання, чіткість постановки завдання та інструктування учнів на кожному етапі роботи, логічна послідовність і завершеність розв'язування кожного завдання, свідома дисципліна учнів і висока активність в діяльності, стимулювання.
- Дотримання гігієнічних вимог: температурний і повітряний режим, попередження фізичної, психічної і розумової перевтоми, нормування навчальних навантажень з урахуванням навчальних можливостей, переключення діяльності з вербальної на практичну, пам'яті — з образної на логічну.
- Рациональне використання засобів навчання різного функціонального призначення: ілюстративні, демонстративні, проєктивні, імітаційні, конструктивні.

Дидактико-методична група

- Чітке визначення мети і завдань навчання та забезпечення їх прийняття учнями.
- Забезпечення багатофункціональності навчального заняття: освітніх, мотиваційних, навчальних, пізнавальних, виховних і розвивальних функцій.
- Оптимізація змісту навчання та структурування його для кожного етапу засвоєння (виділення головного, групування фактів навколо провідних ідей, понять, підбір завдань для осмислення, формування умінь, узагальнення знань і способів діяльності, забезпечення зв'язків предметного й міжпредметного змісту).
- Вибір методів навчання, адекватних змісту, можливостям учнів, розвитку мислення, умінь самостійно розв'язувати поставлені завдання.
- Поєднання різних форм організації навчальної діяльності: індивідуальних, парних, групових, загальнокласних, комбінованих.
- Регулювання навчальної діяльності дидактичними принципами навчання.

- Систематичний і оперативний контроль навчальної діяльності, об'єктивне оцінювання та корекція її результатів.

Такими є найзагальніші організаційно-педагогічні та дидактико-методичні вимоги до всіх форм організації навчання, в тому числі й до уроку.

7.2. Таксономія уроків різних типів

Дидактика кожні 15–20 років переглядає відомі класифікації уроків і вводить нові. З чим це пов'язано? Чи не нехтується цим досягнення практики попередніх років?

Узагальнити великий період розвитку даної проблеми не має можливості, тому проаналізуємо лише чотири історичні періоди розвитку проблеми типізації та класифікації уроків, пов'язаних з іменами таких дидактів ХХ ст., як Є. Перовський (30–40-ві роки), І. Казанцев (60-ті роки), В. Онищук (80-ті роки), О. Савченко (90-ті роки) та інші.

Одні з них класифікували уроки залежно від змісту навчальних дисциплін (вступні, основні, заключні, узагальнюючі, предметні, позакласного читання, інтегровані). Інші — за способами їх проведення: урок-бесіда, урок-екскурсія, лабораторний дослід, кіноурок, урок самостійної роботи, урок-дискусія, урок-лекція тощо.

В 70–80-х роках ХХ ст. з'явилась класифікація уроків за провідною дидактичною метою: засвоєння нових знань, формування практичних умінь, застосування знань, узагальнення й систематизація знань і умінь, перевірки, оцінки та корекції знань і умінь, комбіновані (В. Онищук, І. Єременко, Ю. Бабанський та інші).

Усі типи уроків за їх метою, наприклад, М. Махмутов звів до трьох класифікаційних груп: уроки засвоєння нових знань; уроки удосконалення знань і умінь та уроки перевірки й оцінки знань, умінь і навичок.

А. Бударний до структурно-простих відніс уроки, що передбачають одну мету, а до структурно-складених — комбінований урок, на якому реалізується дві й більше мети навчання.

Співвіднесення описаних в дидактиці типологій уроків у різні періоди її розвитку з актуальними проблемами освіти й навчання свідчить, що одні підходи до класифікацій уроків пов'язані з удосконаленням та впровадженням нового змісту освіти, інші — з модернізацією методів навчання, приведенням їх у відповідність до нового змісту. Класифікація типів уроку другої половини ХХ ст. виникла в умовах, коли вчителі стали привертати увагу до результативності та ефективності навчання. В центрі цієї уваги знаходилась мета уроку та вибір оптимальних засобів її досягнення. Кожна класифікація у свій час мала певне значення й увага до неї була мотивованою.

Дидактика, прагнучи до чистоти класифікації, виділення конкретно означеної основи типізації уроків, певною мірою все ж збіднювала практику. При цьому відбувався офіційний перевід усіх шкіл то на одну, то на іншу класифікацію уроків. Така ситуація відбулася і в Україні, коли всі школи намагалися перевести на використання типів уроків, розроблених В. Оніщуком. Найбільш страждали від цього вчителі літератури, музики, початкових класів (уроки з читання, навчання грамоти, образотворчого мистецтва).

Щоб вийти з такої ситуації, тобто не стандартизувати уроки з усіх чи з більшості предметів, з'явилися так звані нетрадиційні уроки, інтегровані уроки тощо.

Урок будь-якого типу не можна розглядати як строго задану дидактичну форму, бо це складна дидактична система з гнучкою, динамічною структурою, яка зумовлена такими компонентами, як мета й завдання, зміст і форми діяльності, методи й прийоми навчання та оцінювання результатів. Загальнодидактична структура уроку, що наповнюється специфічним змістом, методами й прийомами, притаманними навчальному предмету, обов'язково має варіативну методичну спрямованість.

Один дидактичний тип уроку, наприклад, засвоєння нових знань і умінь, може мати кілька методичних видів і різновидів, побудова й організація яких залежить від багатьох факторів: специфіки змісту предмета, досвіду учнів, технічного оснащення, рівня педагогічної майстерності вчителя.

Загальнодидактична структура уроку — це лише база, на якій будуються методичні варіанти уроків різних типів. Тому

узагальнену дидактичну структуру уроку, подану в посібниках з педагогіки, не можна сліпо приймати за еталон сучасного уроку. Збагатити її різноманітністю елементів, наповнити живим педагогічним духом, емоціями, ставленнями — це справа методистів і вчителів-практикантів.

7.3. Урок як цілісна дидактична система

Побудова уроку, його збагачення досягненнями сучасних методик, новими технологіями навчання, інноваційним досвідом має орієнтуватися на його теоретичну базу — загальну структуру. Яку ж роль при цьому виконують загальні закони й принципи навчання, що складають його міцний дидактичний фундамент? В чому полягає можливість вчителя проявляти справжню творчу свободу?

Урок як процесуальна система базується на положеннях дидактичної теорії. Вичленивши із всієї сукупності компонентів дидактичної підсистеми ті, що закономірно повторюються, і побудувавши дидактичну клітинку, можна встановити зв'язки між компонентами уроку, а потім визначити його структуру.

У структурі уроку як складного дидактичного явища функціонують зв'язки двох рівнів: мікрозв'язки, що проявляються між елементами дидактичної клітинки, і макрозв'язки, притаманні структурі уроку в цілому. Зв'язки цих двох рівнів можна показати на моделі уроку невизначеного типу (рис. 8).

За вихідну структуру можна взяти урок будь-якого типу, що не відіграє вирішальної ролі для побудови його кодової моделі, яка включає сукупність дидактичних клітинок. Структура всіх клітинок є інваріантною, тобто незмінною, і включає цільові завдання як мету мікродіяльності, зміст навчального матеріалу (знання, уміння, навички), метод навчання як форму руху змісту, спосіб розв'язання цільового завдання, форму організації навчальної діяльності, в якій взаємодіють суб'єкти діяльності та результати розв'язання цільового завдання, які є проміжними, складовими кінцевого результату уроку. Тип уроку визначається його метою.

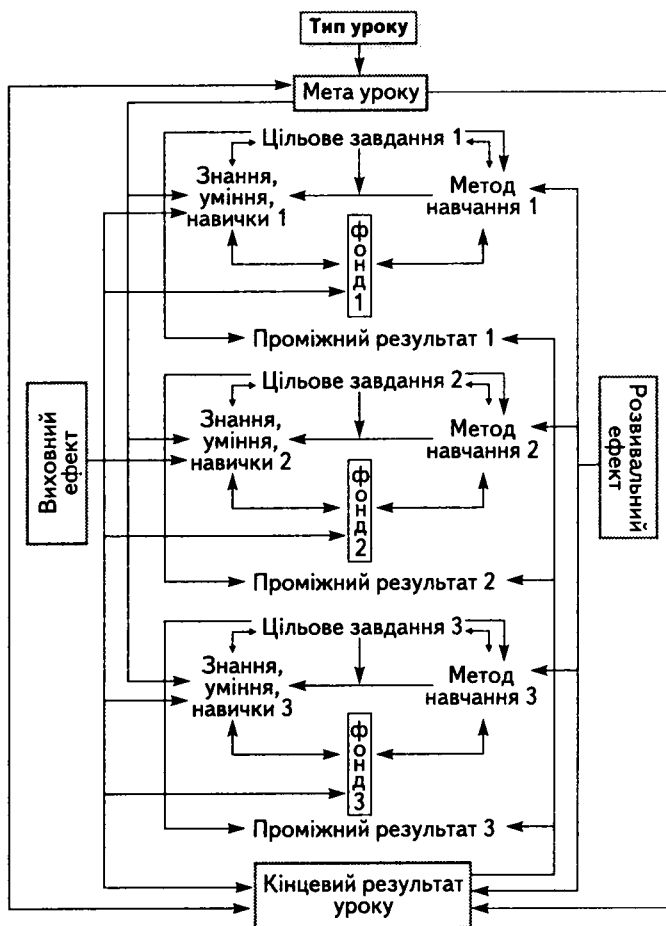


Рис. 8
 Модель уроку невизначеного типу

Наприклад, якщо вчитель планує розв'язати три цільові завдання: перше і друге — засвоєння нових знань з включенням дітей у їх закріплення за допомогою практичних вправ, задач тощо; третє — узагальнення щойно вивченого, то орієнтовний алгоритм побудови уроку можна подати в такий спосіб:

1. Конкретизація загальної мети (цілі) уроку.
2. Поділ змісту виучуваної теми на навчальні ситуації в залежності від його структури: теоретичні знання, знання способів діяльності, знання в дії, або уміння.
3. Формулювання цільового завдання до кожної навчальної ситуації.
4. Вибір методів навчання, адекватних цільовим завданням за їх дидактичними функціями (засвоєння, формування, узагальнення) та змісту навчального матеріалу (теоретичний, емпіричний чи практичний).
5. Вибір форм організації навчальної діяльності учнів (індивідуально-самостійна, парна, групова, загальнокласна, фронтальна чи їх оптимальне поєднання) адекватно змісту та методам роботи.
6. При виборі змісту, методів і форм орієнтація на цільову установку і уявлення очікуваного результату спільної діяльності (кожний проміжний результат).

Якщо слідувати цьому алгоритмові, побудований урок буде являти собою цілісну систему. Усі компоненти процесу навчання будуть узгодженими, взаємозв'язаними, вибір усіх засобів для досягнення мети уроку буде осмисленим.

7.4. Проект уроку як оптимальної системи

Чимало зусиль для оптимізації процесу навчання й побудови оптимального уроку доклав академік Ю. Бабанський. Його теорія оптимізації є своєрідною дидактичною стратегією в діяльності вчителя. Керівництво нею, врахування її принципів сприяє підвищенню ефективності навчання учнів. Якою має бути тактика за цієї стратегії? Якою уявляється технологія побудови оптимального варіанта уроку? Адже узагальненого алгоритму його побудови замало: він є лише добротним орієнтиром в роботі вчителя над побудовою макро- і мікроструктури уроку певного типу.

Вивчаючи причини неуспішності та другорічництва, Ю. Бабанський розробив методологічні й теоретичні основи оптимізації навчання, передумови її реалізації (дидактичні,

організаційні, психологічні), критерії визначення оптимальності в умовах інтенсифікації навчання, систему способів оптимізації навчання. В результаті цих досліджень він дійшов висновку, що за умов оптимізації навчання за мінімум часу та зусиль вчителя й учнів можливо досягти такого рівня успішності, вихованості й розвинутості кожного учня, який відповідає його реальним навчальним можливостям в зоні ближнього розвитку.

Під оптимізацією в широкому смислі розуміється процес вибору найкращого варіанта розв'язування будь-якого завдання за даних умов. Відповідно оптимізацією навчання називають науково обгрунтований вибір і здійснення найкращого варіанта навчання для конкретних умов з точки зору успішності вирішення його завдань і раціональної витрати часу та зусиль учнів і вчителів.

При реалізації ідей оптимізації недопустимими є перевантаження учнів і вчителів, шаблон і трафарет у навчанні, гіперболізація чи недооцінка окремих типів і структур уроку, методів, прийомів, засобів і форм навчання.

Свідомий вибір способів навчання з урахуванням максимальних можливостей вчителя і учнів здатний забезпечити найкращі результати при найменшій витраті зусиль.

Видатний вчений-педагог Ф. Корольов вважав, що майбутнє приведе до того, що ідеї оптимального управління процесами розвитку стануть характерними для всіх галузей діяльності, вони будуть керівними і в педагогіці.

Одним із ефективних засобів навчання процедур оптимізації може стати проектування уроку на базі дидактичної матриці.

Переваги такого підходу до проектування оптимальної структури уроку полягають в наступному:

1. В умовах роботи з дидактичною полігональною матрицею повною мірою реалізується системний підхід до побудови макро- і мікроструктури уроку.

2. Реалізуються основні критерії оптимізації навчання, а саме:

- відповідність мети уроку програмі, підручнику й дидактичним функціям даного уроку (засвоєння, формування, розвитку, систематизації, перевірки та оцінки тощо);

- оптимальність змісту навчального матеріалу як достатності для реалізації функцій уроку та якісного його засвоєння;
- оптимальність поєднання методів чи прийомів навчання як в межах кожної дидактичної клітинки, так і в структурі діяльності учнів протягом всього уроку;
- оптимальність поєднання індивідуальної, групової чи колективної навчальної діяльності учнів на уроці.

3. Можливість планувати цілеспрямоване поетапне управління взаємодією учнів і навчального матеріалу через бачення кінцевої перспективи (рух до мети уроку) і проміжної (цільові завдання поетапного руху до мети).

4. Можливість регулювати діяльність учнів в межах уроку з урахуванням рівня засвоєння знань (доповнювати зміст додатковими фактами, змінювати методи і прийоми навчання тощо).

Робота з дидактичною матрицею уроку стимулює студентів до актуалізації знань з дидактики, психології навчання, загальної психології, окремих методик, творчого їх використання. Як результат, формуються уміння осмислено вибирати засоби й способи навчання, здатні забезпечити найкращі результати.

7.5. Мета уроку та вибір його типу

Мета й завдання – це педагогічні категорії, які використовуються на різних рівнях теорії та педагогічного буття. Але в будь-якому випадку мета (ціль) трактується як наперед визначений кінцевий результат людської діяльності. Що ж являє собою мета уроку? На скільки вона є об'єктивною? Як вона з'являється в уяві вчителя й учнів? Ці та багато інших питань, пов'язаних з метою, має вирішити вчитель при підготовці планів-концептів уроків.

Окреслені питання є досить актуальними в теорії і практиці дидактики, а особливо методики. Вчителі в процесі підготовки до уроку мають визначити:

- співвідношення мети уроку, діяльності вчителя й учнів;

- залежність між метою й типом уроку;
- триєдину мету уроку (навчальну, виховну й розвивальну);
- структуру мети уроку;
- структуру уроку відповідного типу.

Співвідношення мети уроку, діяльності вчителя й учнів.

Провідні дидакти і, зокрема, *В. Онищук* намагалися дати відповідь на питання про співвідношення мети уроку, мети вчителя і мети учня, які за своєю сутністю не співпадають. Без мети уроку, який наперед готується вчителем, не можна передбачити його результат, оскільки ціль уроку — це спрямованість діяльності вчителя (викладання) й учнів на кінцевий результат.

Щоб учні включилися у свідому навчальну діяльність, ціль вчителя має перетворитися в мету учнів, яка уявляється ними як наперед визначений кінцевий результат їхньої діяльності. Мета — це еталон очікуваного результату. Ось тут і відбувається трансформація цілі вчителя в мету учнів. Якщо, наприклад, ціллю вчителя є забезпечення засвоєння знань про корисні копалини, то він може поставити перед учнями мету у такій формі: «Ви сьогодні дізнаєтеся багато цікавого про корисні копалини, зокрема про те, які речовини відносяться до групи корисних копалин, як вони утворилися, які їх ознаки і властивості; якими способами вони добуваються та яку користь приносять людям».

Залежно від віку дітей, їх досвіду, новизни та складності теми мету діяльності, межі змісту знань можуть визначити самі учні, й це найбільш доцільно. Мета вчителем не задається, а приймається як замовлення дітей, які хочуть задовольнити свої потреби у новому знанні.

Наприклад, темою уроку з фізики є «Сила струму». Вчитель запланував засвоєння знань про силу струму. Він звертається до учнів: «Щоб ви хотіли дізнатися про силу струму?» Можливі замовлення вчителю: «Що таке сила струму? Чим і як вимірюється сила струму? Від чого залежить сила струму? Де використовується сила струму?». Учні самі передбачили основні результати уроку й активно включилися у діяльність по засвоєнню знань.

Отже, ціллю уроку (вчителя) передбачається те, що має бути засвоєне учнями, а метою учнів те, що вони будуть (чи хочуть) засвоювати на уроці.

Залежність між метою й типом уроку.

З часу, коли дидактикою розроблена класифікація типів уроків за основною метою (дидактичною функцією) навчання, викристалізувалася закономірна залежність між метою та типом уроку. Така залежність не є прямою стосовно окремих предметів, зокрема таких як література, образотворче мистецтво, праця в майстернях, музика, фізкультура. Ці предмети охоплюють широкий діапазон елементів соціального досвіду, а тому метою уроку можуть бути не стільки освітні, скільки мотиваційні, виховні, розвивальні, творчі цілі й установки. Їх специфіка відображена в теорії і методиці вивчення цих предметів і доцільно керуватися їхніми висновками та рекомендаціями. Інша справа, коли йдеться про так звані нетрадиційні уроки, уроки з інтегрованим змістом. Не залежно від їх форм і методів навчання, вони несуть великий інформаційний заряд, сприяють формуванню наукового світогляду, мають своє теоретичне ядро й емпірико-практичну спрямованість. Такими є уроки мови, математики, природознавства, історії, географії, фізики, біології тощо.

Якщо на уроках з дисциплін, де вивчаються основи наук, ставиться мета засвоєння нових знань, то як засіб її реалізації обирається тип уроку засвоєння знань. Якщо мають формуватися уміння, обирається тип уроку формування практичних умінь і навичок. Якщо передбачається формування умінь застосовувати знання, обирається урок відповідного типу; для узагальнення та систематизування знань й умінь — урок з такою ж назвою типу, як і при меті перевірки, оцінки й корекції знань і умінь.

Не можна підміняти урок будь-якого типу так званим уроком з комбінованою структурою тому, що комбіновані уроки мають своє специфічне призначення й обираються для реалізації спарених цілей, наприклад, засвоєння нових знань і узагальнення їх з попередніми, що вивчалися протягом кількох уроків.

Триєдина мета уроку.

Поняття триєдиної мети є неоднозначним й досі спірним як в дидактиці, так і в методиці.

Наприклад, *О. Савченко* досить дипломатично ставиться до цього питання. Даючи дидактичні, виховні й розвивальні

характеристики уроків у початковій школі, вона вважає, що навчальна мета залежить від того, на якому рівні учні мають засвоїти матеріал: уявлення чи ознайомлення з істотними ознаками, розпізнавання чи самостійного застосування, а може й автоматизованого відтворення, тобто певної навички. Щоб правильно визначити мету уроку, О. Савченко зазначає, що недостатньо глибокого проникнення у зміст матеріалу. Необхідно побачити надзавдання уроку — як же найкраще його використати для виховання й розвитку особистості учнів. Виховання на уроці здійснюється через зміст і методи навчання, через вплив особистості вчителя й міжособисті взаємини учнів. До виховної частини завдання уроку вона рекомендує записувати такі установки: «пробуджувати почуття», «зміцнювати бажання», «формувати позитивне ставлення до навчання» тощо.

Розвивальні завдання необхідно формулювати за напрямами розвитку дітей: розвиток мислення, розвиток самостійності (формування вмінь працювати за зразком, вказівками вчителя, коментувати свої дії тощо), вмінь самостійно вчитися (виховання спостережливості, уважності, контролю проміжних і кінцевих результатів) тощо. О. Савченко підкреслює, що наявність на уроці навчальних, виховних і розвивальних цілей, які мають широкий і різноманітний діапазон, сприяє в початкових класах забезпеченню єдності навчання й виховання, навчання й розвитку дітей. Для забезпечення свободи вчителя у цих питаннях є багато таких завдань у вихованні й розвитку молодших школярів, які він може ставити та успішно розв'язувати на всіх уроках, де засвоюються нові знання або формуються вміння й навички чи узагальнюються знання й уміння.

Такою є специфіка дидактики початкової школи, особливість навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

Проти триєдиної мети уроку категорично виступає відомий педагог *В. Кумарін*. Його позиція зводиться до того, що вчитель, який дуже відповідально ставиться до реалізації кожного компонента мети уроку: навчального, виховного й розвивального, може, і так часто буває, не домогтися якісного результату ні у навчанні, ні у вихованні, ні у розвитку. Він помітив, що дуже часто вчителі дбають про кожну складову мети окремо: дають нові знання, потім виховують учнів

і, якщо залишається час, розвивають певні сторони їх особистості (через цікаві завдання, тематичні шаради, загадки тощо). Такий урок перетворюється в дидактичний каламбур як веселу, дотепну гру, після якої мало що залишається в голові, душі й серці учнів.

Проблему триєдиної мети уроку досліджував і відомий дидакт *В. Онищук*. Він вважав, що у дидактичному орієнтирі складання плану-конспекту уроку, наприклад з географії, має бути: тема — Природні зони Австралії. Навчальна мета — засвоєння учнями характеристик різних природних зон Австралії і закономірностей їх розташування. Розвивально-виховна мета — сприяння формуванню в учнів основ наукового світогляду шляхом засвоєння причинно-наслідкових зв'язків у розвитку природи Австралії.

Наша позиція стосовно триєдиної мети уроку в старших класах зводиться до таких положень:

- На уроці має ставитися одна освітня мета, а виконуватися багатоаспектні завдання, які включають в свою структуру цілий комплекс результатів освітньої, мотиваційної, виховної і розвивальної спрямованості. Урок є засобом комплексного впливу на особистість учнів.
- Ціль уроку не рівнозначна його результату. Вона вказує на напрям, по якому йде вчитель, а коли вона прийнята й усвідомлена учнями як мета їхньої діяльності, то й вони підуть цим шляхом.
- Традиційна мета уроку у триаспектному форматі не є вимірюваною, а тому його ефективність як співвідношення міри (мети) й результату не може визначатися конкретним коефіцієнтом. Вимірюваною є мета за умови, коли вона коректно сформульована у напрямку руху до результату.

Головні результати уроку (розвиток поглядів, позицій, ставлення, психічних процесів тощо) до мети не включаються. Вони є наскрізними надзавданнями вчителя як психолога й вихователя. Отже, на уроці ставиться одна навчальна мета, а оскільки навчання виконує багато функцій-завдань, то вчитель за допомогою засобів її реалізації забезпечує зв'язок між навчанням, вихованням і розвитком. Пасивна передача інформації з її освітніми результатами бере верх над іншими функціями навчання, а іноді й зовсім їх виключає.

Структура мети уроку.

Про структуру мети уроку традиційна дидактика замовчує. Може цим і пояснюється різнобій у підходах до її визначення? Крім того, дидакти й методисти до цього не виокремили поняття ціль і мета, як це зроблено, наприклад, у німецькій (Riechtziel, Crobziel, Feinziel), англійській (aim, goal, objective), французькій (fin, but, objectif) мовах, де перші слова означають ціль, намір, другі — мета, результат, а останні — стремління, предмет думки, на який спрямовується дія. Це співвідноситься з такими термінами, як цілепокладання, цілездійснення та ціледосягнення (ціль, мета, результат).

Якщо мета як результат багатоякісна, то якою є структура мети уроку як тримірної моделі, яка влючас (за критеріями Гагнє і Мерілла) операційний, змістовий та результативний елементи?

Операційним елементом задається рівень засвоєння знань, змістовим — що буде засвоюватися, результативним — що засвоєно в результаті досягнутої мети, або реалізованої цілі. У початковій школі операційним елементом можуть виступати такі рівні засвоєння матеріалу: сформувані уявлення про предмет, ознайомити учнів з його істотними ознаками, сформувані вміння його розпізнавати, порівнювати, узагальнювати, застосовувати знання (формуються вміння репродуктивної, репродуктивно-творчої діяльності в звичних і нових умовах), перевірити і оцінити знання, уміння, навички.

В основній і старшій школі операційним елементом мети уроку, як правило, не повинні бути такі терміни, як ознайомлення, поглиблення, розширення, удосконалення, повторення, закріплення, узагальнення, систематизація. Це базується на тому, що, по-перше, старшокласники засвоюють наукові знання, а не ознайомлюються з ними; по-друге, поглиблення, розширення чи удосконалення як безкінечні процеси не мають чітких критеріїв оцінювання; по-третє, повторення й закріплення не є самоціллю (вони організуються для більш глибокого осмислення або формування умінь, переводу їх у навички); по-четверте, всі перераховані терміни, що відображають операційний елемент мети уроку, які часто вживаються на практиці, не несуть в собі результативної спрямованості.

З більшістю термінів читач погодиться, а щодо узагальнення і систематизації вимагають пояснення. Терміни належать до рівнів засвоєння матеріалу й є складними процесами, але не несуть ніякої інформації про результативність цих процесів. Узагальнення чи систематизація знань чи умінь — не самоціль. Результатом цих процесів можуть бути знання про зв'язки й залежності між компонентами, елементами цілого (наприклад, керування й узгодження між словами у реченні; залежність між способами утворення корисних копалин і способами їх добування тощо) або знання про узагальнені способи дій та уміння ними користуватися тощо. Саме в цьому результативному ключі й слід формулювати мету уроку.

Змістовим елементом мети уроку має виступати його тема, передбачена програмою. Для прикладу сформулюємо мету кількох уроків, у структуру яких входять три елементи: операційний, змістовий і результативний:

- засвоїти поняття іменника, або розкрити основні ознаки іменника як частини мови;
- засвоїти знання про взаємозв'язок між способами утворення, властивостями, способами добування й використання корисних копалин (узагальнення й систематизація знань).

Чи може сучасна дидактика дати однозначну відповідь на запитання: «Від чого залежить вибір типу, а відповідно йому і структури уроку?» Адже практики уже пережили той час, коли уроки з різних предметів рекомендували будувати то за класифікацією І. Казанцева, то за В. Онищуком або М. Махмутовим. Останнім часом виникли такі види уроків, як нетрадиційні, інтегровані, модульні. Як бути сучасному вчителю?»

Дидактика — це наука, побудована на досвіді багатьох поколінь, який узагальнений на високому рівні систематизації у вигляді закономірностей, законів і принципів, якими регулюються освітні процеси. Практики ж від дидактики диференціюють загальне, розкладають його на десятки, сотні методичних і технологічних варіантів. Визнати їх правомірність чи, навпаки, антидидактичну сутність не так просто.

Слід підкреслити, що наміри дидактів групувати, класифікувати, оптимізувати, рекомендувати не означають, що вони намагаються позбавити вчителів можливості проявляти унікальну індивідуальність, педагогічну творчість, свободу вибору. Будь-яка свобода творчості повинна спиратися на знання дидактичного фундаменту, який дидакти разом з психологами намагаються побудувати й уже доклали для цього чимало зусиль.

Чи може вчитель займатися творчістю в конкретизації мети уроку? Що в цьому непростому компоненті процесу навчання є об'єктивного й суб'єктивного?

Як народжується творчий задум вчителя і з чого він починається? Яке місце й роль у цьому задумі посідає вибір типу й визначення структури уроку?

Ціль уроку — це стратегія задуму цілеспрямованої взаємодії дійових осіб педагогічного дійства. Сценарієм цього дійства має стати урок з його соціальним і психологічним механізмом руху, взаємодії і сукупності ставлень: вчителя до дітей, дітей до вчителя і до предмета викладання.

Отже, тип, структура й технологія уроку — це засоби реалізації задуманої вчителем мети. Конкретної мети можна досягти не будь-яким засобом. Вдумливий вчитель завжди знаходиться в ситуації вибору. Він давно відмовився від трафаретного, шаблонного, чотириккомпонентного, на всі випадки ніби придатного уроку. При цьому мета уроку буде диктувати вибір адекватних їй типу і структури уроку.

Що ж є об'єктивним і суб'єктивним у конкретизації мети й виборі типу уроку?

Об'єктивним у постановці мети уроку є її змістовий елемент. Він диктується змістом навчальної програми й підручника. Вимоги до цього елемента мети уроку стануть ще значимішими, коли школи повністю перейдуть на державні стандарти освіти, на той обов'язковий мінімум знань і вмінь, який буде передбачений новими програмами й підручниками.

Що стосується операційного елемента мети, яким задається рівень засвоєння матеріалу (а він залежить від рівня навченості дітей, їх навчальних можливостей плюс педагогічної майстерності вчителя), то тут широкий простір для суб'єктивного фактора, суб'єктивного підходу вчителя до

конкретизації мети уроку. І ще більшою є свобода вчителя у продумуванні засобів досягнення мети, пов'язаних з розвитком мислення й пізнавальних здібностей учнів, задоволенням культурних потреб, мотивацій, інтересів, прищепленням самоосвітніх навичок, тобто всього того, що стосується сфери виховання й розвитку у процесі навчання. Це та частина мети вчителя, яка не доноситься до свідомості учнів, а реалізується ним і не може вимірюватися за ступенем її досягнення.

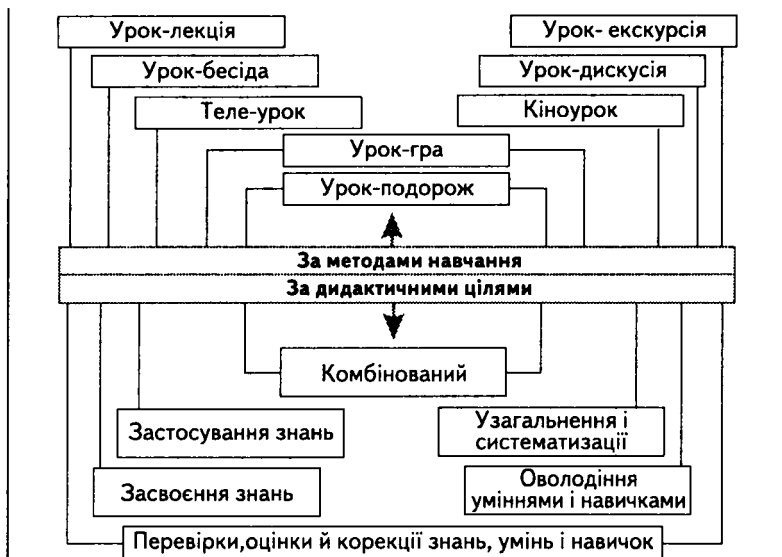
В практичне використання класифікацію уроків за основною метою, а точніше — за ланками процесу засвоєння знань ввели М. Данілов, Б. Єсіпов, В. Онищук, М. Махмутов. В основу структури відповідного типу уроку вони поклали повний цикл процесу засвоєння знань чи урізаний, або обмежений однією чи декількома ланками.

Операційний елемент мети уроку закономірно, а тому об'єктивно вимагає вибору адекватного йому типу уроку. Мета засвоєння нових знань диктує вибір уроку засвоєння нових знань, а мета формування умінь і навичок — уроку формування умінь і навичок тощо.

Поклавши в основу структури уроку відповідну ланку процесу навчання або їх сукупність, вчитель має вибрати засоби навчання: наочність, вправи, методи, прийоми, форми організації діяльності учнів.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

- Освітні і особливо виховально-розвивальні функції навчального процесу можуть бути реалізовані не можливостями уроку, цілісної класно-урочної системи навчання, а достатньою компетентністю вчителя, його творчим підходом до виконання своїх обов'язків, повагою до себе й до учнів.
- Загальнодидактичні типи й структура уроків — це теоретичний орієнтир, основа для розроблення методичних, адаптованих до специфіки змісту і завдань конкретного навчального предмета варіантів уроків.
- Типи уроків за різними ознаками можна подати в такий спосіб:



**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ
ТА ЗАВДАННЯ**

1. Розкрийте основні ознаки класно-урочної системи навчання.
2. За які переваги над іншими формами організації навчального процесу урок віднесено до основної, хоча і не єдиної, універсальної форми занять?
3. Виділіть слабкі сторони уроку як організаційної форми навчання. В яких напрямках необхідно удосконалювати урок?
4. Охарактеризуйте організаційно-педагогічні вимоги до уроку.
5. Назвіть дидактико-методичні вимоги до уроку.
6. Які класифікації уроків відомі історії дидактики?
7. Які переваги класифікації уроків за домінуючої мети над іншими, що існували раніше?
8. Чому можна стверджувати, що урок — це цілісна дидактична система?
9. Які основні ознаки уроків різних типів та яка їхня структура?
10. Розкрийте загальний алгоритм побудови уроку засвоєння нових знань.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

- ◆ Сутність поняття
- ◆ Форми організації навчальної діяльності учнів

8.1. Сутність поняття

В дидактичній літературі частовживаними є такі терміни: форми навчання, організаційні форми навчання, форми організації навчання, форми організації навчальної діяльності.

Педагоги середньої і вищої школи трактують ці терміни по-різному, а подекуди й підмінюють один одним як тотожні за сутністю. Як до цього ставитись? Педагогічні словники, педагогічні енциклопедії чітко не трактують ці поняття. Може тому, що окремі з них є надуманими?

Відомий педагог *Т. Ільїна* вважає, що коли йдеться про класно-урочну систему навчання, про урок та інші навчальні заняття (екскурсії, семінари), індивідуальне та колективне навчання, вживається поняття «форми організації навчання». Її позиція полягає у розумінні сутності цього поняття: «Під формою організації навчання слід розуміти спеціально організовану діяльність вчителя і учнів, яка протікає в установленому порядку і у визначеному режимі*». Але та ж *Т. Ільїна* вживає й термін організаційна форма (не відомо чого: навчання чи навчальної діяльності) у такому контексті: «Та чи інша організаційна форма характеризується різними поєднаннями колективного та індивідуального навчання, різним ступенем самостійності учнів, різними способами керівництва учнями з боку вчителя**».

* *Ільїна Т. А.* Педагогіка. — М., 1984. С. 347.

** Там же.

Можна зробити висновок про те, що терміни «форма організації навчання» і «організаційна форма навчання» за своєю сутністю об'єднують і навчальні заняття різної форми проведення й організацію співробітництва вчителя та учнів на цих заняттях.

Інший педагог *І. Харламов* вважає, що, на жаль, поняття «форма організації навчання» як педагогічна категорія не має в дидактиці достатньо чіткого визначення, що багато вчених просто обходять це питання й обмежуються буденним уявленням про сутність даної категорії. Прагнучи внести ясність з цього питання, він пише: «Поняття форми організації, або, як ще говорять, організаційної форми навчання має такий смисл. Латинське слово *forma* означає зовнішній вигляд, обрис. Отже, форма навчання як дидактична категорія означає зовнішню сторону організації навчального процесу, яка зв'язана з кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення»*.

Можна погодитись з основними ознаками, які притаманні саме формам організації навчання. Наприклад, урок проводиться з учнями класу, в класній кімнаті й має постійну часову регламентацію (45 хв), а екскурсія може проводитися з учнями двох паралельних класів (залежно від можливостей вибраного об'єкта) за межами школи (завод, музей, природа тощо) й триває понад 45 хв. Але не зрозумілим є те, чому одна й та ж категорія має кілька термінів: форма організації навчання, організаційна форма навчання і форма навчання. Отже, в дидактиці існує термінологічна плутанина.

Сутність форм організації навчання зводиться до такого: це зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у вставленому порядку та певному режимі.

У дидактиці відомі форми організації навчання за ознакою місця їх проведення поділяються на три групи:

- заняття, що проводяться в школі — урок, факультатив, семінар, практичні та лабораторні заняття, заняття в навчальних майстернях, співбесіда, консультація, екзамен тощо;

* *Харламов І. Ф.* Педагогика. — М., 1990. С. 238.

- заняття, що проводяться поза школою — екскурсії, олімпіади, конкурси, гуртки, студії, клуби, станції у позашкільних навчально-виховних закладах тощо;
- заняття вдома — виконання домашніх завдань (самопідготовка).

На будь-якому навчальному занятті, яке стосується форм організації процесу навчання, вчитель організовує навчальну діяльність учнів різного ступеня включеності їх у спілкування між собою та вчителем.

Зовнішнім проявом такого спілкування, співпраці суб'єктів навчального процесу виступають форми організації навчальної діяльності учнів: індивідуальна, парна, групова, загальнокласна, фронтальна та їх різноманітні поєднання.

Отже, на уроці чи факультативі як формі організації процесу навчання використовуються різні форми організації навчальної діяльності учнів під безпосереднім чи опосередкованим керівництвом вчителя.

Що стосується поняття «форма навчання», то слід мати на увазі такі його ознаки, як рівень самостійності суб'єктів навчання при виконанні ними навчального плану та програм і використання контролю результатів. Ці ознаки по-різному проявляються за таких форм навчання: стаціонарна (денна), вечірня, заочна, очно-заочна, екстернатна, дистанційна (за допомогою листування, комп'ютерних мереж, кабельного та супутникового телебачення), домашня освіта з обов'язковою державною атестацією (для інвалідів).

Таким чином, різноманітні дидактичні поняття, що стосуються формальних ознак часу, місця, стилю спілкування, можна віднести до однієї з трьох педагогічних категорій: форма організації навчального процесу або навчання, форма організації навчальної діяльності та форма навчання або освіти.

8.2. Форми організації навчальної діяльності учнів

Чим можна пояснити, що групова навчальна діяльність залишається за межами уваги багатьох вчителів? В чому її переваги над іншими формами організації навчальної діяльності?

Стосовно інших, широковживаних форм навчальної діяльності (індивідуальної, фронтальної, загальнокласної), групова навчальна діяльність є найбільш коректною, етичною, рефлексивною, саморегулятивною. Учитель переводить учнів із стану прямого педагогічного керування в саморегулятивну ситуацію, тобто в стан, за якого формуються і використовуються спеціальні вміння й навички, зокрема:

- правильно сприймати вимоги, які ставлять перед учнями вчителі;
- правильно оцінювати свої навчальні можливості та визначати індивідуальну міру допомоги з боку вчителя чи інших учнів;
- ставити вимоги перед собою, зв'язувати їх із своїми потребами і задовольняти їх;
- вміти долати побічні бажання, які заважають навчальній діяльності, абстрагуватися й включатися в активну посильну діяльність;
- у випадку виникнення утруднень аналізувати їх, знаходити правильні рішення чи звертатися за допомогою.

В чому ж полягає психолого-педагогічна сутність та цінність групової навчальної діяльності?

Спочатку вдамося до короткого історичного екскурсу з цього питання.

Групове навчання як специфічна форма його організації спочатку зародилася в 20-ті роки ХХ ст. в царині Дальтон-плану (США), а в 50—60-х роках — розвивалась в умовах гострої критики фронтальної роботи учнів.

Педагоги та психологи європейських країн, доповнюючи навчальну діяльність новими ознаками (повною свободою, самостійністю учнів при посиленні їхньої взаємодії у навчанні), аж до повного відходу від класно-урочної системи («відкрите навчання»), теоретично й практично обґрунтували сутність групової диференціації навчання. На відміну від простого зібрання людей ознаками групи вони вважають наступне:

- тривалість взаємодії один з одним;
- наявність спільних ідеалів, уяв і звичок;
- активна участь кожного в життєдіяльності групи;

- наявність загальної мети;
- початкова поява потреби в спілкуванні й задоволення від спільної діяльності.

Ці вчені досліджували й питання про чисельність членів групи. Вони вважають, що критерієм чисельності виступає згуртованість, яка залежить від кількості членів групи. Ними доведено, що за межами кількості членів групи в 6—7 осіб ступінь згуртованості починає слабшати в силу ускладнення спілкування, що значно знижує ефективність навчання. Найбільш оптимальною є чисельність малої групи як одиниці групової навчальної діяльності з 4—5 осіб.

Дослідники дійшли висновку, що створення малих груп має здійснюватися не за однорідними, а за змішаними здібностями до навчання.

Однорідний за здібностями склад малих груп не впливає на підвищення успішності навчання. В змішаних групах менше залишається не розв'язаних завдань, ніж в однорідних за здібностями. В змішаних групах активність і самостійність розвивається і в слабких, і в середніх, і в сильних за навчальними можливостями учнів.

Для підвищення ефективності групової діяльності учнів слід дотримуватися таких вимог:

- всі члени малих груп самостійно розв'язують поставлену перед класом проблему;
- кожний учасник групи обґрунтовує свою альтернативу розв'язку без обговорення та оцінювання (чим усувається проблема лідерства);
- кожен член групи вибирає найправильніший, на його думку, варіант розв'язку, а педагогічне рішення приймає клас і потім вчитель.

Слід пам'ятати про те, що групова діяльність не позбавлена слабких сторін. За неправильного керівництва діяльністю груп не виключено, що поставлені перед ними завдання можуть виконуватися найбільш здібними в групі учнями. Групове рішення може бути нераціональним за рахунок думки меншості, тобто сильних учнів без участі членів групи з середніми та слабкими навчальними можливостями. Групова діяльність потребує більше часу, ніж індивідуальна

робота. В її умовах не враховується і такий фактор, як різниця в темпі роботи кожного члена групи, в саморегуляції тощо. При індивідуальній та фронтальній роботі вимоги до цих факторів відносно невисокі. В умовах фронтальної чи загальнокласної роботи головним є пристосування до ходу думки вчителя, до його вказівок і до запитань, які час від часу ставляться до класу, а не до конкретного учня. Між іншим, частина учнів майже впевнена, що ці запитання їх не стосуються. Досвід свідчить, що вчителі в два рази рідше запитують слабших учнів, щоб зекономити на уроці час.

Для подолання недоліків окремо взятих форм навчальної діяльності учнів доцільно оптимально поєднувати на уроці та в системі уроків різноманітні форми їхньої роботи.

Наведемо приклад одного з уроків, на якому використано поєднання групової і фронтальної форм навчальної діяльності учнів, абстрагувавшись від конкретного предмета й теми уроку.

Матеріал, необхідний для практичних вправ, винесених на урок, учні вивчали два дні тому *фронтально* з опорою на розв'язування типових задач. На попередньому уроці здійснювалося *індивідуальне* розв'язування задач. При цьому учням пропонувалися задачі різної складності залежно від їхніх навчальних можливостей та рівня знань.

Урок починається з *фронтальної* актуалізації базових знань. Потім вчитель пропонує учням підготуватися до *групової* роботи: переставити столи, розділитися на звичні мінігрупи й зайняти робочі місця.

Кожний учень отримує *індивідуальні* завдання різної складності залежно від навчальних можливостей. Діти кілька хвилин знайомляться з першою задачею, дають знак один одному в своїй групі про готовність її розв'язувати й приступають до роботи.

Після самостійного виконання першої задачі один з учнів повідомляє свій результат. Якщо його результат співпадає з результатами інших, учні переходять до розв'язування другої задачі. Коли ж хтось з групи отримав інший результат, він має пояснити, як розв'язував задачу, і, при можливості, змушений сам знайти помилку або скористатися допомогою. Якщо отримано кілька різних відповідей, то всі члени групи ще раз аналізують свої розв'язки, а потім здійснюють загальний аналіз розв'язку.

Під час роботи груп вчитель ходить по класу й спостерігає за роботою учнів, звертаючи увагу на такі моменти:

- раціональність правильних розв'язків;
- стан виправлення допущених помилок після обговорення в групі;
- наявність типових помилок.

На матеріалі такого спостереження вчитель планує свою подальшу роботу:

- які типові помилки необхідно обговорювати фронтально з усім класом;
- з якими найбільш раціональними способами розв'язку задачі познайомити учнів усіх груп;
- яким групам запропонувати ознайомити весь клас з ходом розв'язування тієї чи іншої задачі.

Якщо якась група не може самостійно справитись із завданням, вчитель підключається до їхньої роботи й керує обговоренням. Інші в цей час працюють самостійно чи колективно.

Після групової роботи клас переходить до *фронтальної*: представники однієї чи двох груп записують на дошці хід своїх розв'язків з наступним поясненням. Силами класу у формі фронтальної бесіди з'ясовується правильність та раціональність розв'язку.

Якщо дозволяє час, клас знайомиться з найбільш цікавими задачами, які розв'язували не всі групи учнів.

З поданого опису організації уроку можна зробити висновки про можливість і дидактико-виховну доцільність поєднання на уроці різноманітних форм навчальної діяльності учнів. Тут основним у роботі учнів є групова діяльність, організована за індивідуально-диференційованим принципом. При цьому посилюється соціальний контакт між членами групи, формуються такі цінності, як суспільний досвід, особистісне вдоволення результатами власної і сукупної роботи, взаємодопомога, взаємозбагачення, взаємоконтроль, змагальність. Такі цінності особистісно орієнтованої спрямованості досить обмежено утворюються й розвиваються в умовах фронтальної, загальнокласної та індивідуальної форм навчальної діяльності. Якщо за індивідуальної роботи, організованої за принципами активності й свідомості, доступності й індивідуалізації, навчання збіднюються розвивальні можливості навчання, то в умовах індивідуальної

роботи, побудованої за принципами взаємного збагачення, співпраці в групі, з'являється можливість посилити розвивальну й виховну функцію уроку, можливість будувати фронтальну роботу, за якої діє принцип не лише «брати», а й «віддавати», взаємозбагачуватися.

Останнім часом велика увага приділяється застосуванню на уроках з різних предметів навчального діалогу. Як це практично здійснити, коли з учнем дуже важко організувати не тільки евристичну, а й репродуктивну бесіду? Якщо учні не можуть поставити запитання, то про який навчальний діалог можна говорити?

Такою може бути позиція не лише песиміста, а й цілеспрямованого, добросовісного вчителя, який добре володіє своїм предметом, шукає ефективні, продуктивні методи навчання, форми організації навчальної діяльності учнів. Невдача в спробах організувати співпрацю з учнями, використовуючи навчальний діалог, може пояснюватися багатьма причинами.

Серед них домінуючими можуть бути такі:

- прагнення вчителя довести до свідомості учнів готові висновки без активного їх залучення до пошуку нового знання, коли не створюються умови для роздумів, сумнівів, здогадок, появи прагнення реагувати на незрозуміле в поясненні тощо;
- відсутність у досвіді вчителя риторичних запитань, що не вимагають від учнів відповідей, але виступають певним еталоном постановки питань, заставляють дітей разом з учителем думати;
- недооцінка спеціальної роботи з учнями по їх навчання ставити й відповідати на запитання.

Співпраця з учнями на уроці організується у різних формах спілкування: індивідуальна (учень—навчальний матеріал), парна (учень—учень), групова (три—п'ять учнів).

Форма індивідуального навчання передбачає відособлену навчальну діяльність учня як найвищий рівень готовності до самостійного оволодіння основами наук. Вона передбачає певну підготовленість до самостійної роботи, наполегливість та відповідальність за результати навчання.

В умовах індивідуальної форми організації навчальної діяльності учень виконує завдання самостійно на уроці чи вдома без взаємодії з іншими дітьми: працює з книгою за завданням учителя, пише твір, навчається за комп'ютерною програмою, виконує домашні завдання тощо. При цьому може отримувати безпосередню чи опосередковану допомогу вчителя. Щоб індивідуальна робота учнів не перетворилася на механічне зазубрювання й була б посильною для них, учитель має використовувати інші форми навчального співробітництва з учнями: парну та групову.

Форма парного навчання — це спілкування у формі бесіди чи діалогу між двома учнями. Спілкування може здійснюватися між учнями, що сидять поруч за однією партою, тобто у так званих постійних парах, або в парах, що створюються вчителем на нетривалий час. Один з пари читає текст, другий пише. Той, що читав (диктував), перевіряє й оцінює написане. Потім вони міняються ролями.

Форма групового навчання виступає у таких різновидах: загальнокласна (або фронтальна) та робота в малих групах (3—5 осіб). При загальнокласній роботі навчальною діяльністю учнів керує вчитель. За його керівництва увесь клас обговорює актуальні питання теми уроку, хід розв'язання задачі, підсумки екскурсії, прочитаної художньої книжки тощо. Вчитель найкоротшим шляхом доводить до всього класу необхідну інформацію.

При груповій роботі клас розбивається на кілька груп по три—п'ять учнів у кожній. Кожна група отримує й виконує завдання під керівництвом вчителя чи його помічника (одного з учнів). У групі організується взаємоконтроль. Тривалість групової роботи становить 20 хв залежно від віку учнів і складності даного їм завдання.

Виховний потенціал різних форм навчання невичерпаний. Він має простір для формування умінь з навчального діалогу. Цими вміннями діти оволодівають поетапно, починаючи з молодших класів. Етапи оволодіння вміннями можна визначити таким чином:

Підготовчий етап:

- Формулювати запитання, що виникли під час виконання домашніх завдань.

- Формулювати запитання по ходу уроку або на етапі підведення його підсумків в умовах загальнокласної роботи.
- Давати домашні завдання учням придумати запитання для свого партнера в умовах роботи на уроці в парах, коли один запитує й оцінює, а другий відповідає (потім вони міняються ролями).

Спонукальний етап:

- Уважно слідкуйте, діти, за моєю розповіддю і після її закінчення поставте запитання, на які ви б хотіли почути додаткове роз'яснення або доповнення.
- Завтра ми будемо вивчати тему «Сила струму». Вдома продумайте, на які питання ви б хотіли отримати відповіді.
- Для зосередження уваги на пізнавальній цінності запитань вчитель практикує відмінне оцінювання несподіваних запитань, які до цього учні не чули, не мають готових відповідей, а зміст запитання свідчить про глибоке проникнення в сутність теми, прагнення пізнати її новий аспект.

Інтуїтивний етап:

Досвід ставити запитання: учень вчителеві чи учень учневі, здобутий на попередніх етапах, створює умови для виникнення потреби уважно слухати, реагувати на нове, незрозуміле, змістовно й коротко формулювати запитання.

Діалогічний етап:

Наявність умінь запитувати й відповідати, створення атмосфери невдоволення незрозумілим, поява допитливості на уроках. Це крок за кроком готує учнів до активної участі в розмові двох і більше осіб — до навчального та фронтального діалогу.

Отже, де виникає потреба запитувати й відповідати, там з'являється конструктивне, творче мислення як передумова пізнавальної активності учнів, справжньої співпраці на уроці його учасників: вчителя і учнів.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Форми організації процесу навчання класифікуються за ознаками сталості чи змінюваності учасників навчання, тривалості та місця його проведення (урок, факультатив, екскурсія, самопідготовка тощо).

Форми організації діяльності учнів в умовах конкретного заняття виділяються за ознаками опосередкованої чи безпосередньої взаємодії суб'єктів навчання та стилю спілкування (індивідуальна, парна, групова, загальнокласна та ін.).

Форми навчання (стаціонарна, вечірня, заочна, очно-заочна, екстернатна, дистанційна, домашня освіта) виділяються за ступенем самостійності виконання навчального плану, засвоєння змісту програм навчальних предметів (дисциплін) й способів самоконтролю та контролю результатів.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ТА ЗАВДАННЯ

1. Охарактеризуйте сутність понять форми навчання та організаційні форми навчання.
2. В чому сутність таких понять: організаційні форми навчання й форми організації навчальної діяльності учнів?
3. Як в дидактиці класифікуються форми організації навчання?
4. Охарактеризуйте сутність і особливості організації групової навчальної діяльності учнів.
5. Які основні вимоги до застосування групової навчальної діяльності учнів?
6. Розкрийте динаміку формування умінь з навчального діалогу.

ЗАКОНИ Й ЗАКОНОМІРНОСТІ НАВЧАННЯ

- ◆ Сутність понять в філософії та педагогіці
- ◆ Виявлення й застосування законів і закономірностей в педагогіці

9.1. Сутність понять в філософії та педагогіці

Закон — це філософська категорія, яка відображає необхідне, істотне, стійке, повторювальне, загальне для даної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності.

З категорією закон тісно пов'язана категорія закономірність.

Закономірність — це, насамперед, певна впорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних детермінуючих факторів, регулярність зв'язків між речами.

Закони й закономірності є теоретичною основою регулювання ефективного перебігу певного процесу, практичної діяльності людини. Вони не містять у собі прямих вказівок і рекомендацій, як діяти в конкретних ситуаціях, а є теоретичною основою для розроблення й обґрунтування способів дій і поведінки людини на рівні принципів, правил, вимог.

Що ж є більш реальним і притаманним педагогіці, дидактиці — закони чи закономірності? У якому співвідношенні вони знаходяться?

Одні вчені вважають, що закономірність є ширшим поняттям, ніж закон, бо закономірність — це сукупність дій багатьох законів, які виражають систему істотних, загальних відношень, кожне з яких становить закон. Виходячи з цього твердження, можна зробити висновок, що в педагогіці і, зокрема, в дидактиці діє не так багато закономірностей, описати які спробував Ю. Бабанський.

Інші вчені, частіше філософи, ніж педагоги чи психологи, вважають, що відмінність між закономірностями й законами пояснюється суто гносеологічно, через стадії пізнання. Будь-яке явище, що пізнається цілісно, обов'язково й об'єктивно залежить від стану функціонування частин, компонентів, що до нього входять, та певних умов: дидактичних, психологічних тощо. Найявність між ними залежності й виступає закономірністю. Виявлення закономірної залежності відноситься до першої стадії пізнання певного явища і є передумовою для виявлення закону з наступним його формулюванням.

Після глибшого усвідомлення й осмислення явища, що пізнається, врахування виявленої залежності як закономірності, коли знання про закономірність набуває повнішого й конкретнішого характеру, настає друга, більш глибока й абстрактна стадія пізнання. На цій стадії і відбувається формулювання закону. Кожний факт залежності у вигляді взаємодії чи зв'язку (впливу прямого, опосередкованого), чи загальних відношень, чи необхідних або достатніх умов тощо формулюється як закономірність (на першій стадії пізнання), або як закон (на глибшій стадії пізнання).

Таким чином, **закономірність** — це нижчий рівень узагальнення залежності, а **закон**, сформульований на базі цієї залежності, є вищим рівнем узагальнення.

Закони регулюють дію одного головного детермінуючого фактора, яким обмежується нормальне функціонування якогось явища, а закономірності — сукупність детермінуючих факторів, постійна дія яких є необхідною, сталою й достатньою для одержання якісного результату.

Різницею між сутністю і функціями категорій закон і закономірність, зв'язок між ними та принципами показано на рис. 9.

Загальновідомо, що проблема законів і закономірностей навчання й освіти є найменш розробленою. Що ж стримує дослідження цієї проблеми?

Це питання є чи не найбільш складним, бо, насправді, зачіпає найменш розроблену в дидактиці проблему.

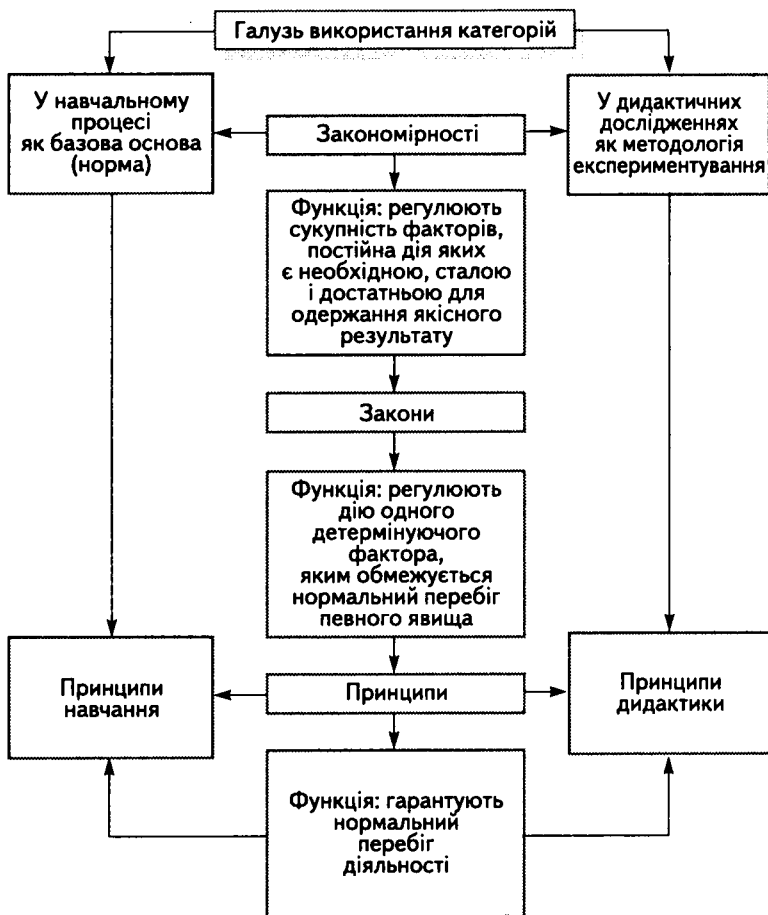


Рис. 9
Функції закону й закономірності в педагогіці

Так склалося (на це є причини і можливі пояснення), що в галузі дидактики, або теорії освіти і навчання, протягом віків розробляються й досліджуються оптимальні, найбільш доступні для сприйняття, аналізу й узагальнення явища і процеси. Це відбувається на основі досвіду, уміння його узагальнити, виділити найбільш суттєве і подати його як норму, яка за різних умов по-різному функціонує й спричиняє різні результати.

Якщо виходити з того, що питання макропроцесів чомусь випадають з поля зору науковців, то які найбільш актуальні, теоретико-методологічні проблеми мають стати предметом дослідження в галузі дидактики?

Насамперед це стосується проблеми переносу загальної теорії пізнання на дидактичні процеси, виявлення законів їх об'єктивного перебігу й обґрунтування умов, які сприяють підвищенню ефективності функціонування навчального процесу і одержання якісних показників його результативності. В основі цих проблем знаходиться ідея про закони оптимізації процесу навчання, тобто про бажаність, якої досягають інтуїтивно чи з урахуванням пізнаних законів, визнаних чи ще мало відомих педагогам. Я. Коменський вважав, щоб кожний вчитель досягав якісних результатів, необхідно озброїти його законами успіху, мистецтвом вчити всіх і всьому.

У практичній діяльності деякі педагоги керуються законами успіху, але, на жаль, ні вони, ні представники педагогічної науки їх спеціально не виділяють, не описують, не завжди відрізняють ефективно від закономірного. При цьому, якщо й мають місце рекомендації щодо ефективної організації процесу навчання, то вони не завжди набувають обґрунтованого закономірного характеру, а тому викликають у більшості вчителів недовіру, а іноді — педагогічний скептицизм.

Помічено, що основою одних рекомендацій є педагогіка як частина біології (середина ХІХ ст.), інших — психодидактика (початок ХХ ст.). Але і в першому, і в другому випадках діють не закони розвитку особистості, а результат титанічної праці, який відносять до передового педагогічного досвіду, з якого не завжди вдається виділити ідею (закон, закономірність).

Перелік способів, засобів, методів і прийомів навчання, використовуваний автором «передового досвіду», мало що дає для наслідування. Уже з цього невеликого аналізу випливає висновок про першочергове завдання дидактики: створення стрункої та об'єктивної теорії перебігу педагогічного процесу, організованого на основі вже описаних дидактичних закономірностей і законів, принципів і правил, вимог і технологій.

Наступною проблемою сучасної дидактики теоретико-методологічного гатунку є проблема аксіоматичних начал процесу навчання. Вона була виокремлена ще в 70-ті роки ХХ ст. І. Підласим. Аксіома як істинне судження, яке приймається без доказів, притаманне кожній науці, в тому числі й дидактиці. Аксіоматичними в дидактиці є такі судження (правила), які витримали багатократну перевірку протягом віків і стали для практиків азбукою дидактики. Прикладом таких аксіоматичних положень можуть бути такі:

- положення, доведені життям, що передаються з покоління в покоління («Гни дерево, поки молоде, вчи дитя, поки мале». «Учи не страшкою, а ласкою» тощо);
- твердження наукової дидактики: мета виховання, освіти й навчання зумовлена метою розвитку суспільства; на розвиток особистості впливає соціальне середовище; прагнення навчатися властиве людині від народження тощо.

Збір, опис аксіоматичних суджень, їх групування за певними ознаками — це завдання не лише етнодидактики, а й наукової педагогіки.

9.2. Виявлення й застосування законів і закономірностей в педагогіці

Серед завдань дидактики одним із актуальних є виявлення та формування педагогічних законів і закономірностей, врахування яких зумовлює поступальний розвиток дидактики шляхом активного втручання у функціонування як цілісного педагогічного процесу, так і його окремих складових.

Норму діяльності в дидактиці досліджують двома шляхами. Перший — від принципів освіти й навчання до законів чи закономірностей. Це шлях, яким розвивалася дидактика, завдячуючи працям Я. Коменського, А. Дістервега, К. Ушинського та ін. І другий шлях — від умов ефективності освіти й навчання, вимог, що задовольняють виявлені умови, до принципів навчання як сукупності правил та вимог. Цим

шляхом йшов і Я. Коменський, і академік Ю. Бабанський та інші педагоги. Я. Коменський сформулював принципи на основі аналізу й теоретичного узагальнення досвіду роботи братських шкіл, Ю. Бабанський — на основі досвіду вчителів-новаторів, авторів передового досвіду (педагогів України, Росії, Білорусі та ін.). В Україні найбільш предметно проблемою законів навчання займалися такі вчені як В. Помагайба та І. Підласий.

Якими мають бути етапи дослідницького пошуку в галузі метадидактики й, зокрема, її закономірностей і законів?

Провідною методологічною основою для опису законів і закономірностей в дидактиці є системно-структурний підхід, який дає можливість виявити суттєві, постійні зв'язки між компонентами дидактичної системи. Для їх виявлення необхідно:

- Виділити компоненти, що входять до досліджуваної системи.
- Побудувати структуру даної системи, тобто встановити зв'язки, в які вступають компоненти системи.
- З'ясувати, в які зовнішні зв'язки вступає досліджувана система (суспільні процеси, умови різного роду: психологічні, соціальні, економічні, гігієнічні тощо).
- Виявити зв'язки:
 - ✓ між процесами освіти, навчання, виховання і розвитку, між процесами навчання й самоосвіти;
 - ✓ між завданнями навчання, особистісними потребами в освіті та реальними навчальними можливостями учнів;
 - ✓ між завданнями, суспільними потребами в освіті та змістом навчання;
 - ✓ між завданнями, змістом, методами та засобами навчання;
 - ✓ між завданнями, змістом, методами навчання й формами його організації;
 - ✓ між компонентами процесу навчання та його результатами.

Із аналізу всіх видів зв'язків впливають такі **закономірності навчання**:

- Ефективність процесу навчання залежить від умов, в яких він протікає (матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних та естетичних).
- У навчальному процесі взаємозв'язані всі його функції: освітня, пізнавальна, виховна й розвивальна.
- Ефективність і якість функціонування процесу навчання залежить від єдності дій усіх суб'єктів освіти.
- Завдання викладання й учіння впливають із загальних завдань освіти, які зумовлені запитами особистості та потребами суспільства.
- Зміст освіти залежить від її завдань.
- Методи й засоби навчання залежать від його змісту.
- Форми організації процесу навчання залежать від завдань, змісту та методів.

До **законів дидактики**, які розкривають зв'язки більш глибокого, поелементного характеру, можна віднести такі:

- Мета уроку залежить від його теми та її місця в системі навчальної програми.
- Вибір типу уроку залежить від мети засвоєння навчального матеріалу.
- Кількість і зміст завдань уроку залежить від структури матеріалу, що необхідно виучити.
- Кількість і характер методів на уроці залежить від кількості поставлених завдань та змісту навчального матеріалу.
- Результати уроку залежать від ступеня досягнення його мети.

Для розкриття й опису законів дидактики використовуються й інші підходи, висвітлені в працях В. Помагайби, І. Підласого та ін. Ці автори виходять з теорії пізнання, трактування педагогіки як науки й мистецтва, із взаємозв'язку педагогіки й психології (зокрема єдності чуттєвого та раціонального), слова, наочності й дії, сходження від абстрактного до конкретного і навпаки, ролі емоцій у пізнанні тощо. На цій основі описують не лише закони, а й правила та принципи навчання.

Так, І. Підласий обґрунтував декілька груп закономірностей навчання: дидактичні, психолого-дидактичні, кібернетико-дидактичні, соціолого-дидактичні, організаційні. При цьому він зауважує, що виділені групи закономірностей навчання не є спробою класифікувати їх за певними «чистими» ознаками. Пошук конкретних закономірностей на основі всебічного аналізу праць провідних дидактів, класиків педагогіки та їх опис здійснювався з урахуванням вікових особливостей дітей шкільного віку від 7 до 17 років. Описані підходи до пошуку й опису закономірностей навчання дітей шкільного віку мають велике теоретичне значення.

Як приклад можна навести уже відомі дидактичні закономірності навчання за виділеними І. Підласим групами:

Дидактичні закономірності

- Знання розпочинаються з чуттєвого сприймання, за допомогою уявлень переходять в пам'ять, а потім, через узагальнення одиничного, утворюються розуміння загального, нарешті, для уточнення знання про досить зрозумілі речі створюється судження (Я. Коменський).
- Все, що має зв'язок, треба вивчати у зв'язку; все наступне повинно спиратися на попереднє (Я. Коменський).
- Не муштрувати, не виховувати і не навчати дитину лише для даного випадку, а закладати основи загальної освіти (А. Дістервег).
- Практична діяльність є фундаментом розумового розвитку дитини в усіх напрямках (К. Ушинський).

Психолого-дидактичні закономірності

- Розвиток пізнання виявляється не тільки у зміні обсягу та глибини змісту, але й в оволодінні дітьми способами пізнавальної діяльності (Г. Костюк).
- Будь-яка розумова діяльність спрямована на певну, ясно усвідомлену мету.
- На тривалість (стійкість) уваги впливає спрямованість особистості, її інтереси, мислення й мова (З. Борисова, Б. Ананьєв, Ф. Гोनоболін та ін.).

- Розвиток пам'яті дитини поліпшує можливості розвитку її уяви.

Кібернетико-дидактичні закономірності

- Навчання є системою, в якій відбуваються процеси циркулювання інформації, генератором інформації є вчитель, книга, навколишня дійсність тощо (І. Підласий).
- Дидактична система не може функціонувати оптимально, якщо між генератором інформації, приймачем і перетворювачем інформації встановлений лише прямий і відсутній зворотний зв'язок (А. Берг, Н. Талізіна та ін.).

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Закон і закономірність — це філософські категорії, які відображають необхідне, істотне, стійке, повторювальне, загальне для даної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності. В цьому спільність між цими категоріями.

Закони й закономірності в педагогіці — це об'єктивні, необхідні, загальні й сумісні зв'язки між метою та завданнями, змістом та методами педагогічного процесу і його результатами, що виявляються у зміні знань, вмінь, переконань, поведінці вихованців.

Загальні закони педагогіки своєрідно проявляються і в навчальному процесі.

Найбільш загальним законом навчання є закон відповідності шкільної освіти рівню досягнутого наукового розвитку людства в сукупності всіх галузей знань.

Виділяються зовнішні і внутрішні закономірності процесу навчання. *Зовнішні* закономірності характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов (соціально-економічні, політичні, суспільні тощо). *Внутрішні* стосуються взаємозв'язків між компонентами процесу навчання (мети і результату, завдань і змісту, змісту і методів, навчання і викладання).

Закони й закономірності навчання не містять в собі конкретних рекомендацій. Вони є теоретичною основою для розроблення принципів і способів дій вчителя в конкретних навчально-виховних ситуаціях.

**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ
ТА ЗАВДАННЯ**

1. Розкрийте поняття закону, закономірності як філософських категорій.
2. Охарактеризуйте сутність закону й закономірності в педагогіці.
3. В чому полягає відмінність між законом і закономірністю?
4. Обґрунтуйте положення про те, що закономірності є теоретичною основою розроблення регуляторних способів дій вчителя у процесі навчання: принципів, правил, вимог.
5. Які зовнішні й внутрішні закономірності освіти і навчання?

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ

- ◆ Поняття принципу навчання в дидактиці
- ◆ Номенклатура принципів навчання та їх реалізація
- ◆ Правила навчання

10.1. Поняття принципу навчання в дидактиці

У дидактиці зустрічаються такі терміни, як «принципи навчання», «дидактичні принципи» та «принципи дидактики». Це різні чи тотожні поняття?

Більшість педагогів дійшли висновку, що ці терміни однозначні. Вони характеризують по суті одне й те ж явище. Наприклад, І. Харламов вважає, якщо розглянуті закономірності навчання достатньо обґрунтовані у науковому відношенні, то вони повинні виступати в якості вихідних вимог до організації навчального процесу. Ці вимоги в педагогіці прийнято називати дидактичними принципами.

Ю. Бабанський принципами навчання (принципами дидактики) називав певну систему вихідних, основних дидактичних вимог до процесу навчання, дотримання яких забезпечує його необхідну ефективність.

Під термінами «дидактичні принципи», «принципи навчання» й «принципи дидактики» ці вчені розуміють одну й ту ж сутність — основні вимоги до процесу навчання та його організації.

***Принцип** — це те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки.*

З XVI—XVII ст. в європейській філософії принцип тлумачили як теоретико-пізнавальну категорію. Ще з тих часів філософи почали розрізняти те, що лежить в основі дійсності, — принципи буття, і те, що лежить в основі пізнання цієї дійсності, — принципи пізнання, побудови теорії.

Пізніше принципи почали розглядати не тільки як необхідність розгортання дійсності, як закон руху, а і як логіч-

ний вираз пізнання, в якому принцип є центральним поняттям, вихідною ідеєю, яка пронизує певну систему знання.

Отже, коли йдеться про вихідні, основні вимоги до педагогічної реальності — процесу навчання, доцільно вживати термін «принципи навчання», або «дидактичні принципи». Коли ж йдеться про теоретичну систему знання, тобто про дидактику як науку, яка займається побудовою дидактичних теорій, досліджує їх цілісно чи покомпонентно, то доцільно вживати термін і поняття «принципи дидактики». До останніх слід віднести: принцип сходження від абстрактного до конкретного, відповідності логічного та історичного, єдності протилежностей, диференціації та інтеграції, структурування, діяльний принцип, особистісно орієнтований принцип, принципи актуальності, цілеспрямованості, гіпотетичності, обґрунтованості, репрезентативності, достовірності, новизни, значимості, системності, міждисциплінарності, результативності, впроваджуваності тощо.

Принципи навчання, або дидактичні принципи — це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм, що впливають із його закономірностей.

Вони виконують регулятивну функцію в двох аспектах:

- як спосіб побудови, організації та аналізу навчального процесу, тобто як вимоги, що ставляться до вчителя чи спеціаліста, який аналізує на ефективність перебіг процесу навчання у формі уроку, факультативу тощо;
- як спосіб регуляції діяльності учнів у процесі засвоєння ними знань, умінь і навичок на різному рівні їх активності та самостійності.

Вони стосуються не лише викладання, а й учіння й впливають із закономірностей і законів навчання як двобічно-го процесу.

Принципи дидактики, або наукові принципи означають вимоги до розгортання знання в систему, в якій теоретичні положення певним чином пов'язані між собою й впливають одне з одного. Вони виконують логічну функцію систематизації науково-теоретичного знання, а також методологічно-евристичну функцію й виступають як вихідні положення,

загальні вимоги до організації дослідження, або як кінцевий науковий результат.

Отже, принципи навчання, або дидактичні принципи, реалізують закони і закономірності навчання, з них випливають, а принципи дидактики, або наукові принципи, як вихідні положення описуються на етапі розробки теоретико-методологічних засад дослідження або виводяться з нього як результат.

Закони діалектики — це універсальні закони розвитку природи, суспільства й мислення: *єдності і боротьби протилежностей, переходу кількісних змін в якісні, заперечення заперечення*. Ці закони як загальні для всіх наук діють і в педагогіці. Але педагогіка як суспільна наука має й свої особливі закони, до яких можна віднести такі:

- об'єктивність мети освіти й виховання, конкретизація якої зумовлена запитамі особистості та потребами подальшого розвитку суспільства;
- визначальна роль старшого (вчителя й батьків) у вихованні підростаючого покоління, у передачі досвіду старших молодшому поколінню та ін.

Оскільки педагогіка — це наука про освіту, навчання й виховання підростаючих поколінь, а процеси навчання й виховання мають свої особливості, то логічно, що вони залежать від окремих закономірностей і принципів.

Для конкретної регуляції функціонування навчального процесу в цілому й кожного компонента зокрема дидактика розглядає цілісну систему принципів. Врахування дидактичних принципів, які впливають з відповідних закономірностей, створює об'єктивні передумови для ефективного функціонування процесу освіти й навчання.

Реалізація кожного дидактичного принципу здійснюється за допомогою розроблених практикою й дидактикою дидактичних вимог, якими обов'язково керується педагог.

Їх дотримання гарантує реалізацію принципів, у змісті яких діють закони й закономірності дидактики (окремі), педагогіки (особливі) і діалектики (загальні, або універсальні). Такими є ієрархія їх виникнення й опису, а також зв'язки між виділеними категоріями: закони, закономірності, принципи і вимоги.

10.2. Номенклатура принципів навчання та їх реалізація

Якою ж є авторська позиція стосовно номенклатури дидактичних принципів, якими мають керуватись вчителі, аби організований ними процес навчання мав закономірний перебіг?

При організації навчально-виховного процесу вчителі актуалізують свої знання про закони діалектики, закономірності виховання чи навчання.

У практичній роботі процес навчання організовується таким чином, щоб він був ефективним і якісним. Реалізації закономірностей і законів навчання сприяє знання принципів навчання, якими вчителі керуються все своє професійне життя.

Ці принципи можна класифікувати таким чином:

- принципи, що регулюють мету й завдання процесу навчання (спрямованість навчання на здійснення завдань освіти, виховання й розвитку особистості дитини);
- принципи, що забезпечують орієнтацію вчителя на особистість дитини (активно-діяльнісний характер навчання; єдність мотиваційної сфери особистості; забезпечення успіху в оволодінні знаннями; розкриття здібностей і творчих задатків учнів; врахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей);
- принципи, що забезпечують орієнтацію вчителя на добір змісту підручника і уроку (науковість навчання, доступність і послідовність змісту, наочність навчання, зв'язок навчання з життям, виховного і розвиваючого навчання тощо);
- принципи, що регулюють операційно-діяльнісний компонент процесу навчання: наочності, свідомості й активності учнів за керівної ролі вчителя, поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання;
- принципи, що дають змогу оцінювати результативність навчання (міцності знань, свідомості навчання, дієвості знань, виховуючого та розвиваючого навчання).

Але мало знати принципи навчання, їхню сутність і дію на певні компоненти процесу навчання. Треба бути глибоко й всебічно обізнаним в галузі їхньої практичної реалізації, володіти традиційними й інноваційними засобами реалізації принципів навчання, досвід використання яких набувається у процесі практичної роботи, постійної пошукової діяльності.

Якими ознаками необхідно керуватися при реалізації принципів навчання, щоб бути впевненим, що навчання закономірно організоване в руслі вимог принципів навчання?

Кожний принцип навчання містить у собі певне положення чи ідею, яка має бути реалізованою у процесі навчання. Можна говорити, що існують засоби, за допомогою яких вчитель, керуючись принципом, реалізує на практиці закладену в ньому ідею. До засобів впровадження таких ідей слід віднести зміст вивчуваного матеріалу, форми організації навчальної діяльності учнів, методи й засоби навчання, саму особистість вчителя, віко-психологічні особливості учнів тощо. При цьому слід пам'ятати, що із суті кожного принципу навчання випливає певна сукупність вимог, врахування яких на уроці чи в системі уроків, інших форм організації процесу навчання забезпечує оптимальний хід навчання, нормальний перебіг процесу засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку психічних процесів, виховання особистості учнів. Як певний орієнтир їх визначення можна на прикладі окремих принципів подати вимоги, дотримання яких створює оптимальні умови для ефективного й якісного перебігу навчально-виховного процесу.

Конкретні вимоги, що реалізують принципи навчання, є ознаками, наявність і врахування яких створює передумови для ефективного функціонування навчального процесу.

Для реалізації, наприклад, принципу науковості навчання необхідно керуватися такими вимогами: знайомити з історією відкриттів (коли є така можливість і необхідність); об'єктивно розкривати наукові факти, поняття, теорії, знайомити з новими досягненнями; показувати перспективи розвитку науки за відомими прогнозами; своєчасно виправляти помилки, неточності, допущені учнями; знайомити

і озброювати учнів методами відповідної науки; вносити корекцію в знання, отримані учнями самостійно; пов'язувати знання з життям, розкривати роль теорії для практики; вчити учнів застосовувати знання на практиці; розкривати внутрішні зв'язки і відношення тощо.

Сутність принципу систематичності й послідовності навчання вдало розкрив К. Ушинський. Він підкреслював, що тільки система, безумовно розумна, що виходить із самої суті предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, безладними знаннями, схожа на комору, в якій все без ладу, і де сам господар нічого не знайде; голова, де є тільки система без знань, схожа на крамницю, в якій на всіх ящиках є написи, а в ящиках порожньо.

Щоб реалізувати принцип систематичності та послідовності навчання, доцільно орієнтуватися на дотримання таких вимог:

- актуалізувати раніше вивчене з урахуванням ознак подібності з новим навчальним матеріалом (відтворити знання або чуттєвий досвід учнів у формі бесіди, монологічного пояснення, вправ тощо);
- при вивченні нового (модель) спиратися на наявний досвід і знання учнів (прототип);
- визначати місце нового матеріалу в структурі теми чи розділу навчального предмета;
- встановлювати зв'язки й відношення між поняттями всередині теми, навчального предмета, в міжпредметному плані;
- забезпечувати послідовність етапів засвоєння;
- при перевірці та оцінці знань виявляти й оцінювати не лише знання правил, законів, окремих явищ, а й розуміння зв'язків між явищами, процесами, компонентами тощо.

Чи регулюють учіння принципи навчання?

Принципи навчання з часів Я. Коменського й до сьогодні — це основні вимоги, вихідні положення, які лежать в основі проектуючої і реалізуючої вчителем діяльності: намагатися будувати навчання таким чином, щоб воно було до-

ступним, наочним, науковим; не забувати про вік дітей, їхні психологічні особливості тощо.

В цьому ключі принципи навчання як категорія дидактики розвивалися й доповнювалися І. Песталоцці, А. Дістервегом, К. Ушинським та сучасними дидактами — Ю. Бабанським, Л. Занковим, А. Алексюком, І. Підласим, О. Савченко та ін.

Дидактичні принципи — це основа процесу навчання. Вони є основою для двох взаємопов'язаних процесів: викладання й учіння.

Цими принципами мають керуватися й вчителі в процесі організації навчальної діяльності (принципами навчання) і учні в умовах самоучіння, організованого як вчителем, так і самими дітьми (в читальному залі, в лабораторії, вдома).

Дидакти в усі часи приділяли велику увагу принципам навчання, турбуючись про дидактичну компетентність вчителя й всіх, причетних до розробки навчальних програм, підручників, засобів навчання (навчальних фільмів, слайдів та інших наочних посібників).

В умовах нової парадигми освіти, в основі якої лежить свобода вибору дитиною змісту й форм навчання (за якої учень є суб'єктом діяльності, партнером вчителя в освітньому процесі), виникла необхідність і потреба в розробці основ самоосвітньої діяльності учня.

Принципи діяльності вчителя (принципи навчання) вже досить добре розроблені, оскільки ними педагоги опікуються уже понад 300 років. А принципи учіння як регулятори свідомої, осмисленої, практично доцільної й результативної самостійної діяльності учнів в умовах самоосвіти, самонавчання ще залишаються проблемою. Вирішення цієї проблеми буде сприяти вільному розвитку дітей, підвищенню їх відповідальності за результати навчання, формуванню готовності до подальшої неперервної освіти.

У досвіді передових вчителів-новаторів є чимало наробок з питань залучення дітей до самопізнання, учіння. Їх уважний аналіз може стати поштовхом до певних теоретичних узагальнень, виявлення вихідних положень, які займуть своє місце серед дидактичних принципів, що регулюватимуть самостійну, особистісно орієнтовану діяльність учнів.

10.3. Правила навчання

В окремих нормативних курсах з дидактики згадується таке поняття, як правила навчання. Яка роль їм приписується? Невже не можна обійтися лише принципами навчання, вимогами до вчителя, які з цих принципів випливають?

У навчальному процесі, як і в будь-якому іншому, діють закономірності й закони, врахування яких робить ці процеси ефективними. Наприклад, у дорожньому русі керуються правилами й приписами, дотримання яких гарантує безпеку руху. Аналогічно відбувається і в навчальному процесі.

Відомі дидакти М. Данілов і М. Скаткін вважають, що принципи навчання визначають зміст, методи і організацію навчання й разом з правилами навчання є для педагогів надійним керівництвом до дії.

Що таке правила навчання? Яка природа їх виникнення? Чим вони відрізняються від вимог, порад, рекомендацій?

В дидактиці іноді межі між цими поняттями розмиваються. Про це свідчить вживання таких термінів, як правила-вимоги, вимоги-рекомендації, поради-рекомендації, вимоги-поради тощо.

Щоб відрізнити правила від інших термінів, зауважимо, що правила не допускають свободи дії. Правил необхідно дотримуватись при виконанні якоїсь дії. При відмові дотримуватись правил виконувані дії будуть протизаконними, а тому не результативними в соціально значимому аспекті.

Правило — це лаконічно сформульоване судження-умова, дотримання якої обов'язково приведе до реалізації ідей чи положень, закладених в суті принципу навчання.

Наприклад, принцип доступності навчання може бути реалізованим за умови, коли вчитель буде дотримуватись таких дидактичних правил: «від близького до далекого», «від відомого до невідомого», «від простого до складного», «від загального до окремого». Це «золоті» правила навчання, сформульовані Я. Коменським.

Правила необхідно відрізнити від закону. Закони чи закономірності навчання діють об'єктивно, незалежно від волі

й свідомості вчителів, а правила навчання, що формулюються на основі пізнання об'єктивних закономірностей, мають характер умовних приписів, що їх встановлюють вчені-педагоги або практики.

Якщо правила стосуються, наприклад, уроку, то можна сформулювати вимоги (наказового чи рекомендаційного змісту) до сучасного уроку. Знання таких вимог виконує спонукальну та орієнтаційну функцію.

Найбільш розробленими в загальній дидактиці чи окремих методиках є поради і рекомендації. Їх знаходимо в працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, В. Шаталова, М. Гузика та інших педагогів.

Ці досвідчені педагоги діляться своїм досвідом, розкривають секрети свого успіху, дають цінні поради й рекомендації як результат власних тривалих спостережень, глибоких узагальнень з питань організації навчання.

Окремі цінні поради можуть стати вимогами або й правилами навчання й увійти до фонду «золотих» правил навчання (за Я. Коменським).

Якою категорією виступає, наприклад, таке судження: «перш ніж оголосити тему уроку й перейти до засвоєння нового матеріалу, необхідно актуалізувати опорні знання чи вміння, які є в досвіді учнів»? Це вимога, порада чи рекомендація?

Дане судження-умова не допускає свободи дій вчителя. Учитель не має права ігнорувати цю обов'язкову умову, реалізація якої відбиває у своєму змісті принципи доступності, систематичності й послідовності навчання. Ця умова впливає із правила навчання про те, що при засвоєнні слід йти «від відомого до невідомого». Тому наведене судження-умова, як і багато інших, є фундаментальною дидактичною вимогою, а не порадою чи рекомендацією. Вчитель вільний у виборі, наприклад, рекомендацій проводити перевірку знань засвоєння матеріалу на початку чи в кінці уроку, або й зовсім зняти цей етап, якщо тема уроку є складною, великою за обсягом і її засвоєння потребує більше часу.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Принципи навчання і принципи дидактики — це різні поняття. Перші регулюють освітню діяльність вчителя й учнів, другі — науково-дослідну діяльність.

Принципи, правила, вимоги, поради і рекомендації, які є результатом узагальнення дидактами й методистами, авторами передового педагогічного досвіду попередніх історичних епох та сучасних педагогів, сприяють раціональній закономірній організації навчального і дослідницького процесів.

Принципи і правила навчання є загальними для всіх вчителів.

Вимоги і особливо поради та рекомендації використовуються з урахуванням специфіки змісту навчальних предметів, вікових і психологічних особливостей дітей та досвіду вчителя.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ТА ЗАВДАННЯ

1. Розкрийте сутність поняття «принцип» та принцип в педагогіці, дидактиці.
2. Охарактеризуйте особливості таких категорій, як принципи навчання, дидактичні принципи та принципи дидактики як галузі педагогічної науки.
3. В чому полягає зв'язок між законами, закономірностями навчання та дидактичними принципами?
4. Що виступає реалізаторами принципів навчання?
5. Доведіть, що дидактичні принципи стосуються всіх компонентів процесу навчання, регулюють їх функціонування.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

- ◆ Оптимізація в сучасній дидактиці
- ◆ Реалізація принципу оптимізації навчання

11.1. Оптимізація в сучасній дидактиці

Термін «оптимізація» увійшов у дидактику на початку 80-х років ХХ ст. під впливом праць академіка Ю. Бабанського. Останнім часом цей термін поступово став витісняти інший термін «інтенсифікація» навчання, поширений окремими педагогами-дослідниками та психологами. Отож, оптимізація, за Ю. Бабанським, була дащиною педагогічної моди чи розрахована на тривале педагогічне життя?

До ідей оптимізації, як і до теорії оптимізації процесу навчання, розробленої Ю. Бабанським на теоретико-методологічному та організаційно-педагогічному рівнях, окремі теоретики й практики ставились по-різному.

Однією з причин неприйняття даної концепції було те, що термін «оптимізація», як, до речі, й «інтенсифікація», належить до характеристики виробничих процесів. Не менш вагомою була й та причина, що впровадження теорії оптимізації в практичну роботу вимагало високої психолого-дидактичної та фахової компетентності вчителів і працівників методичних служб, які забезпечували готовність педагогів до її впровадження.

Оптимізація являє собою цілеспрямований, системний підхід учителя до побудови процесу навчання на основі закономірностей і принципів навчання, свідомий, науково обґрунтований (а не стихійний, випадковий) вибір найкращого для конкретної ситуації варіанта побудови уроку й навчального процесу в цілому.

Оптимізація виключає гіперболізацію окремих методів навчання, перебільшення ролі шаблонних, навіть добре

налаштованих методичних розробок, які не враховують можливостей конкретних вчителів і учнів. Вона націлює вчителів на осмислений, обґрунтований вибір оптимального варіанта уроку з урахуванням конкретних умов.

Термін «оптимальний» (від лат. *optimus* — найкращий) означає варіант діяльності, який найбільш відповідає певним умовам і завданням.

Термін «інтенсифікація» (від франц. *intensification* — напруження, зусилля) означає: посилення, збільшення напруження, підвищення продуктивності й дієвості засобами ефективного використання технічних, матеріальних і трудових ресурсів. Наприклад, інтенсивне вивчення іноземної мови, вироблення умінь динамічного, швидкого читання тощо. Підміна одного терміна іншим в даному випадку є недопустимою. Навіть в умовах інтенсифікації навчання не обійтися без його оптимізації, тобто що буде оптимальним (найкращим) для одного учня, може виявитися не ефективним для іншого.

Враховуючи сутність оптимізації процесу навчання, підкреслимо, що вона залишається актуальною проблемою, ще не до кінця розкритою й впровадженою як у практику підготовки вчителя, так і в його професійну діяльність.

З часом змінюються способи і критерії оптимізації та оцінки її результативності. Вони підлягають періодичному оновленню, удосконаленню, принциповим змінам.

Оптимізація в сучасній дидактиці віднесена до категорії принципу навчання, який в кожному конкретному випадку вимагає найкращого варіанта змісту, методів, засобів, форм організації діяльності учнів, доцільного нормування часу, зусиль вчителя і учнів, умілого стимулювання і регулювання дій в ході навчання, оперативного контролю й обліку навчальної роботи.

11.2. Реалізація принципу оптимізації навчання

В літературі, присвяченій питанням оптимізації, оптимізація розглядається як теорія побудови процесу навчання, як умова його ефективності, як принцип навчання. Яка із названих трактовок оптимізації є правильною?

Подібним чином можна розглядати й інші дидактичні поняття. Наприклад, розвиваюче навчання — це і теорія, і принцип навчання, виведений з теорії, й умова ефективного розвитку особистості учня у процесі навчання.

Сутність і способи реалізації оптимізації навчання на уроці — це один із важливих дидактичних принципів.

Оптимальним слід вважати урок, який відповідає таким критеріям:

- Вирішення сукупності завдань **освітнього** (максимально можливі результати з оволодіння знаннями, вміннями й навичками з конкретного навчального предмета); **пізнавального** (оволодіння методами самостійного набування знань і способів діяльності); **виховного** (формування певних рис особистості, підвищення рівня вихованості учнів, свідомості та самосвідомості, світогляду) та **розвивального** аспектів навчання (розвиток психічних процесів, інтелектуальних вмінь).
- Мінімально необхідне використання часу учнів і вчителів для досягнення запланованих результатів.
- Допустимі витрати зусиль учнів і вчителів, достатніх для досягнення поставленої мети в межах уроку.
- Менші порівняно з масовою практикою витрати засобів для досягнення мети уроку.

Всі ці критерії об'єднує загальна ідея, яка зводиться до такого: за мінімум часу, зусиль і засобів максимум результату.

Отже, оптимальним вважається урок, на якому всі учні (низьких, середніх і високих здібностей) працюють на рівні своїх максимальних навчальних можливостей. Цьому сприяє диференціація та індивідуалізація навчання. Увага педагогів приділяється й тим учням, які не встигають, й тим, які вчаться успішно. Всі учні набувають певних знань, виховуються та розвиваються, бо кожний з них працює на рівні максимальних навчальних можливостей.

Якими ж способами забезпечується оптимізація навчання на уроці?

Оптимальне проектування уроку передбачає виконання вчителем таких дій:

- вибір оптимального типу й структури уроку, який відповідає цілі вчителя та меті учнів;

- виділення головного, найбільш суттєвого у змісті уроку, яке в ході засвоєння наповнюється достатніми для осмислення фактами, прикладами, практичними діями, наочними ілюстраціями тощо;
- оптимізація змісту виучуваного, що зводиться до побудови навчальних ситуацій навколо провідних ідей, положень (теоретичний блок), основних ознак, властивостей, відношень, характеристик (емпіричний блок), дій та операцій (практичний блок), що конкретизують мету засвоєння знань чи умінь кожної навчальної ситуації з усвідомленням очікуваних результатів;
- вибір найбільш доцільних методів навчання, адекватних виділеним блокам теоретичного, емпіричного й практичного змісту;
- передбачення контрольних запитань і завдань для одержання інформації про ступінь розуміння засвоєного матеріалу та, за необхідності, внесення коректив у процес його засвоєння;
- вибір найраціональнішого поєднання форм організації навчальної діяльності учнів на кожному етапі уроку: загальнокласних, фронтальних, групових, парних та індивідуальних з метою диференціації та індивідуалізації навчання;
- вибір оптимальної логічної побудови процесу засвоєння знань і умінь, що сприяє розвитку індуктивних, дедуктивних та традитивних форм мислення учнів;
- вибір оптимального темпу навчання, використання спеціальних прийомів економії часу на уроці й дома, дотримання нормативів витрати часу учнів та вчителя;
- створення на уроці сприятливого психологічного мікроклімату, мотивація, стимулювання діяльності учнів, дотримання санітарно-гігієнічних вимог;
- співвіднесення результатів уроку з метою для визначення його ефективності.

Перераховані способи оптимізації навчання виступають основними вимогами до сучасного уроку. На них слід орієнтуватися в процесі проектування уроку як системи.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Оптимізація — це цілісна дидактична система, розроблена академіком Ю. Бабанським. Теорія оптимізації як методологія побудови навчально-виховного процесу включає сутність оптимізації, критерії її реалізації, способи забезпечення оптимального вибору проєкту навчання та критерії оцінювання результатів впровадження теорії оптимізації в практичну діяльність вчителя.

Оптимізація — це провідний принцип навчання, реалізація вимог якого сприяє раціональній і ефективній побудові уроку та системи навчальних занять у школі.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ТА ЗАВДАННЯ

1. В чому полягає сутність оптимізації процесу навчання?
2. За рахунок чого мінімум зусиль вчителя й учнів приводить до якісного результату?
3. Як віддеференціювати оптимізацію як теорію, як умову ефективності навчання, як дидактичний принцип?
4. Охарактеризуйте основні способи оптимізації навчання на уроці.

АНАЛІЗ УРОКУ ЯК СИСТЕМИ

- ◆ Мета уроку як об'єкт аналізу
- ◆ Оцінювання якості знань
- ◆ Аналіз методів навчання

12.1. Мета уроку як об'єкт аналізу

В дидактиці існують різні підходи до проблеми аналізу уроку. Про це свідчить наявність різноманітних пам'яток і схем з аналізу уроку, побудованих комплексно чи аспектно, розгорнуто чи в скороченому вигляді. І все ж у них бракує рекомендацій, які націлювали б на аналіз уроку як дидактичної системи, визначення ефективності навчання на уроці, діагностику процесу навчання, яка могла б сприяти вчителю удосконалювати викладання й учіння, пошук оптимального варіанта побудови уроку як найбільш ефективного в конкретних умовах.

У зв'язку зі сказаним закономірно випливає запитання, що ж таке ефективність навчання та яке відношення до її визначення має мета навчання?

У філософському змісті категорію ефективності вважають мірою діяльності та якістю системного об'єкта. В педагогіці ефективність свідчить про ступінь близькості дійсності до запланованого результату, передбаченого метою навчання. Отже, визначити ефективність — означає порівняти досягнуті результати з тими, що проектувалися як оптимальні. Щоб визначити ефективність навчання на рівні навчального предмета чи окремого його розділу, треба порівняти результати засвоєння (у вигляді теоретичних, емпіричних та практичних знань і умінь) з програмними вимогами, якими учень повинен був оволодіти. Співвідношення результату та міри (заданої мети) дають можливість визначити коефіцієнт ефективності навчання, який знаходиться в межах показника від 0 до 1.

Розкривши суть ефективності, можна з'ясувати, що ж виступає результатом і мірою на конкретному уроці. Щодо результату уроку, то тут відповідь однозначна: результат уроку — це засвоєні учнями *теоретичні* компоненти змісту уроку (провідні ідеї та принципи науки, що вивчається; закони та закономірності розвитку природи, суспільства чи функціонування окремих процесів, об'єктів, явищ, правила та визначення основних категорій чи понять тощо); *емпіричні* знання про ознаки, властивості явищ, процесів, об'єктів, відношення між ними, характеристики явищ, процесів, ціннісні орієнтації тощо; *практичні* уміння та навички.

При визначенні ефективності уроку ідеальною мірою, з якою мають порівнюватися результати навчання, виступає прогноз результату у вигляді мети уроку. Але не будь-якої, а лише вдумливо й дидактично грамотно сформульованої вчителем, такої, що може бути прийнята за міру, ідеал, до якого прагнуть на уроці вчитель і учні, яка несе в собі інформацію про очікуваний результат і може порівнюватись з реальними результатами навчання на уроці.

Звідси основна вимога до аналізу уроку: оцінити мету уроку з позиції того, чи є вона коректною, тобто сформульованою таким чином, щоб несла в собі інформацію про кінцевий результат навчання.

Мета уроку має бути конкретною, реальною, дієвою, націленою на ту ланку процесу засвоєння знань, в структурі якої буде розгортатися рух змісту навчального матеріалу від його джерела (слова вчителя, наочності, практичної дії) до свідомості учнів.

Орієнтовно правильною з дидактичного погляду є, наприклад, така мета уроку: сприйняти й усвідомити знання про будову речення; осмислити і зрозуміти зв'язки між явищами, що вивчаються: повстаннями селян в Центральній Європі (XIV—XV ст.) і в Росії (поч. XVII ст.); між словами у реченні; між діями додавання й множення, віднімання й ділення тощо; навчитися застосовувати знання й уміння в практичній діяльності; узагальнити та систематизувати знання; перевірити та оцінити знання чи уміння.

З наведених прикладів визначення мети уроку можна зробити висновок: великих зусиль і новаторства для конкре-

тизації мети уроку не вимагається. Вона має досить просту структуру: першим компонентом виступає дія з навчання, якою визначається місце даного уроку в структурі процесу засвоєння знання; другим — тема уроку, передбачена навчальною програмою, наприклад, «Сприйняти й усвідомити знання про ліс», «Узагальнити та систематизувати знання про величини».

Знання мети уроку дає змогу цілеспрямовано аналізувати діяльність вчителя й учнів, передбачати, до якого результату вони мають дійти. При аналізі корегуються недоцільні види роботи, які відволікали учнів від мети, забирали час тощо (якщо таке мало місце на уроці), або ж, навпаки, схвалюється все те, що використовував вчитель (вправи, усний рахунок, розв'язування задач, відтворення прислів'їв, складання творів-мініатюр, аналіз речень тощо) для очікуваного результату, передбаченого метою уроку.

Якщо результат навчання повністю співпадає з метою уроку, то можна зробити висновок про високу ефективність навчальної роботи у вигляді такого твердження: мета уроку повністю досягнута. Все, що використав учитель у процесі проведення уроку (зміст, засоби і методи навчання, форми організації навчальної роботи учнів), було доцільним, а тому й раціональним, а урок можна віднести до оптимального варіанта.

Якщо хід уроку, його результати оцінюються позитивно, але вони не адекватні меті (тому що вона абстрактна, не реальна, формально прив'язана до уроку), то це означає, що вчитель недооцінює цільовий компонент діяльності, не володіє умінням конкретизувати мету уроку. В цьому разі вчителю необхідно врахувати загальнонавчальні рекомендації з визначення мети уроку та скоригувати невдало сформульовану мету.

Іноді педагоги ототожнюють такі поняття, як мета і завдання уроку, тоді мета уроку підміняється його цільовими завданнями. Така ситуація трапляється, коли вчитель намагається розгорнути послідовність етапів засвоєння знання (типу розкрити, познайомити, сформувати тощо), або коли навчальними програмами передбачені розструктуровані теми типу «Ліс. Типи лісів. Тварини і рослини лісів. Охорона

лісу», які змушують вчителя формувати цільові завдання замість загальної мети уроку.

Щоб не пропускатися таких помилок, необхідно з'ясувати: що таке цільове завдання, який його зв'язок з метою уроку, на базі чого формулюються цільові завдання, від чого залежить їх кількість і зміст?

Дидактична клітинка уроку — це мікродіяльність вчителя й учнів, що, як і будь-яка діяльність, має своє цільове завдання, зміст і форму руху змісту до результату. Такі процеси моделюються на уроці. Їх кількість залежить від кількості цільових завдань, тобто передбачення проміжних результатів. Зміст цільових завдань та їх кількість визначається структурою змісту матеріалу, що необхідно вивчити.

Цільові завдання ставляться перед учнями поетапно, відповідно від первинного сприймання матеріалу до його повного засвоєння, яке досягається за допомогою системи уроків різних типів. Конкретизація цільових завдань прямо пов'язана з процедурою структурування змісту навчального матеріалу, що виноситься на урок. Цільовим завданням передбачається виділення двох моментів:

- що є самим суттєвим у змісті виучуваного (факти, поняття, властивості, способи діяльності тощо);
- в межах якої ланки процесу засвоєння знання кожна одиниця змісту навчального матеріалу буде вивчатися (сприймання, осмислення, застосування, систематизація, узагальнення, контроль та оцінювання).

Наприклад, тема уроку — «Кам'яне вугілля» (природознавство, 3-й клас). При структуруванні змісту теми вчитель може виділити такі найбільш суттєві одиниці:

властивості кам'яного вугілля; утворення кам'яного вугілля;
способи добування кам'яного вугілля, техніка безпеки;
народногосподарське значення кам'яного вугілля.

Метою такого уроку може бути засвоєння знань про кам'яне вугілля, а цільові завдання вказують на те, які саме знання про кам'яне вугілля будуть поетапно засвоюватись.

В залежності від рівня засвоєння кожного компонента змісту теми (засвоїти, познайомитись, уміти щось робити,

мати певне уявлення) вчитель формулює цільові завдання, якими передбачаються проміжні результати уроку:

- засвоїти знання про основні властивості кам'яного вугілля;
- познайомити учнів із способами утворення кам'яного вугілля;
- сформувати уявлення про основні способи добування вугілля та техніку безпеки при цьому;
- оволодіти знаннями про використання людиною кам'яного вугілля.

Тут чітко проявляється вибіркоче ставлення вчителя до глибини засвоєння знань, якими учні повинні оволодіти на різних рівнях засвоєння: на рівні знання чи на рівні загального уявлення або лише ознайомлення.

Під час аналізу уроку особливу увагу необхідно звертати на наявність цільових завдань, на вміння ставити їх перед учнями на відповідних етапах уроку, виділяти найбільш суттєве у змісті навчального матеріалу. Виходячи саме з цього можна робити висновок про повне чи часткове досягнення мети уроку, коли якийсь цільове завдання або не ставилось перед учнями, або не передбачалось вчителем, або ж намічалось, але за браком часу не розв'язувалось. В цьому разі встановлюються причини часткового досягнення мети і вноситься корекція способу її формулювання.

Відомо, що вчителя ніколи не обмежували у впливах на особистість учня. Він (хороший, добрий, знаючий, любить дітей, а вони люблять його) не лише здатний, а й покликаний своєю професією формувати людину з раннього дитинства.

І все ж чи є навчання, виховання й розвиток дитини метою уроку?

На це запитання можна відповісти і «так», і «ні», тому що при цьому зводиться воедино два різні поняття: мета уроку й завдання вчителя. Метою уроку має бути навчання, а професійним обов'язком вчителя — завдання виховувати й розвивати особистість дитини, в тому числі і на уроці.

Засоби здійснення завдань виховання на уроці такі:

- особистість вчителя, звідси великі вимоги до його підготовки, до його якостей як людини;

- ставлення, які складаються між суб'єктами навчання й формуються у процесі вивчення навчальних дисциплін;
- зміст освіти — сукупність навчальних дисциплін, відображення в них усіх елементів соціальної культури;
- засоби навчання — естетика форми і змісту;
- методи й форми навчання, здатні стимулювати виховання творчого потенціалу учня, тощо.

А чи можна говорити про завершеність на уроці мети виховання? І чому говорити саме про той аспект виховання, який передбачив учитель у меті уроку? Чому мають знецінюватись інші аспекти виховного впливу? І чому мають аналізуватися саме форми й методи словесного впливу на учнів, добре знаючи, що дитина виховується й розвивається лише в діяльності?

Те ж саме можна сказати і про розвивальну складову уроку. Розвиток дитини, її пам'яті, мислення, волі та інших психічних процесів залежить від того, якою є дидактична мета уроку, які дібрані навчальні завдання, як методи навчання забезпечують активність, самостійність та творчість учня в діяльності навчання тощо.

Навчання може здійснювати вплив на розвиток і виховання учнів лише в тому разі, коли вчитель, будуючи урок, враховує навчальні можливості кожного учня.

Таким чином, успіх уроку залежить не від триєдності мети, а від комплексу засобів досягнення навчальної мети уроку. Складовою аналізу уроку є оцінювання відповідності типу й структури уроку його дидактичній меті. Вибір типу уроку має бути відповідним меті уроку, його результатам.

Наприклад, метою уроку передбачалося розкриття причин перемоги однієї із сторін у війні. Його результатом стало знання про організаторів та учасників війни, окремі битви і зовсім нічого про те, що забезпечило перемогу одних і поразку інших. Тип уроку — комбінований, що не сприяло розкриттю основного, закладеного в його меті.

Оскільки сучасна класифікація уроків будується на основі ідеї про мету, то вчителеві необхідно обирати відповідний тип уроку. Це враховується при аналізі уроку, щоб

оцінити правильність вибору типу й розгортання його зовнішньої (етапи уроку) та внутрішньої структури (логіка розгортання та наповнення змістом кожної ланки процесу засвоєння знань та умінь).

12.2. Оцінювання якості знань

У яких відношеннях знаходяться мета і тип уроку з якістю знань, умінь й навичок учнів?

Відомо, що якісні знання формуються поступово, не на одному уроці, а в системі уроків, присвячених одній навчальній темі. На одному уроці можуть формуватися лише окремі ознаки якості: повнота й міцність знань, усвідомленість і осмисленість навчального матеріалу, системність і узагальненість знань, їхня дієвість. Якість знань тісно пов'язана з типами уроків. Слід пам'ятати, що лише застосування різних типів уроків забезпечує формування в учнів усіх основних ознак якості знань. На окремому уроці при його аналізі особливу увагу необхідно звернути на те, чи домігся вчитель сформованості тієї якості знання, яка притаманна даному типу уроку.

Типи уроків можна класифікувати таким чином:

- уроки первинного засвоєння знань — забезпечують в основному повноту й усвідомленість;
- уроки формування умінь і навичок — осмисленість і ґрунтовність (міцність) знань;
- уроки формування умінь застосовувати знання на практиці — дієвість знань, можливість їх застосовувати як у стандартних, так і в змінених ситуаціях;
- уроки систематизації та узагальнення знань — системність знань, тобто здатність учня самостійно розкривати зв'язки й залежності між явищами, процесами, об'єктами, які упорядковуються на уроці, групуються в певні системи за ознаками спільності, належності до певної групи, класу, виду.

За умов тематичного контролю знань учнів необхідно звернути увагу на наявність чи відсутність всього комплексу якості знання, на методику постановки перед учнями комплексних завдань, які спонукають їх до відповіді на такі запитання: «Що це таке?» (дати визначення), «Для чого дане знання потрібне людині?» (мотивація учіння), «Що і як з даним знанням будеш робити?» (знання способу діяльності) і, нарешті, завдання на дію (вирахувати, обчислити, записати тощо), за якої виявляється наявність практичного уміння. З цим тісно пов'язані критерії підсумкового оцінювання знань з багатьох предметів.

Поточне оцінювання знань не пов'язане з наведеними вимогами: учень може одержати відмінну чи задовільну оцінку в межах окремої ознаки якості: за пам'ять, розуміння, за уміння тощо. При цьому діє закон повноти предметного знання чи практичної дії. Учень може на «відмінно» виконати певну дію й проте не може пояснити, якому правилу чи закону ця дія підкоряється; на «відмінно» може розкрити суть якогось правила, визначення, закону й проявити повну неготовність це знання застосувати на практиці. Саме таким чином проявляється однобока, недостатня якість знання.

Знання може бути повним, міцним, але не осмисленим, не дієвим. А може бути дієвим (учень правильно пише, додає тощо), але не усвідомленим (не може пояснити свої дії). Лише шляхом виявлення однобокого забезпечення якісних ознак формуючих знань можливо діагностувати процес засвоєння, розкривати причини відсутності певної якості, давати рекомендації щодо вдосконалення процесу засвоєння знань і умінь, приведення у відповідність меті уроку його тип, структуру та методику.

Вибір типу уроку — акт не формальний. Саме з цією процедурою тісно пов'язане питання про якість знань учнів. Тому в процесі аналізу уроку необхідно звертати увагу на приведення у відповідність цільового, процесуального й результативного компонентів навчання.

12.3. Аналіз методів навчання

Процесуальний компонент навчання не зводиться лише до визначення типу уроку й структури психологічного механізму засвоєння знання. Він включає такі методи навчання, які потребують всебічного аналізу.

Якщо виходити з того, що метод навчання — це не лише компонент діяльності, а й спільна діяльність вчителя й учнів із вирішення конкретного цільового завдання, то чому таку велику увагу слід приділяти аналізу застосовуваних на уроці методів навчання?

Кожний метод навчання — це не лише форма існування або функціонування діяльності навчання, але й суть цієї діяльності, здатної виконувати три важливі функції:

- *освітню* — надати учням конкретну інформацію з певного навчального предмета чи їх сукупності;
- *виховну* — виховувати самостійність у здобуванні знання, формувати наукове, естетичне, моральне, громадянське, правове ставлення учня до суспільного та природного оточення;
- *розвивальну* — розвивати різні форми мислення, набувати інтелектуальні уміння аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстрагування, конкретизації, творчо підходити до будь-якої справи тощо.

Методи навчання за зовнішньою формою прояву

Щоб бути готовим до цього аспекту аналізу уроку, необхідно чітко уявити, що метод навчання — це специфічна форма руху змісту навчальної інформації, якою наповнюється діяльність навчання. Рух змісту навчальної діяльності може забезпечуватися такими методами інформування:

- словесними — бесіда, розповідь, лекція, робота з книгою, пояснення тощо;
- наочними — демонстрування, ілюстрування, спостереження;

- практичними — вправи, лабораторний дослід, експеримент.

Це лише умовний розподіл методів навчання за зовнішніми формальними ознаками. На практиці вони зливаються в специфічну зовнішню словесно-наочну, словесно-практичну, наочно-практично-словесну форму прояву діяльності навчання при домінанті однієї та супроводжуючої іншої форми руху змісту від джерела інформації до свідомості учня.

Тому першим кроком при аналізі методів навчання і є визначення зовнішньої форми прояву методів, використаних вчителем на уроці, і співвіднесення їх з цільовими завданнями.

Якщо, скажімо, цільовим завданням є вивчення основних властивостей певного об'єкта, то вихідним, домінуючим у структурі методу навчання має бути не слово вчителя, а практично-наочні дії учнів (спостереження, обстеження, вимірювання, обчислювання, зважування, зарисовки, записи тощо).

Цей аспект методів необхідно проаналізувати з позиції принципу поєднання на уроці словесних, практичних і наочних способів діяльності. Така вимога аналізу має наступні аспекти:

- поєднання слова, наочності та практичної дії в структурі одного методу навчання, коли йдеться про застосування різних прийомів навчання;
- поєднання в структурі уроку словесних, наочних і практичних методів навчання.

В разі поєднання слова, наочності та практичної дії на рівні визначення структури методу розв'язування конкретного цільового завдання уроку (таких завдань на уроці може бути кілька) здійснюється аналіз складових методу роботи вчителя з учнями: методичних прийомів, практичних дій і мислительних операцій.

За будь-якого цільового завдання (теоретичного, емпіричного чи практичного аспекту) в структуру обраного вчителем методу навчання мають входити в оптимальному поєднанні словесні, наочні та практичні способи діяльності.

Їх наявність повинна забезпечити засвоєння знання чи уміння з такими характеристиками: сприйнятість (за допомогою слова), усвідомленість (за допомогою наочної опори), осмисленість (за допомогою схеми чи моделі), дієвість (через систему практичних дій).

Але підкреслимо, це аналіз зовнішньої, формальної структури методу навчання, що функціонує в рамках однієї навчальної ситуації. Таких ситуацій на уроці може бути стільки, скільки поставлено цільових завдань.

Критерієм оцінки ефективності методів виступають дані проміжних результатів за наявності показників сприйнятості (готовність учня в слові відтворити одержану інформацію), усвідомленості (готовність навести приклади), осмисленості (готовність розкрити зв'язки між елементами чи компонентами вивченого об'єкта) і дієвості (готовність практично виконати відповідні дії).

Після цього приступають до наступного міжетапного аналізу методів, які вибрав учитель для забезпечення руху від мети уроку до його кінцевого результату. Аналізується оптимальність поєднання на уроці всіх методів.

Але це був би однобокий, формальний підхід до аналізу методів навчання учнів, тому що крім форми існування діяльності кожний метод навчання має свою внутрішню суть, якою визначається вплив навчання на особистість учня в двох функціональних аспектах: виховному й розвивальному.

Методи навчання за рівнями пізнавальної самостійності

Яким же підходом до класифікації методів навчання слід керуватися при аналізі сутнісної внутрішньої сторони методів управління пізнавальною діяльністю учнів?

Кожний метод навчання — це сукупність багатьох способів діяльності викладання й учіння. Який би метод не розглядався з позиції системного підходу, він завжди одночасно є словесним, наочним чи практичним в конкретній формі прояву, а саме:

- пояснення, бесіда, демонстрування, вправа тощо (за джерелом одержуваної інформації);

- пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемно-інформаційним, частково-пошуковим чи дослідницьким (за мірою участі вчителя, учнів у процесі навчання);
- індуктивним, дедуктивним чи традиційним (за характером руху думки від незнання до знання);
- аналітичним, синтетичним, порівняльним, узагальнюючим, класифікаційним (за принципом поділу чи об'єднання знання).

Щоб визначити алгоритм оцінки методів навчання, необхідно його багатоаспектність прояву звести в єдину систему.

У випадках надання методу пояснювально-ілюстративної чи репродуктивної суті забезпечується засвоєння наукових висновків чи способів діяльності за зразком, поданим учителем. Коли ж словесно-наочна чи практична діяльність наповнюється проблемно-пошуковою сутністю, в учнів формуються не лише наукові знання, а й способи їх самостійного здобування. При цьому значно підвищується виховний потенціал навчання, учні оволодівають досвідом творчої пошукової діяльності.

В процесі аналізу цього аспекту методів навчання потрібно враховувати готовність учнів до активного самостійного здобування знань, необхідність підвищувати (знижувати) рівень включення їх в пізнавальну діяльність, уміння вчителя перетворювати тему уроку в навчальну проблему шляхом створення проблемних ситуацій як суперечності між двома явищами, що порівнюються, коли одне явище (модель, що вивчається) суперечить існуванню другого явища (прототип, з яким нове порівнюється), або його ніби відкидає, не приймає, дисонує з ним. Наприклад: «З півдня дме холодний вітер, чому?» «На півночі тепла течія Гольфстрім. За рахунок чого?» «Залізо важче води, а плаває на її поверхні. Чому?»

Важливість цього аспекту методів навчання ще й в тому, що з їх допомогою в учнів формується досить важливе для практики уміння: наявні знання дають можливість пізнавати нове. При цьому наявне знання перетворюється в засіб

пізнання нового знання, чим забезпечується виховання не лише активності та самостійності учнів у навчанні, але й розвиток творчого потенціалу як готовності відкривати нове для себе.

Методи навчання й розвиток мислення учнів

Концептуально навчання має будуватися на ідеях розвиваючої його функції, коли навчання лише за певних умов сприяє розвитку дитини.

Цей аспект аналізу уроку потребує особливої уваги, бо в пізнавальних процесах проявляється не лише конкретне, а й абстрактне мислення. Коли б все, що вивчається у школі, могло сприйматися на безпосередній чуттєвій основі з опорою на конкретні предмети, явища, можна було б і не враховувати цей аспект справи. Але дуже багато навчальної інформації учням доводиться засвоювати в умовах, коли в них немає можливості безпосередньо її сприймати. Тут вступає в силу формальна логіка з різними видами її суджень і висновків, різними формами мислення: індуктивними, дедуктивними й традуктивними (за аналогією). Останні можуть виступати внутрішніми ознаками методів навчання, тому йдеться про індуктивні, дедуктивні та традуктивні методи навчання.

Коли у процесі аналізу методів навчання за джерелами інформації та рівнем пізнавальної самостійності учнів цим методам надати логічну ознаку індуктивності, дедуктивності чи традуктивності, то зразу ж стане зрозумілим, наскільки увага вчителя привернена до проблеми розвитку мислення учнів.

В цьому плані навчання здійснюється ідеально тоді, коли пізнавальні процеси розгортаються за такими структурами:

- Від окремого до загального, від аналізу кожного елемента інформації до їх об'єднання у вигляді висновку. Таким висновком може бути визначення, правило, закон, поняття, категорія. Зовнішньою формою руху знання може бути бесіда, розповідь, пояснення, лекція, робота з книгою, спостереження, демонстру-

вання, вправи тощо. Але всі вони об'єднані логічною сутністю — індуктивністю мислення вчителя й учнів. В даному випадку йдеться про метод індукції.

- Від загального, абстрактного до конкретного, що чуттєво сприймається, коли кожне конкретне аналізується з позицій входження чи не входження до загального. Деяке загальне (поняття, правило, визначення, що сприймалось як вихідне у процесі засвоєння на рівні первинного сприймання) має бути усвідомленим і осмисленим шляхом підведення під нього деякої множини фактів, явищ, процесів, які засвоюються як конкретні прояви загального. Таке знання уточнюється, поглиблюється, розширюється. В яких би формах дане знання не сприймалося (у формі пояснення, розповіді, лекції чи роботи з книгою), всі ці форми є дедуктивними. Якщо за індуктивних методів учнів навчають умінню узагальнювати навчальну інформацію, то за дедуктивних ознак методів у них формується уміння аналізувати окремі факти, явища з позицій загального.
- Від окремого до окремого чи від загального до загального через їх порівняння за ознаками подібності й відмінності, коли окреме чи загальне, що було вивчене раніше, аналізується й дані аналізу переносяться на подібне окреме чи загальне, яке вивчається, з наступним об'єднанням і підведенням їх до одного роду явищ, процесів.

Такий рух думки забезпечується за допомогою традитивного умовиводу, який став правилом чи законом поведінки (дії) людини.

Аналізуючи методи навчання з позицій описаного логічного аспекту, необхідно звернути увагу на наявність різних шляхів сходження від незнання до знання, що сприяють розвиткові в учнів різних форм мислення.

Дані спостереження уроків з метою їх наступного аналізу можна подати за такою формою:

Клас _____

Предмет _____

Тема уроку _____

Мета уроку _____

№ пор.	Назва етапу, цільові завдання, зміст навчального матеріалу	Наочність, роздатковий дидактичний матеріал	Методи навчання			Форма організації навчальної діяльності	Проміжні результати (для контролю й самоконтролю)
			Зовнішня форма прояву	Внутрішня суть			
				рівень самостійності	логіка руху знань		
1	2	3	4	5	6	7	8

Про мету уроку дізнаються з конспекту вчителя до початку уроку, оскільки попередня обізнаність з нею (до початку спостереження) буде сприяти критичному ставленню до наступного аналізу.

Подана схема дидактичного аналізу заповнюється поетапно по ходу уроку. Назви етапів залежать від типу уроку, його цільових завдань і записуються у форму по мірі повідомлення їх учням. Під кожне цільове завдання підводиться зміст, що повідомляється учням, чи вправи, які учні мають виконувати, або питання для бесіди, розповіді чи самостійної роботи з книгою тощо. У графу 2 вміщуються контрольні завдання, тести, задачі тощо. В такий спосіб фіксуються результати спостереження за діяльністю вчителя й учнів на всіх етапах уроку. Напроти кожного цільового завдання в графі 3 записується використана вчителем наочність, що ілюструє зміст навчального матеріалу, назва таблиць, схем, діаграм тощо.

В графі 4–6 заносяться назви застосованих методів навчання: в графу 4 — назви традиційних методів (бесіда, розповідь, пояснення, вправа тощо); в графу 5 — назва ме-

тоту, що характеризує рівень включення учнів у пізнавальний процес (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий чи дослідницький виклад матеріалу); в графу 6 — назва методу, що показує задану вчителем логіку розгортання процесу засвоєння знання (індукція, дедукція чи традукція). В результаті з'явиться цілісна характеристика методу навчання, застосованого вчителем у вигляді, наприклад, такого запису у графах: 4 — бесіда, 5 — репродуктивна, 6 — індуктивна. Це означає, що вчитель зажадав від учнів відповіді на запитання, які вимагали відтворення наявних у них знань. Відповіді учнів будувалися за логікою від окремого до загального.

В графу 7 — записуються ті форми, що використав вчитель (загальнокласна, фронтальна, індивідуальна, парна, групова, їхні різні поєднання). В графу 8 поетапно заносяться одержувані результати.

Після заповнення схеми даними спостереження приступають до аналізу уроку. Спочатку здійснюють поетапний аналіз уроку. При цьому враховується інформація, що записана в поданій схемі по горизонталі (всередині кожної клітинки уроку). Після приступають до аналізу по вертикалі, розглядаючи кожну графу схеми окремо. При цьому керуються принципами повноти відображення етапів уроку відповідно до його типу (графа 1) та цільових завдань, змісту матеріалу, що потрібно виучити (графа 2); достатності наочної опори для свідомого засвоєння знань (графа 3); поєднання методів словесної, наочної й практичної форми прояву (графа 4); поєднання різних рівнів самостійності учнів у навчанні (графа 5) та логіки розгортання пізнавальної діяльності (графа 6); використання на уроці різних форм організації навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку (графа 7), якість одержання кожного проміжного результату уроку (графа 8).

Такі рекомендації дають можливість проаналізувати урок як дидактичну систему, чим значно підвищується роль аналізу уроку.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Найбільш дидактичним порівняно з іншими видами освітнього моніторингу є спостереження й аналіз уроку як системи. Саме такий його аналіз вчить оптимізації навчання, осмисленому вибору різноманітних засобів досягнення поставленої перед учнями мети.

Урок як система — це зовнішня форма (макроструктура) і внутрішня сутність (мікроструктура) процесу навчання, компоненти якого перебувають у закономірних зв'язках і залежностях, чим забезпечується його оптимальність та ефективність.

Аналіз уроку як доцільно організованої освітньо-виховної системи — це метод визначення наявності чи відсутності закономірних зв'язків і залежностей між всіма компонентами процесу навчання, що функціонує в межах уроку.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ТА ЗАВДАННЯ

1. Якщо виходити з того, що ефективність — це співвідношення міри (мети) і результату, то якою має бути мета уроку, щоб визначити його ефективність.
2. Доведіть залежність типу уроку від його мети.
3. В чому сутність аналізу уроку як доцільно продуманої системи?
4. В чому переваги аналізу уроку як системи над іншими технологіями оцінювання його ефективності?
5. Якими ознаками характеризується якість знань?
6. Якою є залежність якості результату від типів уроків?
7. Розкрийте сутність цілісного підходу до аналізу використання на уроці методів навчання.
8. В чому сутність матричного підходу до аналізу уроку як системи?
9. Охарактеризуйте загальний алгоритм аналізу уроку як системи.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА

- ◆ Теорія і технологія як засіб стандартизації процесу навчання
- ◆ Педагогічна техніка

13.1. Теорія і технологія як засіб стандартизації процесу навчання

Останнім часом досить актуальною є проблема педагогічних технологій і зокрема технологій навчання. Яке місце вони посідають серед проблем дидактики? Як взаємодіють теорія й методика навчання, а з ними – технологія й педагогічна техніка?

Сучасний етап розвитку теорії педагогіки характеризується активним використанням нової термінології. Цей процес зумовлений багатьма причинами: соціально-економічними змінами, впливом західних і особливо американських освітніх концепцій, пошуком аналогів у виробництві, посиленням міждисциплінарних зв'язків, інтегративними підходами до досліджень тощо.

Все це призводить до відходу, а подекуди й до огульної критики традиційних для педагогіки понять, їх підміни новими термінами, не завжди адекватними чи доречними. Наприклад, модульне навчання почало трактуватися окремими авторами не як різновид чи модифікація класно-урочних засад навчання, а як самостійна система, здатна витіснити класно-урочну в школі та лекційно-групову у вищому навчальному закладі.

З ужитку починають зникати такі поняття як виховання, знання й вміння. Замість теорії виховання вводиться технологія виховного процесу, замість теорії освіти й навчання — технологія особистісно орієнтованої освіти й навчання, поняття управління підміняється менеджментом. У теоретичному плані наукова педагогіка й психологія підміняється вузькодидактичними чи психологічними проблемами та

теоріями західних зразків, чому особливо сприяє доступ до Інтернету.

Педагогічну літературу заповнили теоретично не обґрунтовані педагогічні технології. Лише окремі дослідники основою педагогічних технологій вважають ідею технологізації процесів навчання і виховання, але й вони не завжди усвідомлюють, що технологізація однобічно відображає певні процеси, деталізує, алгоритмізує їхню структуру або ж з позицій статичності (тобто «мертвого» процесу), або ж не розкриває його механізми як сукупність засобів, дій, операцій, за допомогою яких має здійснюватися рух інформації, передбаченої цільовою установкою освітньої чи виховної спрямованості. Іншими словами, діяльність навчання чи виховання структурується. До її складу не включаються ні суб'єкти цієї діяльності, ні умови її ефективності.

У 80-ті роки ХХ ст. академік Ю. Бабанський писав, що в світі багато нових дидактичних напрямів розвиваються в руслі так званої педагогічної технології, в якій чітко виділяються дві галузі: перша — «технологія навчання», що досліджує структуру процесу навчання, вивчає механізми пізнавальної діяльності, процедури вибору оптимальних стратегій навчання, і друга — «технологія у навчанні», предметом вивчення якої є розроблення наукових обґрунтувань і методів включення у навчальний процес сучасних технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки з метою індивідуалізації та інтенсифікації процесу навчання.

Виходячи з цього, можна сказати, що технології навчання мають розроблятися на загальнодидактичному й психологічному ґрунті, а технології у навчанні окремим предметом — на базі технології навчання з урахуванням досягнень методичної науки та передового досвіду.

Згідно з технологічною теорією П. Друкера (США) визначальна роль у розвитку суспільства належить виробництву й другорядна — виробничим відносинам. Звідси випливає, що технологія будь-якого виробництва, в тому числі й педагогічного процесу первинно передбачає достатньо глибоке знання закономірностей його функціонування й применшення ролі особистісного фактора в його здійсненні.

Тому не випадково відомі дослідники освітніх процесів (дидакти, методисти, психологи) в структуру функціональних

моделей процесу навчання не включають суб'єктів його перебігу ні на рівні теорії, ні на рівні технології. Вони керуються положенням про те, що при конструюванні моделі процесу навчання на дидактичному, методичному й технологічному рівнях відбувається абстрагування від особистісного фактора — вчителя й учнів, від специфіки їхньої педагогічної взаємодії.

На теоретичному рівні узагальнення в структуру загальнодидактичної моделі процесу навчання включаються:

- суспільні цілі навчання як соціальне замовлення школі;
- зміст освіти як мета й результат навчання;
- способи взаємодії соціального досвіду та його споживачів;
- механізми привласнення основних елементів соціального досвіду;
- критерії оцінювання результатів освіти і навчання.

Слід підкреслити, що ці компоненти процесу навчання навіть в межах конкретної теми мають по-різному конкретизуватися в моделях методичного та технологічного рівнів. Це означає, що технологічний рівень проектування будь-яких освітніх процесів здійснюється шляхом перенесення теоретичних і методичних положень у площину конкретних явищ.

При цьому можна зробити висновок, що технологія не підмінює теорію й методику, а на них спирається й ґрунтується. Її ефективність залежить від рівня розвитку теорії навчання, якості оволодіння нею та застосування.

Яскравим підтвердженням цього є досвід, наприклад, В. Шаталова, який розробив ефективну технологію навчання. Теоретичні положення цієї технології або ж були відомі педагогіці й методиці, або ж окремі з них він сформулював на основі власного досвіду.

Ось тут виникає питання: чому ж масове тиражування запропонованої В. Шаталовим технології навчання не дало позитивного результату? Ця технологія, як з'ясувалося, була під силу лише небагатьом послідовникам В. Шаталова.

Творчі задуми, нові технології навчання й виховання можуть розробляти лише добре підготовлені у професійному

відношенні педагоги, які володіють програмним матеріалом, закономірностями освітньо-виховних процесів, методикою, психологією педагогічної взаємодії, які здатні діагностувати й коригувати впливи навчання на особистість учня.

13.2. Педагогічна техніка

Якщо педагогічні технології можна віднести до теоретично й методично обґрунтованої стандартизації процесу навчання з конкретно заданою метою, то яке відношення до них має педагогічна техніка?

З позицій поставленого запитання можна стверджувати, що педагогічна техніка (за А. Макаренком) виключно особистісна та індивідуалізована щодо її впливу на вихованця.

Техніка (грец. — вправний, досвідчений, майстерний) — це сукупність засобів і способів педагогічної праці, що використовуються у процесі реалізації самостійно розробленої чи зовні заданої технології навчання, виховання чи управління.

Педагогічна техніка включає в себе систему засобів впливу на потребу й мотиваційну сферу особистості, стимулювання уваги, поведінки та емоційного ставлення учнів до вчителя, а через нього до навчального предмета. Вона є одним із елементів «виробничих» відносин або педагогічної взаємодії, умовою реалізації стандарту, яким є технологія засвоєння конкретної теми.

Якщо теорія, методика й технологія відображають різні рівні узагальнення процесу навчання, виховання чи управління, і кожний наступний рівень не відкидає попереднього, а сприяє розвитку наступного, то педагогічна техніка забезпечує належну організацію педагогічної взаємодії.

Педагогічна техніка не є процесуальною, а тому не має своєї структури й не може проектуватися наперед як, наприклад, урок чи інша форма навчання.

Педагогічна техніка — це комплекс особистісних здатностей педагога, які актуалізуються спонтанно, мимовільно на рівні звички, внутрішньої педагогічної культури, педагогічної інтуїції.

Кожний, навіть не прихильний до педагогічної взаємодії, може засвоїти теорію педагогіки, оволодіти методикою навчального предмета.

Особистісними здатностями педагога, педагогічною технікою і майстерністю на заняттях з педагогіки, психології, методики студенти не оволодівають. Це не входить у завдання цих теоретико-прикладних дисциплін. Вони забезпечують лише теоретико-методичні передумови для оволодіння педагогічною технікою, яка олюднює, емоціоналізує педагогічні процеси.

Термін «бездітна педагогіка» з'явився не випадково. Теорія, методика, технологія педагогічних процесів насправді є абстрагованими від дітей. Одухотворення технології відбувається виключно за рахунок таких особистісних здатностей педагога:

- вибирати адекватний тон і стиль педагогічної взаємодії;
- проявляти стосунки без штучного тону повчальності й партнерства;
- управляти своєю увагою та увагою дітей;
- визначати душевний стан учня (щирість, тривогу, спокій, смуток) за зовнішніми ознаками його поведінки;
- радіти чи засмучуватися залежно від хороших чи поганих вчинків дітей;
- емоційно проявляти звернення-вимогу до дітей залежно від ситуації: прохання, осуд, схвалення чи наказ;
- вміти швидко аналізувати ситуацію й оперативно приймати рішення;
- приховувати свої власні переживання, не пов'язані з поведінкою учнів.

Ці здатності набуваються не в навчальних аудиторіях, а в умовах педагогічних ситуацій, які щохвилини виникають в школі, класі. На жаль, студенти дуже довго чекають першої зустрічі з класом. Знання педагогіки, психології, фахових дисциплін, культури й техніки мовлення, педагогічної творчості своєчасно не застосовуються в їхній діяльності. Обсяги і зміст педагогічних практик, лабораторних занять в школі мають сприяти розвитку основного ядра професіоналізму — педагогічної техніки й майстерності майбутнього вчителя.

Розроблення й впровадження педагогічних технологій, побудованих на сучасних ідеях педагогіки та методики співробітництва, сприяють оволодінню вчителем педагогічної техніки. Тому протягом навчання студенти мають опанувати такими видами педагогічної техніки:

- організація власної діяльності;
- рефлексивне керування діяльністю учнів;
- використання особистісного потенціалу для розв'язання педагогічних завдань навчання й виховання;
- керування собою;
- організація педагогічної взаємодії;
- прояв свого «Я» у професії як самореалізацію особистості вчителя, яка забезпечує реалізацію особистості самого учня.

Необхідність дотримання чіткої ієрархії розглянутих дефініцій надзвичайно актуальна у зв'язку з переходом на державні стандарти вищої освіти. Базою цих стандартів стали освітньо-професійні характеристики фахівців, якими визначені основні види діяльності, типові професійні задачі з класами умінь їх вирішувати та спеціальні особистісні здатності — основа оволодіння педагогічною технікою.

У праці «Людина як предмет виховання. Найголовніші риси людського організму стосовно мистецтва виховання» К. Ушинський писав про те, що педагогам необхідно не нав'язувати конкретні дії, а рекомендувати вивчати закони психологічних явищ, якими вони хочуть управляти, і поступати відповідно до законів і обставин, в яких вони хочуть їх застосовувати.

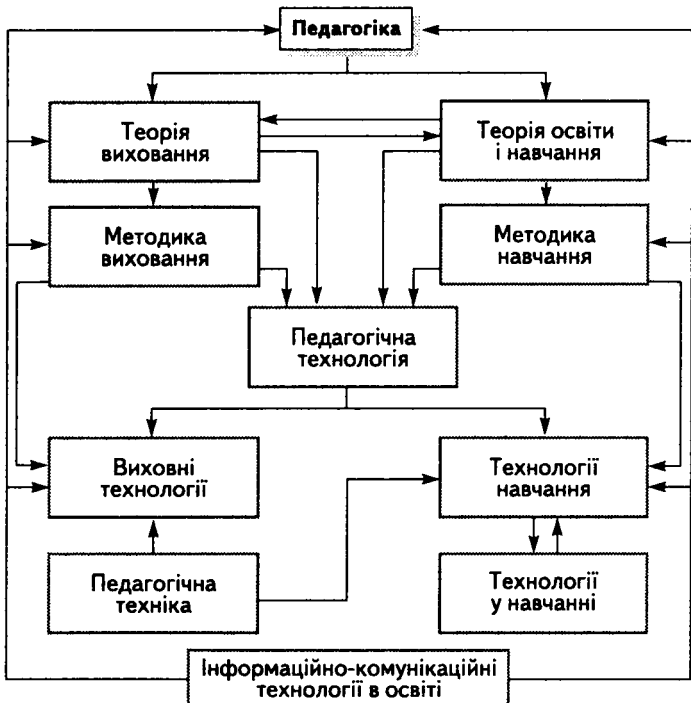
Звідси можна зробити висновок, що розроблення й використання педагогічних технологій має здійснюватися з урахуванням законів і принципів навчання й виховання, які забезпечують успіх, регулюючи діяльність педагога та вихованця.

Й досі немає ясної відповіді на запитання: «Педагогіка — це наука чи мистецтво?» Більшість вчених схиляються до того, що педагогіка — це і наука про виховання, яка розробляє теорію цього процесу, й мистецтво, тобто майстерне, мистецьке володіння цією наукою.

Іншими словами, створені й відпрацьовані в сукупності й органічній єдності теоретичні, методичні та технологічні моделі, олюднені особистісно орієнтованою педагогічною технікою, здатні сприяти реалізації педагогіки та методики як науки і педагогічної технології та техніки як мистецтва.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

Як підсумок подамо модель співвідношення теорії, методики й педагогічної технології, з якими необхідно рахуватися при здійсненні наукових досліджень з проблем теорії і практики навчання й виховання, а також в організації шкільних процесів навчання й виховання:



Педагогіка як методологія й теорія виховання людини обслуговує всі рівні впливу на суб'єкти виховання і навчання: теоретичний, методичний, технологічний, інформаційно-комунікаційний.

У структурі педагогіки як прикладної теоретичної дисципліни педагогічна техніка хоч і посідає скромне місце, все ж виконує досить важливу функцію: вчить майстерно використовувати педагогічні технології, що побудовані на засадах теорії та методики виховання й навчання підростаючого покоління.

Педагогічна техніка індивідуалізує навчально-виховні процеси, чим сприяє ефективному використанню виховних і навчальних технологій.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ТА ЗАВДАННЯ

1. Чи правомірно замінити теорію виховання технологіями виховного процесу?
2. Чим викликані спроби підміни дидактики технологіями особистісно орієнтованої освіти й навчання?
3. Охарактеризувати наслідки у навчанні й вихованні дітей, до яких може привести применшення ролі теорії навчання й виховання, користування готовими технологіями, якими алгоритмізується і стандартизується діяльність вчителя і учнів.
4. Якими знаннями й особистісними якостями мають володіти розробники ефективних технологій навчання й виховання?
5. Педагогічна техніка — це процес чи умова ефективного перебігу навчально-виховних процесів. Якими здатностями має володіти педагог — ефективний технолог?
6. В яких умовах і за яких обставин майбутній вчитель може оволодіти педагогічною технікою? Чи має педагогічна техніка певне відношення до підготовки конкурентоздатного вчителя? В чому це проявляється?
7. Як би ви відповіли на запитання: «Педагогіка — це наука чи мистецтво?»

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

- ◆ Складові навчальних досягнень
- ◆ Функції та принципи оцінювання навчальних досягнень
- ◆ Загальні критерії оцінювання
- ◆ Методи педагогічного діагностування та оцінювання навчальних досягнень

14.1. Складові навчальних досягнень

Для розроблення критеріїв оцінювання результатів навчальної діяльності учнів важливо з'ясувати: «У якому співвідношенні знаходяться успішність учнів та їхні навчальні досягнення? Якими показниками вони наповнюються? Як їх вимірювати й оцінювати?»

Під успішністю розуміється ситуація, в якій ставлення й результати навчання відповідають виховним і освітнім вимогам школи.

Рівень успішності проявляється в тому, якою мірою учень володіє наступним:

- фактами, поняттями, теоріями, закономірностями і методами пізнання;
- уміннями діяти за заданими алгоритмами, моделювати практичні дії, самоаналізувати результати виконання дій;
- практичними навичками читання, лічби тощо.

Оцінювання знань, умінь та навичок — це процес порівняння досягнутого учнями рівня володіння ними з еталонними вимогами (ідеальною мірою), поданими у навчальній програмі. Відповідно до еталонної міри розроблялися й використовувалися загальні вимоги до оцінювання результатів успішності, що знаходили прояв у 4-бальній системі оцінок: «5» — володіє знаннями повною мірою (відмінно), «4» — володіє достатньо (добре), «3» — володіє недостатньо (задовільно); «2» — не володіє (незадовільно).

Основою даної системи оцінювання був не рівень навчальних досягнень учня, а ступінь його невдач. Це пригнічу-

вало психологічний стан дитини, не сприяло вихованню свідомої дисципліни, почуття відповідальності та наполегливості у роботі. Замість діагностики, що ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації освіти, зорієнтованої на довіру, розвиток особистості учня, використовувався шкільний контроль без чіткого окреслення критеріїв оцінювання результатів навчання. В умовах такого контролю знань, умінь та навичок не можливо було забезпечити єдність вимог, що постійно викликало непорозуміння між учителями, дітьми та батьками, було перешкодою для удосконалення навчально-виховної роботи.

Контроль або перевірка, оцінка результатів навчання є обов'язковою функцією управління навчально-виховним процесом на рівні керівників школи й вчителів. Контроль як адміністративно-управлінська функція реалізується засобами педагогічного аналізу, результати якого враховуються при прийнятті управлінського рішення щодо відповідності результатів навчання освітньому стандарту.

Контроль з боку вчителів за результатами діяльності учнів трактується як педагогічна діагностика й виходить за межі перевірки й оцінювання знань, вмінь та навичок. За педагогічної діагностики, яка здебільшого застосовується до виховання, враховуються індивідуальні особливості учнів: їхні інтереси, потреби й мотиви; захоплення, нахили, здатності та здібності; особливості перебігу психічних процесів — мови й мислення; уваги, уяви й фантазії; пам'яті, емоцій, волі тощо.

Вчителю необхідно знати, як під впливом процесу оволодіння знаннями й вміннями відбувається розвиток і виховання особистості учнів. Крім знань до змісту шкільних досягнень входить соціальний і психічний розвиток учнів, але останні дуже важко виявляються й вимірюються наявним у розпорядженні вчителів інструментарієм. Тому перед педагогікою стоїть непроста проблема оцінювання результатів освіти в когнітивній, соціальній та психологічній сферах.

Педагогічна діагностика як складова дидактичного процесу висуває ряд теоретичних і практичних проблем, серед яких мета й функції, види, зміст, форми й методи діагностики, методи й засоби вимірювання: критерії ефективності

процесу навчання і якості його результату, вимірювальні шкали тощо.

Навчальна успішність учнів нині оцінюється на основі «Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», розроблених на виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки України (17.08.2000), спільного наказу Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти (№ 428/48 від 04.09.2000) з метою гуманізації освіти, методологічної переорієнтації процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання та підвищення якості й об'єктивності оцінювання навчальних досягнень учнів.

14.2. Функції та принципи оцінювання навчальних досягнень

Що ж оцінюється вчителем: результати навчання у формі знань, вмінь і навичок, чи навчальні досягнення учнів? Якщо оцінювання – процес багатофункціональний, то в чому ж полягають особливості реалізації його основних функцій?

Оцінювання навчальних досягнень учнів засобами педагогічного аналізу та діагностики виконує різні *функції* (призначення), а саме: освітню, виховну, розвивальну, управлінську та мотиваційно-стимулюючу.

Освітня функція полягає в систематичній перевірці та оцінюванні результатів засвоєння змісту навчальних програм, побудованих з урахуванням державних стандартів рівневої освіти, та необхідності в коригуванні знань, вмінь і навичок учнів за схемою: що це таке (предметне знання), для чого необхідно знати та як застосовувати знання. Освітня функція оцінювання навчальних досягнень учнів зумовлює таку його організацію, що сприяє поглибленню, уточненню, систематизації та узагальненню навчального матеріалу.

Виховна функція передбачає формування вміння відповідально й зосереджено працювати, виховання свідомої дисципліни, наполегливості та працьовитості, оволодіння прийомами контролю й самоконтролю, розвиток якостей особистості: принциповості, активності, акуратності, справедливості тощо.

Розвивальна функція полягає в тому, що обґрунтування оцінки вчителем, самооцінки і взаємооцінки сприяє розвитку в учнів інтелектуальних вмінь аналізу і синтезу, порівняння і узагальнення, абстрагування і конкретизації, класифікації, групування і систематизації; в процесі діагностики й оцінювання розвивається пам'ять, мова, удосконалюється мисленнєва діяльність тощо.

Управлінська функція передбачає, що на основі контролю вчитель одержує інформацію про стан успішності, успіхи і недоліки кожного учня, про рівень готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає можливість удосконалювати організацію навчання школярів, виявляти причини труднощів, які виникають в учнів під час навчання, коригувати його діяльність та її результати.

Мотиваційно-стимулююча функція застосовується в разі організації оцінювання навчальних досягнень учнів, коли оцінювання стимулює бажання поліпшити свої результати, сприяє змагальності, формує мотиви навчання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів регулюється рядом *принципів*, а саме: об'єктивності, систематичності, гласності, диференційованості та індивідуального підходу.

Об'єктивність передбачає використання для оцінювання результатів освітньої діяльності науково обґрунтованих діагностичних завдань (тестів) та адекватних їм критеріїв оцінювання знань учнів, які позбавляють можливість прояву суб'єктивізму.

Систематичність полягає в необхідності здійснювати педагогічний аналіз та оцінювання в межах повного дидактичного циклу — від первинного сприймання до практичного застосування знань з кожної навчальної теми.

Гласність оцінювання полягає в залученні до нього учнів з метою вироблення у них умінь дотримуватися єдиних вимог та критеріїв оцінювання знань і вмінь, формуванні в них досвіду самооцінювання, інформуванні класу про відпо-

відність оцінки встановленим критеріям оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Диференційованість та індивідуальний підхід вимагають по-різному (з урахуванням максимальних можливостей кожного учня) підходити до вибору контрольних завдань за їх складністю, пам'ятаючи, що оцінка має велике виховне значення, виконує стимулюючу функцію. При цьому необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів: їхній характер, здібності, інтереси, особливості мислення й мови, пам'яті, уваги, уяви, емоцій тощо.

Крім поточного контролю в системі оцінювання навчальних досягнень учнів широко використовуються й такі *види педагогічної атестації*: попередня, тематична, підсумкова, заключна.

Попередня, коли оцінюється здатність учнів актуалізувати базові знання перед вивченням нового матеріалу, розуміння внутріпредметних і міжпредметних зв'язків.

Тематична атестація здійснюється після вивчення учнями розділу програми. Її завдання — оцінювання й корекція засвоєння певної системи знань, умінь і навичок. Для ефективності проведення такої атестації доцільно, щоб учні знали проміжні результати власного учіння, знали, який теоретичний матеріал вони мають опанувати, якими практичними вміннями та навичками оволодіти.

Підсумкова атестація здійснюється наприкінці семестру за результатами тематичного оцінювання.

Заключна атестація здійснюється наприкінці навчального року за результатами семестрового оцінювання та результатами перевірних і випускних екзаменів.

14.3. Загальні критерії оцінювання

В умовах реалізації компетентнісного підходу до формування особистості в шкільний період її становлення й розвитку вчителям доводиться переходити від традиційної п'ятибальної до нової дванадцятибальної системи оцінювання результатів спільної праці з учнями. В чому проявляються слабкі сторони п'ятибального оцінювання, від якого чимало вчителів ще й досі не готові відмовитися?

Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) передбачає реалізацію принципів гуманізації та демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій.

Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетенції.

Компетенція — це загальна здатність, що базується на набутих вже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях. Отже, поняття компетенції не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

До основних груп компетенцій відносяться такі:

- *соціальні* — пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, в суспільному житті, в регулюванні конфліктів мирним шляхом, у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів суспільства;
- *полікультурні* — стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їх мови, релігії, культури тощо;
- *комунікативні* — передбачають опанування важливим у роботі й суспільному житті усним і писемним спілкуванням, а також оволодіння кількома мовами;
- *інформаційні* — зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію;
- *саморозвитку та самоосвіти* — пов'язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому та суспільному житті;
- *продуктивної, творчої діяльності* — реалізуються у прагненні й здатності до раціональної діяльності.

Компетенції є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів і формуються передусім на основі опанування змістом загальної середньої освіти. Рівень такого опанування можна виявити за допомогою оцінювання.

З метою забезпечення об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів уведена 12-бальна шкала, яка побудована за принципом урахування особистих досягнень учня.

При визначенні навчальних досягнень учнів необхідно аналізувати таке:

- характеристики відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;
- якість знань: правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- ступінь самостійності учнів в навчальній діяльності;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми);
- самостійність оцінних суджень.

Вказані орієнтири покладено в основу чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів (початкового, середнього, достатнього, високого):

I. Початковий. Відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється нечіткими, розрізненими уявленнями про предмет вивчення; уміння не сформовані, рівень самостійності навчальної діяльності низький.

II. Середній. Знання неповні, поверхові. Учень відтворює основний навчальний матеріал, але недостатньо осмислено, не вміє самостійно аналізувати, робити висновки. Здатний розв'язувати завдання за зразком. Володіє елементарними вміннями навчальної діяльності.

III. Достатній. Характеризується знаннями істотних ознак понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними. Учень самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки. Його відповідь повна, правильна, логічна,

обґрунтована, проте без елементів власних суджень. Він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності.

IV. Високий. Характеризується глибокими, міцними, узагальненими, системними знаннями учня з предмета, вміннями застосовувати знання творчо. Його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища, факти, виявляти й відстоювати особисту позицію.

Визначеним рівням відповідають розроблені критерії оцінювання рівня навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою (табл. 3).

Таблиця 3

Загальні критерії оцінювання досягнень

Рівень навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання
I. Початковий	1	Може розрізнити об'єкт вивчення й відтворити деякі його елементи.
	2	Фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення, виявляє здатність елементарно викласти думку.
	3	Відтворює менше половини навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконує елементарні завдання.
II. Середній	4	Знає близько половини навчального матеріалу, здатний відтворити його відповідно до тексту підручника або пояснення вчителя, повторити за зразком певну операцію, дію.
	5	Розуміє основний навчальний матеріал, здатний дати визначення понять, сформулювати правило, але при цьому допускає помилки. Відповідь його неповна, необґрунтована. Він не вміє самостійно аналізувати, узагальнювати, робити висновки. Вміє виконувати завдання за зразком. Потребує безпосередньої допомоги вчителя.

Рівень навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання
II. Середній	6	Виявляє знання й 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 розв'язуванні завдань за зразком.
III. Достатній	7	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 учня є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал в стандартних ситуаціях, вміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежності між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь його повна, логічна, обґрунтована, але з деякими неточностями.
	9	Вільно володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в дещо змінених ситуаціях, уміє узагальнювати і систематизувати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації.
IV. Високий	10	Володіє глибокими і міцними знаннями, здатний використовувати їх у нестандартних ситуаціях. Самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, критично оцінює окремі нові факти, явища, ідеї.

Рівень навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання
IV. Високий	11	Володіє узагальненими знаннями з предмета, аргументовано використовує їх у нестандартних ситуаціях, уміє знаходити джерело інформації та аналізувати її, ставити і розв'язувати проблеми. Визначає програму особистої пізнавальної діяльності; самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляє особисту позицію щодо них.
	12	Має системні, дієві знання, виявляє неординарні творчі здібності у навчальній діяльності, вміє ставити і розв'язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію, виявляє власне ставлення до неї, переконливо аргументує особисту життєву позицію, узгоджуючи її із загальними цінностями, розвиває свої обдарування і нахили.

Основними видами оцінювання навчальних досягнень учнів є поточне, тематичне й підсумкове, а основною його одиницею — навчальна тема.

Поточне оцінювання на кожному уроці в традиційному розумінні недоцільне. Крім того, таке оцінювання не узгоджується з індивідуальним для кожного учня темпом засвоєння навчального матеріалу, що нерідко спричиняє психологічний дискомфорт у навчанні значної частини учнів. Перед щоденною загрозою опитування й виставлення оцінки учень націлюється не стільки на осмислення, скільки на просте запам'ятовування навчального матеріалу. Тому поточне оцінювання має відігравати допоміжну роль, виконуючи, зокрема, заохочувальну, стимулюючу та діагностико-коригуючу функції. Його результати не обов'язково відображаються в балах і фіксуються в журналі.

Тематичне оцінювання навчальних досягнень учня обов'язкове й основне. Його результати відображаються в клас-

ному журналі в окремій колонці. Доцільність тематичного оцінювання зумовлена психологічними закономірностями засвоєння навчального матеріалу, які передбачають реалізацію послідовних його етапів, що не можна здійснювати на одному уроці.

При поточному контролі діяльності широко використовується спостереження. Це допомагає виявити в учнів відповідальність і зосередженість в роботі, самоконтроль за результатами навчання, наполегливість та працьовитість, самостійність тощо. Поточне оцінювання дає можливість вчителю отримати достатньо повну картину про учня: рівень його знань, умінь і навичок, ступінь його пізнавальної активності, готовність самостійно набувати знання, вміння мислити.

Результати спостережень не фіксуються в спеціальних документах, але дають багату інформацію для з'ясування причин неуспішності, дають змогу коректувати навчання та підсумовувати оцінювання навчальних досягнень учнів.

Принцип тематичності забезпечує одночасно систематичність і об'єктивність в оцінюванні та обліку навчальних досягнень учнів. Тематичному оцінюванню підлягають основні результати вивчення теми, які визначаються вчителем на основі вимог навчальної програми і мають бути відомі учням з самого початку її вивчення, слугуючи орієнтиром у процесі роботи над темою.

Перед початком вивчення чергової теми усі учні мають бути ознайомлені з тривалістю вивчення теми; кількістю і тематикою обов'язкових робіт і термінами проведення їх; питаннями атестації, якщо вона проводиться в усно-письмовій формі, або орієнтовними завданнями (задачами) тощо; терміном і формою проведення тематичної атестації; умовами оцінювання. Якщо темою передбачено виконання учнями практичних, лабораторних робіт та інших обов'язкових практичних завдань, то виконання їх є обов'язковою умовою допуску учнів до тематичної атестації.

Тематична атестація може проводитись у різних формах. Головною умовою при виборі їх вчителем є забезпечення об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів. Кожну оцінку рівня досягнень учня вчитель повинен аргументо-

вано умотивувати, доводити до відома учня та оголошувати перед класом (групою).

Протягом вивчення значних за обсягом тем дозволяється проводити кілька проміжних атестацій. І навпаки, якщо на опанування матеріалу теми передбачено, наприклад, одну-дві навчальні години, об'єднувати їх для проведення тематичної атестації.

Перед учнями, які не засвоїли матеріал теми і одержали бали на початковому рівні, ставиться вимога обов'язкового його доопрацювання. Для цього їм надається необхідна допомога, визначається термін повторної атестації. Учень має право на переатестацію також для підвищення атестаційного балу.

Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці семестру або навчального року. Підсумкова оцінка за семестр виставляється за результатами тематичного оцінювання, за рік — на основі семестрових оцінок.

У перехідний період (починаючи з 2000/2001 навчального року) застосовувалася як 5-бальна, так і 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів.

14.4. Методи педагогічного діагностування та оцінювання навчальних досягнень

Оцінювання якості навчальних досягнень можливе лише за умови оптимального поєднання різноманітних методів педагогічного діагностування: методів усної, письмової й практичної перевірки. В чому ж їх сутність та особливості застосування при різних видах контролю?

Методи педагогічного діагностування — це способи перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів, які дозволяють здійснювати зворотний зв'язок у процесі навчання з метою отримання даних про успішність навчання, ефективність навчального процесу. З їхньою допомогою отримують систематичну, повну, оперативну й об'єктивну інформацію про навчальний процес та його результативність.

У сучасній дидактиці виділяються такі групи методів перевірки: усної перевірки, письмової перевірки, практичної перевірки.

Методи усної перевірки результатів навчання — бесіда, розповідь, пояснення (роз'яснення), читання тексту, географічних, історичних карт, схем та ін. Активними формами перевірки знань є залік і усний екзамен.

Методи письмової перевірки результатів навчання — це контрольні роботи (завдання), твір, диктант, реферат, тестування тощо. Вони дають можливість перевірити не лише теоретичні знання, а й уміння їх застосовувати, ступінь оволодіння письмовою мовою.

Методи практичної перевірки — це проведення лабораторного досліду, створення виробів, моделей тощо.

Методи усної і письмової перевірки навчальних досягнень учнів передбачають широке застосування дидактичного тестування.

Дидактичний тест — це набір стандартизованих завдань, за допомогою яких визначається ступінь засвоєння навчального матеріалу учнями.

За допомогою тестів підвищується рівень об'єктивності перевірки й оцінки знань учнів. Тести досягнень бувають декількох видів і за типами завдань їх умовно можна поділити на чотири групи:

Перший тип тестів забезпечує перевірку пам'яті (запам'ятовування й відтворення фактів, понять, законів, теорій, визначень тощо).

Другий тип тестів допомагає перевірити вміння виконувати розумові операції на основі отриманих знань.

Третій тип тестів сприяє перевірці наявності критичного мислення, виявленню аналітично-оцінних умінь.

Четвертий тип завдань включає тести для перевірки уміння застосовувати знання при вирішенні нових, нестандартних ситуацій.

Підсумки евристичної бесіди: базові знання

- Успішність — це ситуація, в якій ставлення до навчання та його результати відповідають виховним і освітнім вимогам школи й суспільства. Рівні відповідності сумірні певному рівню успішності: відповідає повною мірою (відмінно); відповідає достатньо (добре); відповідає недостатньо (задовільно); не відповідає (незадовільно).
- Оцінювання — процес порівняння досягнутого учнями рівня володіння з мірою вимог, поданих у навчальних програмах.
За чотирибальної шкали оцінювався не рівень навчальних досягнень учня, а ступінь його невдач, що морально й психологічно пригнічувало особистість учня.
- Навчальні досягнення — це сукупність освітніх і психологічних здобутків особистості школяра, коли перший компонент (освітні результати) оцінюється за критеріями 12-бальної шкали, що дає можливість віднести учня до одного із чотирьох рівнів: I — початковий (1—3 бали), II — середній (4—6 балів), III — достатній (7—9 балів) і IV — високий (10—12 балів).
- Контроль результатів навчання — це адміністративно-управлінська функція, яка реалізується засобами педагогічного аналізу, результати якого дають змогу приймати управлінське рішення щодо відповідності результатів навчання освітньому стандарту.
- Педагогічний аналіз — це процес, який виконує різноманітні функції (освітню, виховну, розвивальну, управлінську, мотиваційно-стимулюючу) і здійснюється з урахуванням принципів об'єктивності, систематичності, гласності, диференційованості, вимогливості, доброзичливості.
- Навчальні досягнення характеризуються такими групами компетенцій: соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційна, саморозвитку та самоосвіти, компетенції, які реалізуються у прагненні і здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ
ТА ЗАВДАННЯ**

1. Поясніть зміст понять: успішність, рівень успішності, результати навчальної діяльності, навчальні досягнення учнів.
2. Розкрийте суть понять: перевірка, оцінювання, контроль, педагогічний аналіз, педагогічна діагностика.
3. В чому виявляються переваги дванадцятибальної системи оцінювання над п'ятибальною?
4. Охарактеризуйте сутність основних функцій оцінювання навчальних досягнень учнів.
5. Якими принципами слід керуватися при оцінюванні результатів діяльності учнів?
6. Назвіть основні групи компетенцій учнів та охарактеризуйте їх.
7. Охарактеризуйте за основними ознаками рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий.
8. Доведіть залежність вибору методів перевірки від мети оцінювання успіхів учнів.

Модульно-рейтингова технологія вивчення дидактики

1. Теоретичні засади модульного структурування змісту дидактики

Умови реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни

Разом з новими технологіями навчання до наукового вжитку входять такі поняття, як модульний підхід, модульний принцип, навчальний модуль, модульне навчання, змістовий і організаційний модуль, модульно-рейтингова технологія навчання, рейтингове оцінювання тощо.

Навчальний модуль — це порівняно самостійний блок навчальної інформації, передбаченої відповідними модульними навчальними програмами.

Навчальний модуль — це змістова одиниця вимірювання навчальної інформації. Його засвоєння вимагає певної, доцільно обраної сукупності мислительних операцій, практичних дій, способів узагальнення та застосування.

Модульне навчання — це процес засвоєння навчальних модулів в умовах повного дидактичного циклу, який включає мету й завдання, мотивацію на якісне засвоєння, зміст (навчальний модуль), методи й форми прямої, опосередкованої та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, корекцію, самооцінку й оцінку результатів засвоєння знань, умінь та навичок, що входять до його структури.

За таких умов зменшується частка прямого, зовні заданого інформування і розширюється застосування інтерактивних форм та методів повноцінної самостійної роботи студентів під керівництвом викладача.

Модульна організація змісту навчальної дисципліни менш за все є механічним перенесенням розділів програми до навчальних модулів, оскільки вимагає серйозної, аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням дисципліни,

структурування її як системи, а не довільного конгломерату наукової інформації.

Не всі навчальні дисципліни можна й треба «модулювати», насамперед це доцільно робити з тими предметами, контекст яких піддається поділові на підсистеми з внутрішньою й зовнішньою структурою. За такої умови добре засвоєння одного модуля стає передумовою якісного опанування іншого, що у своєму підсумкові забезпечує формування цілісної системи знань. Іншою умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виділити генеральні наскрізні світоглядні ідеї курсу, на розкриття й засвоєння яких спрямований кожний модуль (у курсі фізики, наприклад, це фізична величина, фізичний закон і фізична теорія). Крім того, не обійтися без вичленення певної кількості наукових категорій, зміст яких завоюється в структурі кожного модуля.

З огляду на провідну роль цілепокладання в організації навчального процесу основу педагогічної технології, побудованої за модульним принципом, складають блоки мети і завдань, покликані стати вихідними при структуруванні змісту вузівських дисциплін за модульним принципом. Під кожную мету підводиться зміст з його теоретичними й емпіричними компонентами, структурою, видами зв'язку, способами та результатами функціонування процесів чи явищ, які вивчаються. Для студента — майбутнього вчителя важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування.

Під час структурування змісту навчальної дисципліни на навчальні модулі належить враховувати таке:

- кожна частина — майбутній модуль має складатися із пов'язаних між собою в певному співвідношенні теоретичних, емпіричних і практичних компонентів змісту, сукупність яких виконує самостійну функцію;
- модуль навчальної дисципліни має складну композицію, побудовану за принципами теорії систем: морфологічності (має свої компоненти і елементи); структурності (компоненти й елементи перебувають у певному взаємозв'язку, що дає підстави вважати модуль підсистемою навчальної дисципліни); функціональності (цей модуль, взаємодіючи з іншими, має своє призна-

чення й виконує притаманну йому функцію); генетичності (зміст модуля та його призначення мають свою історію виникнення, становлення, розвитку і перспективу модернізації);

- дидактика як система будується на базі категорій і понять, які не лише мають свою структуру, а й взаємодіють між собою за принципами теорії систем. Різні за сутністю, вони складають цілісну систему теорії освіти й навчання, яка може структуруватися за модулями;
- аби не порушувати встановлену інваріантність структури теорії освіти й процесу навчання, теоретично обслуговуваного дидактикою, модульна організація змісту дидактики як навчальної дисципліни здійснюється в межах кожного компонента теорії освіти і навчання.

Компонентний склад теорії освіти і навчання не повністю відповідає компонентам структури процесу навчання. Він ширший, бо включає не лише компоненти процесу навчання як специфічного виду діяльності, а й певну сукупність знань про дидактику як науку: її історію, предмет і завдання, методи дослідження; становлення й розвиток категоріально-понятійного апарату; історію розвитку дидактичних систем, які обслуговували освітню практику на різних етапах розвитку суспільства; зв'язок з іншими науками. За межі структури процесу навчання виносяться знання про поради, рекомендації, вимоги, правила й принципи навчання, а також закони й закономірності освіти й навчання, якими регулюється ефективність процесів та якість результатів. Ці питання теоретико-методологічної та історико-дидактичної спрямованості організовуються в окремі модулі. Решта складових теорії освіти й навчання, що теоретично обслуговують організацію навчального процесу, мають знайти своє відображення в самостійних модулях. Йдеться, передусім, про мету й завдання освіти і навчання, зміст освіти і навчання в школі, процес освіти і навчання, методи й засоби навчання, форми організації навчальної діяльності учнів та її стимулювання, результати освіти і навчання, їх оцінювання.

Отже, теорія освіти і навчання, або дидактика, розкриває зміст двох реальностей: як дослідницьку, так і професійну діяльність вчителя, що власне знайшло своє відображення в дидактиці як навчальній дисципліні. Наприклад, принци-

пи дидактики й принципи навчання, закони дидактики й закономірності процесу навчання, методи дослідження й методи навчання, дослідницькі мета, завдання та ціль, мета й завдання процесу навчання тощо.

Обидва аспекти змісту дидактики однаково цінні й для вчителя, й для дослідника, адже дослідником у дидактиці є і вчитель, і науковий працівник, який сам був учителем.

Модуль є виразом кратних відношень розмірів комплексів, будов та їхніх частин. Застосування модулів надає комплексам, будовам, виробам та їхнім частинам співмірності, полегшує уніфікацію й стандартизацію будівництва. Модуль — це уніфікований функціональний вузол, виконаний у вигляді самостійного виробу. Якщо модифікувати характеристики модуля до умов дидактичних процесів, то навчальний модуль можна трактувати так.

Модуль — це частина цілого, одиниця співмірності цілого і частин певного об'єкта.

Кожний модуль складається з елементів, пов'язаних між собою, і виконує самостійну функцію.

Модуль навчальної дисципліни — це не просто її частина (тема чи розділ), а інформаційний вузол, який у свою чергу є одиницею, що уніфікує підхід до структурування цілого на частини, тобто на окремі модулі.

Модуль має складну структуру: сюди входять мета його цілісного засвоєння, завдання по оволодінню кожним елементом, змістове наповнення та результати (рис. Д1).

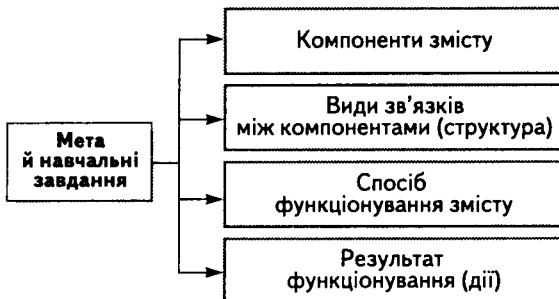


Рис. Д1
Структура навчального модуля

Модульна технологія вивчення дидактики включає три компоненти: змістовий, організаційний і контрольньо-оцінювальний з його стимулюючою функцією.

Змістовий компонент виділяють на основі аналізу програми з дидактики та врахування принципів модульної побудови її змісту.

Організаційний компонент пропонованої технології засвоєння змісту навчальних модулів з дидактики являє собою сукупність різноманітних форм і методів організації навчального процесу: лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять. Лекційні заняття проводяться з курсовим потоком студентів, семінарські та практичні — в академічних групах, лабораторні — в (малих) групах в спеціально створених або природних умовах (в школі).

Контрольно-оцінювальний компонент модульної технології навчання реалізується безпосередньо на групових заняттях або при оцінюванні самостійної роботи студентів у формі співбесіди, спеціальних колоквиумів, заліків чи екзаменів, перевірки контрольних завдань з наступним обговоренням результатів на групових заняттях.

На групових заняттях використовуються різноманітні методи організації навчальної діяльності студентів: рольові ігри, дискусії, захисти проєктів фрагментів уроку чи цілісної його структури тощо.

Модульне структурування дидактики як навчальної дисципліни

Перш ніж окреслити модульну програму, в структурі дисципліни потрібно виділити вихідну міру, а для цього — довести, що, дидактика є системою, яка може вивчатися й оцінюватися за принципами модульного навчання. Дидактика не стільки відображає дійсність й формує суму знань, що лежать в основі дидактичних процесів і явищ, скільки описує, пояснює й передбачає процеси та явища дійсності, які складають предмет її вивчення. На кожному новому етапі свого розвитку дидактика, використовуючи досвід

наявних педагогічних систем, систематизує об'єктивні знання, піднімає їх на вищий шабель теоретичного узагальнення, висуває нові моделі дидактичних систем, апробує їх на ефективність, розробляє теоретичні основи розвитку методики й технології навчання.

Предметом вивчення дидактики є цілісний процес освіти й навчання, до структури якого входять такі взаємопов'язані компоненти, як ціль, мета й завдання освіти і навчання (ЦМЗ), зміст освіти і навчання (ЗОН), засоби, що сприяють якісному опануванню змісту навчання (засоби і методи навчання — ЗМ), форми взаємодії суб'єктів навчання (ФВСН) та корекції проміжних результатів (КПР), оцінювання комплексних результатів освіти і навчання (ОКРОН).

Теоретичні компоненти дидактики як теорії освіти і навчання можна представити у вигляді схеми (рис. Д2).

Базові теоретичні компоненти науки дидактики пояснюють і систематизують знання про відповідні компоненти процесу навчання як специфічного виду людської діяльності. Знання про зв'язки між цими компонентами, умови ефективного функціонування навчального процесу — все, що не входить до структури навчальної діяльності, але впливає на її ефективність, теж є предметом дидактики. Йдеться власне про знання законів і закономірностей навчання, принципів і правил навчання, вимог до кожного компонента процесу навчання на етапах його проектування, здійснення й оцінювання тощо. До цієї групи знань можна віднести й цілу низку дидактичних теорій: укрупнення дидактичних одиниць, проблемного навчання, оптимізації процесу нав-

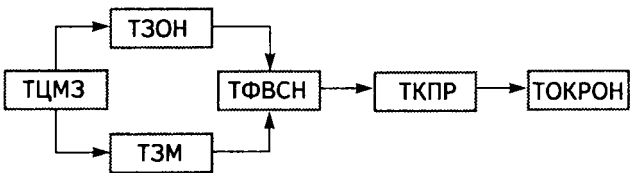


Рис. Д2

Схема теоретичних компонентів дидактики:

Т — теорія

чання, ефективності процесу навчання та якості його результатів, діагностики процесу навчання, педагогічного аналізу, поетапного формування розумових дій тощо. Впровадження цих теорій у практику функціонування процесу навчання гарантує його ефективність і якість результатів.

Теоретичні знання, що становлять ядро дидактики (теорія процесу навчання) та її оболонку (загальні принципи, вимоги й умови ефективності), складають структуру дидактики як навчальної дисципліни на двох рівнях: теорії і технології навчального процесу.

Теоретичний аспект, що обслуговує проектування процесу навчання на дидактичному рівні, представлено на рис. ДЗ.

Порівняльний аналіз структури двох явищ — теоретичних компонентів дидактики як науки й компонентів процесу навчання як специфічного виду людської діяльності

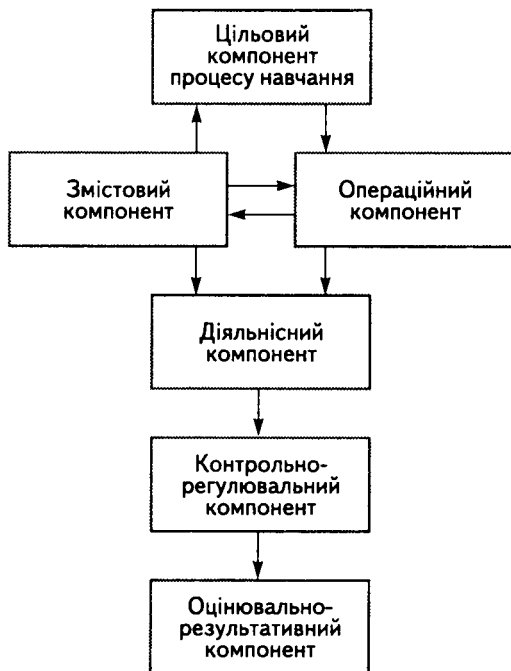


Рис. ДЗ

Макроструктура процесу навчання

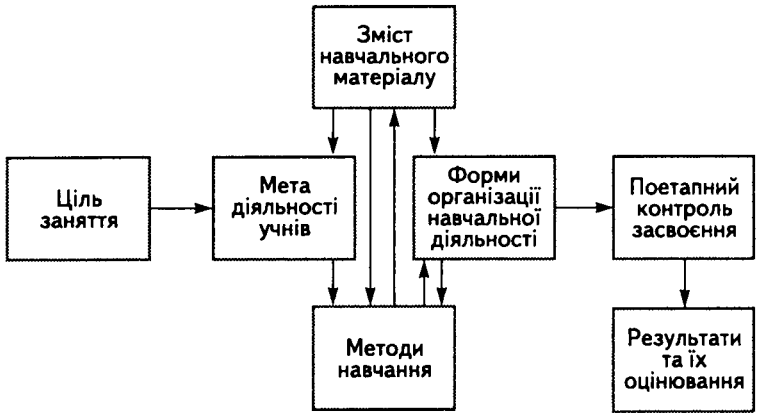


Рис. Д4

Мікроструктура процесу навчання у конкретній формі його функціонування

(вчителя і учнів) дає підстави стверджувати, що вони інваріантні, тобто незмінні за кількістю компонентів та їх співвідношеннями. Перша структура теоретично обслуговує другу — компоненти процесу навчання.

Макроструктура процесу навчання, обмежена конкретною метою й результатом, обсягом змісту й часом його засвоєння, трансформується в мікроструктуру процесу навчання, що функціонує у вигляді уроку, лабораторного дослідження, лекції тощо. За будь-якої організаційної форми навчання у загальному вигляді будь-яке заняття можна подати в спосіб, представлений на рис. Д4.

Структура конкретного навчального заняття повторює тут загальну структуру процесу навчання. Спробуємо виділити вихідну міру або клітинку дидактичного процесу. Найменшою одиницею процесу навчання, скажімо, уроку є метод навчання, який розглядається як мікродіяльність вчителя й учнів (рис. Д5).

Як бачимо, елементи неділимої дидактичної клітинки (мета, зміст, способи, форма організації навчальної діяльності, результат) та її структура є інваріантними в структурі уроку, процесу навчання й дидактичної теорії. З дидактичних одиниць, як мікродіяльностей, будуються різноманітні

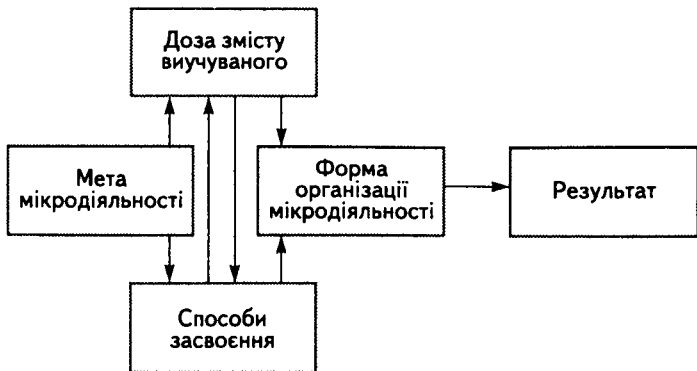


Рис. Д5

Структура методу як способу мікродіяльності

організаційні форми навчання: уроки різних типів, факультативні, семінарські й лабораторні заняття тощо.

Структурування навчальної дисципліни (дидактики) здійснено з метою пошуку способів організації модульної навчальної програми та логіки й послідовності розгортання в ній змісту дидактики.

Описова компонентна побудова навчальних програм і відповідно до них — змісту дисципліни, поданого у вигляді традиційних розділів, спонукає до розроблення навчальних модулів на базі змісту розділів як частин цілого.

Що ж у нашому випадку взяти за основу модульної побудови програми з дидактики? З чого виходити при визначенні кількості модулів, послідовності їх вивчення?

Досить важливим тут, звичайно, є питання про кількість модулів у структурі навчальної дисципліни. Найпродуктивнішим є врахування залежності кількості модулів від числа цілей і завдань підготовки спеціаліста, виявлених з аналізу його майбутньої діяльності. Цей підхід може бути корисним як для дисциплін теоретико-методологічної спрямованості, так і для чисто фахових (базових і прикладних).

Не менш складним і важливим є питання про саму логіку вивчення навчальних модулів, визначення послідовності розташування модулів у програмі навчальної дисципліни.

ліни. Конструювання програмного змісту дисципліни може здійснюватися за різними логічними схемами:

- від загального уявлення про певну цілісність у природі чи соціальному середовищі до конкретизації і поглибленого проникнення в сутність складових, пізнання їх структури, способів і результатів функціонування, проектування й організації практичної діяльності, побудованої на застосуванні знань;
- від конкретних компонентів, їх систематизації до застосування знань у практичній діяльності;
- поєднання цих логічних схем залежно від співвідношення теоретичних і прикладних компонентів змісту дисципліни.

Використовуючи сукупно два способи сходження, можна виділити модулі двох рівнів: модулі першого рівня включають компоненти фундаментальних знань, модулі другого рівня — варіації прояву фундаментальної сутності в реальному житті, в конкретній практиці, що забезпечує можливість діяти грамотно, за певними законами й правилами.

Для вищої школи більш притаманною й ефективною є перший рівень побудови модульної програми: від загального уявлення про цілісність дисципліни до конкретизації й поглибленого вивчення частин, а від цього — до практичної діяльності.

Після розкриття й пізнання загальної картини на початку вивчення дисципліни, тобто структури описаних нею процесів і явищ, студенти глибоко і всебічно вивчають кожний структурний компонент (модуль) за такою схемою: його структура, функції, ознаки чи властивості, способи й результати використання.

При цьому компонент, що вивчається, співвідноситься з системою, до складу якої він входить, узгоджується з іншими компонентами, розкриваються зв'язки поміж ними і, отже, зберігається структура й розвивається система. Таким чином формуються знання про оптимізацію системи, способи її життєдіяльності, за допомогою чого підвищується ефективність самої системи та якість результатів її функціонування.

Зміст та структура навчальних модулів з дидактики

Визначаючи структуру навчальних модулів у межах навчальної дисципліни, будемо виходити з трьох позицій: виділення наукознавчих модулів, модулів теоретичного змісту й модулів-передумов ефективного функціонування досліджуваних об'єктів та процесів.

Група модулів наукознавчого змісту не однорідна за своїми функціями. Одні з них є вихідними, заглиблюючи студентів у суть науки, в її предмет, категоріально-понятійну систему; другі — базовими, з ключем до розуміння опановуваної дисципліни як системи; треті за допомогою зміни стану базового модуля розкривають структуру дидактичної теорії, яка обслуговує практику навчання, пояснюють структуру процесу навчання взагалі й структуру організаційних форм навчання, методів навчання зокрема. Ця група належить до **моновалентних** модулів, коли один модуль за законами інваріантності сполучається з іншим, входить до структури об'єктів нижчого порядку узагальнення, аж по дидактичні одиниці включно, тобто не минаючи жодної навчальної ситуації, в її особному мікропроцесі та мікродіяльності. Як бачимо, в основу побудови змісту модулів покладена дедуктивна логіка — від загального до окремого.

Сама модульна організація змісту дидактики принципово відрізняється від *традиційної*. За традиційного підходу до вивчення дидактики основні її категорії та відповідні їм процеси вивчаються послідовно, але розірвано в часі й просторі чим утруднюється сприймання виучуваного як системи, унеможлиблюється засвоєння знань про взаємодію й взаємопроникнення компонентів, їх взаємозв'язок і залежність, ускладнюється практична діяльність з проектування навчальних занять та аналізу й самоаналізу педагогічної діяльності вчителя. За *модульної* ж організації змісту дидактики всі її категорії, поняття, відповідні явища й процеси опановуються й осмислюються іманентно, оскільки входять до структури багатьох модулів. Під час засвоєння змісту одних модулів вони уявляються як елементи дидактичної одиниці, що взаємодіють між собою; або як компоненти дидактичної

теорії, процесу навчання, уроку чи методу навчання, які теж перебувають у гармонійній взаємодії. Постійне оперування всіма категоріями й поняттями на різних рівнях узагальнення й конкретизації значно підвищує якість теоретичних знань та умінь їх застосовувати.

Найважливішим результатом модульної технології організації змісту дидактики є сприймання її як системи, а не конгломерату, як гармонії, а не просто як упорядкованого набору розрізнених, не зв'язаних між собою частин цілого.

Засвоївши структуру навчання як специфічного виду діяльності, студенти починають вивчати умови ефективного його перебігу: закони й принципи навчання, вимоги до різних форм організації навчального процесу, поради передових учителів, рекомендації новаторів. З усім цим вони

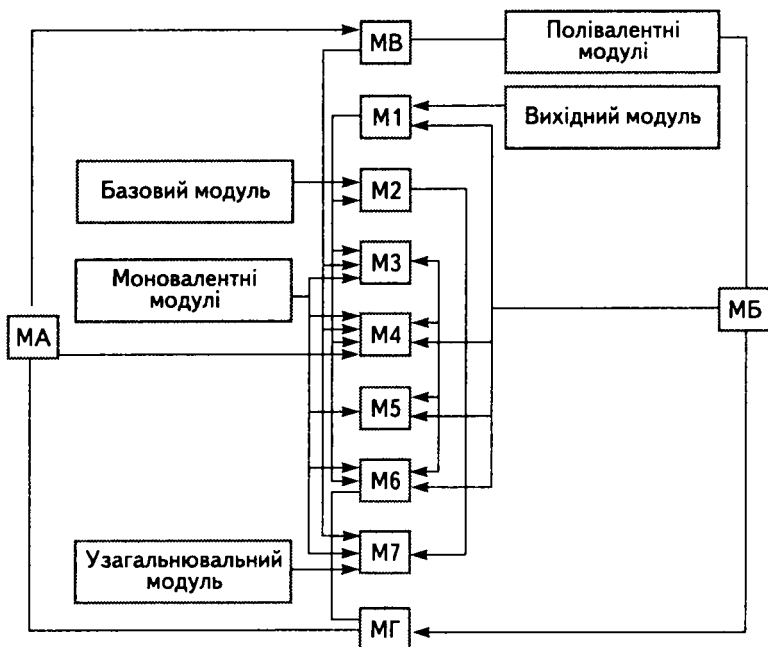


Рис. Д6

Структура змістових модулів у дидактиці:

M1—M3 — група наукознавчих модулів першого рівня; M4—M7— теоретичні модулі другого рівня; MA, MB, MB, МГ — модулі-передумови третього рівня

знайомляться під час засвоєння змісту так званих **полівалентних** модулів — тобто таких, що впливають на теоретичні моновалентні модулі (рис. Д6).

Наукознавчі модулі (перший рівень). М1 — вихідний модуль: Дидактика як наука й навчальна дисципліна. М2 — базовий модуль: Структура дидактичної клітинки. М3 — моновалентний модуль: Структура дидактичної теорії.

Теоретичні модулі (другий рівень). М4 — моновалентний модуль: Структура процесу навчання. М5 — моновалентний модуль: Теорія змісту освіти і структура навчального матеріалу. М6 — моновалентний модуль: Структура організаційних форм навчання. М7 — узагальнювальний модуль: Структура методу навчання.

Полівалентні модулі, або модулі — передумови ефективного перебігу процесу навчання (третій рівень).

МА — полівалентний модуль: Закони й закономірності в дидактиці. МБ — полівалентний модуль: Принципи дидактики й навчання. Дидактичні вимоги до сучасних технологій навчання. МВ — полівалентний модуль: Оптимізація процесу навчання. МГ — полівалентний модуль: Ефективність та якість процесу навчання.

Структура модульної програми з дидактики, побудованої на основі виділення мети і завдань підготовки спеціаліста представлена на рис. Д7.

Структурно-функціональна модель навчальної програми дає змогу не тільки нарощувати знання, а й розкривати внутрішньомодульні та міжмодульні зв'язки.

За допомогою **модулів першого рівня** досягається перша *інтегрована* мета: розкривається дидактика як наука, що має свій предмет дослідження, категоріальний апарат і структуру (М1). Через два модулі (М2, М3) досягається *перша дидактична* мета (ДМ1): розкривається одиниця дидактичної теорії — дидактична одиниця, а також *друга дидактична* мета (ДМ2): висвітлюється структура дидактичної теорії, чим доводиться, що дидактика — це система. Так формується уявлення про системно-структурний підхід до проектування дидактичних систем на різних рівнях їх функціонування.

Суть цього підходу повністю реалізується при вивченні **модулів другого рівня** (М4, М5, М6 і М7). Під час М4 дося-

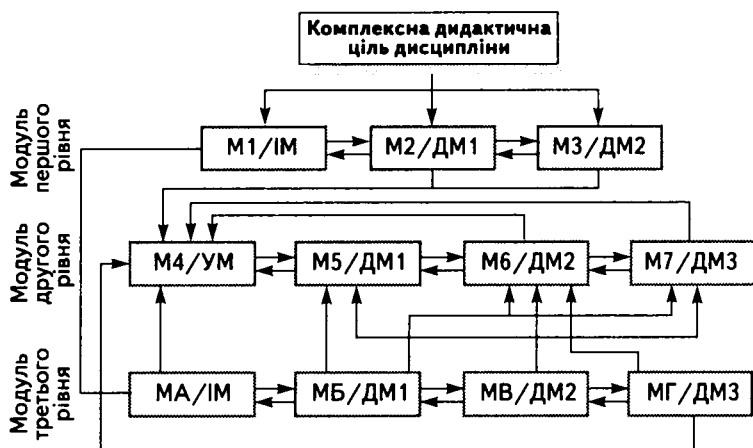


Рис. Д7

Структура модульної програми:

ІМ — інтегрована мета, ДМ — дидактична мета

гається інтегрована мета: розкриваються структура, функції та генезис процесу навчання. Зміст модулів М5, М6 і М7 спрямований на досягнення сукупної дидактичної мети: ДМ1 — висвітлити теорію змісту освіти й розкрити структуру навчального матеріалу як змістового компонента процесу навчання; ДМ2 — сформувати знання й уміння в галузі структури організаційних форм навчання; ДМ3 — висвітлити теорію й практику методів навчання, вивести студентів на цілісне проектування процесу навчання.

Модулі третього рівня (МА, МБ, МВ і МГ) використовуються для розкриття теоретичних передумов ефективної організації процесу навчання й досягнення якісних результатів.

Перед модулем МА ставиться *інтегрована* мета: розкрити ієрархію законів і закономірностей навчання, способи їх реалізації в навчальному процесі. Модуль МБ розв'язує таку дидактичну мету: висвітлити сутність та розкрити номенклатуру принципів навчання як реалізаторів дидактичних законів і закономірностей; оволодіти дидактичними вимогами до сучасних технологій навчання. Через модуль МВ ставиться мета оволодіти способами оптимізації процесу навчання.

чання, уміннями осмислено вибирати засоби для досягнення поставленої мети. Модуль МГ сприяє формуванню знань і умінь визначати ефективність процесу навчання, аналізувати урок як дидактичну систему, вносити корективи.

Реалізація системи *інтегрованих* та *дидактичних* цілей засвоєння змісту усіх модулів сприяє досягненню *комплексної мети* — розкрити теоретичні основи і передумови свідомого, осмисленого сприймання й творчого використання знань та умінь з окремих методик.

2. Організація модульного вивчення дидактики

Навчально-тематичний план модульного вивчення дидактики

У вузівській практиці реалізуються дві моделі організації вивчення педагогічних дисциплін: традиційна (відображальна) і пошукова (перетворювальна). В разі застосування першої моделі психологічні й педагогічні дисципліни у навчальних планах розміщуються автономно, незалежно одна від одної, у такій послідовності: загальні основи педагогіки (другий семестр із заліком), дидактика (третій семестр із екзаменом), теорія виховання (четвертий семестр із екзаменом), історія педагогіки (п'ятий семестр із заліком чи екзаменом), школознавство (шостий семестр із заліком), основи педагогічних досліджень (сьомий семестр із заліком). Загальна психологія вивчається на першому курсі, а вікова та педагогічна психологія — на другому.

В окремих вузах, зокрема в класичних університетах, практикується вивчення інтегрованого курсу педагогіки з історичним екскурсом у важливі проблеми школи й вчителя, систем навчання й виховання, форм і методів тощо. На цьому тлі вивчаються сучасні проблеми теорії освіти, навчання й виховання. Завершується курс комплексним екзаменом. За такого підходу залишкових знань з педагогіки не вистачає для ґрунтовного вивчення окремих методик. Педа-

гогічний світогляд студентів формується слабко, педагогічне мислення розвивається на рівні механічного оперування педагогічними категоріями й поняттями. Прогресивні концепції минулого не збуджують прогностичне мислення, що є дорогоцінним скарбом кожного вчителя. Інтегрована модель не синтезує, а розпорошує знання студентів, утруднюючи перетворення їх у спосіб педагогічного й творчого надбання. Студенти виявляють гарну пам'ять, але не завжди здатні на педагогічне мислення при виконанні завдань творчого спрямування.

Результати засвоєння педагогіки залежать і від співвідношення в навчальних планах годин потокових лекційних і групових семінарсько-практичних занять. Коефіцієнт співвідношення 1:1 не спрацьовує на користь студентів за будь-якої моделі й технології її вивчення. Причин тут дуже багато. Назвемо окремі, й до того ж взаємопов'язані:

- Сучасною новою літературою з педагогіки студенти ознайомлені мало, тому основним джерелом одержання знань залишається лекція.
- На теоретичній базі лекцій проводяться семінарські заняття. Студенти обмінюються відомою для всіх інформацією. Розгорнути дискусію дуже важко, а то й не можливо.
- Семінар виконує контрольну функцію замість пізнавальної, творчої тощо.
- Змінити коефіцієнт на користь групових занять, як це відбувається у навчальних закладах Європи, означає понизити й так не вельми високий рівень знань з педагогіки через брак належних умов для самостійної роботи студентів.
- Не останню роль відіграє й послідовність вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Єдиного, обґрунтованого, закладеного в навчальні координати підходу до цього питання немає.

Така ситуація характерна для всіх спеціальностей, особливо ж страждають у цьому розумінні дефектологія, початкове навчання, соціальна педагогіка, психологія. Навчаль-

ним планом для вивчення педагогіки дається загальний обсяг годин без розшифрування, скільки саме часу присвятити таким дисциплінам, як загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика, історія педагогіки, школознавство. Послідовність їх вивчення довільна, не завжди доцільна, через що ускладнюється вирішення питань про міждисциплінарні зв'язки, наступність і послідовність формування педагогічного мислення, забезпечення можливості інтегрувати психолого-педагогічні знання для вирішення педагогічних ситуацій, проектування навчальних занять тощо. Внаслідок цілком стихійного, невиваженого підходу теорія педагогіки вивчається перед її історією, дидактика — після деяких методик або паралельно з ними, з віковою й педагогічною психологією.

Аналіз навчальних планів засвідчив, що в практичній роботі наявні найрізноманітніші варіанти послідовності та синхронності студіювання психолого-педагогічних дисциплін, хоча від цього залежить дуже багато, зокрема рівень психолого-педагогічної підготовки з дидактики, адже вона має свою специфіку: з одного боку, виходить з історії свого становлення й розвитку, а з другого — ґрунтується на сучасних досягненнях психології й фундаментує методичну підготовку фахівця.

Порядком експерименту ми запровадили декілька моделей вивчення дидактики:

- Загальні основи педагогіки — дидактика — методики — історія педагогіки.
- Загальні основи педагогіки — історія педагогіки — методики — дидактика (як теоретичне узагальнення методики і педагогічної практики).
- Загальні основи педагогіки — історія педагогіки — дидактика — методика — спецкурс «Теоретичні основи й технологія проектування уроку».
- Апробація спецкурсу та інтеграція його в традиційну дидактику дали змогу вийти на таку практичну модель: загальні основи педагогіки (оволодіння основними категоріями і поняттями) — історія педагогіки — дидактика — методики — спецкурс.

Організаційний компонент модульної технології вивчення дидактики подається в орієнтовному навчально-тематичному плані:

Навчальні модулі	Форми організації навчального процесу, години					
	Всього	Лекції	Семінари	Практичні заняття	Лабораторна робота (в школі)	Самостійна робота
Модуль 1	10	4	2	—	—	4
Модуль 2	6	—	—	2	2	2
Модуль 3	6	2	2	—	—	2
Модуль 4	10	4	—	2	—	4
Модуль 5	10	4	2	2	—	4
Модуль 6	16	4	—	2	6	4
Модуль 7	12	4	—	4	—	4
Модуль А	8	2	—	—	—	4
Модуль Б	10	2	2	—	4	4
Модуль В	10	4	—	—	2	4
Модуль Г	10	2	—	2	2	4
Всього	108	32	6	14	16	40

Примітка: розраховано на 17 тижнів по 4 години.

Кількість групових занять можна дещо збільшити через зменшення лекцій, якщо забезпечити студентів текстами цих лекцій для самостійного опрацювання з подальшим обговоренням на семінарських заняттях та опрацювання окремих теоретичних положень самостійно. За цих умов самостійній роботі можна віддати майже 50% загального обсягу часу, виділеного на вивчення дисципліни.

Семінарські заняття доцільно проводити в різних формах їх організації: дискусія, евристична бесіда, конференція (фіксовані доповіді по 10—12 хв), захист позиції, поглядів, думок із призначенням опонентів тощо.

На практичних заняттях корисними можуть бути такі види і форми роботи:

- індивідуальний проект з подальшою перевіркою його і оцінкою викладачем;
- парне й групове (три студенти) розроблення фрагментів уроку з обговоренням та корекцією;
- фронтальний аналіз уроків у школі;
- виконання комплексної контрольної роботи з планування уроку за заданими параметрами й використаням навчальних програм та шкільних підручників (дидактичний аспект);
- організаційно-діяльнісна гра, коли одну й ту ж саму проблему автономно розробляють кілька студентів, подаючи свої варіанти її розв'язання для обговорення, вибору кращого чи моделювання нового, ефективнішого.

Прикладом такої проблеми може бути розроблення змісту інтегрованого уроку за певною темою: підбір текстів, виготовлення наочності, атрибутики, пошук музичного супроводу, формулювання контрольних завдань, використання відповідних поетичних зразків, малювання тощо. Все це, звичайно, спонукає розподіляти обов'язки між кожним членом групи та максимально спиратися на їхні можливості й нахили.

Семінарські та практичні заняття

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 1

ВАРІАНТ I

Тема: Предмет і завдання дидактики.

План заняття

1. Довести, що дидактика — це теоретична й нормативно-прикладна наука.

В чому проявляється реалізація пізнавально-теоретичної функції дидактики?

Сутність нормативно-прикладної функції дидактики.

2. Обґрунтувати думку про те, що предмет і завдання дидактики є історичною категорією.

Предмет і завдання дидактики в концепції Я. Коменського та його послідовників: Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці.

Погляди Й. Гербарта та його послідовників на предмет і завдання дидактики початку ХІХ ст.

Дидактична характеристика поглядів Дж. Дьюї та С. Френе на предмет дидактики.

3. Охарактеризувати предмет і завдання сучасної дидактики. Дидактика в Україні та методи дидактичних досліджень.

ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. — М., 1986.
2. *Дидактика* средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд. — М., 1982.
3. *Нариси історії українського шкільництва (1905—1933)* / За ред. О. В. Сухомлинської. — К., 1996.
4. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. — М., 1990.
5. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи. — К., 1997. С. 7—18.
6. *Підласий І. П.* Діагностика та експертиза педагогічних процесів. — К., 1998. С. 37—69.
7. *Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка. — Вінниця, 1998. С. 89—97.

ЗАПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙ

Що виступало вихідним для визначення предмета дидактики на різних етапах розвитку школи й суспільства?

Чи повною мірою ХХ ст. реалізувало теоретичну спадщину Я. Коменського?

Держава дає соціальне замовлення школі чи школа відтворює особистості, які з часом впливають на державу і суспільство? Обґрунтуйте свою позицію.

З якими поглядами Я. Коменського, Й. Гербарта, Дж. Дьюї ви не можете погодитися, виходячи із завдань, які стоять перед сучасною школою ХХІ ст.? Чому?

Якою ви уявляєте мету освіти й виховання учнів української школи?

**ЛІТЕРАТУРА
ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

Средняя школа нового типа в западноевропейских государствах. — СПб., 1902.

Фромм Э. Человек для себя. — Минск, 1992.

Управление в образовании. — М., 1995.

Платон. Государство // Соч. В 3-х т. — М., 1971.

Коган Л. Цель и смысл жизни человека. — М., 1984.

Ващенко Г. Загальні методи навчання. — К., 1997. С. 55—57, 58—82.

Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття». — К., 1994. С. 22—24.

ВАРІАНТ II

Тема: Дидактика другої половини XIX — початку XX ст.

План заняття

1. Питання національної школи в діяльності громадсько-просвітницьких товариств, вчительських об'єднань.
2. Україномовні підручники Г. Шерстюка, О. Кониського, С. Черкасенка та ін.
3. Концепція рідної школи в працях Б. Грінченка.
4. Т. Лубенець — дидакт і методист початкового навчання.

ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА

Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Грінченка. — К., 1990.

Грушевський М. Про українську мову і українську школу. — К., 1991.

Духнович А. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских. / В кн.: Антология педагогической мысли УССР. — М., 1988.

Жупанін С. Народознавча педагогіка Олександра Духновича // Рідна школа, 1992. № 9, 10.

Лубенец Т. Педагогические беседы / В кн.: Антология педагогической мысли УССР. — М., 1988.

Муравицька М. Апостол правди і свободи: Концепція національної освіти М. П. Драгоманова // Рідна школа, 1996. — № 4.

ВАРІАНТ III

Тема: Дидактика в період денационалізації школи в Україні (1946—1990 рр.)

План заняття

1. Реформування змісту освіти в 1958 р.
2. Посилення централізації в освіті, уніфікація та денационалізація школи. Криза в освіті 70—80-х років ХХ ст.
3. В. Сухомлинський про зміст освіти та його поліпшення. Дидактика В. Сухомлинського.
4. Вклад українських вчених-педагогів в дидактику (В. Онишук, А. Алексюк, В. Паламарчук, І. Підласий, О. Савченко та ін.).

ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА

Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.).

Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту.

Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Виб. твори. — К., 1976.

Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калиниченко. — М., 1988.

Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. — К., 1985.

Стельмахович М. Г. Народна дидактика. — К., 1985.

Дидактика современной школы: Пособие для учителя / Под ред. В. А. Онишука. — К., 1987.

Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К., 1986.

Педагогіка / За ред. А. М. Алексюка. — К., 1985.

Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок. — К., 1989.

Ягунов В. В. Педагогіка. — К., 2002. — С. 196—204.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 2

Тема: Дидактика як системa.

План заняття

1. Сутність системного підходу та розкриття змісту його компонентів: морфологічний, структурний, функціональний та генетичний.

2. Вимоги до побудови змісту посібників з дидактики відповідно до системного підходу.

3. Основні теоретичні компоненти дидактики та зв'язок між ними:

- мета та завдання освіти і їх вплив на інші компоненти;
- залежність змісту освіти від її мети та освітньої політики держави, світових стандартів.
- взаємозв'язок між змістом освіти та методами навчання.

4. Актуальні проблеми сучасної дидактики.

ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА

Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. — К., 1987. С. 54—63.

Педагогіка / За ред. А. М. Алексюка. — К., 1985.

Педагогіка і психологія // Вісник Академії педагогічних наук України. № 1, 1994. С. 5—7, 18—23.

Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К., 1997. С. 349—362.

Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. К., 1998. С. 100—108.

Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. — К., 1996.

Практичне завдання: у посібнику «Педагогіка» за ред. А. М. Алексюка проаналізувати запитання й завдання, подані на с. 116, 131, 149, 168, 200, і дати відповідь на запитання: «Чи привертають увагу запитання й завдання на розуміння зв'язків між компонентами дидактики, виходячи із вимог системного підходу? Які компоненти системного підходу домінують, які епізодично зустрічаються, які зовсім відсутні?»

Навести приклади запитань і завдань до кожного із компонентів системного підходу.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 3

Тема: Закони, принципи й правила навчання — передумови ефективного перебігу навчального процесу

План заняття

1. Філософська сутність понять закони, закономірності, принципи та їх трансформація в дидактику.

2. Взаємозв'язок між закономірностями, принципами та дидактичними вимогами.

3. Диференціація й сутність принципів дидактики та принципів навчання, їх номенклатура.

4. Реалізація принципів навчання у навчальному процесі.

5. Вимоги, поради, рекомендації в дидактиці.

ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА

Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. — К., 1973. С. 155—156, 410.

Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К., 1997. С. 90—103.

Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. — К., 1998. С. 155—175.

Підласий І. П. Дослідження закономірностей дидактичного процесу. — К., 1991.

Ягунов В. В. Педагогіка. — К., 2002. С. 281—316.

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

1. Конструювання дидактичної клітинки уроку.
2. Цільовий компонент навчання та його реалізація в структурі матриці уроку.
3. Теоретичний, емпіричний та практичний компоненти змісту навчального матеріалу, їх співвідношення та зв'язок з метою.
4. Цілепокладання уроків різних типів.
5. Особливості відбору методів навчання на уроці.
6. Побудова моделей методів навчання.
7. Побудова загального проекту уроку та визначення його ефективності.

1. Конструювання дидактичної клітинки уроку

Мета: Сформувати вміння будувати дидактичну клітинку уроку за заданою ситуацією.

Обладнання: збірники педагогічних задач, схема побудови уроку, шкільні підручники.

Зміст заняття

I. Обговорення основних теоретичних положень теми

Що таке дидактична клітинка уроку? Дайте характеристику її основних елементів.

Назвіть компоненти процесу навчання і співвіднесіть їх з компонентами клітинки уроку.

Що таке форми організації навчання? Як вони співвідносяться з формами організації пізнавальної діяльності учнів на уроці?

Як ви розумієте вираз: урок — сукупність дидактичних клітинок?

II. Інструктаж перед виконанням самостійної роботи

Завдання 1: за заданою навчальною ситуацією (із збірника педагогічних задач) опишіть дидактичну клітинку уроку з урахуванням всіх її елементів.

Завдання 2: виберіть із підручника дозу навчального матеріалу, яка, на ваш погляд, відповідає одному цільовому завданню. Опишіть спосіб розв'язання сформульованого вами цільового завдання. Врахуйте структуру дидактичної клітинки уроку.

Завдання 3: самостійно побудуйте дидактичну клітинку уроку під обрану вами з підручника навчальну ситуацію.

III. Самостійне виконання завдання

В кінці заняття роботи збираються для перевірки та оцінювання.

2. Цільовий компонент навчання та його реалізація в структурі матриці уроку

Мета: Сформувати у студентів знання про цільовий компонент процесу навчання та вміння формулювати мету в залежності від теми уроку та її місця в програмі.

Обладнання: програми середньої загальноосвітньої школи, підручники для певного класу.

Зміст заняття

I. Обговорення основних теоретичних положень теми

Що таке мета взагалі і мета уроку зокрема? Як мета уроку пов'язана з його результатом? Які існують вимоги до постановки мети?

Від чого залежить вибір мети уроку?

Які існують способи формулювання мети уроку?

Що таке цільовий компонент уроку?

II. Інструктаж перед виконанням самостійної роботи (студенти працюють в групах по дві особи)

Знайдіть в «Програмі» розділ заданого предмета та класу, ознайомтесь з пояснювальною запискою.

Виберіть з програми будь-яку тему й визначте кількість годин, відведених на її опрацювання.

У підручнику знайдіть зміст навчального матеріалу по обраній темі, прочитайте його.

В залежності від теми уроку, його місця в програмі, змісту навчального матеріалу сформулюйте його мету.

Визначте очікуваний кінцевий результат уроку.

III. Самостійне виконання завдання

Самостійна робота студентів оцінюється за такими критеріями:

- співвідношення мети уроку та його теми;
- відповідність мети уроку місцю теми в системі засвоєння знань (місце теми в системі уроків);
- відповідність мети вимогам до її формулювання.

IV. Фронтальна перевірка результатів самостійної роботи з внесенням корекції

V. Підведення підсумків заняття

Кожна пара студентів міняється виконаними роботами і здійснює перевірку виконання з оцінюванням (у відповідності з критеріями оцінювання правильності формулювання мети уроку).

VI. Домашнє завдання

Опрацювати літературу і конспекти лекцій з питань змісту освіти. Особливу увагу звернути на компоненти змісту навчального матеріалу. Підібрати приклади теоретичних, емпіричних і практичних знань та умінь, користуючись підручником для школи (вказується предмет).

3. Теоретичний, емпіричний та практичний компоненти змісту навчального матеріалу, їх співвідношення та зв'язок з метою

Мета: Навчити студентів структурувати зміст навчального матеріалу за компонентами.

Обладнання: підручник, схема виконання завдання.

Зміст заняття

I. Обговорення основних теоретичних положень теми

Дайте визначення змісту освіти та його основних компонентів;

Приведіть приклади теоретичного, емпіричного та практичного компоненту змісту навчального матеріалу.

II. Інструктаж перед виконанням самостійної роботи

Студенти працюють самостійно за схемою:

Структурування змісту навчального матеріалу як передумова конкретизації цільових завдань уроку (ЦЗ) та планування його проміжних результатів (ПР):

№ пор.	Компонент змісту навчального матеріалу	Приклади знань і умінь, взяті з підручника
1		
2		
3		
...		

Студенти працюють в групах по 4 особи.

Завдання: У підручнику знайдіть приклади теоретичного, емпіричного та практичного компонентів змісту навчального матеріалу й внесіть їх у схему.

III. Самостійне виконання завдання

IV. Аналіз виконання роботи студентів здійснюється викладачем спільно зі студентами

V. Домашнє завдання

Опрацювати теоретичний матеріал стосовно типів уроків. Дається література.

4. Цілепокладання уроків різних типів

Мета: Сформувати у студентів уміння формулювати мету уроків різних типів та визначати їх цільові й навчальні завдання.

Обладнання: програма середньої загальноосвітньої школи, підручник, матриця уроку, схеми структури уроків різних типів.

Зміст заняття

I. Обговорення основних теоретичних положень теми

Визначте особливості побудови різних типів уроків в залежності від наявних в них ланок засвоєння знань;
Охарактеризуйте особливості комбінованого типу уроку;
Розкрийте функції актуальних опорних знань;
Співвіднесіть цільові завдання з результатами на кожному етапі уроку.

II. Інструктаж перед виконанням роботи

(студенти працюють в групах по 5—7 осіб)

Користуючись програмою та підручником, оберіть тему уроку заданого вам типу (тип уроку кожній групі задає викладач). У відповідності до теми уроку сформулюйте мету, визначте цільові завдання та їх зміст на всіх етапах уроку. До кожного цільового завдання визначте проміжний результат. Запишіть очікуваний кінцевий результат уроку.

III. Самостійне виконання завдання

IV. Обговорення результатів виконання роботи, їх оцінювання

Оцінювання роботи кожної групи здійснюють студенти за такими критеріями:

відповідність мети уроку темі та її місцю в програмі;
відповідність цільових завдань етапам уроку та їх результатам;
співвідношення цільових завдань уроку та ланок засвоєння знань;

достатність навчальних завдань обраному рівню навчальних можливостей учнів;
співвідношення проміжних та кінцевих результатів уроку, їх відповідність меті та ланцюжку цільових завдань.

V. Домашнє завдання

Опрацювати літературу з питання методів навчання.

5. Особливості відбору методів навчання на уроці

Мета: Сформувати у студентів уміння вибирати методи навчання в залежності від змісту навчального матеріалу, цільових завдань та навчальних можливостей учнів.

Обладнання: підручники, схема виконання завдання.

Зміст заняття

I. Обговорення основних теоретичних положень теми

Що таке метод навчання? Охарактеризуйте його структуру, назвіть компоненти, поясніть функції методу.

Назвіть відомі вам методи за зовнішньою формою прояву та внутрішньою сутністю.

Що таке знання, які компоненти знань ви знаєте?

Розкрийте взаємозв'язок між рівнем навчальних можливостей учнів і вибором методів розв'язання дидактичних завдань.

II. Інструктаж перед виконанням самостійної роботи

Користуючись підручником, сформулюйте цільові завдання відповідно до компонентів знань (теоретичні, емпіричні, практичні).

Заповніть таблицю з урахуванням двох факторів:

змісту цільових завдань;

навчальних можливостей учнів.

№ пор.	Зміст цільового завдання	Рівень навчальних можливостей учнів								
		Сильні			Середні			Слабкі		
		Метод			Метод			Метод		
		Зовнішня форма	Внутрішня суть		Зовнішня форма	Внутрішня суть		Зовнішня форма	Внутрішня суть	
			Рівень самостійності	Логіка пізнання		Рівень самостійності	Логіка пізнання		Рівень самостійності	Логіка пізнання
1										
2										
3										

III. Самостійне виконання завдання

IV. Аналіз й оцінка самостійної роботи, внесення коректив

V. Підсумок заняття

VI. Домашнє завдання

Опрацювати теоретичний зміст дидактичної категорії «Форми організації навчання». Повторити матеріал, що стосується дидактичної клітинки уроку.

6. Побудова моделей методів навчання

Мета: Навчити студентів будувати моделі методів навчання за заданою навчальною ситуацією та описувати дії вчителя та учнів.

Обладнання: схема-модель розгортки методу за трьома основами, модель системи загальних методів навчання, збірник педагогічних задач.

Зміст заняття

I. Обговорення основних теоретичних положень теми

Дайте визначення поняття «метод навчання».

Назвіть основні ознаки методу навчання: спосіб спільної діяльності, спосіб отримання навчально-пізнавального результату або розв'язання навчальної ситуації, упорядкована сукупність прийомів, дій та логічних операцій; На які питання відповідають методи навчання:

- за зовнішньою формою прояву (що виступає джерелом пізнання нового?);
- за внутрішньою сутністю: на який рівень самостійності учнів розраховує вчитель?;
- яка форма мислення домінує у навчанні?

Чому не існує єдиної класифікації методів навчання? Як ви уявляєте цілісну багатомірну характеристику методу навчання?

II. Фронтальна робота із студентами

Завдання: задається ситуація уроку і пропонується знайти метод навчання на моделі загальних методів навчання.

Завдання за підручником та за книгою В. І. Бондаря «Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект» (с. 40—41).

III. Самостійне виконання завдання

Під певну навчальну ситуацію (за збірником педагогічних задач) визначте метод її розв'язання та намалюйте модель методу в його тривимірній якості.

IV. Аналіз роботи студентів та оцінка їх діяльності

V. Підсумок заняття

VI. Домашнє завдання

Опрацювати теоретичний матеріал, присвячений оптимізації навчально-виховного процесу.

7. Побудова загального проекту уроку та визначення його ефективності

Мета: Сформувати у студентів уміння заповнювати дидактичну матрицю уроку.

Обладнання: схема дидактичної матриці уроку, підручники, алгоритм аналізу уроку.

Зміст заняття

I. Обговорення основних теоретичних положень теми

Поясніть прояв на уроці компонентів процесу навчання. Розкрийте вплив на побудову уроку ланок процесу засвоєння знань.

Як ви розумієте вираз про те, що в уроці, як в дзеркалі, відтворюється вся дидактика? Обґрунтуйте свою відповідь.

Що відтворено у вертикальних структурах матриці? Поясніть зв'язок вертикальних компонентів матриці та компонентів дидактичної клітинки.

Поясніть горизонтальні компоненти матриці. Чому саме вони необхідні для побудови уроку? Обґрунтуйте свою відповідь.

Чи існує, на ваш погляд, взаємозв'язок між горизонтальними та вертикальними компонентами матриці?

Як визначається ефективність уроку?

II. Інструктаж перед виконанням самостійної роботи

Виходячи із знань про урок як сукупність дидактичних клітинок та умінь їх конструювати, складіть проект уроку у відповідності до запропонованого матрицею уроку. Співвіднесіть по горизонталі та вертикалі обрані вами засоби досягнення проміжних результатів кожного з етапів уроку. Визначте ефективність запропонованих шляхів досягнення результату уроку у відповідності до вказаних рівнів навчальних можливостей учнів (кожному студенту окремо задається рівень навчальних можливостей учнів, для яких складається проект уроку).

III. Самостійне виконання завдання

IV. Аналіз й оцінка самостійної роботи за методикою аналізу уроку як системи

V. Підсумок заняття

VI. Домашнє завдання

Внести корекцію самостійно побудованого проекту уроку на матричній основі відповідно до рекомендацій викладача.

3. Контрольно-оцінний компонент модульної технології вивчення дидактики

Критерії оцінювання знань та умінь студентів за рейтинговою системою

Важливу роль в організації рейтингового оцінювання відіграють **завдання-запитання** для контролю й самоконтролю знань студентів. Пропоновані студентам завдання відповідають трьом рівням складності:

1. **Репродукції**, або відтворення теоретичних знань, засвоєних на лекційних, практичних, семінарських, лабораторних (тьюторських) заняттях, під час самостійної роботи (оцінюються 2-ма заліковими одиницями).

2. **Уміння застосовувати отримані знання** (оцінюються 3-ма заліковими одиницями).

3. **Трансформації, або застосування знань в ускладнених ситуаціях** — творчі завдання (оцінюються 5-ма заліковими одиницями).

Запитання для відповіді носять творчий, діяльнісний характер і дають змогу оцінити вміння студентів застосовувати свої знання на практиці, виявити їх здібності самостійно й творчо мислити, вміння використовувати знання з інших галузей наук для вирішення поставлених завдань і запитань.

Письмова контрольна робота після вивчення кожного модуля включає завдання й запитання різних рівнів складності. Неправильна відповідь оцінюється 0 балів. Відповідно підраховується кількість набраних балів у межах кожного модуля.

Важливе значення має побудова шкали оцінювання. З огляду на характер дисципліни (в даному разі дидактики) можна запропонувати такий підхід до рейтингової шкали оцінювання: якщо студент по завершенні курсу набрав рейтинг у 84—100% від максимально можливого, це свідчить, що він засвоїв матеріал на «відмінно», 67—83% — на «добре», 51—66% — «задовільно».

Хто отримав за балами «добре» і «відмінно», може не складати екзамена, а для студентів з рейтингом у 51—66% балів він обов'язковий. Екзамен дає шанс отримати додаткові бали. Рейтинг нижче 50% балів атестує не засвоєння програми. Такі студенти можуть бути допущені до екзамену лише після додаткової індивідуальної роботи й накопичення суми балів.

Результати поточного контролю та підсумкового оцінювання оволодіння студентом дидактичними знаннями і вміннями записують у такій картці:

Норми оцінювання за модулями

(прізвище, ініціали студента)

Показник	Модуль Іп + І					Загальна середня варіаційна оцінка за весь курс
	Оцінка викладача	Самооцінка	Взаємооцінка	Коригуюча оцінка	Середня варіаційна оцінка	
1. Рівень мотивації студента						
2. Рівень знань з дидактики теоретичні знання практичні уміння						
3. Систематичність відвідування занять						
4. Рівень активності студента на групових заняттях						
5. Рівень контрольного зрізу знань і умінь (за окремими темами)						

Показник	Модуль 1n + 1					Загальна середня варіаційна оцінка за весь курс
	Оцінка викладача	Самооцінка	Взаємооцінка	Коригуюча оцінка	Середня варіаційна оцінка	
6. Рівень комплексного зрізу знань і умінь (розробка проекту уроку)						
7. Рівень ведення конспектів лекцій						
8. Рівень самостійного опрацювання літератури						

Змістові модулі з дидактики

Модуль 1. Дидактика як наука й навчальна дисципліна

Студент повинен знати: основні компоненти теорії освіти і навчання; залежність одного компонента від іншого, як зміна одного з них викликає необхідність змінювати інші; функції дидактики як науки; предмет дидактики — історична категорія, що постійно змінюється; предмет дидактики у працях Я. Коменського, Й. Гербарта, Дж. Дьюї; предмет і завдання сучасної дидактики; методи дослідження дидактичних процесів; вклад українських дидактів у теорію освіти і навчання; об'єкт і предмет дидактичного дослідження; основні етапи дидактичного дослідження; зв'язок дидактики з іншими галузями знань.

Студент повинен уміти: пояснювати взаємовпливи компонентів теорії освіти і навчання; наводити приклади про об'єктивні зв'язки між компонентами теорії освіти і навчання та визначати проблеми, які у зв'язку з цим виникають; з позицій провідних вітчизняних дидактів формулювати предмет сучасної дидактики; на матеріалі конкретної теми дослідження визначати його об'єкт і предмет; наводити конкретні приклади про зв'язок дидактики з іншими науками.

Модуль 2. Структура дидактичної клітинки

Студент повинен знати: відомі підходи до визначення найменшої одиниці процесу навчання; поняття структури; поняття дидактичної клітинки як найменшої неподільної одиниці; основні елементи дидактичної клітинки; визначення суті кожного елемента дидактичної клітинки; зв'язки між елементами; роль дидактичної клітинки у вивченні дидактики.

Студент повинен уміти: диференціювати поняття: ціль, мета й завдання; обґрунтувати залежність між метою й результатом, змістом і метою, змістом і методом, методом і формою діяльності; уміти ставити ціль, мету й завдання.

Модуль 3. Структура дидактичної теорії, або теоретичних основ навчання

Студент повинен знати: компонентний склад теоретичних основ освіти й навчання; освіту як систему, що розглядається в трьох вимірах: соціальний масштаб, ступінь в освіті, профіль освіти; освіту як процес і результат; цілепокладання в теорії освіти й навчання; зміст освіти як компонент дидактичної теорії; процес навчання в структурі дидактичної теорії; методи навчання як компонент дидактичної теорії; форми організації навчання; принципи навчання; результативність освіти й навчання; закономірні зв'язки між компонентами дидактичної теорії; суперечності між компонентами дидактичної теорії та шляхи їх розв'язання; дидактичну теорію як систему.

Студент повинен уміти: довести інваріантність структури дидактичної клітинки і дидактичної теорії; аналізувати структуру дидактичної теорії з позицій системного підходу; виділяти актуальні проблеми сучасної дидактики та її завдання; виділяти у шкільному підручнику теоретичний, емпіричний і практичний компоненти навчального матеріалу.

Модуль 4. Структура процесу навчання

Студент повинен знати: поняття навчання, процес навчання, навчальний процес; викладання й учіння; структуру процесу навчання; характеристику кожного компонента процесу навчання; зв'язки між складовими процесу навчання;

основні ланки процесу засвоєння знань; макро- і мікропроцеси засвоєння знань, клітинку уроку — одиницю процесу навчання; структуру пояснювально-ілюстративного типу навчання; характеристику проблемного навчання; особливості модульно-рейтингової технології навчання; сутність принципу оптимального вибору засобів досягнення мети навчання.

Студент повинен уміти: на основі змісту конкретизувати мету засвоєння знань; формулювати завдання засвоєння знань і умінь; проектувати окремі фрагменти процесу засвоєння знань; проектувати повний цикл процесу засвоєння знань (загальну структуру); створювати проблемні ситуації; спостерігати урок і фіксувати результати в дидактичній матриці.

Модуль 5. Теорія змісту освіти й структура навчального матеріалу

Студент повинен знати: як в Україні розв'язується питання про задоволення потреб суспільства і запитів окремої особи в освіті; основні етапи реформування змісту освіти в Україні у XX ст. та їх сутність; Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)»; статті 10, 11 Конституції України; основні принципи реформування змісту освіти та суть їх реалізації; сутність поняття змісту освіти як дидактичної категорії; основні компоненти змісту освіти та їх функції (за елементами соціального досвіду); державний стандарт освіти та його складові; навчальний план, навчальні програми та підручники початкової, основної та старшої школи; теоретичний, емпіричний та практичний компоненти змісту навчального матеріалу; поняття знання, уміння, навички.

Студент повинен уміти: ілюструвати прикладами основні елементи соціального досвіду — складові змісту освіти; користуватися навчальним планом і програмою та розробляти тематичні плани з «свого» предмета; користуватися дидактичним апаратом шкільних підручників.

Модуль 6. Структура організаційних форм навчання

Студент повинен знати: суть поняття «класно-урочна система навчання», її основні ознаки; інші системи навчання, які впроваджуються в освітню практику в Україні;

форми організації навчального процесу в школі, їх класифікацію; суть поняття «форми організації навчального процесу»; об'єктивні вади (слабкі сторони) класно-урочної системи навчання; суб'єктивні вади і способи підвищення ефективності уроку (що дає право критикувати урок?); організаційно-педагогічні вимоги до класно-урочної системи навчання; дидактико-методичні вимоги до класно-урочної системи навчання; урок як сукупність дидактичних клітинок; алгоритм побудови уроку як системи; структуру цілі (мети) уроку та процедури її конкретизації; залежність вибору типу уроку від його мети; структуру кожного типу уроку та характеристику їх основних етапів.

Студент повинен уміти: за заданою темою, користуючись навчальною програмою і підручником, сформулювати мету уроку; за заданою метою вибрати тип уроку й описати його основні етапи; на основі роботи над змістом теми конкретизувати цільові завдання уроку; до цільових завдань уроку підібрати зміст навчального матеріалу; для розв'язання цільових завдань обрати адекватні методи навчання; побудувати урок на визначену тему в структурі дидактичної матриці з урахуванням навчальних можливостей учнів (середніх, слабких або високих).

Модуль 7. Структура методу навчання

Студент повинен знати: визначення поняття методу навчання; структуру методу навчання; основні функції методів навчання; таксономію (класифікацію) методів навчання за різними основами; характеристику груп методів навчання: за джерелами знань; за рівнями самостійності учнів; за логікою руху змісту; метод навчання як багатомірне явище; критерії вибору методів навчання.

Студент повинен уміти: вибудувати багатогранну модель методу навчання й пояснювати її; за даною моделлю методів навчання описати дії вчителя і учнів; обрати метод залежно від цілі та змісту навчання (типу уроку); забезпечити багатофункціональність методів навчання; при виборі методів навчання враховувати навчальні можливості учнів; забезпечити оптимальне поєднання методів навчання за їх формою прояву і внутрішньою сутністю.

Модулі А і Б. Закони, принципи і правила навчання

Студент повинен знати: філософське тлумачення поняття: «закономірність» та «закон»; співвідношення закономірностей і законів у дидактиці (педагогіці); сутність і структуру системного підходу до аналізу педагогічних явищ як методологію вияву закономірних зв'язків між їх компонентами; основні закономірності в дидактиці; приклади дидактичних законів; взаємозв'язок між законами, принципами та вимогами в дидактиці; принципи дидактики і принципи навчання, їх приклади; принципи навчання в цілісній структурі процесу навчання; правила, вимоги, поради в дидактиці, їх приклади.

Студент повинен уміти: розрізняти закономірності та закони в дидактиці; здійснювати системний аналіз педагогічних явищ; аналізувати урок з позицій реалізації принципів навчання; визначати ступінь реалізації принципів навчання на уроці; розрізняти вимоги, поради і рекомендації за принципом об'єктивного і суб'єктивного.

Модулі В і Г. Оптимізація процесу навчання. Визначення його ефективності

Студент повинен знати: сутність оптимізації навчання в дидактиці; педагогічні передумови оптимізації; психологічні основи оптимізації; критерії оптимальності навчання; способи забезпечення оптимізації навчання; сутність поняття «ефективність навчання»;

Студент повинен уміти: планувати реалізацію комплексу функцій навчання: освітню, виховну, розвивальну і пізнавальну; конкретизувати мету й завдання уроку з урахуванням різних об'єктивних і суб'єктивних умов; вибирати оптимальний варіант змісту навчання; вибирати методи і засоби навчання, адекватні завданням уроку, змісту навчального матеріалу, функціям уроку, можливостям учнів; оптимізувати форми організації навчальної діяльності учнів; визначати ефективність уроку з позиції критеріїв оптимізації та ступеня досягнення мети; розробити план-конспект уроку в структурі дидактичної матриці, керуючись способами оптимізації навчання.

Комплексні завдання та критерії оцінювання знань й умінь з дидактики

На підсумковому етапі вивчення дидактики доцільно провести комплексну контрольну роботу за варіантами, що подаються. Результати оцінювання заносяться в персональну карту оцінювання знань студентів. Виконання завдань розраховане на дві академічні години.

Варіант № 1

1. Якщо керуватися принципами диференціації, індивідуалізації навчання, то засоби їх реалізації на уроках можна записати таким чином:

№ пор.	Назва принципу	Засоби реалізації
1		
2		
3		
...		

2. Побудуйте фрагмент уроку на рівні дидактичної клітинки у структурі дидактичної матриці. Скористайтесь для цього шкільним підручником з предмета за фахом.

3. Розкрийте (опишіть) основні ознаки багатоаспектного поняття «освіта».

Варіант № 2

1. Довести, що процес навчання є системою. Яке практичне значення має уявлення учителем процесу навчання як системи, що функціонує на уроці?

2. Обґрунтувати думку про те, що якість знань учнів залежить від використання вчителем різних типів уроків. Перелічити основні ознаки якості знань і співвіднести їх з типами уроків.

3. Описати основні функції (призначення) навчального плану школи.

Варіант № 3

1. Виходячи із трискладової дидактичної мети уроку, сформулювати її до кожного типу уроку, користуючись навчальною програмою з предмета відповідного фаху.

2. Навести приклади змісту навчання, який відноситься до таких компонентів: теоретичний, емпіричний, практичний.

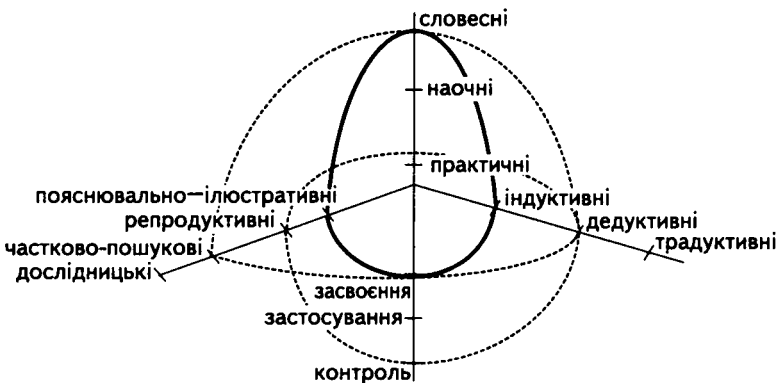
3. Показати залежність вибору методів навчання від характеру змісту матеріалу, що необхідно вивчити.

Варіант № 4

1. Обґрунтувати наявність різних підходів до класифікації типів уроків. Виділити відомі ознаки поділу уроків на класи (групи) і під них підвести назви відповідних типів уроків.

2. Якщо керуватися принципом науковості освіти і навчання, то за якими вимогами, врахованими вчителем на уроках, можна судити про його реалізацію? Розписати вимоги в пунктах 1, 2, 3, 4 і т. д.

3. У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» сформульовані найважливіші принципи реформи всієї системи освіти. Описати їх сутність.

**Рис. Д8**

Багатостороння цілісна модель методів навчання з відображенням на ній трьох методів: двох для засвоєння знань, одного для контролю

Варіант № 5

1. Якщо керуватися принципом виховуючого навчання, то якими засобами і якими вимогами він реалізується у процесі навчання? Засоби впливу і вимоги розписати в пунктах 1, 2, 3, 4 і т. д.

2. Описати дії вчителя й учнів за використання методів, поданих на рис. Д8.

3. Обґрунтувати положення про те, що процес навчання є процесом триединим.

Варіант № 6

1. Виходячи із сутності принципів навчання й положення про те, що вони своєю дією пронизують усі компоненти процесу навчання, показати, які саме принципи навчання проявляють свою дію на кожний із компонентів навчального процесу.

2. Описати дії вчителя і учнів за використання на уроці методів навчання, поданих на рис. Д9.

3. Прокоментувати вислів А. Дістервега про те, що «поганий учитель підносить істину, хороший вчить її знаходити».

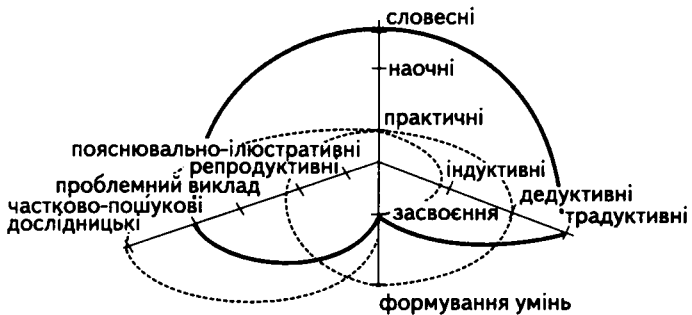


Рис. Д9

Багатостороння цілісна модель методів навчання з відображенням трьох методів: двох для засвоєння знань, одного — формування умінь

Варіант № 7

1. Проаналізувати подані терміни й поділити їх на групи за самостійно виділеними ознаками групування: процес навчання, урок, зміст освіти, принципи навчання, факультатив, сприймання, екскурсія, усвідомлення, повнота знань, екзамени, осмислення, міцність знань, семінар, бесіда, дієвість знань, лекція, розповідь, узагальнення, демонстрування, систематизація, лабораторний дослід, колоквиум, застосування, методи навчання, наочність навчання, виховуючий характер навчання, диференціація навчання, спостереження, аналогія, моделювання.

2. Розгорнути послідовність етапів уроку, метою якого є засвоєння знань про зв'язки між компонентами змісту, що засвоювався на попередніх уроках.

3. Психолог С. Рубінштейн писав: «Людина досконало володіє лише тим, що сама здобуває власною працею». Якими методами і засобами навчання забезпечується ця вимога?

Варіант № 8

1. На матеріалі вибраної з підручника теми сформулювати мету і цільові завдання уроку на етапі засвоєння нового матеріалу.

2. До принципу науковості навчання підібрати систему вимог, врахування яких сприяє його реалізації на уроках.

3. Осмислення — це вищий ступінь розуміння. Якими мисленневими операціями (діями) забезпечується процес осмислення виучуваних предметів і явищ?

Варіант № 9

1. Описати процедури конкретизації мети і цільових завдань уроку, користуючись навчальною програмою та підручником для школи (за фахом підготовки).

2. Описати принцип виховуючого навчання через систему вимог, з допомогою яких він реалізується у процесі навчання.

3. В 5—6 класах успішність учнів знижується. Це випадковість чи закономірність? Обґрунтуйте свою думку.

Варіант № 10

1. Обґрунтувати зв'язок між метою уроку, його типом та результатами. Навести конкретний приклад.

2. Назвати типи уроків, які виділяються дидактикою за такими ознаками:

- мета уроку;
- типи навчання;
- зміст виучуваного;
- форми організації навчання;
- методи навчання;

3. З наведеного переліку випишіть те, що характеризує результати навчання:

1. Бесіда. 2. Акселерація. 3. Знання. 4. Урок. 5. Інтеграція. 6. Гуманізм. 7. Уміння. 8. Світогляд. 9. Активність. 10. Ідейна зрілість. 11. Навички. 12. Професійна орієнтація. 13. Вихованість. 14. Потреба в знаннях. 15. Диференціація. 16. Розумовий розвиток.

Варіант № 11

1. Обґрунтувати положення про те, що в сучасній дидактиці відсутні такі типи уроків, як закріплення й повторення знань, виходячи із визначення поняття «мета уроку».

2. Якими мисленнєвими операціями (діями) оволодівають учні, коли використовуються на уроці такі методи навчання:

- індукція;
- дедукція;
- традукція (аналогія);

3. Розкрити суть стимуляційно-мотиваційного компонента процесу навчання.

Варіант № 12

1. Яке практичне значення має ствердження того, що процес навчання виконує освітню, виховну і розвивальну функції? Як це проявляється у проєктованому вчителем уроці?

2. Назвати можливі поєднання методів за зовнішньою формою прояву з методами, що забезпечують активність та самостійність засвоєння знань.

3. Розкрити суть цільового компонента процесу навчання.

Варіант № 13

1. Довести, що результати уроку носять комплексний характер. Чим, крім знань і умінь, оволодівають учні на уроці?

2. Навести приклад евристичної бесіди, що розгортається на уроці індуктивно (скористайтеся шкільним підручником з фаху).

3. Розкрити суть операційно-діяльнісного компонента процесу навчання.

Варіант № 14

1. Побудувати схему методу навчання як явища двобічного, як взаємодію двох діяльностей: викладання й учіння.

2. Навести приклад евристичної бесіди, що розгортається на уроці дедуктивно (скористайтеся шкільним підручником).

3. Розкрити суть контрольно-регулюючого компонента процесу навчання.

Варіант № 15

1. Обґрунтувати сутність проблемного типу навчання та охарактеризувати його методи.

2. Навести приклад евристичної бесіди, що розгортається на уроці традиційно (скористайтеся підручником для початкової школи).

3. З наведеного переліку виписати те, що входить до операційно-діяльнісного компонента процесу навчання:

1. Мета. 2. Засоби навчання. 3. Мотиви. 4. Методи навчання. 5. Стимули. 6. Оцінювання. 7. Форми організації навчальної діяльності. 8. Зміст навчання.

Варіант № 16

1. Які показники якості знань формуються на уроках застосування знань та узагальнення й систематизації знань.

2. Схематично показати структуру методу навчання як способу взаємодії двох діяльностей: викладання і учіння. Описати їхню взаємодію.

3. Узагальнення і систематизація — два види мисленнєвої діяльності. Що є їх результатами?

Варіант № 17

1. Розгорнути послідовно ланки (етапи) засвоєння знань. Як можна дізнатися, на якому рівні засвоєння знань знаходяться учні?

2. Навести приклади різних варіантів взаємозв'язку зовнішньої форми прояву методів навчання та їх внутрішньої сутності в умовах:

- пояснювально-ілюстративного типу навчання;
- проблемного типу навчання.

3. До якого принципу навчання належать правила: від простого до складного; від відомого до невідомого; від легкого до важкого, від близького до далекого?

Варіант № 18

1. Навести приклади застосування індуктивної та дедуктивної бесіди. На конкретному матеріалі побудувати питання цих двох видів бесіди.

2. Скласти план уроку формування практичних умінь і навичок. Сформулювати його мету для обраної теми.

3. Як називається метод з такими ознаками:

- Учитель вказує шлях розв'язування проблеми, розв'язує її від початку до кінця.
- Учні, спостерігаючи за ходом міркувань вчителя, одержують підказку у вирішенні проблеми, засвоюють нові факти, роблять висновки.

Варіант № 19

1. Навести приклади застосування традиційної бесіди для перевірки знань учнів. На конкретному матеріалі побудувати питання цього виду бесіди.

2. Описати етапи комбінованого уроку. Сформулювати його мету на конкретному матеріалі, вибраному з підручника.

3. Як називаються методи з такими ознаками:
- Знання не пропонуються в «готовому» вигляді, а здобуваються у безпосередньому співробітництві з учителем.
 - Учитель організує учнів на самостійний пошук знань за допомогою різноманітних засобів.
 - Учні під керівництвом учителя створюють проблемні ситуації, він допомагає їх вирішувати (аналізувати, порівнювати, знаходити спільні ознаки, узагальнювати), діти роблять висновки тощо.

Варіант № 20

1. За яких умов можливо застосувати частково-пошуковий метод засвоєння нових знань? Описати дії вчителя і учнів.

2. Визначити послідовність етапів уроку узагальнення й систематизації знань. Зміст навчального матеріалу підібрати з шкільного підручника.

3. Визначити метод за логікою сприймання навчальної інформації за такою схемою дій учнів: сприймають загальні положення, формули, закони, а потім роблять висновки, придумують свої приклади чи розв'язують задачі, виконують вправи.

Варіант № 21

1. За яких умов можливо застосувати проблемну лекцію. Яка її структура, логіка сприймання навчальної інформації?

2. Розгорнути в етапах уроку формування умінь застосовувати знання при виконанні практичних завдань. Сформулювати його мету під конкретну тему, вибрану з програми чи підручника.

3. При використанні якого логічного методу навчання діяльність вчителя здійснюється так: викладає і пояснює факти, наводить конкретні приклади, демонструє досліди, наочні посібники, задає вправи, підводить учнів до узагальнення у вигляді нового поняття, правила, закону?

Варіант № 22

1. Обґрунтувати і показати на конкретному прикладі взаємоперехід методу в прийом і навпаки, прийому в метод.

2. Описати процедури підготовки і визначення коефіцієнта реалізації принципів навчання на уроці чи в системі уроків.

3. Окремі вчителі навчають учнів без домашніх завдань. Це позитивне чи негативне явище? Обґрунтуйте свою думку.

Варіант № 23

1. Довести, що будь-який метод навчання — це сукупність прийомів, дій і операцій, вибір яких сприяє здійсненню завдань освіти і розвитку інтелектуальних умінь учня.

2. Що необхідно зробити, щоб при засвоєнні знань використати проблемний тип навчання?

3. Які типи навчання, крім проблемного, використовуються в школі?

Варіант № 24

1. Які методи є найбільш оптимальними для засвоєння знань емпіричного змісту: за зовнішньою формою прояву та внутрішньою сутністю?

2. Описати основні ознаки методу навчання та дати його визначення.

3. Описати способи мотивації навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку засвоєння нових знань.

Варіант № 25

1. Які методи є найбільш оптимальними для засвоєння знань теоретичного змісту: за зовнішньою формою прояву та внутрішньою сутністю.

2. Розкрити сутність модульного типу навчання.

3. Описати алгоритми аналізу уроку як системи.

Варіант № 26

1. Що дає для дидактики її зв'язок з психологією, окремими методиками, з кібернетикою, філософією? Обґрунтувати свою думку в кожному окремому випадку.

2. Як історично змінювався предмет дидактики та як ці зміни впливали на результати навчання?

3. Розгорнути за етапами комбінований урок. Сформулювати його мету.

Варіант № 27

1. Які методи є найбільш оптимальними для засвоєння знань практичного змісту: за зовнішньою формою прояву та внутрішньою сутністю? Описати дії вчителя і учнів у структурі кожного методу.

2. Проаналізувати наведені терміни і поділити їх між групами за самостійно виділеними ознаками групування: процес навчання, зміст освіти, принципи навчання, сприймання, усвідомлення, екзамени, осмислення, семінар, бесіда, узагальнення, лекція, розповідь, демонстрування, систематизація, лабораторний дослід, колоквиум, застосування, науковість навчання, форми організації навчання, виховуючий характер навчання, диференціація навчання, спостереження.

3. Які умови впливають на вибір методів навчання?

Варіант № 28

1. Розгорнути послідовність етапів уроку, метою якого є первинне засвоєння знань.

2. Побудувати модель проблемної ситуації та створити проблемну ситуацію на навчальному матеріалі з будь-якого предмета.

3. Назвати основні підходи до класифікації методів навчання.

Критерії оцінювання комплексних контрольних робіт

Кожне завдання оцінюється за трьома рівнями якості.

За перший — як критичний рівень актуалізації та застосування знань — виставляється один бал (відповідає оцінці «задовільно»), за другий — як достатній — два бали («добре»), за третій — як оптимальний — три бали («відмінно»). Відсутність відповіді або неправильна відповідь оцінюються 0 балів.

Критичний рівень: завдання виконано правильно, але не повністю. Окремі елементи завдання випали з уваги або на них дано неправильні відповіді. Таких відповідей чи не помічених елементів має бути не більше 30% загального обсягу завдання. *Достатній рівень:* завдання виконано повністю, проте з окремими неточностями або є в ньому розв'язання без належних теоретичних обґрунтувань. *Оптимальний рівень:* завдання виконано повністю з достатнім теоретичним обґрунтуванням. Мають місце елементи творчості.

Загальна оцінка роботи являє собою середній варіаційний бал (як сума балів, поділена на 3). Наприклад, перше завдання оцінено в 0 балів, друге в 2, третє у 3. Варіаційний бал буде: $(0+2+3): 3 = 1.7$ (оцінка «задовільно» або на межі критичного рівня).

Тезаурус

Адаптація — процес взаємодії особистості або групи із соціальним середовищем з метою пристосування до нього.

Активність у навчанні — дидактичний принцип, що відображає активну роль особистості учня у навчанні й підкреслює, що він є суб'єктом освітнього процесу, а не пасивним об'єктом.

Актуалізація — вивчення минулого через пізнання сучасності; опора на набутий досвід у процесі вивчення нового знання.

Альтернатива — необхідність вибору між двома можливостями, що виключають одна одну; той, що допускає одну з двох або кількох можливостей.

Асоціація — психологічний зв'язок між окремими нервово-психічними актами: уявленнями, думками, почуттями, внаслідок якого одне уявлення, почуття тощо спричиняє інше; допомагає в роботі пам'яті, у пізнанні.

Бесіда — у дидактиці один із методів навчання; розрізняють види бесід: репродуктивна та евристична; фронтальна та індивідуальна; повідомлювальна та закріплювальна; індуктивна, дедуктивна та традуктивна. Застосовується як допоміжний метод у педагогічних дослідженнях. Б. бувають з прямими й опосередкованими запитаннями.

Виховуюче навчання — організація процесу навчання, в ході якого формується світогляд, моральні, естетичні, етичні уявлення та переконання. Термін вперше уведений в педагогіку Й. Гербартом. Це один із принципів навчання, реалізація якого зводиться до органічної єдності знань, умінь, навичок та формування світогляду, якостей особистості, розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів.

Генезис — означає виникнення, процес утворення, становлення. Частіше вживається у психології.

Генетичний — той, що вказує на походження, розвиток; метод дослідження, що ґрунтується на аналізі генезису й розвитку явищ, об'єктів.

Гіпотеза — складова частина експериментального дослідження, наукове припущення, випереджуючий здогад, який висувається для пояснення певних явищ дійсності.

Дедукція — метод дослідження (навчання), який полягає в переході від загального до окремого; одна із форм умовиводу, при якій на основі загального правила з одних положень, як істинних, виводиться нове істинне положення.

Дидактика — теорія освіти і навчання, теоретична й нормативно-прикладна галузь педагогічної науки. Виявляє закономірності засвоєння знань, способів дій, умінь та навичок і формування переконань; визначає обсяг і структуру змісту освіти; удосконалює методи і форми організації навчання; вивчає розвивальний і виховний впливи навчання на учнів.

Дидактичні принципи — основні положення, найбільш загальні вимоги, що ставляться до змісту, форм і методів навчання і регулюють організацію процесу навчання відповідно до мети і закономірностей освітнього процесу.

Дидактогенія — негативні наслідки педагогічних помилок щодо виховних впливів, порушення педагогічної етики. Проявляється в боязливості, страсі, фрустрації тощо.

Дискусія — в педагогіці один із словесних методів навчання, розрахований на колективне, фронтальне обговорення проблем, спосіб активної взаємодії учнів і вчителя.

Диференційоване навчання — поділ цілого на якісно відмінні частини: розподіл класу на групи дітей залежно від їхнього рівня розвитку для надання допомоги; розподіл завдань за складністю і трудністю залежно від індивідуальних можливостей учнів; навчання, що передбачає індивідуальний підхід до окремих учнів, групи дітей з метою надання допомоги у оволодінні програмним матеріалом.

Діагностика — у педагогіці обстеження дитини на предмет визначення рівнів її розвитку, індивідуальних особливостей; виявлення можливих відхилень у її розвитку і прогнозування подальшого формування особистості.

Евристична бесіда — в педагогіці один із методів навчання, сукупність прийомів навчання, за допомогою яких шляхом навідних питань вчителя учні відкривають істину, знаходять відповідь на поставлене запитання — завдання.

Елемент — складова неділима частина цілого.

Ефективність — коефіцієнт відношення результату (сушого) і норми (бажаного), витрат і вкладень.

Завдання — те, що завдається для виконання аналітико-вербальним, лабораторним чи практичним способами; окремі дослідницькі дії поетапного руху до мети наукового пошуку.

Задача — текстова умова з деякими невідомими. Математична, економічна, фізична, педагогічна, психологічна тощо ситуація, яка ставиться й приймається для розв'язування.

Закон — філософська категорія, яка відображає необхідне, істотне, стійке, повторювальне, загальне для даної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності. В педагогіці розкриває сутність зв'язків, наявність і забезпечення яких в організації навчально-виховних, управлінських чи дослідницьких процесів є обов'язковим для їхнього ефективного перебігу. Регулює дію одного детермінуючого фактора, яким обмежується нормальний перебіг певного явища.

Закономірність — філософська категорія, яка регулює сукупність факторів, постійна дія яких є необхідною, сталою і достатньою для нормального функціонування певного явища.

Інваріантний — той, що не змінюється, постійний, незмінний, обов'язковий, подібний за змістом, структурою.

Індукція — метод дослідження (навчання), який полягає у переході від окремого до загального, від спостереження окремих фактів до встановлення загальних правил і законів.

Класифікація в педагогіці — розподіл явищ, процесів, понять тощо за спільними ознаками, основами.

Компетентність — якість особистості, яка володіє компетенціями.

Компетенція (освітня) — здатність особистості застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння й навички, а також способи діяльності у відповідних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних й теоретичних задач.

Компонент — складова, ділима частина будь-якого цілого (компоненти змісту, компоненти процесу навчання).

Конструювати — створювати будову чогось (методу, уроку, моделі за даними проектами, планами, речення за даними словами тощо).

Концепція — система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; сукупність провідних ідей, поглядів на предмети, явища, процеси, якою характеризується пізнавальна і практична діяльність; основна ідея будь-якої теорії.

Кредит — числовий еквівалент оцінки міри навчального навантаження студента протягом навчального року (60 кредитів).

Критерій — мірило для визначення, оцінювання предметів, явищ; ознака, взята за основу класифікацій.

Мета — передбачення головного очікуваного результату будь-якого виду діяльності.

Метод — спосіб побудови й обґрунтування філософського й конкретно-наукового знання; сукупність прийомів, дій і операцій, що забезпечують практичне і теоретичне освоєння дійсності; форма руху інформації.

Методи навчання — способи співпраці вчителя і учнів, до складу яких входять прийоми, дії й операції, що забезпечують здійснення завдань освіти, навчання і виховання учнів.

Методика (предметна, фахова) — галузь педагогіки, що вивчає й складає правила і методи викладання якогось навчального предмета; узагальнені правила, методи і вимоги щодо організації, здійснення і оцінювання результатів будь-якої діяльності (освітньої, виховної, дослідницької, управлінської).

Модуль — частина цілого, що є одиницею вимірювання для надання сумірності цілому та її частинам.

Модульне навчання — один із типів організації процесу навчання, за якого учні працюють за такою системою модулів: цільові, інформаційні (змістові), операційні і перевірки результатів навчання.

Моніторинг — в освіті спеціально організоване постійне спостереження, контроль за станом функціонування певних освітніх процесів з метою оцінювання ефективності та якості.

Мотиви навчання — система стійких спонук, спрямованих на засвоєння знань і вмінь, що визначають позитивне ставлення до навчання, його предметну спрямованість й результативність.

Навчальність — здатність учня до засвоєння певного обсягу інформації та її застосування в практичній діяльності.

Навчання — внутрішньо і зовні завдана діяльність з пізнання нового; функціонує з перших днів народження до смерті як самонавчання і навчання, організоване іншими.

Наученість — реальний результат щодо кількості та якості засвоєної інформації і сприйнятих умінь та навичок.

Онтогенез — індивідуальний розвиток будь-якого організму з моменту зародження до смерті; у психології і педагогіці фізичний і психічний розвиток особи.

Оптимізація процесу навчання — система дій, що дозволяє досягти найкращих результатів за мінімально необхідних затрат часу та зусиль педагогів й учнів в конкретних умовах.

Оцінка — вживається в педагогіці для характеристики результатів навчальної діяльності (навчальних досягнень) у 12-бальному вимірі; думка про обсяг і якість знань, умінь, навичок учня.

Оцінювання — це процес, діяльність експертів (вчителя) за заданими критеріями виявлення обсягу і якості результатів навчальної діяльності учня чи класу в цілому.

Парадигма — норма, еталон, концептуальна модель певного явища.

Парадигма освіти — концептуальна модель освіти (загальної, професійної).

Принцип — вихідне положення, фундаментальна ідея, що лежить в основі певної теорії науки, правило поведінки, внутрішнє переконання людини.

Принципи дидактики — фундаментальні ідеї, що кладуться в основу проведення дидактичних досліджень, або виводяться з їхніх результатів і становлять теоретичну значущість здійсненого наукового пошуку.

Принципи навчання — те саме, що й дидактичні принципи — нормативні вимоги до процесу навчання в цілому та до його окремих складових, спрямовуючі положення, що впливають із закономірностей дидактичного процесу.

Проблемне навчання — один із типів навчання, характерними рисами якого є постановка пізнавальної задачі, що вимагає аналізу, дослідження; висунення гіпотез можливого розв'язування поставленої проблеми; створення проблемної ситуації; пошук її розв'язання; загальний висновок.

Процес навчання — сумісна, спеціально організована діяльність вчителя й учнів, керована вчителем і спрямована на здійснення завдань освіти, навчання та розвитку особистості.

Редукція — процес або дія, що спричиняє зменшення, спрощення чогось, повернення до чогось.

Результат — те, що отримане згідно з метою, наближається до неї, з нею співпадає.

Резюме — короткий висновок з основними положеннями доповіді, промови, наукової праці, дискусії.

Рейтинг — діагностичний метод вимірювання явищ шляхом відбору суджень і різнобічних оцінок компетентними особами.

Рейтинг педагогічний — індивідуальний числовий показник оцінки популярності, авторитета викладачів, кафедр, навчальних закладів, їх діяльності, програм, навчальних планів тощо.

Реконструкція — докорінна перебудова чого-небудь з метою поліпшення, удосконалення, впорядкування.

Репродуктивні методи навчання — методи активного засвоєння знань і вмінь, формування мисленнєвих операцій (проте вони не гарантують розвиток творчих здібностей людини).

Рефлексія — осмислення власних дій, самооцінка, самопізнання, що розкриває специфіку власного духовного світу.

Синкретизм — злитість, нерозчленованість чого-небудь.

Система — утворення, зумовлене логічно правильним розташуванням частин зв'язного цілого: система освіти, система поглядів, система знань тощо.

Стандарт освітній — діагностичний опис мінімальних вимог до змісту й якості засвоєння, набування освіти, що піддаються стандартним методам контролю.

Стратегія — генеральна теорія і практика організації певної діяльності, мистецтво керівництва.

Структура системи — внутрішня будова певним чином взаємопов'язаних складових частин цілого, взаємозв'язок між складовими певної системи.

Структура уроку — співвідношення компонентів уроку в їхній певній, залежній від типу уроку, послідовності, чим забезпечується цілісність відповідних процесів: засвоєння знань, формування умінь і навичок, застосування знань, умінь і навичок, узагальнення та систематизація знань тощо.

Таксономія — в педагогіці класифікація, групування предметів і явищ за певними ознаками, критеріями.

Тактика — лінія поведінки, визначення (вибір) засобів реалізації стратегій, досягнення мети.

Тема — предмет вивчення, викладу; частина наукової проблеми, що обіймає декілька питань.

Тезаурус — словник з певною смисловою інформацією; сукупність понять, що вживаються в певній галузі науки.

Теорія — в педагогіці логічне узагальнення досвіду освітньої діяльності, з якого виводяться нові наукові знання щодо освіти й навчання.

Тест — стандартизоване завдання, виконання якого дає можливість вимірювати психологічні та інтелектуальні характеристики учня, рівень його знань. Метод випробування, що застосовується у різних галузях науки для одержання кількісної характеристики певних явищ.

Техніка — у педагогіці сукупність засобів, методів і прийомів педагогічного співробітництва, партнерських відносин з дитиною, дитячим колективом, побудованих за законами етики, моралі, психології, соціальної педагогіки.

Технологія — в педагогіці сукупність знань і способів оптимального відбору змісту, вибору засобів і методів певного виду діяльності (освітньої, виховної, наукової, управлінської), що забезпечують цілеспрямований рух від мети до результату.

Традукція — висновок, що робиться від одиничного до одиничного, від часткового до часткового або від загального до загального; один із логічних методів дослідження або навчання.

Умовивід — мисленнева операція з отримання нового висновку із декількох суджень. Судження — спосіб пізнавальної діяльності і форма мислення: а) індуктивний спосіб, або дослідницький; б) дедуктивний спосіб, або аналітичний.

Філогенез — історичний розвиток як окремих видів, систематичних груп організмів, так і органічного світу в цілому. У психології означає зміни психіки людини продовж історичного періоду її розвитку.

Ціль — те, що вказує на напрям руху до результату, наперед передбаченою метою. Ціль завдається, мета досягається, результат отримується.

Список рекомендованої літератури

Методологія і методи педагогіки

Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття». — К., 1994.

Закон України «Про освіту». — К., 1996.

Закон України «Про загальну середню освіту». — К., 1999.

Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.

Загвязинский В. И. Методология и методика дидактичного исследования. — М., 1982.

Зимняя И. А. Педагогика в системе наук о человеке. — М., 1990.

Кремень В. Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії // Педагогіка і психологія. 1998, № 2.

Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. — М., 1995.

Скалова Я. Методология и методы педагогических исследований. — М., 1989.

Оконь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990. С. 10—38.

Мета і завдання освіти й навчання

Закон України «Про освіту». — К., 1996.

Атанов Г. А. Возрождение дидактики — залог развития высшей школы. — Донецк, 2003. С. 59—64.

Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. — М., 1999. С. 127—161; 315—316.

Ситаров В. А. Дидактика. — М., 2002. С. 184—188.

Фіцула М. М. Педагогіка. — К., 2000. С. 63—76.

Ягунов В. В. Педагогіка. — К., 2002. С. 32—67.

Процес навчання

- Ильясов И. И.* Структура процесса учения. — М., 1986.
- Зайченко І. В.* Педагогіка. — Чернігів, 2003. С. 97—115.
- Кларин В. В.* Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). — М., 1989.
- Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. — М., 1986.
- Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. — М., 1987.
- Ситаров В. А.* Дидактика. — М., 2002. С. 280—302.
- Ягунов В. В.* Педагогіка. — К., 2002. С. 223—247.
- Якиманська И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

Зміст освіти

- Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття.* — К., 1994.
- Державні стандарти загальної середньої освіти в Україні.* — К., 1997.
- Зорина Л. Я.* Программа — учебник — учитель. — М., 1989.
- Подласый И. П.* Педагогіка. — М., 1999. С. 316—332.
- Ситаров В. А.* Дидактика. — М., 2002. С. 184—198.
- Фіцула М. М.* Педагогіка. — К., 2000. С. 93—111.
- Хуторской А. В.* Содержание образования. Современная дидактика. — Санкт-Петербург, 2001. С. 168—254.

Методи навчання

- Алексюк А. М.* Загальні методи навчання в школі. — К., 1981.
- Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1985.
- Ващенко Г.* Загальні методи навчання. — К., 1997.
- Выбор методов обучения в средней школе /* Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1981.
- Кукушин В. С.* Дидактика (теория обучения). — М.; Ростов-на-Дону, 2003. С. 128—177.
- Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка. — К., 1999. С. 175—200.
- Онищук В. А.* Дидактика современной школы. — К., 1987.
- Подласый И. П.* Педагогіка. — М., 1999. С. 469—510.
- Палат Е. С.* Новые педагогические технологии. — М., 1997.

Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К., 1997. С. 189—255.

Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. — М., 1979.

Фіцула М. М. Педагогіка. — К., 2000. С. 121—143.

Ягунов В. В. Педагогіка. — К., 2002. С. 317—350.

Форми освіти й організації навчання

Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект. — К., 1996.

Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. — К., 2000.

Гуманізація процесу навчання в школі / За ред. С. П. Бондар. — К., 2001.

Кукушин В. С. Дидактика. — М.; Ростов-на-Дону. 2003. С. 192—235.

Оконь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990. С. 324—359.

Подласый И. П. Педагогика: Новый курс. — М., 1999. С. 511—542.

Ситаров В. А. Дидактика. М., 2002. С. 244—259.

Степанков Н. К. Закономерности, принципы и правила обучения. — Педагогика. — Минск, 1998. С. 112—131.

Фіцула М. М. Педагогіка. — К., 2000. С. 150—191.

Ягунов В. В. Педагогіка. — К., 2002. С. 384—402.

Оцінювання результатів освіти й навчання

Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.

Бардин К. В. Как научить детей учиться. — М., 1984.

Век Х. Оценки и отметки. — М., 1984.

Гузик Н. П. Учить учиться. — М., 1981.

Зайченко І. В. Педагогіка. — Чернігів, 2003. С. 236—242.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. — № 40. — 5 жовтня 2000 р.

Подласый И. П. Диагностика обучения // Педагогика: новый курс. — М., 1999. С. 543—566.

Полонский В. М. Оценка знаний школьников. — М., 1982.

Розенберг Н. М. Измерения в дидактике. — К., 1985.

Фіцула М. М. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю // Педагогіка. — К., 2000. С. 192—204.

Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука — учителью. — М., 1985.

Ягунов В. В. Педагогіка. — К., 2002. С. 403—420.

Законои, закономірності й принципи навчання

Бараков С. П. Принципы обучения. — М., 1975.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К., 1997. С. 131, 270.

Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982. С. 48—49, 161—166.

Кукушин В. С. Дидактика. — М.; Ростов-на-Дону, 2003. С. 98—127.

Оконь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990. С. 178—200.

Подласый И. П. Исследование закономерностей дидактического процесса. К., 1991.

Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. — К., 1973. С. 155—157, 410.

Фіцула М. М. Педагогіка. — К., 2000. С. 111—120.

Ягунов В. В. Педагогіка. — К., 2002. С. 281—316.

Педагогічні технологія та техніка

Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

Бондар В. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). — К., 1999.

Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник. — К., 1997.

Кларин М. В. Педагогика в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. — М., 1992.

Кларин М. В. Что такое педагогическая технология // Современная дидактика: теория и практика. — М., 1994.

Лернер И. Я. Внимание: технологии обучения // Сов. педагогика, 1990, № 3.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. — М., 1999.

Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред. О. М. Пехоти. — К., 2001.

Перспективні освітні технології / За ред. Г. С. Сазоненко. — К., 2000.

Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія. — Харків, 1995.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М., 1998.

Сисоєва С. О. Педагогічна творчість. — Х.; К., 1998.

Сухомлинская О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования. — К., 1990.

Фурман А. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К., 1997.

Зміст

<i>Передмова</i>	3
Тема 1. ДИДАКТИКА ЯК НАУКА	
1.1. Поняття дидактики	6
1.2. Предмет дидактики	10
1.3. Дидактика як система	17
1.4. Зв'язок дидактики з іншими науками	22
Тема 2. ВИНИКНЕННЯ Й РОЗВИТОК ДИДАКТИКИ В УКРАЇНІ	
2.1. Емпіризм і теоретичні узагальнення в дидактиці	27
2.2. Методи досліджень в дидактиці	30
Тема 3. ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В ДИДАКТИЦІ	
3.1. Ціль і мета: їх сутність	37
3.2. Мета і завдання: їх співвідношення	40
Тема 4. ЗМІСТ ОСВІТИ	
4.1. Поняття змісту освіти	44
4.2. Реформування змісту освіти	49
4.3. Сучасна структура й функції змісту освіти	53
Тема 5. ПРОЦЕС НАВЧАННЯ	
5.1. Видові поняття процесу навчання	63
5.2. Процес навчання як система	67
5.3. Структура процесу навчання	71
5.4. Дидактична одиниця процесу навчання	75
Тема 6. МЕТОДИ НАВЧАННЯ	
6.1. Структура й функції методів навчання	78
6.2. Методи навчання й зміст освіти	81

6.3. Таксономія методів навчання	82
6.4. Модель загальних методів навчання	87
6.5. Вибір та конструювання методів навчання	91
Тема 7. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ	
7.1. Урок: сучасні вимоги до нього	97
7.2. Таксономія уроків різних типів	105
7.3. Урок як цілісна дидактична система	107
7.4. Проект уроку як оптимальної системи	109
7.5. Мета уроку та вибір його типу	111
Тема 8. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	
8.1. Сутність поняття	121
8.2. Форми організації навчальної діяльності учнів	123
Тема 9. ЗАКОНИ Й ЗАКОНОМІРНОСТІ НАВЧАННЯ	
9.1. Сутність понять в філософії та педагогіці	132
9.2. Виявлення й застосування законів і закономірностей в педагогіці	136
Тема 10. ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ	
10.1. Поняття принципу навчання в дидактиці	142
10.2. Номенклатура принципів навчання та їх реалізація	145
10.3. Правила навчання	149
Тема 11. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ	
11.1. Оптимізація в сучасній дидактиці	152
11.2. Реалізація принципу оптимізації навчання	153
Тема 12. АНАЛІЗ УРОКУ ЯК СИСТЕМИ	
12.1. Мета уроку як об'єкт аналізу	157
12.2. Оцінювання якості знань	163
12.3. Аналіз методів навчання	165
Тема 13. ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА	
13.1. Теорія і технологія як засіб стандартизації процесу навчання	174
13.2. Педагогічна техніка	177
Тема 14. ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ	
14.1. Складові навчальних досягнень	182
14.2. Функції та принципи оцінювання навчальних досягнень	184

14.3. Загальні критерії оцінювання	186
14.4. Методи педагогічного діагностування та оцінювання навчальних досягнень	193
<i>Додаток. Модульно-рейтингова технологія вивчення дидактики</i>	
1. Теоретичні засади модульного структурування змісту дидактики	197
2. Організація модульного вивчення дидактики	211
3. Контрольно-оцінний компонент модульної технології вивчення дидактики	230
Тезаурус	248
<i>Список рекомендованої літератури</i>	<i>255</i>

Навчальне видання

Бондар Володимир Іванович

ДИДАКТИКА

Художній редактор *О. Г. Григір*
Технічний редактор *Т. О. Шур*
Коректори *Л. Ф. Іванова, А. В. Бородавко*
Комп'ютерна верстка *О. В. Новоселі*

Підп. до друку 26.08.05. Формат 84 × 108/32. Папір офсетний. № 1. Гарн. Таймс.
Друк. офсет. Ум. друк. арк. 13,86. Обл.-вид. арк. 15,0. Вид № 4168. Зам. № 5-349.

Видавництво «Либідь»
01004 Київ, вул. Пушкінська, 32

Свідомтво про державну реєстрацію № 404 від 06.04.2001

ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика»
09117, м. Біла Церква, вул. Леся Курбаса, 4

- Бондар В. І.**
Б81 Дидактика. — К., Либідь, 2005. — 264 с.
ISBN 966-06-0365-7.

У підручнику, побудованому у формі евристичної бесіди, на системній основі характеризується структура педагогічних явищ різного рівня узагальнення: дидактичної теорії, процесу навчання та методу навчання. Розглядається інваріантність структури цих педагогічних явищ, що сприяло перетворенню дидактики із суто теоретичної, інформаційно-повідомлюючої навчальної дисципліни у теоретико-прикладну, виконуючу роль філософії педагогічної освіти, методології розроблення методик і технологій навчання.

У додатку подана модульна технологія вивчення дидактики та рейтингового оцінювання знань.

Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.



Бондар Володимир Іванович — директор Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Академії педагогічних наук України, Заслужений працівник освіти України — відомий читачеві своїми монографіями, навчальними посібниками, підручниками, теоретично-методологічними статтями з проблем управлінської дидактики, дидактики вищої освіти, історії дидактики, теорії підвищення кваліфікації керівників шкіл тощо.

