

УДК 37317 ББК
74.00я7 3.17

Рекомендовано Вченою радою Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка

Рецензенти:

*МДЯрмаченко - академік АПН України, д-р пед. наук, професор;
В.І.Бондар - академік АПН України, д-р пед. наук, професор; І.Г.Єрмаков
- кандидат істор. наук, ст. наук, співробітник; В. М.Дідович - кандидат
пед. наук, доцент.*

Гриф надано Міністерством освіти і науки України. Лист №
2/949 від 13.06.2000 р.

Зайченко І.В.

З 17 Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. - К., «Освіта України», «КНТ», 2008. - 528 с.

ISBN 978-966-373-346-3

ISBN 978-966-8847-66-0

З метою сприяння якісному оновленню курсу педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах на принципах науковості, об'єктивності, гуманізму, демократизму, природовідповідності, народності, пріоритету загальнолюдських цінностей в пропонованому посібнику викладені теоретичні основи педагогіки як науки з урахуванням найсучасніших досягнень у цій галузі людського буття.

Посібник розрахований на студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Корисний буде аспірантам у галузі загальної педагогіки та історії педагогіки, вчителям, всім, хто цікавиться проблемами освіти, навчання й виховання.

ISBN 978-966-8847-66-0

ISBN 978-966-373-346-3

© Зайченко І.В., 2008 ©

«Освіта України», 2008 ©

«КНТ», 2008

ПЕРЕДМОВА

Шановний друже!

Ви - студент вищого педагогічного навчального закладу, а отже, готуєтесь стати педагогом, вихователем, наставником, Учителем з великої літери.

"Учитель! Який безмежно великий зміст цього слова! Яка глибина його значення! Яка височінь і краса його місії!", - захоплено писав про вчителя видатний український педагог Яків Феофанович Чепіга (1875-1938).

Добрый, терплячий, уважний, мудрий, далекоглядний наставник на життєвій дорозі, невтомний, самовідданий - аж до самопожертви - трудівник і безкорисливий слуга народу, високоосвідомий громадянин своєї Вітчизни, "апостол Правди і Науки" (С.Русова), чесний, справедливий, щедрий, високоморальний, оптимістичний, доброзичливий, дружелюбний, чуйний, гуманний, висококультурний, мужній і відповідальний борець проти неосвіченості і безкультур'я - таким у нашій уяві постає вчитель.

Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський (1592-1670) відзначав, що вчительська професія "прекрасна, як ніяка інша під сонцем". Він порівнював учителя з садівником, який пестливо вирощує дерева й рослини в саду, з архітектором, який турботливо забудовує знаннями всі куточки людської істоти, зі скульптором, який ретельно шліфує розум і душі людей, з полководцем, який енергійно здійснює наступ проти варварства і невігластва.

У концепції національного виховання, розробленій колективом українських учених-педагогів під орудою Міністерства освіти України, відзначено, що "Успішне вирішення завдань національного виховання, суттєве покращення всього навчально-виховного процесу, розвиток пізнавальної, трудової активності дітей і молоді безпосередньо пов'язані з удосконаленням підготовки педагогів, їх професійної педагогічної майстерності, ерудиції і культури" ("Освіта" від 26 жовтня 1994 р.). Там, зокрема підкреслено, що сучасний педагог повинен знати сутність і закономірності розвитку особистості; діагностику і методи визначення рівнів вихованості дітей; методи аналізу ефективності педагогічного управління процесом всебічного формування особистості; теорію і методику національного виховання, специфіку роботи класного керівника, вихователя групи продовженого дня, школи-інтернату та дитячого будинку, громадських дитячих організацій та ін.; принципи, форми та методи організації виховного впливу на дітей різних вікових груп. Педагог повинен уміти визначати конкретні завдання виховного впливу, виходячи із загальної мети національного виховання, рівнів вихованості дитячого колективу і умов навколишнього середовища;

реалізувати принципи національного безперервного виховання, народознавчого, людинознавчого і особистісного підходів; володіти методами і формами педагогічної діагностики та педагогічного прогнозування; визначати мету виховання у відповідності з вихованістю дітей, організовувати навчально-виховний процес на основі глибокого і системного вивчення учнів, їх інтересів, запитів, можливостей на принципах добровільності та співробітництва; на практиці застосовувати принципи наукової організації праці, володіти методами позитивного впливу на дитину та управління дитячим колективом; налагоджувати постійні стосунки з батьками вихованців, вести педагогічну пропаганду, домагаючись єдності виховної діяльності школи, позашкільних установ, сім'ї та громадськості; сприяти самовихованню учнів, саморозвитку їх суспільно цінних якостей і створенню умов для самореалізації дитини як неповторної індивідуальності. Ці вимоги конкретизовані в наступних урядових і міністерських документах [Див. джерела 1 - 14 в кінці посібника]

Особливу роль у вирішенні цих важливих завдань має відіграти вивчення студентами в стінах вищого педагогічного закладу циклу педагогічних дисциплін (педагогіка, історія педагогіки, педагогічна творчість, основи педагогічної майстерності та ін.).

Кажуть, що педагогіка - це наука про виховання людини і мистецтво виховання. Справді, *об'єктом педагогіки* як науки є ті явища об'єктивної дійсності, які обумовлюють розвиток людського індивіда в процесі цілеспрямованої діяльності суспільства, а *предметом* - освіта і виховання як реальний цілісний педагогічний процес, організований в спеціальних соціальних інститутах (сім'ї, навчально- і культурно-освітніх закладах). Тому педагогіка є наука, яка вивчає сутність, закономірності, тенденції і перспективи розвитку педагогічного процесу як фактору і засобу розвитку людини упродовж усього її життя. На цій основі педагогіка розробляє теорію і технологію організації педагогічного процесу, форми і методи удосконалення діяльності педагога і різних видів діяльності уМнів, а також стратегій і способів їх взаємодії.

Структура педагогічного мистецтва надзвичайно складна, адже виховання вимагає не лише найдосконаліших практичних умінь і навичок, а в першу чергу, ґрунтовних теоретичних знань у галузі педагогіки. У цьому зв'язку пропонується навчальний посібник з педагог.ки мас на меті допомогти студенту - майбутньому педагогові - ґрунтовно оволодіти теорією педагогіки, яка в майбутній практичній педагогічній діяльності сьогоденного студента стане необхідною умовою і міцною основою для досягнення вершин педагогічної майстерності.

Цей навчальний посібник став результатом багаторічного викладання курсів педагог.чнх дисциплін на фізико-математичному факультеті Чернігівського державного педагогічного університету (до березня 1998 року інституту) імені Т.Г.Шевченка і, зокрема, курсу педагогіки.

Цей курс спрямований на якісне оновлення змісту педагогіки і її вивчення в педвузі. Ми намагалися критично осмислити, врахувати і творчо використати в навчальному курсі найновіші теоретичні і практичні здобутки в галузі педагогіки як в нашій країні, так і за рубежом, зокрема

матеріали А.Н.Алексюка, Ю.К.Бабанського, Н.В.Бордовської та А.А. Реан, О.І.Вишневського, О.М.Кобрій та М.М.Чепіль, В.М.Галузинського і М.Б.Євтуха, Т.А.Ільїної, Б.Т.Лихачова, В.І.Лозової, П.І.Підкасистого, І.П.Підласого, О.Я.Савченко, В.О.Сластьоніна, І.Ф.Харламова, М.Д.Ярмаченка та інших.

У кінці книги вміщено список основної і додаткової літератури. Кожному літературному джерелу присвоєний певний номер, посилання на який може зустрічатися в тексті, наприклад. [21, 270].

Курс містить 28 найважливіших тем. До кожної з них подані запитання і завдання, до окремих - список додаткової літератури.

Автор висловлює щирю подяку рецензентам — **Миколі Дмитровичу Ярмаченку** - академіку АПН України, доктору педагогічних наук, професорові, **Володимиру Івановичу Бондарю** - академіку АПН України, доктору педагогічних наук, професору, **Івану Гнатовичу Єрмакову** - кандидату історичних наук, старшому науковому співробітнику Інституту педагогіки АПН України, **Валентину Миколайовичу Дідовичу** - кандидату педагогічних наук, доценту ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка, які уважно прочитали рукопис і зробили цінні зауваження, врахування яких сприяло удосконаленню посібника.

Автор

РОЗДІЛ I

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ

Тема 1. Педагогіка як наука і навчальний предмет, її зв'язок з іншими науками

1.1. Педагогіка - наука про виховання

Свою назву педагогіка отримала від грецьких слів "пайс" - дитина і "аго" - вести. **Педагогом** у Стародавній Греції називали раба, який супроводжував дитину свого господаря до школи.

Поступово слово "педагогіка" стало вживатися в більш загальному розумінні для означення мистецтва "вести дитину по життю", тобто виховувати й навчати її, спрямовувати духовний і тілесний розвиток. З часом накопичення знань сприяло виникненню *особливої науки про виховання дітей - педагогіки*. В теорії були зроблені необхідні узагальнення, виокремлені найсуттєвіші педагогічні відношення. Так педагогіка стала наукою про виховання й навчання дітей. Таке розуміння педагогіки збереглося аж до середини ХХ ст. І лише в останні його десятиріччя з'явилось розуміння того, що кваліфікованого педагогічного керівництва потребують не лише діти, а й дорослі.

З уточненням завдань виховання дітей і дорослих відбувається інтенсивний розвиток науково-педагогічного знання в *ширину*. Тисячоліттями накопичувалися необхідні знання, одна за одною створювалися, перевірялись і відкидалися педагогічні системи, доки не залишалися найжиттєздатніші, найкорисніші.

За умов НТР спостерігається інтенсивний розвиток педагогіки в *глибину*. Це одна з характерних тенденцій сучасної педагогічної науки, яка є причиною постійного перегляду численних педагогічних поглядів, змісту й структури її категоріального апарату. Здійснюється поглиблення науково-педагогічного пізнання від зовнішніх властивостей виховання, навчання й освіти нової людини до аналізу того, що зумовлює ці властивості. Важливого значення набула розробка категорій зовнішнього і внутрішнього, форми і змісту, явища і сутності, випадковості й необхідності, закону і закономірності стосовно педагогічного процесу. За таких умов виникла необхідність перегляду обсягу поняття "загальна педагогіка". Нині поширеною є думка, що *загальна педагогіка — це наука про виховання людини*. Адаже за сучасних умов, окрім узагальнення досвіду навчання й виховання підростаючого покоління, вона стала вивчати виховання й освіту дорослих.

В міжнародному педагогічному лексиконі все частіше вживаються нові терміни - "андрогіка" (від грецьк. "андрос" - чоловік і "аго" - вести) і "антропологіка" (від грецьк. "антропос" - людина і "аго" - вести).

Виховання й освіта людини - завжди є соціальними явищами; у класовому суспільстві вони мають класовий характер. *Педагогіка* зароджувалася і формувалася як *соціальна наука*. Вона перебуває в системі суспільного знання і продовжує розвиватися у взаємозв'язку й взаємодії з іншими суспільними науками, перш за все, з філософією, етикою, естетикою.

Оскільки людина є невід'ємною складовою природи і її розвиток (фізичний, психічний, духовний) є процес соціально-біологічний, то й розвиток педагогіки у значній мірі обумовлений рівнем природничонаукових знань (фізики, математики, біології, фізіології, генетики). Для сучасної педагогіки характерним є зміцнення зв'язків з антропологією, соціологією і психологією. Співвідношення, грані між педагогікою та іншими науками, що вивчають суспільство і людину, надзвичайно складні, відносні й динамічні.

В педагогіці все більше усвідомлюється той факт, що виховна діяльність повинна ґрунтуватися на основі вивчення об'єктивних закономірностей суспільного життя і, зокрема, життя й розвитку дітей в різних суспільно-історичних умовах. Висувається також завдання визначення: як ці соціальні умови впливають на розвиток, як ідеологія суспільства проявляється в психіці особистості, як знання, накопичені суспільством, стають духовним надбанням індивіда і т.д. Тому для сучасної педагогіки характерним є комплексні дослідження, які поєднують соціологічний, психологічний і власне педагогічний аналіз.

Методологічною основою наукової педагогіки є теорія наукового пізнання; вчення про психологічні феномени і фізіологічний розвиток особистості; положення про єдність історичного й логічного, об'єктивний та історичний підхід до аналізу педагогічних процесів, подій, явищ і фактів; положення про взаємозв'язок національних і загальнолюдських цінностей у вихованні, взаємообумовленість закономірностей і явищ соціальної дійсності, необхідність їх вивчення у зв'язку з конкретно-історичними умовами. Розробляючи світоглядні передумови теоретичної і практичної діяльності, сучасна філософія озброює педагогіку загальною теорією пізнання. Вчення про закони суспільного розвитку дозволяє трактувати виховання як об'єктивний соціальний процес; наукова логіка відкриває шлях до дослідження складної діалектики педагогічних явищ.

Психологія оперує такими основними науково-теоретичними поняттями, як психіка, психічні процеси, розвиток, особистість, особистісні властивості і якості, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, воля, мова, емоції і відчуття, діяльність, спілкування, здібності та іншими. Ці категорії є також і методологічною базою педагогіки, оскільки психологічні феномени - основа для здійснення плідної педагогічної діяльності, для організації ефективного становлення саме цих психологічних сутнісних сил людини. І якщо педагогіка отримує про них невірне знання, наприклад, у визначенні індивідуально-особистісних властивостей дитини, стану мислення чи здібностей, то педагогічний вплив, навчання й виховання можуть спричинити велику шкоду розвитку дитячої особистості.

Особливо необхідно сказати про значення для педагогіки таких психологічних категорій як "особистість" і "розвиток". Психологічне розуміння особистості, особливо дитячої, як індивіда, що розвиває в собі свідомість і самосвідомість, формує власний розум і з його допомогою своє самостановище в житті. Лише оволодівши психологічною сутністю поняття "особистість", педагогіка стає певним фактором, здатним вирішувати найважливіші завдання виховання.

Що стосується сутності психологічного поняття "розвиток", то з точки зору педагогіки воно означає поступально-прогресивні, кількісні і якісні, психосоматичні й духовні зміни в організмі особистості дитини, що здійснюються в результаті природного обміну речовин, а також залучення її до життєдіяльності, особливо в спеціально педагогічно організовані види соціально-позитивної діяльності, спілкування і стосунки.

Також і фізіологія (спільно з генетикою, її понятійним апаратом дитини), яка оперує такими сутнісно-методологічними категоріями, як вища нервова діяльність, індивідуально-особистісні відмінності, активність і динамічність функціонування нервових процесів, стан фізіологічних систем, темперамент, генетичний фонд і здоров'я, екологічна ситуація й життєдіяльність дитини, спадковість і особистість — є основою педагогічної діяльності в самій педагогіці. Якщо система навчання й виховання в результаті прорахунків фізіології не враховує фізіологічних закономірностей, необхідності дозування навантажень, поєднання оптимальної розумової праці, харчування й відпочинку, тоді вона стає одним з джерел того трагічного факту, коли нині, наприклад, майже 80% школярів мають проблеми зі здоров'ям.

Педагогіка - це прикладна наука, що спрямовує свої зусилля на оперативне розв'язання важливих суспільних проблем виховання, освіти, навчання. У цьому зв'язку говорять про педагогіку як мистецтво. Не вдаючись до аналізу відмінностей між педагогікою-наукою і педагогікою-мистецтвом, а також їх єдності і взаємообумовленості, відзначимо лише, що **як наука**, педагогіка розкриває: сутність виховання людини; закони і закономірності педагогічного процесу; умови, за яких ці закони найповніше проявляються; умови й способи передбачення результатів педагогічного процесу; структуру й механізми взаємодії елементів педагогічної системи.

Теорія озброює педагогів-практиків професійними знаннями про особливості виховних процесів людей різних вікових груп, соціальних утворень, уміннями прогнозувати, проектувати і здійснювати навчально-виховний процес в різноманітних умовах, оцінювати його ефективність. Новітні технології навчання й виховання, ефективні методики народжуються також у педагогічних лабораторіях.

Однак, історія і практика освіти, історія педагогіки засвідчують: ефективність навчання й виховання у вирішальній мірі визначається особистістю педагога й вихователя. "Ніякі статuti і програми, - писав К.Д.Ушинський у статті "Три елементи школи", - ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості

в справі виховання <...>. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер." [409. -Т.1, 39].

Вплив суб'єктивного фактору на педагогічну діяльність особливо великий вже тому, що виховання передбачає міжособистісні стосунки. Індивідуальність вихователя, винахідливість, такт і багато інших суб'єктивних якостей стають реальними й дійовими факторами мистецтва виховання. Багато залежить від інтуїції педагога, тобто його здібності, ґрунтуючись на певне відчуття, адекватно оцінювати ситуацію і вчинки, приймати єдино вірне рішення негайно, без попереднього логічного міркування. Але це не означає, що виховання є сукупністю впливів відзначених факторів. Виховання — це цілісний процес, що здійснюється у відповідності зі своїми внутрішніми закономірностями. Тому не варто думати, що діяльність педагога нібито цілком довільна, зводити весь його вплив до особистісної привабливості. Інтуїція залежить не лише від гостроти сприймання, спостережливості вихователя, але й від накопичених ним педагогічних знань та досвіду, розуміння психології вихованців.

Об'єктивні закони педагогічної діяльності визначають лише її провідний напрям; реалізуються вони як певні тенденції; форми вияву педагогічних закономірностей у кожному випадку різноманітні і залежать від конкретних умов. Теорія педагогіки не може передбачити цю нескінченність конкретних ситуацій, дати ^{вказілки} стосовно конкретного утруднення. Тому теорія, як стверджував Й.Герbart, одночасно дає більше і менше, ніж того потрібно (тобто містить багато чого, що для обособленої ситуації є надлишковим, і разом з тим не вказує як діяти в індивідуальному випадку). Ця суперечність вирішується педагогічною практикою. Педагогіка фіксує типові обставини і типові труднощі, містить багатий арсенал педагогічних засобів, аналізує умови їх успішного використання. Педагог-майстер вибирає з цього багатства те, що йому потрібно. У кожному випадку він діє творчо.

Кожен учитель переконується на практиці, що багато завдань, проблем і ситуацій повторюється. При всій різноманітності вихованців, їх індивідуальні риси поєднуються з загальними для всіх і притаманні певним психологічним типам. Разом з тим, педагогічна діяльність в суті своїй вимагає від педагога виявлення творчої думки, готовності враховувати всю різноманітність конкретних умов. Багатство й різноманітність педагогічних явищ настільки великі, що повноцінні рекомендації теорії і свобода педагогічної творчості повинні поєднуватися в найрізноманітніших формах.

Педагогіка покликає озброювати педагогів логікою педагогічного мислення, методикою організації педагогічного процесу, технікою педагогічної майстерності. Ця техніка не вичерпується умінням володіти окремими педагогічними засобами (словом, голосом, мімікою, жестикуляцією), а передбачає володіння мистецтвом педагогічного інструментарію, коли сукупність педагогічних засобів слугує реалізації певної педагогічної стратегії і розумної тактики.

Думка про те, що багато батьків виховує дітей і без спеціальних педагогічних знань, не применшує значення цих знань. Різноманітні види діяльності здійснювалися людьми і тоді, коли ніхто не мав уявлення про закони такої діяльності. Але завдяки науці люди стали творити усвідомлено; наука відкрила перед людиною шлях до нових, найсміливіших і дивовижних досягнень. Педагогіка не є винятком з цього правила. Хоча педагогічна теорія й менш розроблена, ніж деякі інші науки (напр., математика, фізика, хімія), сучасна педагогіка озброює вихователя багатьма необхідними йому знаннями. З розвитком педагогіки її значення для практики постійно зростає.

Зрозуміло, що знання теорії ще не забезпечує, прямо й безпосередньо, відповідних умінь. Для оволодіння мистецтвом виховання ці теоретичні знання необхідно навчатися використовувати. Такі вміння виробляються при розумному поєднанні особистого досвіду і мислення, вимагають від педагога готовності критично аналізувати свою діяльність.

Педагогічне мистецтво - це найдосконаліше володіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, поєднане з професійним захопленням, розвиненим педагогічним мисленням та інтуїцією, морально-естетичним ставленням до життя, глибоким переконанням і твердою волею [21, 249]. К.Д.Ушинський називав педагогічне мистецтво найширшим, найскладнішим, найвищим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв.

Педагогічна майстерність є складовою педагогічного мистецтва. Вона виражається в досконалому володінні педагогом методами і прийомами, усім арсеналом педагогічних умінь і навичок, що сприяють забезпеченню практичної реалізації педагогічного мистецтва у процесі формування особистості.

У педагогічній літературі можна зустріти такі означення *педагогічної майстерності*, як "найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється у тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів" (Н.В.Кузьміна, М.В. Кухарев); педагогічна майстерність - це "високе мистецтво навчання й виховання" [329. - Т. 2, 739]; "синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя" (О.І.Щербаков); "педагогічна майстерність - це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі" (І.А.Зязюн). До таких властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності педагога, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка.

Сутність педагогічної майстерності - в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. А.С.Макаренко звертав особливу увагу на "виховну техніку" - голос, міміку, жести, позу вихователя. Важливими елементами педагогічної майстерності він вважав педагогічний такт, витримку, терпіння, скромність, справедливість, вимогливість, почуття гумору, ерудицію і високу культуру, духовну чутливість, справжню людяність,

гуманізм, велике і щире серце вихователя. Структура педагогічного мистецтва складна. Адже виховання вимагає не тільки практичного уміння й навичок, а й знання педагогічних законів і закономірностей.

Джерелами розвитку педагогіки є: багатокітковий практичний досвід виховання, втілений в образі життя, традиціях, звичаях людей, народній педагогіці; наукові праці з філософії, суспільствознавства, педагогіки, психології та інших антропологічних наук; сучасна світова і вітчизняна практика виховання; дані спеціальних педагогічних досліджень; досвід педагогів-новаторів, які пропонують оригінальні ідеї й системи виховання в реальних умовах життя.

Педагогікою називають також навчальний курс у педагогічних та інших навчальних закладах, що викладається за профільними програмами.

Курс педагогіки в педагогічних вузах є основним базисним курсом у підготовці педагогічних працівників будь-яких спеціальностей і профілів. Важливим його завданням є озброєння майбутніх учителів чіткою методологією педагогіки, глибокими і міцними знаннями з основних педагогічних категорій і понять (виховання, освіта, навчання, розвиток, формування; система, процес, принципи, організаційні форми і методи виховання освіти і навчання; наукові основи управління освітою тощо). У процесі вивчення педагогіки студенти мають проникнутися розумінням високої значущості педагогічної праці у виробничо-економічному і суспільному прогресі людства. Тому у вузі має забезпечуватися високий рівень викладання даного курсу, створені належні умови для глибокого, якісного опанування його студентами.

Важливою функцією педагогіки є виховання у майбутнього педагога високих гуманістичних якостей: людяності, поваги до людей, людської гідності, культури спілкування, цивілізованого співжиття.

Педагогічна освіта і виховання повинні органічно поєднувати програмові вимоги, сформульовані в документах міжнародних організацій, зокрема, положення про пріоритетність прав і свобод людини (Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй, Декларація прав людини та інші), з положеннями, що визначають сутність гуманітарної і освітньої політики в Україні на сучасному етапі, які містяться в державних законодавчих документах, зокрема Конституції України, Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України "Про освіту", Законі України "Про загальну середню освіту", Законі України "Про мови в Україні" та ряді інших.

Курс "Педагогіка" — є важливою частиною загальної системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

В результаті вивчення курсу педагогіки майбутні спеціалісти повинні оволодіти такими спеціальними педагогічними вміннями:

1) планувати педагогічну діяльність, визначати мету і завдання освіти, навчання й виховання, а також близькі, середні і далекі освітні перспективи;

2) використовувати на практиці основні форми організації освіти, навчання й виховання учнів різних типів шкіл і вікових категорій, а також

відповідні методи і засоби освіти, навчання, виховання, оптимально поєднуючи їх у конкретній педагогічній ситуації;

3) організувати учнів і колектив учнів на виконання необхідних теоретичних і практичних завдань; ефективно керувати діяльністю і спілкуванням учнів у колективі в навчально-виховному процесі;¹

4) аналізувати педагогічний процес, результати освіти, навчання и виховання, вивчати учнів і учнівські колективи, з'ясувати причини неуспішності, недоліки в поведінці учнів, накреслювати ефективні заходи, спрямовані на їх усунення;

5) займатися самоосвітою, творчо використовувати на практиці нові досягнення педагогічної науки і передового досвіду, здійснювати необхідні педагогічні дослідження, виявляти творчий підхід, не допускати формалізму і схематичності в педагогічній діяльності;

6) ефективно виконувати функції класного керівника, організувати позакласну і позашкільну роботу з учнями, а також роботу з батьками, громадськістю, різноманітними організаціями (державними, громадськими та іншими), учнівським самоврядуванням.

1.2. Об'єкт, предмет, функції і завдання педагогіки

Педагогіка як наука має власний об'єкт і предмет вивчення.

Об'єкт дослідження — це частина об'єктивної реальності, а **предмет** - це властивості, характеристика об'єкта.

Оскільки, *педагогіка — це наука про виховання людини, то об'єктом педагогіки є процес виховання людини*. Тобто, **об'єктом педагогіки є ті явища об'єктивної дійсності, які обумовлюють розвиток людського індивіда в процесі цілеспрямованої діяльності його в суспільстві**.

Поняття "**виховання**" трактується в даному випадку в широкому його розумінні, як процес передачі суспільного досвіду від старших поколінь до молодших (Див. п.1.3).

Ще в 1922 р. А.С.Макаренко висловив думку про специфіку об'єкта педагогічної науки. Він писав, що багато хто вважає об'єктом педагогічного дослідження дитину, але це невірно. Об'єктом дослідження наукової педагогіки є "**педагогічний факт (явище)**". При цьому дитина, людина не позбавляється уваги дослідника. Навпаки, будучи однією з наук про людину, педагогіка вивчає діяльність, спрямовану на розвиток і формування особистості.

Отже, об'єктом педагогіки є не індивід, його психіка (це об'єкт психології), а **процес виховання, система педагогічних явищ, пов'язаних з розвитком індивіда**.

Предмет педагогіки. Проблем освіти, навчання, виховання торкається багато наук: філософія, соціологія, психологія, економіка та інші. Однак, вони не торкаються **сутнісних** аспектів освіти навчання, виховання, пов'язаних з повсякденними процесами росту ■ розвитку людини, взаємодією педагогів і учнів у процесі цього розвитку і з відповідною інституційною структурою. І це цілком правомірно, оскільки вивчення даних аспектів визначає ту частин) об'єкта, яку повинна вивчати

спеціальна наука — педагогіка. У цьому випадку **педагогіка є наука, що вивчає сутність, закономірності тенденції і перспективи розвитку педагогічного процесу як фактору і засобу розвитку людини протягом усього її життя**. На цій основі педагогіка розробляє теорію організації педагогічного процесу, форми і методи удосконалення діяльності педагога і різноманітні види діяльності учнів, стратегії і способи їх взаємодії.

Педагогіка є досить складною суспільною наукою, яка об'єднує, інтегрує синтезує в собі дані практично всіх природничих і суспільних наук про дитину, закони розвитку виховних суспільних відносин, що здійснюються вплив на становлення і розвиток підростаючого покоління. **Предметом педагогіки є об'єктивні закони конкретно-історичного процесу виховання, органічно пов'язані з законами розвитку суспільних відносин, а також реальна суспільна виховна практика формування підростаючих поколінь, особливості її умов організації педагогічного процесу.**

Тому **найважливішими завданнями педагогіки як науки є: дослідження закономірностей процесу виховання, його структуру й механізмів, розробка теорії й методики організації навчально-виховного процесу, його змісту, принципів, організаційних форм, методів та прийомів.**

Функції педагогічної науки обумовлені її об'єктом, предметом і завданнями:

Головна **функція педагогіки** - пізнавати закони виховання, освіти й навчання людей і на цій основі пропонувати педагогічній практиці **найоптимальніші засоби досягнення накреслених завдань**.

Конкретизуючи головну функцію педагогіки, В.Сластьонін виділив її **теоретичну і технологічну функції**.

Теоретична функція реалізується на трьох рівнях:

- **описовому або пояснювальному** - вивчення передового і новаторського педагогічного досвіду;
- **діагностичному** - виявлення стану, умов і причин педагогічних явищ, успішності й ефективності діяльності педагога і учнів;
- **прогностичному** - експериментальні дослідження педагогічної дійсності і побудова на їх основі моделей перетворення цієї дійсності.

Прогностичний рівень теоретичної функції пов'язаний з розкриттям сутності педагогічних явищ науковим обґрунтуванням передбачуваних змін. На цьому рівні створюються теорії навчання й виховання, моделі педагогічних систем, що передують освітній практиці.

Технологічна функція теж передбачає три рівні реалізації

"Робочі документи", пов'язаний з розробкою відповідних методичних матеріалів (навчальних планів, програм, підручників і навчальних посібників, педагогічних рекомендацій), які втілюють у **концепції і визначають "нормативний або регулятивний план педагогічної діяльності, її зміст і характер;**

- **перетворюючий**, спрямований на впровадження досягнень педагогічної науки в освітню практику з метою її удосконалення;

- *рефлексивний і коригуючий*, що передбачає оцінку впливу наукових досліджень на практику навчання й виховання і наступну корекцію у взаємозв'язку наукової теорії і практичної діяльності.

Н.Бордовська та А.Реан виділяють *три основні функції* педагогіки як науки: *теоретичну, прикладну і практичну* (спрямовану на удосконалення навчання і виховання людини) [15, 29].

1.3. Основні категорії педагогіки

Найважливішими категоріями педагогіки є: *виховання, навчання, освіта, педагогічний процес, розвиток, формування людини*.

Виховання — цілеспрямований і організований процес формування особистості. У педагогіці поняття "виховання" використовується в "широкому і вузькому" соціальному, а також в "широкому і вузькому" педагогічному значенні [29. - Кн. 1, 24 - 26].

Б широкому соціальному розумінні виховання - це *передача накопиченого досвіду від старших поколінь до молодших*. Під *досвідом* розуміють знання, уміння, способи мислення, моральні, естетичні, правові норми, трудовий досвід, систему специфічних національних цінностей, досвід примноження матеріальних благ тощо, як в організованих формах (системи освіти), так і шляхом природного засвоєння в результаті взаємодії поколінь і впливу середовища.

З огляду на це, виховання характеризується кількома властивостями:

- воно є *вічною* категорією, невід'ємною частиною людського буття; виникло одночасно з виникненням суспільства і зникає, якщо суспільство перестає існувати;

- виховання є *соціальною* категорією, властивою лише людям;

- виховання має *історичний* характер, оскільки його мета, завдання, зміст, методи, форми, як і вся педагогічна політика, не залишаються незмінними, а розвиваються, змінюються, вдосконалюються під впливом досвіду і науки;

- виховання має *національний* характер, оскільки здійснюється в межах конкретного народу (конкретної нації") і ґрунтується на його мові, історії, культурі, звичаях, побуті;

- у класовому суспільстві виховання має *класовий* характер, який виражається в тому, що вся офіційна педагогічна політика спрямована на зміцнення влади панівних класів. У радянському суспільстві правляча комуністична партія відверто пропагувала і реалізувала принципи партійності і класовості виховання. А компартійна номенклатура, партія влади у галузі освіти дбала, в першу чергу, про забезпечення власних інтересів і зміцнення свого панівного становища в суспільстві.

Стосовно твердження про те, що виховання перебуває поза політикою, ідеологією, то воно невірне в своїй суті, оскільки вилучення виховної системи з політичних, ідеологічних, економічних обов'язків держави обумовлює деградацію названої суспільної і державної функцій.

Розглянувши поняття виховання в широкому соціальному розумінні, ми недостатньо з'ясували його конкретно-соціально, а тим більше педагогічну сутність. Справа в тому, що вихованням[^] - передачею накопиченого досвіду - займаються не лише професійні педагоги в спеціально створених навчально-виховних закладах. В сучасному суспільстві діє цілий комплекс інституцій, які спрямовують свої зусилля на виховання - сім'я, засоби масової інформації, література, мистецтво, органи правопорядку. Тому загальне поняття виховання потребує звуження і конкретизації.

У вузькому соціальному значенні під **вихованням** розуміють *цілеспрямований вплив на людину з боку суспільно-громадських інституцій з метою формування в неї певної системи знань, поглядів, переконань, моральних цінностей, підготовки до життя*. З огляду на це виникає питання: чи правильно було б звинувачувати лише школу і педагогів у багатьох невдачах виховання, якщо можливості і сили виховного впливу інших соціальних інститутів переважають обмежені можливості навчально-виховних закладів? Не потребує особливих доведень висновок про те, що успіх виховання можливий лише за умови чіткої координації дій всіх причетних до виховання соціальних інститутів.

У широкому педагогічному розумінні **виховання** - це спеціально організований, цілеспрямований і керований вплив колективу вихователю на вихованців з метою формування у них певних якостей, що здійснюється в навчально-виховних закладах і охоплює весь педагогічний процес.

У вузькому педагогічному розумінні **виховання** - це процес і результат виховної роботи, спрямованої на розв'язання конкретних виховних завдань. У педагогіці поняття виховання часто використовують для позначення складових частин цілісного виховного процесу. Говорять, наприклад, "розумове", "моральне", "естетичне" виховання тощо.

Навчання - це спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії учителів і учнів, що передбачає засвоєння знань, умінь, навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил і потенційних можливостей учнів, зміцнення навичок самоосвіти у відповідності з визначеними завданнями. Основою навчання є *знання, уміння, навички*, які з боку вчителя є базисними компонентами змісту освіти, а з боку учня - продуктами засвоєння.

Знання - це відображення людиною об'єктивної дійсності у формі фактів, уявлень, понять і законів науки. Вони є колективним досвідом людства, результатом пізнання об'єктивної дійсності.

Уміння - готовність свідомо і самостійно виконувати практичні дії, інтелектуальні операції на основі засвоєних знань, життєвого досвіду і вже набутих навичок.

Навички - компоненти практичної діяльності, що виявляються в процесі виконання необхідних дій, доведених до досконалості шляхом багаторазового виконання вправ.

Навчання (учіння) - процес формування і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини. Навчання - двобічний

процес, що здійснюється учителем (викладання) і учнем (навчання, учіння). У процесі навчання реалізуються завдання освіти. У відповідності з ними, а також з урахуванням стану науки, техніки, мистецтва, особливостей пізнавальної діяльності, психічних процесів, обумовлених віком і підготовкою учнів, здійснюється відбір змісту і методів навчання.

У Педагогічній енциклопедії відзначено, що *освіта* - це процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок. Основний шлях одержання освіти - навчання в системі різноманітних навчальних закладів. Суттєву роль у засвоєнні знань, розумовому розвитку людини відіграє самоосвіта, культурно-просвітницька робота, участь у суспільно-трудовій діяльності [329. — Т.3, 141].

Відзначаючи найважливішу рису освіти, академік Б.Т.Лихачов підкреслював, що освіта інтегрує в собі виховання як суспільне явище, педагогічну діяльність та самостановлення особистості і на цій основі творить реальний цілісний педагогічний процес, проєктується різноманітними освітньо-виховними концепціями, теоріями й втілюється в освітніх системах і закладах

Поняття *освіта* є категорія загальна, цілісна, поліфункціональна і полізмістова. Одні (як це робив Л.М.Толстой) вважають, що освіта, на відміну від виховання як примусу, є вільний від силового тиску на особистість процес, що лише сприяє накопиченню знань, умінь і навичок та інтелектуальному розвитку.

Інші, надаючи пізнавальному і розвиваючому характеру освіти найважливішого значення, вважають, що саме в цьому й полягає виховання і, що ніякої іншої додаткової, спеціальної виховної роботи їй не потрібно.

І нарешті, треті, особливо представники церкви, стверджують, що це слово наповнене релігійним змістом і, отже, освіта є спосіб наближення до Бога. Однак, сутність освіти полягає в тому, що вона як ідея є концентрованим виразом і відображенням соціально- економічних, політичних, морально-правових та культурних потреб суспільства в освічених людях, яких продукує спеціально створена державно-суспільна система освітніх і спеціальних закладів. Ця загальна система всередині кожної своєї освітньої ланки містить свою підсистему, що має певну мету, спеціально педагогічно підібраний зміст, форми і методи освітньої взаємодії, діагностичний інструментарій, критеріальний апарат. Все це становить змістово- формальну сутність освіти як системи. Хоча можлива не лише педагогічно організована і системно-структурована освіта, але й стихійно-життєва, що містить лише елементи цілеспрямованого наачання, самоосвіту чи освітній життєвий досвід.

Взагалі, освіта стабільна лише в матеріальних об'єктах: навчальних приміщеннях, посібниках, знаряддях праці, лабораторіях тощо. В іншому ж, освіта є явище духовне, невловиме, недосяжне на дотик. Її суть в русі, активному діяльному спілкуванні, взаємодії, обміні, протидії, обговоренні, суперечності, боротьбі й утвердженні в свідомості й нервовій системі ідей, думок, категорій, понять, знань, умінь, навичок, стереотипів поведінки й діяльності [21, 28-29].

Головний критерій освіченості - системність знань і системність мислення, які виявляються в тому, що людина здатна самостійно відновити необхідні зв'язки в системі знань за допомогою логічних роздумів, суджень. Начитаність, енциклопедичну обізнаність, феноменальну пам'ять, знання величезної кількості конкретних фактів без уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, без власного мислення не можна вважати за освіченість. Однак, не можна вважати неосвіченим того, хто не отримав вищої освіти.

В залежності від обсягу отриманих знань і досягнутого рівня самостійного мислення розрізняють *початкову загальну, базову загальну середню, повну загальну середню, базову вищу і повну вищу освіту*. За характером і спрямованістю освіти поділяють на *загальну, професійну, політехнічну*.

Загальна освіта (початкова і середня) забезпечує знання, уміння і навички, необхідні кожній людині незалежно від її майбутньої спеціальності, професії. В сучасній школі загальна освіта передбачає озброєння учнів сукупністю систематизованих знань основ наук про природу, суспільство, а також відповідними уміннями і навичками, необхідними для всебічного розвитку особистості сприяє розвитку мислення людини.

У нерозривному зв'язку з загальною перебуває **політехнічна освіта**, яка знайомить учнів з науковими основами сучасного виробництва, його головними галузями, озброєє навичками користування найпоширенішими знаряддями праці, сприяє розвитку творчих технічних здібностей, вихованню любові, поваги до праці.

Спеціальна або **професійна освіта** забезпечує знання, уміння і навички, необхідні працівнику певної професії і певного рівня кваліфікації. Спеціальна освіта має багато галузей: технічна, сільськогосподарська, медична, педагогічна та ін. Професійно-технічна освіта забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їх покликань, інтересів, здібностей, перепідготовки, підвищення їх професійної кваліфікації.

Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації. Вища освіта здійснюється на базі повної загальної середньої освіти. До вищих закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів, можуть прийматися особи, які мають базову загальну середню освіту. Вищими закладами освіти є: технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, академія, університет та інші.

Відповідно до статусу вищих закладів освіти встановлено чотири рівні акредитації: *перший рівень* - технікум, училище, інші прирівняні до них вищі заклади освіти; *другий рівень* — коледж, інші прирівняні до нього вищі заклади освіти; *третій і четвертий рівні* (залежно від наслідків акредитації) — інститут, консерваторія, академія, університет.

Вищі заклади освіти здійснюють підготовку фахівців за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: *молодий спеціаліст* — забезпечують технікуми, училищами, інші вищі заклади освіти першого рівня акредитації; *бакалавр* - забезпечують коледжі, інші вищі заклади освіти другого рівня акредитації; *спеціаліст, магістр* — забезпечують вищі заклади освіти третього і четвертого рівнів акредитації [5, 62].

Розвиток - процес і результат кількісних і якісних змін в організмі людини. Він пов'язаний з постійними, неперервними змінами, переходами з одного стану в інший, від простого до складного, від нижчого до вищого. В розвитку людини виявляється дія універсальних філософських законів взаємопереходу кількісних змін у якісні і навпаки, заперечення заперечення, єдності і боротьби протилежностей.

У Педагогічній енциклопедії [329. - Т.3, 622 - 623] розвиток визначається як зміни, що становлять собою перехід від простого до більш складного, від нижчого до вищого; як процес, в якому поступове накопичення кількісних змін сприяє наступним якісним змінам. Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є боротьба протилежностей.

Формування - це процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів - екологічних, психологічних, соціальних, економічних, національних, релігійних тощо. Воно передбачає певну завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості.

Педагогічним процесом називають динамічну взаємодію вихователів і учнів, спрямовану на досягнення заданої мети і яка сприяє заздалегідь визначеним змінам стану, властивостей і якостей вихованців. Іншими словами, педагогічний процес - це процес, в якому соціальний досвід переплавляється в якості особистості. Забезпечення єдності

навчання, виховання і розвитку на основі цілісності й загальності є головною сутністю педагогічного процесу.

До основних педагогічних категорій деякі вчені відносять також такі поняття, як "самовиховання", "самоосвіта", "саморозвиток" та інші.

1.4. Система педагогічних наук

З розвитком суспільного прогресу, зростанням нових знань, розширенням сфери проникнення наукової думки в реальне життя відбувається й розширення галузей педагогіки. У загальновизнаному переліку педагогічних наук нині налічується їх досить значна кількість.

Ясельна педагогіка вивчає закономірності і умови виховання дітей ясельного віку. Її значимість стрімко зростає. Характерною особливістю є її взаємозв'язок з психологією, фізіологією, медициною та іншими науками.

Дошкільна педагогіка - це наука про закономірності розвитку формування особистості дітей дошкільного віку. Нині існують галузі дидактики дошкільної освіти, теорії і методики виховання дошкільної освіти, міжнародні стандарти дошкільного розвитку дитини, теорії практики професійної підготовки спеціалістів з дошкільно виховання й освіти. Розробляються теоретичні основи і технології виховання дошкільнят у державних, приватних, недержавних навчально-виховних закладах і в умовах одно-, дво- і багатодітні повних, неповних сімей.

Педагогіка школи - найбагатша і найрозвиненіша галузь науки про виховання. Тисячоліття її існування в світовій історії дозволило надбати найцінніший досвід керівництва розвитком, формуванням і підростаючих поколінь у різних соціально-економічних умовах. Дослідження моделей освіти різноманітних цивілізацій, формацій, держав, ідеологій, політичних надбудов дають змогу визначити значення освіти, шкільної справи для розвитку соціального прогресу.

Шкільна педагогіка як наука є ґрунтом вузівської педагогіки, яка є основою формування учительського і викладацького професіоналізму.

Педагогіка середньої спеціальної освіти перебуває нині у стадії становлення. Її теоретичний фонд розвивається за рахунок запозичення, адаптації науково-прикладних положень шкільної і вузівської педагогіки.

Педагогіка професійно-технічної освіти - вивчає закономірності підготовки робітників високої кваліфікації.

Педагогіка вищої школи в системі педагогічних наук займає особливе місце. Її розвиток обумовлений кількома факторами. Серед них - фактор наукового потенціалу. Майбутніх спеціалістів навчають представники вищої кваліфікації: доктори наук, професори, академіки, автори наукових теорій, розробники концепцій, інформаційних технологій у своїх спеціальних галузях. Багато з них беруть участь у створенні нових дидактичних конструкцій вищої освіти, розробляють оригінальні методики навчання студентів. Нерідко ці інноваційні розробки здійснюються за участю студентів. Багато дидактичних розробок, виконаних для потреб вузівського навчання, створюються у двох версіях: вузівській і шкільній. В

результати методика університетської пізнавальної праці переноситься в школу і стає засобом оновлення шкільного навчального процесу.

Друга специфічна особливість педагогіки вищої школи — це її тісний і нерозривний зв'язок з шкільною педагогікою.

Виробнича педагогіка вивчає закономірності навчання робітників, переорієнтації їх на нові засоби виробництва, підвищення їх кваліфікації, навчання новим професіям. Необхідність наукових розробок у цій галузі педагогіки визначається об'єктивними законами розвитку як матеріального, так і духовного виробництва.

Військова педагогіка розкриває закономірності, теоретично обгрунтовує, розробляє принципи, методи, форми навчання і виховання військовослужбовців усіх рангів. Елементи військової педагогіки зустрічаються в загальноосвітніх школах і системі вузівської освіти.

Соціальна педагогіка - має теоретичні і прикладні розробки в галузі позашкільного виховання й освіти дітей і дорослих. Останнім часом все ширше вживається поняття "другої освіти", яку дають багатoproфільні освітньо-виховні заклади. У клубах, будинках народної творчості, музичних і театральних студиях, на станціях юних техніків, спортивних базах діти і молодь знаходять можливість задовольнити свої творчі потреби, залучаються до корисних форм відпочинку, отримують і професійні знання.

Педагогіка третього віку розробляє систему освіти, розвитку, виховання людей пенсійного віку, перебуває в стадії становлення.

Багато педагогічних розробок для створення оптимальної реалізації досвіду літніх людей, їх нормального, здорового режиму життєдіяльності, здійснюються на межі медицини і такої специфічної галузі знання, як геронтологія.

Виправно-трудова педагогіка передбачає теоретичні обгрунтування і розробки практики перевиховання осіб, які перебувають в ув'язненні за здійсненні злочини. Інша її назва — *"педагогіка пенітенціарних закладів"*. Існує дитяча і доросла галузі наук з перевиховання людей, що відбувають покарання. З появою нових різновидів злочинів, розширюється сфера наукових пошуків у галузі виправлення антисоціальних форм поведінки дітей і дорослих. Виправно-трудова педагогіка взаємопов'язана з юриспруденцією і правознавством.

Порівняльна педагогіка досліджує закономірності функціонування й розвитку освітніх і виховних систем у різних країнах шляхом співставлення та знаходження спільного й відмінного. Пошук загального й специфічного в освітніх системах у різних народів дозволяє знаходити і науково тлумачити освітні традиції, системи, збагачувати національну педагогічну культуру за рахунок міжнародного досвіду.

Спеціальні педагогічні науки:

сурдопедагогіка (виховання і навчання глухих і глухонімих);

тифлопедагогіка (виховання і навчання сліпих і малозрячих);

олігофренопедагогіка (виховання і навчання розумово відсталих).

Ці науки розробляють теоретичні основи, принципи, методи, форми і засоби виховання й освіти дітей і дорослих, що мають відхилення у фізичному та розумовому розвитку.

Лікувальна педагогіка розвивається на межі з медициною. Її предметом є система освітньо-виховної діяльності педагогів з хворобливими і хворими школярами. Навчання і лікування в їх поєднанні вимагає теоретичних обґрунтувань, методичних розробок.

В умовах сьогодення у колективній науково-пошуковій діяльності викристалізувався новий напрямок теоретичної думки — **педагогічна реабілітація**, ідеї якої мають важливе значення не лише в роботі з хворими дітьми, а й для масової середньої школи, для поглиблення її реабілітаційної функції, оскільки вона покликана допомогти учневі зорієнтуватися у складному й суперечливому світі, знайти вихід із кризової ситуації.

Стратегічним орієнтиром в експериментально-пошуковій діяльності навчальних закладів є Національна програма "Діти України", яка дала новий імпульс у вирішенні складних проблем профілактики захворюваності та забезпечення дітей найдосконалішими видами медичної допомоги, засобами лікування і відновлення здоров'я.

Мова йде про створення нової школи України XXI століття, яка б плекала творчу особистість, де були б створені умови для повноцінного фізичного, інтелектуального й духовного розвитку дитини. Стрижневою ідеєю нової школи є збереження особистості вихованця у складних, а інколи й драматичних обставинах життя. Це спонукає освітан до подолання усталених стереотипів, застарілих цінностей і підходів, пошуку нових ідей, створення інтелектуальної основи школи XXI століття - школи життєтворчості, в якій утверджується проєктивна, особистісно зорієнтована педагогіка, яка отримала назву реабілітаційна педагогіка.

Реабілітаційна педагогіка - це система педагогічних, медико-психологічних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психо-фізіологічних функцій, станів, особистісного й соціального статусу хворих дітей, дітей-інвалідів, а також тих, хто переніс хворобу, отримав психічну травму внаслідок різкої зміни соціальних обставин, умов життя.

Актуальним завданням реабілітаційної педагогіки є розробка ефективних методів педагогічної терапії і корекції, компенсації, ігротерапії, спрямованих на відновлення фізичного, психічного, морального та духовного здоров'я дитини [352].

Історія педагогіки - наука про закономірності функціонування і розвиток виховання, освіти й навчання в минулому. Пошуки вчених у галузі освіти й виховання узгоджені з відомими загальними періодизаціями розвитку людства - первіснообщинний, рабовласницький, феодальний, капіталістичний, соціалістичний лад, постсоціалістичний період. В історії педагогіки умовно виділяють періоди стародавньої, середньовічної, нової і новітньої історії освіти.

Система педагогічних наук має численні методики навчання школярів і студентів різноманітних дисциплін: методики викладання мови,

літератури, математики, фізики, історії, хімії, біології та ін. В них містяться специфічні частинні закономірності управління розвитком мислення учнів. Дослідження методик викладання окремих навчальних предметів збагачують науку не лише предметними істинами навчання конкретних дисциплін, а накопичувані ними знання набувають загальнонаукового значення і розширюють арсенал загальної теорії освіти - дидактики.

1.5. Зв'язок педагогічної науки з іншими науками

Успіхи вчених у розробці педагогічних інновацій здебільшого досягаються в результаті загальнонаукового підходу до об'єктів дослідження. Саме на межі педагогічних наук з іншими науками про людину найчастіше здійснюються відкриття. Ізоляція педагогіки від інших наук - причина низької ефективності н розробок, непереконливих практичних рекомендацій і рецептів. Історія науки свідчить, що педагогічна думка спочатку розвивалася в руслі загальнофілософських знань. Ідеї освіти й виховання відображалися в релігійних догматах, вченнях про державу, законодавчих актах, літературних творах минулого.

З поглибленням і розширенням наукових знань наступав період диференціації наук, оформлення педагогіки в самостійну галузь відображення реальної дійсності. В подальшому здійснювалася диференціація всередині самої педагогіки і оформлення багатьох самостійних педагогічних наук, утворення їх системи. Пізніше, як свідчить наукознавство, настає період загальнонаукового синтезу.

Педагогіка органічно пов'язана з психологією. Між ними існує кілька вузлів зв'язку. Головний з них - предмет цих наук. Психологія вивчає закони розвитку психіки людини. Педагогіка розкриває законн управління розвитком особистості. Виховання, освіта дітей і дорослих є нічим іншим, як цілеспрямованою зміною їх психіки (мислення, діяльності). Тож ця зміна здійснюється спеціалістами, які володіють психологічними знаннями.

Другий вузол зв'язку - показники і критерії освіченості й вихованості особистості. Ступінь просування в набутті знань школярів визначається за змінами пам'яті, запасу знань, оперативними здібностями використовувати знання на практиці, володінням прийомами свідомої діяльності, швидкістю відтворення знань, навичками переносу знань в нестандартні ситуації, прийомами предметної евристики і багатьма іншими показниками.

Вихованість же фіксується в мотиваційних вчинках, системі свідомої та імпульсивної поведінки, стереотипах, навичках діяльності і суджень. Все це означає, що симптомами досягнень в освітньо-виховній роботі дорослих з дітьми є зрушення в психіці, мисленні і поведінці учнів. Тобто, *результати педагогічної діяльності діагностуються на основі змін психологічних характеристик учнів.*

Зв'язок педагогіки з психологією виявляється також у методах дослідження. Своєрідним зв'язком між двома науками є педагогічна і вікова психологія, психологія професійної педагогічної діяльності, психологія

управління педагогічними системами і багатьма психологічними дослідженнями в інших галузях освіти.

Педагогіка тісно пов'язана з фізіологією. Будучи наукою про життєдіяльність цілісного організму і його окремих частин, функціональних систем, фізіологія розкриває картину матеріально-енергетичного розвитку дитини. Особливо важливими для розуміння функціонування вищої нервової діяльності. Знання учителем фізіологічних процесів розвитку молодшого школяра і підлітка, старшокласника і самого себе сприяє глибокому проникненню в секрети виховного впливу середовища і методик, застерігає від ризикованих, помилкових рішень в організації педагогічної праці, визначенні навантаження та ін.

Соціологія як наука про суспільство, про процеси чого функціонування і розвитку, торкається й галузі освіти, виховання, науки про них. В результаті соціального відображення дійсності розвиваються й такі спеціальні дисципліни, як, наприклад, соціологія освіти, виховання, соціологія студентства, соціологія міста, села, здоров'я та інші.

Результати соціологічних досліджень збагачують педагогічну науку і дозволяють оцінювати педагогічні явища в ракурсі іншої науки.

У філософії наука про виховання знаходить, перш за все, опорні методологічні положення: філософські категорії необхідності її випадковості, загального, одиничного й особливого, закони взаємозв'язку і взаємозалежності, закони розвитку і його рушійні сили, суб'єктивний і об'єктивний детермінізм педагогічних явищ і багато іншого.

Сприяють розвитку творчого мислення й такі розділи філософії, як матеріалістична діалектика і теорія пізнання (гносеологія).

Запитання і завдання

1. Що таке педагогіка як наука і як навчальний предмет? Яке співвідношення між педагогікою як наукою і як мистецтвом? Охарактеризуйте найважливіші джерела педагогіки. 2. Дайте характерне гукі об'єкта і предмета педагогіки. Проаналізуйте її функції і найважливіші завдання. 3. Охарактеризуйте основні категорії педагогіки. 4. Чому виховання є категорією вічною, соціальною, має історичний, національний і класовий характер? 5. Які ви знаєте педагогічні науки? Дайте характеристику кожній з них. 6. Як пов'язана педагогіка з психологією, фізіологією, соціологією, філософією та іншими науками?

Тема 2. Методологія і методи педагогічних досліджень

2.1. Поняття про методологію педагогіки і її рівні

Наука може розвиватись лише тоді, коли вона поповнюватиметься все новими і новими фактами. В свою чергу, для їх накопичення й інтерпретації потрібні науково обгрунтовані методи дослідження. Останні залежать від

сукупності теоретичних принципів, що отримали в науці назву методологічні.

В сучасній науці під **методологією** розуміють, перш за все, **вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності**. Методологія науки характеризує компоненти дослідження - його об'єкт, предмет, завдання, сукупність дослідницьких засобів, необхідних для їх розв'язання, а також формує уявлення про структуру і послідовність розв'язання дослідницьких завдань. Отже, **методологію в педагогіці слід розглядати як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності**.

Таке означення ніби поєднує дві групи наукового інструментарію. Перша — містить **систему методів пізнання** педагогічних реалій і є комплексом умов, засобів, приписів, орієнтирів дослідження; друга — містить принципи, методи, засоби, процедури, що становлять собою **технологію перетворення**, регуляцію педагогічної діяльності. Тобто, методологія виконує нормативну і регулятивну функції.

В структурі методологічного знання виділяють чотири рівні: **філософський, загальнонауковий, конкретно науковий і технологічний**. Зміст першого, вищого **філософського рівня** методології - це загальні принципи пізнання і категоріальний склад науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другий рівень - **загальнонаукова методологія** - це теоретичні концепції, які використовуються в усіх або в більшості наукових дисциплін.

Третій рівень - **конкретно наукова методологія**, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що використовуються в тій чи іншій науковій дисципліні. Методологія конкретної науки містить у собі як проблеми специфічні для наукового пізнання в даній галузі, так і ті, що висуваються на більш високих рівнях методології, як, наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях.

Четвертий рівень - **технологічна методологія** - це методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання. На цьому рівні методологічне знання має чітко виражений нормативний характер. Усі рівні методології утворюють складну систему, в межах якої між ними існує певне підпорядкування. При цьому філософський рівень є змістовою основою будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності.

2.2. Філософські основи педагогіки

Нині існують різні філософські вчення (напрямки), які слугують методологією різних наук, у тому числі й педагогіки: екзистенціалізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм, неотомізм, неопозитивізм та інші.

1. Екзистенціалізм (від лат. exİstētia - існування) або філософія існування, переживання людиною свого буття в світі - впливовий

філософський напрям, що визначає особистість найвищою цінністю. Його основні представники - М.О.Бердяєв, Л.І.Шестов (Росія), М.Хайдегер, К.Ясперс (Німеччина), Ж.Сартр, А.Камю (Франція), Е.Брейзах, П.Тіллх (США) та інші. Основне поняття екзистенціалізму - *існування* (екзистенція) - індивідуальне буття людини, заглибленої в своє "Я". Для екзистенціалістів об'єктивний світ існує лише завдяки буттю суб'єкта (людини, що пізнає зовнішній світ (об'єкт) і діє на нього з метою підпорядкування своїм інтересам). Вони заперечують існування об'єктивного знання і об'єктивних істин. Зовнішній світ такий, яким його сприймає внутрішнє "Я" індивідуума.

Кожна особистість - неповторна, унікальна особа. Кожна людина - носій своєї духовності. В сучасному повному тривог світі людське існування перебуває під постійною загрозою; зберігати, розвивати і реалізувати своє "Я" стає все складніше. Людина всюди і завжди самотня, ізольована, приречена на існування у ворожому для неї середовищі. Суспільство завдає великого збитку духовній самостійності особистості, оскільки соціальні інститути спрямовані на уніфікацію особистості, її поведінки. Кожна людина сама створює свій світ таким, яким вона бажає його бачити. Педагогіка екзистенціалізму відрізняється яскравістю кількох напрямів. Об'єднує їх загальна недовіра до педагогічної теорії, завдань і можливосте? виховання. Екзистенціалісти вважають непотрібними навчальні плани програми, необхідність пошуку особливих методів [і прийомів] виховання. Життя, природа і інтуїція - важливі чинники, що допомагають вихованцям і їх наставникам безпомилково визначит шляхи самореалізації особистості. Найвидатніші представники сучасної педагогіки екзистенціалізму Дж.Кнеллер, К.Гоулд, Е.Брейза (США), У.Баррет (Англія), М.Марсель (Франція), О.Больнс (Німеччина), А.Фалліка (Італія) центром виховного впливу вважають досвідомість: настроїв, почуття, імпульси, інтуїція людини - це головне, а свідомість, інтелект, логіка мають другорядне значення. Потрібно допомогти особистості самовиразитися як природній індивідуальності. На думку екзистенціалістів, самотності особистості особливо шкодить колектив, який перетворює людину у "стадну тварину", поневоле і гнітить її "Я". Учителю належить своєрідна роль. Він зобов'язаний, перш за все, піклуватися про створення вільної атмосфери, не обмежувати процес самовираження особистості.

Мета школи і полягає в тому, щоб навчити учнів "творити себе як особистість, вчити їх так, щоб вони створювали себе".

Оскільки цінність знань визначається тим, наскільки вони важливі для конкретної особи, то вчитель повинен дати учневі повну свободу в їх засвоєнні. Учень сам визначає зміст навчальних речей і явищ. При цьому провідну роль відіграє не розум, а почуття, віра. *Екзистенціалізм є філософською основою індивідуалізації навчання.*

2. *Прагматизм* (від грецького "прагма" - діло), як філософська течія, виник на рубежі XIX - XX ст. Як філософсько-педагогічний напрям, передбачає зближення виховання з життям, досягнення мети виховання в практичній діяльності. Засновники прагматичної теорії Ч.Пірс (1839 - 1914) і У. Джеймс (1842 - 1910) претендували на створення нової філософії, що

стала б над ідеалізмом і матеріалізмом. Ідеї раннях прагматистів розвинув американський філософ і педагог Дж. Дьюї (1859 - 1952), узагальнивши їх в систему, яку назвав *інструменталізмом*. Він вважається засновником *прагматичної педагогіки*, яка здійснювала і продовжує здійснювати великий вплив на шкільну освіту багатьох країн і, в першу чергу, США.

Основні положення цієї системи наступні. Школа не повинні бути відірвана від життя, навчання - від виховання. В навчальна виховному процесі необхідно спиратися на власну активність учні, розвивати її і стимулювати. Виховання й навчання здійснюються не в теоретичних формах, а в процесі виконання конкретних практичних дій, де діти не тільки пізнають світ, але й навчаються працювати разом долати труднощі. Така школа може виховувати людей, добі * пристосованих до життя. У своїх педагогічних працях Дж. Дьюї критикуючи стару, схоластичну школу, висунув ряд важливих принципів навчання й виховання: розвиток активності дітей ' пробудження інтересу як мотиву навчання дитини та ін.

Грунтуючись на базове поняття прагматизму "досвід", Дж. Дьюї оголосив індивідуальний досвід дитини основою навчальної процесу. Мета виховання, на його думку, зводиться до процесу "самовияву даних дитині від народження інстинктів і нахилів" З позиції індивідуального досвіду Дж. Дьюї і його послідовники (Т.Брамелльд, А.Маслоу, Е.Келлі й ін.), розглядаючи питання морального виховання, стверджували, що людина не повинна керуватись у своїй поведінці якими-небудь заздалегідь сформульованими принципами і правилами, а вести себе так, як диктує їй дана ситуація і визначена мета. Моральне все, що допомагає досягненню успіху.

У 60-х роках ХХ століття філософія прагматизму і педагогіка, що на неї спиралася, втратили свою популярність. Прикладна спрямованість навчально-виховного процесу у відповідності з ідеями Дж.Дьюї не сприяла підвищенню якості навчання й виховання. В умовах НТР виникла потреба в людях з більш міцними, впорядкованими знаннями і принципами поведінки. Це обумовило модернізацію класичного прагматизму, який і відродився в 70-х роках під гаслом *неопрагмати* *и>у*. Методологічні засади Дж.Дьюї були доповнені новими принципами.

Головна сутність неопрагматичної концепції виховання передбачає самоутвердження особистості, повну свободу її вчинків і оцінок. В такій поведінці неопрагматики вбачали джерело активності й оптимізму особистості, оскільки у своїх діях вона нічим не обмежена, керується лише своїми бажаннями, власною волею. Неопрагматизм і нині залишається провідним напрямком американської педагогіки.

З Великі відкриття у галузі природничих наук на межі ХІХ - ХХ ст. обумовили появу в філософії нового напрямку - *позитиві* *иу*. Для його представників - видатних вчених-природодослідників, які намагалися по-філософськи осмислити наукові досягнення, характерна абсолютизація природничих наук і їх методів. Для позитивістів надійним є лише те, що отримано за допомогою кількісних методів. Вони оголосили псевдонауковими проблеми, пов'язані з класовою боротьбою, з розвитком

суспільства, соціальними суперечностями. Позитивісти визнають наукою лише математику і природознавство, а суспільствознавство називають міфологією. Видатні фізики, хіміки, математики, що дотримувалися позицій неопозитивізму, виявили великий вплив на перебудову змісту природничо-математичної осипи в 60-70-х роках ХХ століття, надаючи перевагу методам пізнання і головне "не знанням, а методам їх надбання".

Неопозитивізм - філософсько-педагогічний напрям, що намагається осмислити комплекс явищ, висунутих НТР; зародився на етичних ідеях Платона, Аристотеля, Юма, Канта. Сучасний педагогічний неопозитивізм здебільшого називають "**новим гуманізмом**". Найвідоміші представники - П. Херес, Дж. Вільсон, Р. С. Пітерс, А. Харіс, М. Уорнок, Л. Кольберг та інші.

На думку неопозитивістів, виховання повинно бути позбавлене світоглядних ідей, бо соціальне життя в умовах НТР потребує "раціонального мислення", а не ідеології. Головну увагу потрібно приділяти розвитку інтелекту, а завдання виховання - формувати раціонально мислячу людину, розвивати людське "Я". Гуманізація системи виховання - головний засіб утвердження в усіх сферах життя суспільної справедливості як найвищого принципу відносин між людьми. Педагогіка неопозитивізму має багато плідних ідей. Її вплив відчувається у перебудові виховних систем багатьох країн світу.

4. **Неотомізм** - релігійне філософське вчення, що отримало свою назву від імені католицького богослова Фоми Аквінського (Томаса Аквіната, 1225 - 1274), який з метою зміцнення впливу церкви на людей визнавав розум як засіб, необхідний для доведення релігійних догм.

Неотомісти визнають існування об'єктивної реальності, але вважають її залежною від волі Бога. Розвиваючи ідеї середньовічного філософа в сучасних умовах, вони враховують той факт, що наукові знання міцно ввійшли в життя людей. Але світ для них роздвоєний на матеріальний і духовний. Матеріальний світ - світ "нижчого рангу", "він мертвий", "не має мети і суті", його вивченням займається наука. Збираючи емпіричні дані, наука все ж виявляється нездатною розкрити сутність світу, оскільки вона визначена Богом. Тому, стверджують неотомісти, вища істина пізнається тільки "надрозумом", засобами наближення до Бога.

Сучасну педагогічну концепцію **неотомізму** виклав відомий французький філософ Ж. Марітен, а також видатні представники католицької педагогіки - У. Каннігам, У. Макгакен (США), М. Казотгі, М. Стефаніні (Італія), В. фон Ловеніх (ФРН), Р. Лівігстон (Англія), Є. Жильсон (Франція), які доводять провідну роль релігії у вихованні підростаючого покоління. В їх творах міститься різка критика моральних норм у сучасному світі. Вони вказують на зростання злочинності, жорстокості, наркоманії, які обумовлюють деструкцію суспільства. Людина, стверджує Ж. Марітен, дуалістична, в ній містяться два світи - фізичний і духовний. Останній багатший, благородніший і має більш високу цінність. Це світ Бога, створений для вічного життя.

Неотомісти звинувачують школу в надмірному раціоналізмі і забутті "досвідомого", в якому нібито знаходяться джерела любові, щастя, свободи

і змісту життя. Тому вся система навчання й виховання[^] на їхню думку, повинна бути спрямована на розвиток "досвідомого" прагнення наблизитись до Бога. Педагогіка неотомізму утверджує виховання загальнолюдських чеснот: доброти, гуманізму, чесності, любові, самопожертви і т. п. Тільки ці якості, як вважають неотомісти, можуть ще врятувати цивілізацію, що прямує до самознищення.

Для повернення до своєї біри неотомісти використовують несприятливу екологічну ситуацію, ідеї неотомістів знаходять відгук у серцях все більшого числа людей. Не дивно, що мережа навчальних закладів релігійного характеру систематично розширюється.

5. Біхевіоризм (від лат. behavior - поведінка) - психолого-педагогічна концепція технократичного виховання, під яким розуміють виховання, що ґрунтується на найновіших досягненнях науки про людину, використанні сучасних методів дослідження її інтересів, потреб, здібностей, факторів, що детермінують поведінку.

Провідна ідея **необіхевіоризму** стосовно виховання полягає в тому, що людська поведінка - керований процес. Вона обумовлена певними стимулами і потребує позитивного схвалення. Для того, щоб виховати певну поведінку, потрібно підібрати дійові стимули і правильно їх застосувати. Критерій моральності пов'язаний із системою стимулів, із схваленням чи несхваленням вчинків людини. Моральні якості людини теж повністю визначаються обставинами, використаними стимулами. Моральне удосконалення людини полягає у вмінні найкращим чином пристосуватися до оточуючого середовища, причому характер цього пристосування нічим не відрізняється від пристосувань біологічних організмів до природи.

6. Діалектичний матеріалізм як філософське вчення про найбільш загальні закони руху і розвитку природи, суспільства і мислення зародився в 40-60-х роках ХІХ ст., розповсюдження отримав у ХХ ст., особливо в країнах соціалізму. Найбільш визначні його представники - К.Маркс і Ф.Енгельс поширили матеріалізм на суспільство, обґрунтували роль суспільної практики в пізнанні, органічно поєднали матеріалізм і діалектику.

Основні положення діалектичного матеріалізму: матерія первинна, а свідомість вторинна; вона виникає в результаті розвитку матерії (мозку людини) і є його продуктом (принцип матеріалістичного монізму); явища об'єктивного світу і свідомості причиннообумовлені, оскільки взаємо-пов'язані і взаємозалежні (принцип детермінізму), всі предмети і явища перебувають у стані руху, розвиваються й змінюються (принцип розвитку).

У філософії діалектичного матеріалізму важливе місце займають закони діалектики: переходу кількісних змін у якісні, єдності й боротьби протилежностей, заперечення заперечення.

Діалектико-матеріалістична педагогіка трактує особистість як об'єкт і суб'єкт суспільних відносин. Її розвиток детермінований зовнішніми обставинами і природною організацією людини. Провідну роль у розвитку особистості відіграє виховання, що є складним соціальним процесом, має

історичний і класовий характер. Особистість і діяльність людини перебувають в єдності. Особистість проявляється і формується в діяльності.

Визначення філософського рівня методології педагогіки сьогодні є однією з актуальних її проблем.

2.3. Конкретно-методологічні принципи педагогічних досліджень

Загал ьнонаукова методологія педагогіки може бути представлена **системним підходом**, що відображає загальний зв'язок і взаємообумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності. Він орієнтує дослідника і практика на необхідність підходу до аналізу явищ життя як до систем, які мають визначену структуру і свої закони функціонування.

Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно євмостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в розвитку і русі. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики складових елементів системи. Предметний, функціональний та історичний аспекта системного підходу потребують реалізації в єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, врахування всебічних зв'язків і розвитку.

Системний підхід потребує реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту і практики. Педагогічна практика є дієвим критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає й джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія, отже, є основою для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, що виникають в освітній практиці, створюють нові проблеми, які потребують ґрунтовних досліджень.

Системний підхід передбачає виділення в педагогічній системі та особистості, що розвивається, перш за все, інтегративних інваріантних системоутворюючих зв'язків і відношень, аналізу того, що в системі є стійким, а що змінним, що головним, а що другорядним. Він передбачає визначення внеску окремих компонентів-процесів у розвитку особистості як системного цілого. У цьому зв'язку він дуже тісно пов'язаний з **особистісним підходом**, який означає орієнтацію при плануванні і здійсненні педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Особистісний підхід вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчий потенціал особистості, створення відповідних умов.

Діяльність - основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості. Цей факт обумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні і практиці тісно пов'язаного з особистісним **діяльнісного підходу**. Щоб підготувати вихованців до самостійного життя і різносторонньої діяльності, необхідно залучити їх до різноманітних видів діяльності, тобто

організувати повноцінну в соціальному і моральному відношенні життєдіяльність.

Діяльнісний підхід потребує переведення дитини в позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування. Це, в свою чергу, потребує реалізації **полісуб'єктного (діалогічного) підходу**, який випливає з того, що сутність людини значно багатша, різнобічніша і складніше, ніж її діяльність. Цей підхід заснований на вірі в позитивний потенціал людини, в її необмежені творчі можливості постійного розвитку і самовдосконалення.

Важливим при цьому є те, що активність особистості, її потреба в самоудосконаленні розглядаються неізольовано. Особистість розвивається тільки в умовах взаємовідносин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу. Діалогічний підхід в єдності з особистісним і діяльнісним є важливою складовою методології гуманістичної педагогіки.

Реалізація вищеназваних методологічних принципів здійснюється у взаємозв'язку з **культурологічним підходом**. Будучи універсальною характеристикою і специфічним способом людської діяльності, культура, немовби задає соціально-гуманістичну програму і передбачає спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результату. Таким чином, засвоєння особистістю культури передбачає засвоєння нею засобів творчої діяльності.

Дитина живе, навчається, формується й розвивається в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу. У зв'язку з цим культурологічний підхід трансформується в **етнопедagogічний**. В такій трансформації проявляється єдність інтернаціонального, національного й індивідуального.

У радянській системі виховання значення національного елемента у вихованні підростаючого покоління недооцінювалось. Більш того, простежувалась тенденція ігнорування багатой спадщини національної культури, зокрема, народної педагогіки. Завдання педагогів у зв'язку з цим полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати, формувати це середовище, а з іншого - максимально використовувати його виховні можливості.

Одним з відроджуваних є **антропологічний підхід**, який вперше розробив К.Д.Ушинський. Сутність його полягає в системності використання даних усіх наук про людину як предмет виховання і їх урахування при плануванні та здійсненні педагогічного процесу. До широкого кола антропологічних наук К.Д.Ушинський включав анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філософію, географію (що вивчає землю як місце проживання людини, як жителя земної кулі), статистику, політичну економію та історію в широкому значенні (історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератури, мистецтв і виховання). В усіх цих науках, як він вважав, викладаються, порівнюються і групуються факти й ті відношення, в яких виявляються властивості предмету виховання, тобто людини. "Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна, перш за все, пізнати її теж в усіх відношеннях". Це положення К.Д.Ушинського - істина педагогіки.

Відзначені методологічні принципи педагогіки, як галузі гуманітарного знання, дозволяють, по-перше, виявити не узвні а дійсні її проблеми і тим самим визначити стратегію, основні способи їх розв'язання.

По-друге, це дає можливість цілісно і в діалектичній єдності проаналізувати всю сукупність найбільш значущих освітніх проблем і встановити їх ієрархію. І нарешті, по-третє, дані методологічні принципи дозволяють отримати об'єктивні знання і позбутися раних існуючих педагогічних стереотипів [26, 93-102].

2.4. Організація педагогічного дослідження

Дослідження у галузі педагогіки - це процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання нових знань про закономірності освіти, виховання, їх структуру і механізм, зміст, принципи і технології. Воно покликане пояснювати і передбачати педагогічні факти і явища.

Педагогічні дослідження за їх спрямованістю можна розділити на фундаментальні, прикладні або методичні. **Фундаментальні дослідження** своїм результатом мають узагальнюючі концепції, які підводять підсумки теоретичних і практичних систем на прогностичній основі. **Прикладні** або **методичні дослідження** - це роботи, спрямовані на поглиблене вивчення окремих аспектів педагогічного процесу, розкриття закономірностей педагогічної практики; розкриття конкретних науково-практичних рекомендацій, що ґрунтуються на вже відомих теоретичних положеннях.

Будь-яке педагогічне дослідження передбачає визначення загальноприйнятих методологічних параметрів: **проблеми, теми, об'єкта, предмета, мети, завдань, гіпотези дослідження**. Основними критеріями якості педагогічного дослідження є критерії **актуальності, новизни, теоретичної і практичної значимості**.

Програма дослідження, як правило, має два розділи: *методологічний і процедурний*. Перший містить обґрунтування актуальності теми, проблеми, визначення об'єкта, предмета, мети і завдань, формулювання основних понять (категоріального апарату), попередній системний аналіз об'єкта дослідження і висунення робочої гіпотези. У другому розділі розкривається стратегічний план дослідження, а також основні процедури збору і аналізу первинних даних.

Обґрунтування актуальності містить вказівку на необхідність і своєчасність вивчення і розв'язання проблеми для дальшого розвитку теорії і практики навчання й виховання. Актуальні дослідження дають відповідь на найгостріші питання, відображають соціальний запит суспільства педагогічній науці, виявляють найважливіші суперечності, які мають місце в практиці. Критерій актуальності динамічний, рухливий, залежить від часу врахування конкретних і специфічних обставин. У найзагальнішому вигляді актуальність характеризує ступінь розходження між попитом на наукові ідеї і практичні рекомендації (для задоволення тієї чи іншої потреби) та пропозиціями, які може дати наука і практика в даний час.

Найбільш переконливою основою, що визначає тему дослідження, є соціальне замовлення, яке відображає найгостріші, суспільно значимі проблеми, що потребують невідкладного вирішення. Соціальне замовлення

потребує обґрунтування конкретної теми. Найчастіше це аналіз ступеню розробленості проблеми в науці.

- Якщо соціальне замовлення впливає з аналізу педагогічної практики, то сама **наукова проблема** перебуває в іншій площині. Вона виражає основні суперечності, які повинні бути вирішені засобами науки. Вирішення проблеми загалом і є **метою дослідження**.

Формулювання проблеми обумовлює вибір **об'єкта дослідження**. Ним може бути педагогічний процес, галузь педагогічної дійсності чи яке-небудь педагогічне відношення, що містить у собі суперечності. Іншими словами, об'єктом може бути все те, що явно чи неявно містить у собі суперечності і породжує проблемну ситуацію. **Об'єкт** - це частина об'єктивної реальності, те, на що спрямований процес пізнання.

Предмет дослідження - це найсуттєвіші, найхарактерніші з практичної чи теоретичної точки зору властивості, особливості, риси об'єкта, які підлягають безпосередньому аналізу, вивченню.

У відповідності з метою, об'єктом і предметом дослідження визначаються дослідницькі **завдання**, які, як правило, спрямовані на перевірку **гіпотези**. Остання - є сукупністю теоретично обґрунтованих припущень, істинність яких потрібно перевірити.

Критерій **наукової новизни** передбачає оцінку якості завершених досліджень і характеризує нові теоретичні й практичні висновки, закономірності освіти, її структуру й механізм, зміст, принципи і технології, які на даний момент не були відомі і не зафіксовані в педагогічній літературі.

Новизна дослідження може мати як теоретичне, так і практичне значення. **Теоретичне значення** дослідження полягає в створенні концепції, підтвердженні гіпотези, виявленні закономірності, методу, моделі, вияву проблеми, тенденції, напрямку.

Практична значимість дослідження полягає в підготовці пропозицій, рекомендацій і т.п. Критерії новизни, теоретичної і практичної значимості змінюються в залежності від типу досліджень, вони залежать також від часу отримання нового знання.

Логіка і динаміка дослідницького пошуку передбачає реалізацію ряду стадій: *емпіричного, гіпотетичного, експериментально-теоретичного, прогностичного*.

На *емпіричному етапі* отримують функціональне уявлення про етапи дослідження, виявляють суперечності між реальною освітньою практикою, рівнем наукових знань і потребою досягнути сутність явищ, формують наукову проблему. Основним результатом емпіричного аналізу є гіпотеза дослідження, як система провідних припущень, правомірність яких потребує перевірки і підтвердження її попередньої концепції дослідження.

Гіпотетичний етап спрямований на розв'язання суперечностей між фактичними уявленнями про об'єкт дослідження і необхідністю досягнути його сутність. Він створює умови для переходу від емпіричного рівня дослідження до теоретичного (або експериментально-теоретичного).

Теоретичний етап пов'язаний з подоланням суперечностей між функціональними і гіпотетичними уявленнями про об'єкт дослідження і необхідністю системних уявлень про нього.

Створення теорії дозволяє перейти до *прогностичного етапу*, який потребує розв'язання суперечностей між отриманими уявленнями про об'єкт дослідження як про цілісне утворення і необхідністю передбачати його розвиток у нових умовах.

2.5. Система методів і методика педагогічного дослідження

У відповідності з логікою наукового пошуку здійснюється розробка методики дослідження, що є сукупністю теоретичних та емпіричних методів, які дають можливість з найбільшою достовірністю дослідити такий складний і багатофункціональний об'єкт, яким є освітньо-виховний процес. Використання цілого ряду методів дозволяє всебічно вивчити досліджувану проблему, всі її аспекти, параметри.

Методи педагогічного дослідження на відміну від методології - це власне способи вивчення педагогічних явищ, отримання наукової інформації про них з метою визначення закономірних зв'язків, відношень і побудови наукових теорій. Всю їх різноманітність можна поділити на три групи: *методи вивчення педагогічного досвіду, методи теоретичного дослідження, математичні методи*.

Методи вивчення педагогічного досвіду - це способи дослідження реально створюваного досвіду організації навчально-виховного процесу. При вивченні педагогічного досвіду використовують такі методи, як спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, вивчення письмових, графічних і творчих робіт учнів

Спостереження - цілеспрямоване сприймання певного педагогічного явища, в процесі якого дослідник отримує конкретний практичний матеріал. Виділяють такі етапи спостереження: *визначення мети і завдань* (для чого, з якою метою ведеться спостереження); *вибір способу спостереження*, який найменше впливає на досліджуваний об'єкт і

найбільш забезпечує збір необхідної інформації (як спостерігати); *вибір способів реєстрації* спостережуваного (як вести записи); *обробка й інтерпретація* отриманої інформації

Розрізняють спостереження, коли дослідник є членом тієї групи, в якій воно здійснюється, і спостереження - "ззовні"; відкрите й приховане (інкогніто); суцільне й вибіркоче. Спостереження - це досить доступний метод, але він має свої недоліки: на його результати впливають особистісні властивості (мотиви, інтереси, психічні стани) дослідника.

Методи опитування - *бесіда, інтерв'ю, анкетування*. Бесіда - самостійний і додатковий метод дослідження, який використовується з метою отримання необхідної інформації або пояснення того, що не було достатньо зрозумілим під час спостереження. Бесіда проводиться за заздалегідь визначеним планом з виділенням питань, що потребують пояснення. Вона ведеться у вільній формі без запису відповідей співрозмовника. Різновидністю бесіди є інтерв'ювання, запозичене педагогікою з соціології. Під час інтерв'ю відповіді записуються відкрито.

Анкетування - метод масового збору матеріалу за допомогою анкети. Ті, кому адресовані анкети, дають письмові відповіді. Бесіду й інтерв'ю називають опитуванням "обличчя до обличчя", анкетування - заочним опитуванням. Результативність бесіди, інтерв'ю, анкетування в значній мірі залежить від змісту й структури запитань.

План бесіди, інтерв'ю і анкети - це перелік запитань. Розробка запитань передбачає визначення характеру інформації, яку необхідно отримати, формулювання запитань, які повинні бути задані; складання першого плану запитань, його попередня перевірка шляхом пробного дослідження й виправлення, їх редагування. Цінний матеріал може дати **вивчення результатів діяльності учнів**: письмових, графічних, контрольних робіт, малюнків, креслень, зошитів з окремих дисциплін.

Вивчення шкільної документації (особових справ учнів, медичних карт, класних журналів, протоколів зборів, засідань) озброює дослідника деякими об'єктивними даними, що характеризують реально існуючу практику організації навчально-виховного процесу.

Особливу роль у педагогічних дослідженнях відіграє **експеримент** - спеціально організована перевірка того чи іншого методу, прийому роботи для виявлення його педагогічної ефективності. Педагогічний експеримент - дослідницька діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, яка передбачає дослідне моделювання педагогічного явища і умов його функціонування; активний вплив дослідника на педагогічні явища; вимірювання результатів педагогічного впливу і взаємодії. Виділяють такі етапи експерименту:

теоретичний (визначення проблеми, мети, об'єкта і предмета дослідження, його завдань і гіпотез);

методичний (розробка методики дослідження та його плану, програми, методів обробки отриманих результатів);

експеримент - проведення серії дослідів (створення експериментальних ситуацій, спостереження, управління дослідом і вимірювання реакції піддослідних);

аналітичний - кількісний і якісний аналіз, інтерпретація отриманих фактів, формулювання висновків і практичних рекомендацій.

Розрізняють експеримент *природний, натуральний* (в умовах звичного навчально-виховного процесу) і *лабораторний* - створення штучних умов для перевірки, наприклад, того чи іншого методу навчання, виховання, коли окремі учні ізолюються від решти. Здебільшого використовується природний експеримент. Він може бути довготривалим або короткочасним.

Педагогічний експеримент може бути *констатуючим*, що виявляє тільки реальний стан справ і процесів, або *перетворюючим* (розвиваючим), коли здійснюється цілеспрямована його організація для визначення умов (методів, форм і змісту освіти) розвитку особистості учнів чи дитячого колективу. Труднощі експериментального методу полягають у тому, що необхідно досконало володіти технікою його проведення, тут потрібна особлива делікатність, такт, уміння встановлювати контакт з піддослідними.

Перераховані методи ще називаються *методами емпіричного пізнання* педагогічних явищ. Вони слугують засобом збору науково-педагогічних фактів, які піддаються теоретичному аналізу. Тому виділяється спеціальна група *методів теоретичного аналізу*.

Теоретичний аналіз - це виділення й аналіз окремих об'єктів, ознак, особливостей, властивостей, педагогічних явищ. Аналізуючи окремі факти, ми виявляємо в них загальне й особливе, встановлюємо загальний принцип або правило. Аналіз супроводжується синтезом, він допомагає проникнути в сутність педагогічних явищ, що вивчаються.

Індуктивні й дедуктивні методи - це логічні методи узагальнення, систематизації отриманих емпіричним шляхом даних індуктивний метод передбачає рух думки від частинних суджень до загального висновку, дедуктивний - від загального судження до частинного висновку.

ж. історичні ■ метод. и необхідні для визначення проблем, формулювання гіпотез і для оцінки зібраних фактів. Ці методи пов'язані з вивченням літератури, праць класиків з питань людинознавства в цілому і педагогіки зокрема; художньої літератури про школу, виховання, вчителя; довідникової педагогічної літератури, підручників і методичних посібників з педагогіки і суміжних наук. Вивчення літератури дає можливість дізнатися, які факти і проблеми вже достатньо добре вивчені, з яких ведуться наукові дискусії, що вже застаріло, а які проблеми ще не розв'язані. Робота з літературою передбачає використання таких методів, як *складання бібліографії* — перелік джерел, підібраних для роботи у зв'язку з досліджуваною проблемою; *реферування* — стислий переказ основного змісту одного чи декілька творів з загальної тематики; *конспектування* — ведення більш детальних записів, основу яких складають виділення головних ідей і положень твору; *анотація* — короткий запис загального змісту книги чи статті; *готування* — дослівний запис виразів, фактичних чи цифрових даних, що є в літературному джерелі.

Математичні і статистичні методи в педагогіці використовуються для обробки отриманих даних методами опитування й експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, сприяють підвищенню надійності висновків, створюють основу для теоретичних узагальнень. Найбільш розповсюджені в педагогіці є математичні методи: **ресстрація, ранжировання, шкалування**. За допомогою статистичних методів визначаються середні величини отриманих показників: середнє арифметичне; (медіана - показник середини ряду (при наявності 12-ти учнів медіаною буде оцінка 6-го учня в списку, в якому всі учні розподілені за рангом їх оцінок); ступінь розсіювання - дисперсія, або середнє квадратичне відхилення.

Для таких підрахунків є відповідні формули, застосовуються довідники і таблиці. Результати, оброблені за допомогою названих методів, дозволяють відобразити кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць. В педагогічній науці існує ще багато невиявлених зв'язків і залежностей, де є можливість виявити свої наукові здібності й можливості молодим дослідникам.

Запитання і завдання

1. Що таке методологія науки взагалі і педагогіки як науки, зокрема?
2. Які ви знаєте філософські вчення, що слугують методологічною основою різних наук, в тому числі й педагогіки? Охарактеризуйте кожне з них.
3. Що таке системний, діяльнісний, антропологічний підхід? Як вони реалізуються в педагогіці?
4. Що таке педагогічне дослідження? Які його види? Які вимоги ставляться до сучасного педагогічного дослідження?
5. Що називають методами педагогічного дослідження? Назвіть і охарактеризуйте найважливіші методи педагогічного дослідження.

Тема 3. Загальні закономірності розвитку особистості

3.1. Процес розвитку особистості

У перекладі з латинської "процес" означає рух вперед, зміни. Поняття "розвиток" було визначено раніше. Це процес кількісних і якісних змін в організмі людини. Результат розвитку - становлення людини як біологічного виду і соціальної істоти. Біологічне в людині характеризується фізичним розвитком, що містить у собі морфологічні, біохімічні, фізіологічні зміни, а соціальний розвиток відображається у психічному, духовному, інтелектуальному злеті.

Якщо людина досягає такого рівня розвитку, який дозволяє вважати її носієм свідомості й самосвідомості, і вонв здатна до здійснення самостійної перетворюючої діяльності, то таку людину називають **особистістю**. Людина не народжується особистістю, а стає нею в процесі розвитку. Поняття "особистість", на відміну від поняття "людина" - соціальна характеристика людини, що вказує на ті її якості, які формуються під

впливом соціальних відносин, спілкування з іншими людьми. Як особистість, людина формується в соціальній системі шляхом цілеспрямованого й продуманого виховання. Особистість визначається мірою засвоєння суспільного досвіду, з одного боку, і мірою віддачі суспільству, посилюючи внеску в скарбницю матеріальних і духовних цінностей - з іншого. Щоб стати особистістю, людина повинна в діяльності, виявити свої внутрішні властивості, закладені природою і сформовані життям та вихованням.

Розвиток людини - дуже складний, довготривалий і суперечливий процес. Зміни у нашому організмі відбуваються протягом усього життя, але особливо інтенсивно змінюються фізичні дані й духовний світ людини в дитячому та юнацькому віці. Розвиток не зводиться до простого накопичення кількісних змін і прямолінійного руху від нижчого до вищого. Характерна особливість цього процесу - діалектичний перехід кількісних змін у якісні, перетворення фізичних, психічних, духовних характеристик особистості. Представники різних філософських течій по-різному пояснюють цей ще мало пізнаний процес.

Розвиток людини є процес стихійний, некерований, спонтанний; розвиток здійснюється незалежно від умов життя і детермінований лише "вродженими потенціями"; розвиток людини фаталістично обумовлений її долею, в якій ніхто й нічого змінити не може - це лише незначна частина думок представників ідеалістичної філософії. Діалектико-матеріалістична філософія трактує розвиток як властивість живої мвтерп до руху й саморуху. В розвитку знищується старе і створюється нове. Нв відміну від тварин, що пасивно пристосовуються до життя, людина створює засоби існування своєю працею.

Рушійна сила розвитку - боротьба суперечностей, які уподібнюються тому "вічному двигуну", що дає невичерпну енергію для постійних перетворень і оновлень. Суперечності - це протилежні начала конфлікту. Людині не доводиться ні шукати, ні придумувати суперечності, вони виникають скрізь як діалектичні наслідки зміни потреб, що породжені розвитком. Та й сама людина "зіткана" з суперечностей.

Розрізняють *внутрішні* й *зовнішні* суперечності, *загальні* (універсальні), що сприяють розвитку людських мас, та *індивідуальні* — характерні для окремо взятої людини. Універсальний характер мають суперечності між потребами людини, що виникають під впливом об'єктивних факторів, починаючи від простих матеріальних і закінчуючи вищими духовними, та можливостями їх задоволення. Такий же характер мають і суперечності, які проявляються в порушенні рівноваги між організмом і середовищем, що обумовлює зміну поведінки, нового пристосування організму. Внутрішні суперечності виникають на ґрунті "незгоди з собою" і виражаються в індивідуальних спонуканнях людини, а зовнішні - стимулюються силами з зовні, відношеннями людини з іншими людьми, суспільством, природою. Однією з основних внутрішніх суперечностей є розбіжності, що виникають між новими потребами і можливостями їх задоволення. Наприклад, між прагненням

старшокласників брати участь у суспільних та виробничих процесах і реальним рівнем їх психіки та інтелекту, соціальної зрілості. "Хочу" - "можу", "можна" - "не можна", "є" - "нема" - це типові пари, що виражають наші суперечності.

Вивчаючи людський розвиток, дослідники встановили ряд важливих залежностей, що виражають закономірні зв'язки між процесом розвитку та його результатами, з одного боку, і причинами, що на них впливають, - з іншого. Аналіз факторів розвитку почали ще античні вчені. У вітчизняній педагогіці і психології відчутних результатів у вивченні розвитку школярів досягли П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, А.Р.Лурия. Вагомий внесок у науку про розвиток зробили зарубіжні дослідники Л.Термен, Е.Геккель, Ф.Мюллер, Й.Шванцара.

Потрібно було відповісти, перш за все, на головне питання: чому різні люди досягають різного рівня розвитку, від яких умов залежить цей процес і його результат? Тривалі дослідження дозволили визначити *загальну закономірність: розвиток людини детермінований внутрішніми і зовнішніми умовами*. До внутрішніх умов належать фізіологічні і психічні властивості організму. Зовнішні умови - це оточення, середовище, в якому живе й розвивається людина. В процесі взаємодії із зовнішнім середовищем змінюється внутрішня сутність людини, формуються нові взаємовідносини, що, в свою чергу, обумовлюють чергові зміни. І так без кінця. Співвідношення зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного бувають різними в різних формах виявлення життєдіяльності особистості і на різних ступенях розвитку.

Зв'язок природних умов і форм людського розвитку виражає біогенетичний закон, відкритий Е.Геккелем та Ф.Мюллером. Згідно з цим законом *онтогенез* (індивідуальний розвиток) - це коротке й швидке повторення (рекапітуляція) *філогенезу* (розвитку виду). Маються на увазі ті повторення основних стадій розвитку виду, які спостерігаються в розвитку зародка.

Деякі педагоги й психологи намагалися поширити зміст даного закону на весь процес індивідуального розвитку людини. І справді, факти, які свідчать про те, що людина в її індивідуальному розвитку частково повторює предків, не викликають сумніву. Однак, це не означає, що скорочене повторення властиве всім ознакам організму (є властивості, які виникають внаслідок пристосування його до умов життя), а тому трактувати надзвичайно складний процес людського становлення як просте "копіювання" розвитку предків не можна.

Утвердження в 30-70-х роках ХХ ст. у педагогіці положення: онтогенез повторює філогенез - невірне саме внаслідок спрощеного трактування фактів. У розвитку людини все набагато складніше. Не можна погодитися з німецьким психологом В.Штерном, який вважав, що немовля перебуває на стадії ссавців, у другому півріччі — на стадії мавпи, на другому році дитина досягає елементарного людського стану і лише в зрілому віці людина досягає стадії сучасної культури.

3.2. Спадковість і розвиток

Пізнати закономірності людського розвитку - це означає отримати відповідь на ключове питання: якими факторами обумовлені хід і результат даного процесу. Якими ж причинами визначається розвиток особистості? Встановлено, що процес і результат людського розвитку детермінуються спільним впливом трьох факторів - **спадковості, середовища й виховання**. Взаємодія цих факторів може бути або оптимальною або при перевазі того чи іншого фактору негармонійною. Можливо також, що вроджені й спадкові чинники недостатньо розвиваються за допомогою середовища й виховання. Але жоден з відзначених факторів не діє самостійно, результат залежить від їх узгодженості.

Природне (біологічне) в людині - це те, що зв'язує її з предками, а через них - з усім живим світом, з вищими тваринами, зокрема. Біологічне відображається в спадковості. Під **спадковістю розуміють передачу від батьків до дітей відповідних якостей і особливостей**. Носії спадковості - гени (в перекладі з грецької "ген" - народжуючий). Сучасна наука довела, що властивості організму зашифровані в своєрідному генному коді, що зберігає і передає всю інформацію про властивості організму. Генетика розшифрувала спадкову програму розвитку людини. Отримані факти змушують переосмислити багато встановлених раніше педагогічних положень.

Спадкові програми розвитку людини містять детерміновану й змінну частину, які визначають як те загальне, що робить людину людиною, так і те особливе, що робить людей настільки несхожими одне на одного. Детермінована частина програми забезпечує продовження людського роду, а також видові задатки людини як представника людського роду, в т.ч. задатки мови, трудової діяльності, мислення, прямої ходи. Від батьків до дітей передаються зовнішні ознаки: особливості складу тіла, колір волосся, очей і шкіри. Жорстко генетично запрограмоване співвідношення в організмі різноманітних білків, визначенні групи крові, реус-фактор. Успадковані фізичні особливості людини визначають видимі й невидимі відмінності людей.

До спадкових властивостей належать також особливості нервової системи, що обумовлюють характер, особливості перебігу психічних процесів. Недоліки нервової діяльності батьків, у тому числі й психологічні, що викликають психічні розлади, хвороби (наприклад, шизофренія), можуть передаватися потомству. Спадковий характер мають хвороби крові (гемофілія), цукровий діабет, деякі ендокринні розлади - карликовість та ін. Негативний вплив на потомство виявляє алкоголізм і наркоманія батьків.

Варіантна частина програми забезпечує розвиток систем, які допомагають організму людини пристосовуватися до змін умов його існування. Надзвичайно широкі незаповнені сфери спадкової програми представлені для наступного приросту в розвитку й формуванні. Кожна людина доповнює цю частину програми. Цим природа надає людині виняткову можливість для реалізації своєї людської потенції шляхом

саморозвитку і самовдосконалення. Тобто, необхідність виховання закладена в природі людини.

Педагогічний аспект досліджень закономірностей людського розвитку охоплює вивчення трьох основних проблем - *успадкування інтелектуальних, спеціальних і моральних якостей*.

Дуже важливе питання про *успадкування інтелектуальних якостей*. Що наслідують діти - здібності до певного виду діяльності чи лише нахили, задатки? Розглядаючи *здібності* як індивідуально-психологічні особливості людини, як умови успішного виконання певних видів діяльності, педагоги відрізняють їх від *здатків* - потенційних можливостей для розвитку здібностей. Аналіз фактів, накопичених в експериментальних дослідженнях дозволяє відповісти на питання однозначно - наслідуються не здібності, а лише задатки.

Успадковані людиною задатки реалізуються або не реалізуються. Все залежить від того, чи отримала людина можливості для переходу спадкової потенції в конкретні способи, які забезпечують успіх у певному виді діяльності. Чи вдається індивіду розвинути свій талант на зразок Рафаеля - залежить від обставин: умов життя, середовища, потреб суспільства, врешті від попиту на продукт тієї чи іншої діяльності людини. Особливо гострі дискусії викликає питання про успадкування здібностей до інтелектуальної (пізнавальної, наукової, навчальної) діяльності.

Педагоги-матеріалісти вважають, що всі нормальні люди отримують від природи високі потенційні можливості для розвитку своїх розумових та потенційних сил і здатні практично до необмеженого духовного розвитку. Існуючі відмінності в типах вищої нервової діяльності сприяють лише зміні ходу розумових процесів, але не визначають якостей і рівня самої інтелектуальної діяльності. Відомий генетик академік М.П.Дубінін вважає, що для нормального мозку не існує генетичної обумовленості варіацій інтелекту і, що розповсюджувана думка, нібито рівень інтелекту передається від батьків до дітей, не відповідає результатам наукових досліджень.

Разом з тим, педагоги всього світу визнають, що може бути несприятлива для розвитку інтелектуальних здібностей спадковість. Негативні передумови створюють, наприклад, в'ялі клітини кори головного мозку у дітей алкоголіків, порушені генетичні структури у наркоманів, деякі спадкові психічні захворювання.

Педагоги-ідеалісти вважають доведеним факт наявності інтелектуальної нерівності між людьми і першопричиною її визнають біологічну успадкованість. Задатки до пізнавальної діяльності, що визначають виховні й освітні можливості, успадковуються людьми не в однаковій мірі. З цього робиться висновок: людська природа не піддається удосконаленню, інтелектуальні здібності є незмінними й сталими.

Розуміння процесу успадкування інтелектуальних задатків визначає практичні шляхи виховання й освіти людей. Сучасна педагогіка акцентує увагу на виявленні відмінностей і пристосування до них виховання, а на створенні рівних умов для розвитку наявних у кожної людини задатків.

Більшість зарубіжних педагогічних систем ґрунтується на тому, що виховання повинно слідувати за розвитком, воно лише допомагає визріванню того, що закладено в людині від природи, і тому повинно бути лише пристосоване до розвитку задатків і здібностей людини.

У визначенні спеціальних задатків немає особливих розходжень між представниками різноманітних педагогічних систем. *Спеціальними називаються задатки до певного виду діяльності.* Ті діти, які володіють спеціальними задатками, досягають значно вищих результатів і просуваються до обраної галузі діяльності швидшими темпами. При яскравому вираженні таких задатків вони проявляються в ранньому віці, якщо в людини є необхідні умови. Спеціальними задатками називаються музичні, художні, математичні, лінгвістичні, спортивні та ін.

Особливо важливим є питання про успадкування якостей і психіки. Провідною тезою радянської педагогіки було твердження про те, що всі психічні якості особистості не успадковуються, а набуваються в процесі взаємодії організму з зовнішнім середовищем. Вважалося, що людина не народжується ні злою, ні доброю, ні щедрою, ні скупюю, а тим більше ні злодієм чи злочинцем.

Діти не успадковують моральних якостей своїх батьків, в генетичних програмах людини не закладена інформація про соціальну поведінку. Душа новонародженого, стверджували стародавні мислителі - "чистий аркуш", на якому життя наносить свої позначки. Якою стане людина, повністю залежить від середовища й виховання. Розшифровуючи генетичні програми, вчені не виявили там ні генів добра чи зла, ні генів агресії чи покірності, ні інших генів, що мають відношення до моральності.

Але тоді чому ж багато серйозних учених дотримуються теорії "вродженого зла"? І чи справедливе прислів'я, що дійшло до нас з глибини віків, - "Яблуко від яблуні недалеко падає"?

В західній педагогіці домінує твердження про те, що моральні якості людини біологічно обумовлені. Люди народжуються добрими або злими, чесними або нечесними, природою людині даються забіякуватість, агресивність, жорстокість, ненажерливість (М.Монтессорі, КЛоренц, Е.Мічерлік та ін.). Підставою для таких висновків слугують дані, отримані при вивченні поведінки людини і тварин. Якщо наука визнає наявність інстинктів і рефлексів у тварин і людей (І.П.Павлов), а інстинкти успадковуються, то чому ж їх успадкування людьми повинно обумовлювати дії, відмінні від дій тварин? Так перекидається місток від поведінки тварин до поведінки людини, яка в ряді випадків визнається інстинктивною, рефлекторною, заснованою не на вищій свідомості, а на найпростіших біологічних рефлексах. Питання надзвичайно складне й до його розв'язання необхідно підходити з усією відповідальністю.

В останні десятиріччя ХХ ст. все чіткіше, хоча й обережно позицію про генну обумовленість соціальної поведінки почали займати і вітчизняні педагоги. Академіки П.К.Анохін, М.М.Амосов та інші відомі вчені спочатку завуальовано, а пізніше відкрито висловлювалися на користь спадкової обумовленості моральності людини і її поведінки.

Людина, як біологічний вид, піддається дуже незначним змінам за всю відому людям історію свого розвитку. Це ще одне вагоме доведення незмінності людської природи, жорсткої генної регламентації можуть привести - нині важко передбачити [29. - Кн. 1, 71-81].

3.3. Вплив середовища на розвиток особистості

Людина стає особистістю тільки в процесі соціалізації, тобто спілкування, взаємодії з іншими людьми. Поза людським суспільством духовний, соціальний, психічний розвиток відбутися не може.

Реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, називається **середовищем**. На формування особистості впливають різноманітні зовнішні умови, в тому числі географічні й соціальні, шкільні й сімейні. Коли педагоги говорять про вплив середовища, то мають на увазі, перш за все, середовище соціальне й домашнє. Перше відносять до дальнього оточення, а друге - до найближчого. Поняття **соціальне середовище** має такі загальні характеристики, як суспільний лад, система виробничих відносин, матеріальні умови життя. Найближче середовище - сім'я, родичі, друзі.

Великий вплив на розвиток людини, особливо в дитинстві, виявляє домашнє середовище. В сім'ї проходять перші, вирішальні для становлення, розвитку і формування роки життя людини. Сім'я визначає коло її інтересів і потреб, поглядів і ціннісних орієнтацій. Сім'я ж, забезпечує й умови для розвитку природних задатків. Моральні і соціальні якості особистості також закладаються в сім'ї.

Взаємодія людини з суспільством має назву "**соціалізація**". Поняття про соціалізацію як процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в ході якого здійснюється її пристосування, сформувалося в американській соціології (Т.Парсонс, Р.Мертон). В традиціях цієї школи соціалізація розкривається за допомогою поняття "адаптація".

Поняття **адаптація**, будучи провідним поняттям біології, означає пристосування живого організму до умов середовища. Воно було екстрапольовано в суспільствознавство і стало означати процес пристосування людини до умов соціального середовища. Так виникли поняття соціальної і психічної адаптації, результатом якої є адаптованість особистості до різноманітних соціальних ситуацій, мікро- і макрогруп. Важливі негативні впливи середовища, що заважають її саморозвитку й самоутвердженню. Тут суб'єкт розглядається як саморозвиваюча система, як продукт самовиховання. Ці два підходи не суперечать один одному, а визначають двобічний процес соціалізації.

Суспільство з метою відтворення соціальної системи, збереження своїх структур прагне сформувати соціальні стереотипи і стандарти (групові, класові, етнічні, професійні та ін.), зразки поведінки. Щоб не бути в опозиції по відношенню до суспільства, особистість засвоює цей соціальний досвід шляхом входження в соціальне середовище, систему існуючих соціальних зв'язків. Однак, у зв'язку зі своєю природною активністю особистість зберігає й розвиває тенденцію до автономії,

незалежності, свободи, формування власної позиції, не повторної індивідуальності. Результатом виявлення такої тенденції є розвиток і перетворення не лише самої особистості, але й суспільства.

Таким чином, сутнісний зміст соціалізації розкривається в сукупності таких її процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і саморегуляція. Їх діалектична єдність забезпечує оптимальний розвиток особистості протягом усього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем.

Соціалізація - це неперервний процес, що триває протягом усього життя. Він складається з етапів, кожен з яких "спеціалізується" на вирішенні певних завдань, без розв'язання яких наступний етап може не наступити, бути спотвореним або загальмованим. У вітчизняній науці при визначенні стадій (етапів) соціалізації вважають, що вона здійснюється більш плідно в трудовій діяльності. В залежності від відношення до трудової діяльності виділяють наступні її стадії:

- *дотрудова*, що містить увесь період життя людини до початку трудової діяльності. Ця стадія розділяється на два більш-менш самостійні періоди: рання соціалізація, що охоплює час від народження дитини до вступу її в школу; юнацька соціалізація — навчання в школі, технікумі, вузі;
- *трудова* стадія охоплює період зрілості людини;
- *післятрудова* стадія, що наступає в літньому віці у зв'язку з припиненням активної трудової діяльності.

А.В.Петровський виділив три макрофазы соціального розвитку особистості на дотрудовій стадії: *дитинство* - адаптація індивіда, оволодіння нормами соціального життя; *отроцтво* - індивідуальна, що виражається в потребі індивіда в максимальній персоналізації, в потребі "бути особистістю"; *юність* ~ інтеграційна, що виражається в набутті рис і властивостей особистості, що відповідають необхідності й потребам групового та особистісного розвитку.

Які ж фактори соціалізації і формування особистості? **Факторами** соціалізації називають такі обставини, при яких створюються умови для здійснення процесу соціалізації. А.В.Мудрик виділив основні фактори спеціалізації, об'єднавши їх у чотири групи:

- *мегафактори* (мега - дуже великий, загальний) - космос, планета, світ, які тією чи іншою мірою через інші групи факторів впливають на соціалізацію всіх жителів планети або дуже великих груп людей, що проживають в окремих країнах;

- *макрофактори* (макро - великий) - країна, етнос суспільство, держава, які впливають на соціалізацію всіх жителів, які проживають в певних країнах (цей вплив опосередкований іншими групами факторів)

- *мезофактори* (мезо - "середній, проміжний") - умови соціалізації великих груп людей, що виділяються: за місцем і типом поселення, в якому вони живуть (регіон, село, селище, місто); за належністю до аудиторії тих чи інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, кіно та ін.); за належністю до тих чи інших субкультур.

- *мікрофактори* - це ті, які безпосередньо впливають на конкретну людину - сім'я і домашній осередок, група ровесників, мікросоціум, організації, в яких здійснюється соціальне виховання - навчальні, професійні, громадські та ін.

Мікрофактори виявляють вплив на розвиток особистості через так званих агентів соціалізації, тобто осіб, у безпосередній взаємодії з якими відбувається її життя. На різних вікових етапах склад агентів різний. Так, по відношенню до дітей і підлітків такими є батьки, брати й сестри, родичі, ровесники, сусіди, вчителі. В юності або в молодості агентами є також чоловік або дружина, колеги по роботі, навчанні й службі в армії. У зрілому віці додаються власні діти, а в похилому і члени їхніх сімей.

Соціалізація здійснюється за допомогою широкого набору *засобів*, специфічних для певного суспільства, соціального стану, віку людини. До них належать способи годування немовляти й догляду за ним; методи заохочення і покарання в сім'ї, в групах ровесників, у навчальних і професійних групах; різноманітні види і типи відносин в основних сферах життєдіяльності людини (спілкування, гра, спорт та ін.). Чим краще організовані соціальні групи, тим більше можливостей виявити соціалізуючий вплив на особистість. Однак, соціальні групи нерівнозначні за своїми можливостями виявляти вплив на особистість на різних етапах її онтогенетичного розвитку. Так, у ранньому і дошкільному віці найбільший вплив виявляє сім'я. В підлітковому і юнацькому віці збільшується і виявляє найдійовіший вплив група ровесників, у зрілому ж віці на пдшіє місце за значимістю висувається соціальний стан, трудовий і професійний колектив, окремі особистості. Є фактори соціалізації, цінність яких зберігається протягом усього життя людини. Це нація, ментальність, етнос. Нині все більшого значення вчені надають макрофакторам соціалізації, в тому числі й природо-географічним умовам, оскільки встановлено, що вони впливають на становлення особистості.

Фактори соціалізації - це розвивальне середовище, яке повинно бути спроектоване, добре організоване і навіть побудоване. Найважливішою вимогою до розвиваючого середовища є створення атмосфери, в якій пануватимуть гуманні відносини, довір'я, безпека, можливість особистісного зростання. Разом з тим, не можна переоцінювати роль соціальних факторів у формуванні особистості. Ще Арістотель писав, що душа "єсть неісписанная книга природи, опыт наносит на ее страницы свои письмена". ДЛокк вважав, що людина народжується з душею чистою, як дошка (*tabula rasa*), покрита воском. Виховання пише на цій дошці все, що йому заманеться. Соціальне середовище у цьому випадку трактувалося метафізично, як щось незмінне, фатальне, таке, що визначає долю людини, а людина трактувалася як пасивний об'єкт впливу середовища.

Переоцінка ролі середовища (Гельвецій, Дідро, Оуен) дозволила зробити висновок: щоб змінити людину, потрібно змінити середовище. Але середовище - це, в першу чергу, люди, тож виходить замкнене коло. Щоб змінити середовище, потрібно змінити людей. Однак, людина не пасивний

продукт середовища, вона теж впливає на середовище. Змінюючи середовище, людина тим самим змінює себе.

Визнання діяльності особистості провідним фактором її становлення висуває питання про цілеспрямовану активність, саморозвиток особистості, тобто питання про неперервну роботу над собою, над власним духовним розвитком. Саморозвиток забезпечує можливість послідовного ускладнення завдань і змісту освіти, реалізації вікового та індивідуального підходу, формування творчої індивідуальності школяра, здійснення колективного виховання та стимулювання особистістю свого подальшого розвитку.

Характер розвитку особистості, широта, глибина цього розвитку при однакових умовах навчання й виховання залежить переважно від її власних зусиль, від тієї енергії і працездатності, які вона виявляє в різноманітних видах діяльності, зрозуміло, з відповідною поправкою на природні задатки. Саме цим у багатьох випадках пояснюються ті відмінності в розвитку людей, у тому числі й школярів, які живуть і виховуються в одних і тих же умовах і відчують на собі приблизно однакові виховні впливи.

Вітчизняна педагогіка керується положенням про те, що вільний і гармонійний розвиток особистості можливий в умовах колективної діяльності. Звичайно, за певних умов колектив нівелює особистість. Однак, індивідуальність може розвиватися і знайти свій вияв у колективі. Організація різноманітних форм колективної діяльності (навчально-пізнавальна, трудова, художньо-естетична та ін.) сприяє виявленню творчого потенціалу особистості. Колектив з його громадською думкою, традиціями, звичаями незаміними як фактор формування суспільного позитивного досвіду, а також соціально значимих умінь і навичок громадської поведінки.

Як в теоретичному, так і в практичному плані цікаве таке питання: що має більший вплив на розвиток людини - середовище чи спадковість? Однозначної відповіді на це питання немає. Але, наприклад, англійський психолог Д. Шаттлворт (1935) пришов до такого висновку з приводу впливу основних факторів на розумовий розвиток: 64% з факторів розумового розвитку припадає на спадкові впливи; 16% - на відмінності в рівні сімейного середовища; 3% - на відмінності у вихованні дітей в сім'ї; 17% - на сукупні фактори (взаємодії спадковості з середовищем).

Розвивається кожна людина індивідуально і "доля" впливу спадковості й середовища у кожного своя [29. - Кн. 1, 86].

3.4. Розвиток, виховання і формування особистості

Вплив спадковості і середовища коректується вихованням. Ефективність виховної взаємодії полягає в цілеспрямованості, систематичності й кваліфікованому керівництві. Слабкість виховання полягає в тому, що воно ґрунтується на свідомості людини і потребує її участі, тоді як спадковість і середовище діють несвідомо й підсвідомо. Цим визначається роль, місце, можливості виховання у формуванні людини. Роль виховання оцінюється по-різному, причому діапазон цих оцінок дуже

широкий - від твердження про його повну нездатність і абсурдність (при несприятливій спадковості й негативному впливові середовища) до визнання його єдиним засобом зміни людської природи. Вихованням можна досягти багато чого, але повністю змінити людину не можна. Виховання скеровує розвиток людини на визначені мету і завдання.

Цілеспрямований і систематичний вплив вихователів сприяє утворенню нових, заздалегідь запрограмованих умовнорефлекторних зв'язків, які ніякими іншими шляхами не можуть бути створені. Одне з **найважливіших завдань** правильно організованого **виховання** - виявлення нахилів і обдарувань, **розвиток** у відповідності з індивідуальними особливостями людини, її можливостями і здібностями.

Впливаючи на розвиток людини, виховання саме залежить від розвитку, адже воно постійно орієнтується на досягнутий рівень розвитку. Ефективність виховання визначається рівнем підготовки людини до сприйняття виховного впливу. Люди піддаються вихованню неоднаково, діапазон дуже широкий - від повного неприйняття виховних вимог до абсолютного підкорення волі вихователів

Ефективність виховного впливу залежить від ряду умов і обставин. Відомий російський педагог і психолог Л.С.Виготський (1896 - 1934) обґрунтував закономірність, згідно з якою мета і методи виховання мають відповідати не тільки досягнутому дитиною рівню розвитку, а й "зоні її найближчого розвитку". Він виділив два рівні розумового розвитку:

- 1) *актуальність* розвитку;
- 2) *зона найближчого* розвитку.

На першому рівні дитина виконує завдання самостійно. На другому рівні вона не може з ними впоратись і тому вирішує проблеми за допомогою дорослих. Те, що сьогодні дитина робила з допомогою дорослих, завтра вона робитиме самостійно, те, що входило в зону найближчого розвитку, в процесі навчання переходить на рівень актуального розвитку.

Тільки те виховання плідне, яке випереджає розвиток. Завдання виховання полягає в тому, щоб створити "зону найближчого розвитку", яка в подальшому перейшла б у "зону актуального розвитку". Виховання сприяє формуванню особистості, якщо воно передре розвитку і орієнтується на процеси, які ще не зовсім визріли, але перебувають у стадії становлення й визрівання

А яке співвідношення між розвитком і навчанням? Ця проблема має не лише методологічний, а й практичний характер. Від її вирішення залежить визначення змісту освіти, вибір форм і методів навчання.

Нагадаємо, що під **навчанням** необхідно розуміти не процес "передачі" готових знань від учителя до учня, а широку взаємодію між учителем і учнем, спосіб здійснення педагогічного процесу з метою розвитку особистості за допомогою організації засвоєння учнями наукових знань і способів діяльності. Це процес стимулювання й управління зовнішньою і внутрішньою активністю учня, в результаті якої здійснюється засвоєння людського досвіду.

Під *розвитком*, стосовно навчання, розуміють два різні, хоча й тісно пов'язані між собою, явища: *власне біологічне*, органічне дозрівання мозку, його анатомо-біологічних структур; *психічне* (зокрема розумовий розвиток) як певна динаміка його рівнів, як своєрідне розумове дозрівання.

В психолого-педагогічній науці склалася три точки зору щодо співвідношення навчання і розвитку. Перша й найпоширеніша полягає в тому, що навчання і розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процеси. Але навчання немовби надбудовується над визріванням мозку. Таким чином, навчання трактується як суто зовнішнє використання можливостей, які виникають у процесі розвитку. В.Штерн писав, що навчання слідує за розвитком і пристосовується до нього, а тому не потрібно втручатися в процес розумового визрівання, заважати йому, а терпляче й пасивно чекати, доки визріють можливості для навчання.

Вчені, які дотримуються іншої точки зору, не розрізняють навчання і розвиток ототожнюючи обидва ш процеси (У. Джеймс, Е. Торндайк).

Третя група теорій поєднує перші дві точки зору і доповнює їх новим положенням: навчання може здійснюватися не лише вслід за розвитком, не лише йти нога в ногу з ним, але й попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи в ньому новоутворення (Л.С.Виготський).

Сучасна вітчизняна педагогіка дотримується положення про діалектичну взаємодію навчання і розвитку особистості: поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості. Навчання стимулює розвиток, разом з тим, ґрунтується на ньому, але не надбудовується суто механічно.

Процеси і результати соціалізації мають внутрішньо суперечливий характер, бо в ідеалі соціалізована людина повинна відповідати соціальним вимогам і одночасно протистояти негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, що гальмують розвиток її індивідуальності. Так, нерідко зустрічаються люди настільки соціалізовані, фактично розчинені в соціумі, що виявляються неготовими і нездатними до особистісної участі в утвердженні життєвих принципів. У значній мірі це залежить від типу виховання.

Виховання на відміну від соціалізації, яка здійснюється в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, трактується як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації (сімейне, релігійне, шкільне виховання).

Виховання і соціалізація мають ряд відмінностей у різні періоди розвитку особистості. Найсуттєвіша відмінність, що має місце в усі періоди вікового розвитку особистості полягає в тому що, виховання є своєрідним механізмом управління процесами соціалізації.

У цьому зв'язку вихованню притаманні дві основні функції: *впорядкування всього спектру впливів* (фізичних, соціальних, психологічних та ін.) на особистість і *створення умов* для прискорення процесів соціалізації з метою розвитку особистості. У відповідності з цими функціями виховання сприяє переборенню або послабленню негативних впливів соціалізації, наданню їй гуманістичної орієнтації, залученню наукового потенціалу для прогнозування й конструювання педагогічної стратегії і тактики.

Типи (моделі) виховання обумовлені рівнем розвитку суспільства, їхньою соціальною стратифікацією (співвідношенням соціальних груп і станів) та соціально-політичними орієнтаціями. Тому виховання здійснюється по-різному в тоталітарному й демократичному суспільствах. У кожному з них відтворюється свій тип особистості, своя система залежностей і взаємодій, ступінь свободи й відповідальності особистості.

В усіх підходах до виховання педагог є активним началом поряд з активною дитиною. У цьому зв'язку виникає питання про завдання, які покликана вирішувати цілеспрямована соціалізація, організатором якої є педагог. А.В.Мудрик умовно виділив три групи завдань, що вирішуються на

кожному етапі соціалізації: природничо-культурні, соціально-культурні та соціально-психологічні.

Природничо-культурні завдання пов'язані з досягненням на кожному віковому етапі певного рівня фізичного й сексуального розвитку, який характеризується деякими нормативними відмінностями в тих чи інших релігійно-культурних умовах (різні темпи статевого дозрівання, еталони мужності й жіночості в різних етносах і регіонах та ін.).

Соціально-культурні завдання - це пізнавальні, морально-етичні, ціннісно-сміслові завдання, які є специфічними для кожного вікового етапу в конкретному історичному соціумі. Вони визначаються суспільством в цілому, регіональним і найближчим оточенням людини.

Соціально-психологічні завдання пов'язані з становленням самосвідомості особистості, її самовизначенням, самоактуалізацією й самоутвердженням, які на кожному віковому етапі мають специфічний зміст і способи їх досягнення. Розв'язання даних завдань у процесі виховання викликано необхідністю розвитку особистості. Якщо якась група завдань або найважливіші з них залишаються невирішеними на тому або іншому етапі соціалізації, то це або затримує розвиток особистості, або робить його (етап) неповноцінним [26, 128 - 130].

3.6. Діяльність як фактор розвитку. Діагностика розвитку

Вплив на розвиток спадковості, середовища і виховання доповнюється ще одним важливим фактором - діяльністю особистості. Під діяльністю особистості розуміють дуже велику кількість усіх можливих занять людини, все те, що вона робить. Із глибин віків дійшли до нас мудрі спостереження: скажіть мені, що і як робить дитина, і я скажу вам, ким вона виросте; ні один нероба ще нічого не досяг; скільки поту - стільки успіху; людина сама коваль свого щастя; хто рано встає, тому Бог дає; по труду і честь; творіння вказують на творця і т.п. Отже, очевидний прямий зв'язок між результатами розвитку та інтенсивністю діяльності. Це ще одна загальна закономірність розвитку, яку можна сформулювати так: чим більше працює людина у певній галузі, тим вищий рівень її розвитку у цій галузі. Але межі дії цієї закономірності не безмежні, а визначаються "стримуючими" факторами - здібностями, віком, інтенсивністю й організацією самої діяльності тощо.

У процесі діяльності відбувається всебічний і цілісний розвиток особистості людини, формується її ставлення до оточуючого світу. Щоб діяльність сприяла формуванню запланованого образу особистості, її потрібно організувати і розумно спрямувати. У цьому велика складність практичного виховання. На жаль, у багатьох випадках воно не може забезпечити можливості для розвитку; вихованці іноді позбавлені найнеобхіднішого - активної участі в суспільній, трудовій, пізнавальній діяльності, приречені на її пасивне спостереження і засвоєння готових істин.

Основні *види діяльності* дітей і підлітків - *навчання, праця, гра*. За спрямованістю розрізняють *пізнавальну, суспільну, спортивну, художню, технічну, ремісничу, гедонічну* (спрямовану на задоволення) діяльність. Особливий вид діяльності - *стікування*.

Діяльність може бути активною і пасивною. Навіть найменша дитина вже проявляє себе як активна істота. Вона пред'являє вимоги до дорослих, однолітків, виражає своє ставлення до людей, предметів. В подальшому під впливом середовища і виховання активність може як підвищуватись, так і знижуватись. Хороший розвиток забезпечується лише активною, емоційно забарвленою діяльністю, в яку людина вкладає всю душу, в якій повністю реалізує свої можливості, виражає себе як особистість. Ось чому важлива не стільки діяльність взагалі, скільки активність особистості, що проявляється в цій діяльності.

Активність у навчанні дозволяє школяреві швидше й успішніше оволодівати соціальним досвідом, розвиває комунікативні здібності, формує відношення до оточуючої дійсності. Пізнавальна активність забезпечує інтелектуальний розвиток дитини. Для неї характерна не тільки потреба розв'язувати пізнавальні завдання, але й необхідність застосовувати отримані знання на практиці. Трудова активність стимулює швидке й успішне формування духовного світу особистості, визначає готовність багато й успішно працювати.

Усі прояви активності мають одне й те ж постійне джерело - потреби. Багатогранність людських потреб породжує і багатогранність видів діяльності для їх задоволення. Показати молодій людині корисні, максимально послабити хибні напрями активності - постійне і дуже складне завдання виховання. Складність у тому, що потреби і мотиви діяльності в період інтенсивного становлення людини надто динамічні й змінні. На різних вікових ступенях повинні оперативно змінюватися види і характер діяльності. Шкільне виховання не завжди встигає за цими змінами, а повинне встигати, щоб не допускати незворотних наслідків.

Активність самої людини - обов'язкова умова розвитку її можливостей і обдарувань, досягнення успіху. Які б прекрасні вихователі не опікали дитину, без власної праці вона мало чого досягне. К.Д.Ушинський відзначав, що учень повинен навчатися сам, а педагог дає йому матеріал для навчання, керує навчальним процесом. Отже, при правильному вихованні школяр не стільки об'єкт педагогічної дії, скільки суб'єкт, тобто активний учасник власного виховання.

Виховання досягає мети, коли йому вдається сформувати суспільно активну, творчу особистість, то приносить радість собі й людям. В педагогічній практиці все більше відчувається потреба в оперативній діагностиці досягнутого учнем рівня розвитку. Це пов'язано з тим, що ефективно керувати процесами формування особистості без знання глибини, темпів і особливостей змін, що відбуваються, не можна.

Діагностика (від грецького "діа" - прозорий і "гносис" - знання) - загальний спосіб отримання попередньої інформації про предмет або процес, що вивчається.

Фізіологічний розвиток людини діагностується порівняно просто. Для цього у всьому світі застосовують спеціально розроблені тести (нормативи), за допомогою яких вимірюють ступінь розвитку як загальних, так і спеціальних якостей. В залежності від того, як успішно людина виконує запропоновані завдання, робиться висновок про досягнутий рівень, конкретні параметри фізичного розвитку, отримані дані порівнюють з віковими можливостями. Духовний, соціальний розвиток діагностувати дуже складно. Різноманітні методики, що використовують для досягнення цієї мети, надзвичайно складні, громіздкі й не завжди забезпечують об'єктивний висновок. Для підвищення надійності діагнозу використовують комплексне дослідження стану здоров'я, збір і співставлення антропометричних, соціальних та психологічних даних, що потребує спеціального обладнання, клінік, лабораторій, підготовленого персоналу.

Оволодіння найпростішими методиками діагностики окремих учнів - важливий компонент професійної педагогічної підготовки. Надзвичайний інтерес для вчителів шкіл і вихователів викликає діагностика розумової діяльності й мотивації поведінки, рівня претензій, емоційності, розвитку соціальної поведінки і багато інших важливих якостей особистості. Найпоширеніший метод вивчення вищевідзначених якостей - тестування [29. - Кн.1, 90 - 95].

Запитання і завдання

1. Які фактори виявляють вплив на розвиток людини? 2. Розкрийте зміст понять "людина", "індивід", "особистість". 3. Що таке спадковість? Яка її роль, місце і значення у розвитку особистості? 4. Як впливає середовище на розвиток особистості? 5. Визначте роль, місце і значення виховання у формуванні і розвитку особистості. 6. Розкрийте значення діяльності як фактору розвитку особистості. 7. Що таке діагностика розвитку? Її завдання і значення в процесі навчання і виховання.

Тема 4. Вікові та індивідуальні особливості розвитку

4.1. Вікова періодизація

З метою активного керівництва й управління процесами розвитку педагоги вже в далекому минулому здійснювали спроби класифікації періодів людського життя. Відомо цілий ряд розробок періодизацій розвитку (Коменський, Штрац, Бюллер, Горолок, Левітов, Ельконін,

Пришгода, Ванек, Шванцара), до того ж їх кількість зростає, оскільки неможливо побудувати універсальну систему, яка ґрунтувалася б лише на одному критерії.

Найпоширенішою нині є періодизація, яка ґрунтується на виділенні вікових особливостей. **Віковими особливостями називаються характерні для певного періоду життя анатомофізіологічні і психічні якості.** Сутність вікових особливостей наочно розкривається на прикладі фізичного розвитку людини. Ріст, зростання ваги, поява молочних зубів, а потім зміна їх, статеве дозрівання та інші біологічні процеси здійснюються в певні вікові періоди з незначними відхиленнями. Оскільки біологічний і духовний розвиток людини взаємопов'язані між собою, то з віком відповідні зміни відбуваються і в психічній сфері. Поступово здійснюється соціальне дозрівання, проявляється динаміка духовного розвитку особистості. Це й слугує природною основою для виділення послідовних етапів розвитку людини і складання вікової періодизації.

Е. Еріксон виділив 8 стадій у розвитку людини: **немовля** (з моменту народження до одного року), **ранній вік** (1 - 3 роки), **дошкільний вік** (3 - 6, 7 роки) **підлітковий вік** (7-12 років), **юність** (13 - 18 років), **рання зрілість** (третє десятиліття), **середній вік** (четверте і п'яте десятиліття життя), **пізня зрілість** (після шостого десятку років життя). Кожен вік або період розвитку людини характеризується наступними показниками (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін):

- а) певною соціальною ситуацією розвитку або конкретною формою відносин, в які вступає людина з іншими людьми в даний період;
- б) основним чи провідним видом діяльності;
- в) основними психічними новоутвореннями (від окремих психічних процесів до властивостей особистості).

Для педагогіки школи теоретичне й практичне значення має періодизація життя й розвитку людини шкільного віку. Заслугує на увагу періодизація шкільного віку, запропонована академіком Б.Т.Лихачовим:

1. Від народження до одного року **-раннє немовля.** Це період початкового пристосування, початкової адаптації.

2. Від 1 до 3 років - **власне немовля**. Один з найплідніших і найінтенсивніших періодів накопичення дитиною соціального досвіду, становлення фізичних функцій, психічних властивостей і процесів.

3. Від 3 до 6 років - **раннє дитинство** - період переходу до дитинства, інтенсивного накопичення соціально значимого досвіду в соціальному просторі, формування основних рис характеру і ставлення до навколишнього світу. Всі три періоди - від народження до 6 років - називають ще **переддошкільним** або **дошкільним**. Систематичне навчання в дитячому садку і школі для багатьох дітей починається з 6 років. Воно здійснюється з урахуванням того, що психофізіологічна, морально-вольова готовність дітей до систематичної навчальної праці, інтелектуальної, фізичної, емоційної напруги настає до 7 років.

4. Від 6 до 8 років - **власне дитинство**. В цей період завершується початкове визрівання фізіологічних і психологічних структур головного мозку, здійснюється подалше накопичення фізичних, нервово-фізіологічних та інтелектуальних сил, які забезпечують готовність до повноцінної систематичної навчальної праці.

5. Від 8 до 11 років - **передпідлітковий період** - час зрілого дитинства, накопичення фізичних і духовних сил для переходу до отрочтва. Разом з періодом дитинства цей період має ще й назву **молодший шкільний вік**.

6. Від 11 до 14 років — отрочтво, **підлітковий вік** - новий якісний етап у становленні людини. Найхарактернішими рисами його є: з точки зору фізіології - статеве дозрівання, психології - особистісна самосвідомість, свідомий вияв індивідуальності. Цей період називають ще **середнім шкільним віком**.

7. Від 14 до 18 років - **юнацький вік** - період завершення фізичного й психічного дозрівання, соціальної готовності до суспільно корисної продуктивної праці і громадянської відповідальності. Дівчата і юнаки - **старші школярі** - отримують певну підготовку в галузі психології та етики сімейного життя [21, 84 - 85].

І.П.Підласий запропонував таку періодизацію.

Психологічна періодизація: 1. Пренатальний період. 2. Період народження (до 6 тижнів життя дитини). 3. Грудний період (до 1 р.). 4. Повзунковий період (1-3 рр.). 5. Дошкільний вік (3-6 рр.). 6. Шкільний вік (6-11 рр.). 7. Пубертатний період (11-15 рр.). 8. Юнацький вік (15-20 рр.).

Педагогічна періодизація: 1. Немовля (1-ий рік життя). 2. Переддошкільний вік (від 1 до 3 рр.). 3. Дошкільний вік (від 3 до 6 рр.): а) молодший дошкільний вік (3-4 рр.); б) середній дошкільний вік (4-5 рр.); в) старший дошкільний вік (5-6 рр.). 4. Молодший шкільний вік (6-10 рр.). 5. Середній шкільний вік (10-15 рр.). 6. Старший шкільний вік (15-18 рр.).

Основою педагогічної періодизації слугують стадії фізичного й психологічного розвитку, з одного боку, і умови, в яких здійснюється виховання, — з другого.

У кожний з вікових періодів становлення дитини важливо досягти необхідної для цього періоду повноти розвитку, психофізіологічної й духовної зрілості, яка не завжди співпадає з віковими межами та вимогами шкільного навчання. Так, шестирічки в кінці періоду все ще неготові до систематичних занять у школі. А старшокласники потребують більш рішучого й інтенсивного залучення їх до суспільного життя і продуктивної праці з метою забезпечення ефективної моральної, фізичної і громадянської зрілості. Будь-які спроби форсування розвитку дітей за рахунок надмірного навантаження в ранньому віці неминуче сприяють переваженню і перевтомлюванню, фізичним і психічним ушкодженням.

Характеризуючи кожний з відзначених вікових періодів розвитку дітей з точки зору їх духовно-морального становлення, академік Б.Т.Лихачов відзначив недостатність досвіду реальних суспільних стосунків у дошкільнят і молодших школярів. Цим він пояснює велике тяжіння до накопичення вражень, прагнення зорієнтуватися у житті, утвердити себе. Дошкільнята і молодші школярі здатні оцінити і цінують моральні якості іншої людини, особливо турботу, увагу, інтерес до себе. Вони оцінюють ці якості утилітарно-практично, а людську красу розрізняють за зовнішніми, привабливими ознаками.

Період дошкільного й молодшого шкільного дитинства є найважливішим для розвитку естетичного сприймання і формування морально-естетичного ставлення до життя. У цьому віці інтенсивно здійснюється формування властивостей і якостей особистості, які зберігаються у більш чи менш незмінному вигляді на все життя.

Найскладнішим є підлітковий період. Підлітки ще недалеко відійшли від молодших школярів, але вже перейшли бар'єр самосвідомості. Їх ще дисить сильно приваблюють зовнішні форми життєвих явищ, але цікавлять вже й змістові їх аспекти. У сприйманні морально-естетичного образу іншої людини панує функціонально-романтичний підхід. Естетично підліток оцінює не лише зовнішній вигляд, але й окремі моральні якості — мужність, відвагу, активність, вірність, справедливість, рішучість. Однак, підліток може захопитися й асоціальним типом поведінки, псевдоромантичним образом життя людей, які здійснюють правопорушення. Тому підлітковий період вимагає особливої уваги з боку дорослих та індивідуального підходу.

Не менш складним є й юнацький вік, коли завершується фізичне дозрівання людини, виникають реальні умови для її психічної і морально-естетичної зрілості.

Відзначаючи умовність і певну динамічність виділених періодів, необхідно звернути увагу на нове явище, яке сприяло перегляду меж між певними віковими групами. Мова йде про так звану *акселерацію*, що поширилась в усьому світі. **Акселерація** (від латинського "акселераціо" - прискорення) - це прискорений фізичний і частково психічний розвиток в дитячому й підлітковому віці. Біологи пов'язують акселерацію з фізіологічним визріванням організму, психологи - з розвитком психічних функцій, а педагоги - з духовним розвитком і соціалізацією особистості.

До появи акселерації в 50-60-х рр. XX ст. фізичний і духовний розвиток дітей і підлітків був збалансований. В результаті акселерації, що наступила в 70-х рр. фізіологічне дозрівання організму починає випереджати темпи розумового, психічного, соціального розвитку. Утворюється невідповідність, яку можна виразити так: тіло росте швидше, ніж визрівають психічні функції, які є основою інтелектуальних, соціальних, моральних якостей. До 13-ти - 15-ти років у дівчаток, а до 14-ти - 16-ти років у хлопчиків фізіологічний розвиток організму завершується і майже досягає рівня дорослої людини, чого не можна сказати про духовний розвиток.

Дорослий організм потребує задоволення "дорослих" фізіологічних потреб у тому числі й статевих, соціальний розвиток гальмується і вступає в конфлікт з бурхливо прогресуючою фізіологією. Виникає напруга, яка обумовлює значні психологічні перевантаження, підліток шукає шляхи її усунення і вибирає такі, які підказує його ще незміцнений розум. У цьому полягають найважливіші суперечності акселерації, яка створила чимало труднощів як для самих підлітків, котрим важко впоратися з наявними змінами, так і для дорослих - батьків, учителів, вихователів. І, якщо з суто технічними проблемами акселерації - забезпечення шкіл новими меблями, учнів відповідним одягом і т.д. - ще якось впоралися, то в галузі морально-етичних наслідків акселерації і, в першу чергу, тих, що виявилися в широкому розповсюдженні статевих контактів серед неповнолітніх з усіма негативними наслідками, проблеми залишилися.

Про темпи акселерації свідчать наступні дані: за три десятиліття зріст у підлітків збільшився в середньому на 13-15 сантиметрів, а вага - на 10-12 кілограмів у порівнянні з їхніми ровесниками 50-х років.

Серед основних причин акселерації називають: загальні темпи прискорення життя, поліпшення матеріальних умов, підвищення якості харчування й медичного обслуговування, покращення догляду за дітьми в ранньому віці, позбавлення багатьох тяжких дитячих хвороб. Відзначаються й інші причини - радіоактивне забруднення навколишнього середовища, що спочатку сприяло прискоренню росту, а з часом, як показують досліди з рослинами і тваринами, ослабленню генофонду; зменшення кількості кисню в атмосфері, що сприяло розширенню грудної клітки, а за цим і зростання всього організму. Очевидно, акселерація обумовлена комплексом впливів багатьох факторів. З середини 80-х років акселерація у всьому світі загальмувалась, темпи фізіологічного зростання дещо знизилися.

Взагалі, дослідження в галузі людського розвитку виявили ряд важливих закономірностей, без урахування яких не можна спроектувати й організувати ефективну навчально-виховну діяльність. Практична педагогіка ґрунтується на таких *закономірностях фізичного розвитку*.

1. В юному віці фізичний розвиток людини здійснюється швидше й інтенсивніше; з часом темпи розвитку уповільнюються.

2. Фізіологічно дитина розвивається нерівномірно: в одні періоди - швидше, в інші - повільніше.

3. Кожен орган людського тіла розвивається у властивому лише йому темпі; в цілому частини тіла розвиваються нерівномірно і непропорційно.

З фізичним нерозривно пов'язаний і духовний розвиток, в динаміці якого також мають місце помітні коливання, обумовлені нерівномірністю визрівання нервової системи і розвитку психічних функцій. Дослідження показують, що суттєві відмінності між людьми виражаються, в рівні інтелектуальної діяльності, структурі свідомості, потребах, інтересах, мотивах, поведінці, рівневі соціального розвитку.

Для **духовного розвитку** теж характерні певні **закономірності**:

1. Існує обернено пропорційна залежність між віком людини і темпами духовного розвитку; у меншому віці темпи духовного розвитку вищі; з віком темпи духовного розвитку уповільнюються.

2. Духовний розвиток людини здійснюється нерівномірно. В окремі періоди виникають більш сприятливі умови для розвитку окремих якостей, а деякі з цих умов є тимчасові, швидкоплинні.

3. Існують оптимальні терміни для формування й зміцнення окремих видів психічної діяльності і обумовленою ними розвитку духовних якостей. Вікові періоди, в яких умови для розвитку тих чи інших якостей є оптимальні, називаються **сензитивними** (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, В.О. Крутецький).

Причини сензитивності - нерівномірність визрівання мозку та нервової системи, а також та обставина, що деякі властивості особистості можуть формуватися лише на основі вже сформованих якостей. Велике значення має й набутий у процесі соціалізації життєвий досвід.

4. В процесі розвитку психіки людини і її духовні якості набувають стабільності, постійності, зберігають при цьому пластичність і можливість компенсації. У цьому виявляється надзвичайно складна діалектика людського розвитку: з одного боку, психічний розвиток є поступове переростання психічних станів у риси особистості, з другого - їх завжди можна змінити на краще, а для цього потрібно створити потрібні умови й здійснити адекватні дії. На пластичності нервової системи засновано виховання.

4.2. Особливості виховання учнів різних вікових груп

Молодший шкільний вік (6 - 10 років). У шестирічному віці дитина переживає значні зміни в житті. Перехід до шкільного віку пов'язаний з помітними змінами в її діяльності, спілкуванні, взаєминах з іншими людьми. Провідною діяльністю стає навчання, змінюється уклад життя, з'являються нові обов'язки, новими стають і відносини дитини з навколишніми.

В біологічному відношенні молодші школярі переживають період другого округлення: у них, у порівнянні з попереднім віком, уповільнюється зріст і значно збільшується вага. Здійснюється інтенсивний розвиток **м'язової системи**. З розвитком дрібних м'язів кисті з'являється

здатність виконувати найрізноманітніші рухи, завдяки чому дитина оволодіває навичками письма. Зростає сила м'язів, усі тканини дитячого організму зростають. Удосконалюється нервова система, інтенсивно розвиваються функції великих півкуль голоаного мозку, зростає аналітична й синтетична функції кори. Вага мозку в молодшому шкільному віці майже досягає ваги мозку дорослої людини і збільшується в середньому до 1400 г. Розвивається **психіка дитини**. Зміцнюється співвідношення процесів збудження й гальмування: процес гальмування стає більш виразним, але все ще переважає процес збудження, і молодші школярі надто збудливі. Збільшується точність функціонування **органів відчуття**. У порівнянні з дошкільним віком відчуття кольору збільшується на 45%, м'язово-суглобні відчуття збільшуються на 50%, зорові на 50% (О.М. Леонтьєв).

Пізнавальна діяльність молодших школярів здійснюється переважно в процесі навчання. Важливе значення має й розширення сфери спілкування. Швидкоплинний розвиток, багато нових якостей, які необхідно сформувати або розвинути у школярів, змушують педагогів здійснювати сувору й цілеспрямовану діяльність.

Сприймання молодших школярів характеризується нетривалістю й неорганізованістю і разом з тим гостротою й свіжістю, а також надзвичайною цікавістю. Незначна диференційованість і слабкість аналізу сприймання частково компенсуються яскраво вираженим емоційним сприйманням. Зважаючи на це, досвідчені вчителі поступово привчають школярів цілеспрямовано слухати й дивитись, розвивати спостережливості. Перший ступінь школи завершується тим, що сприймання, будучи особливою цілеспрямованою діяльністю, ускладнюється й поглиблюється, стає більш аналітичним, диференційовним, набуває організаційного характеру.

Увага молодших школярів мимовільна, недостатньо стійка, обмежена за обсягом. Тому весь процес навчання й виховання учня початкової школи підпорядкований вихованню культури уваги. Шкільне життя вимагає від дитини постійних вправ у вихованні довольної уваги вольових зусиль для зосередження. Довільна увага розвивається разом з іншими функціями і, перш за все, з мотивацією навчання, почуттям відповідальності за успіхи в навчальній діяльності.

Мислення у молодших школярів розвивається від емоційно-образного до абстрактно-логічного. "Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі", - писав К.Д. Ушинський, закликаючи педагогів, батьків враховувати ці особливості дитячого мислення.

Завдання школи першого ступеня - піднести мислення дитини на якісно новий етап, розвинути інтелект до рівня розуміння причинно-наслідкових зв'язків. У шкільний вік, відзначав Л.С. Виготський, дитина вступає з відносно слабкою функцією інтелекту (у порівнянні з функціями сприймання і пам'яті, які розвинені значно краще). У школі інтелект розвивається так, як ні в який інший період. І тут особливо велика роль школи, вчителя. Завдяки різноманітній організації навчально-виховного процесу, зміни змісту й методів навчання, методики організації

пізнавальної діяльності можна отримати досить різноманітні характеристики мислення дітей молодшого шкільного віку.

Мислення дітей розвивається нерозривно з їхньою **мовою**. Словниковий запас нинішніх чотирикласників налічує приблизно 3500- 4000 слів. Вплив шкільного навчання виявляється не лише в тому, що значно збагачується словниковий запас дитини, але й у набутті надзвичайно важливого уміння усно і письмово викладати свої думки.

Велике значення в пізнавальній діяльності школяра має **пам'ять**. Природні можливості молодшого школяра досить великі: його мозок має таку пластичність, яка дозволяє йому легко дослівно запам'ятовувати значний за обсягом матеріал. З 15 речень дошкільник запам'ятовує 3-5, а молодший школяр - 6-8. Його пам'ять має переважно наочно-образний характер. Безпомилково запам'ятовується матеріал цікавий, конкретний, яскравий. Однак, учні початкової школи не в змозі розпорядитися своєю пам'яттю і підпорядковувати її завданням навчання. Значних зусиль докладають учителі для того, щоб виробити в учнів початкових класів уміння самоконтролю при заучуванні, навичок самоперевірки, знання раціональної організації навчальної праці.

Становлення особистості юного школяра здійснюється під впливом нових взаємин з дорослими (вчителями) і ровесниками (однокласниками), нових видів діяльності (навчання) й спілкування, залучення в систему колективів (класного, загальношкільного). У нього розвиваються елементи соціальних відчуттів, формуються навички суспільної поведінки (колективізм, відповідальність за вчинки, товариськість, взаємодопомога тощо). Молодший шкільний вік надає великі можливості для формування моральних якостей і позитивних рис особистості. Податливість і відома навіюваність школярів, їхня довірливість, схильність до наслідування, великий авторитет учителя створюють сприятливі передумови для формування високоморальної особистості. Основи моральної поведінки закладаються саме в початковій школі, її роль в процесі соціалізації особистості надзвичайно велика.

Початкова школа повинна залучати своїх вихованців до посильної, розумно організованої продуктивної праці, значення якої у формуванні соціальних якостей особистості важко з чимось порівняти. Праця, яку виконують діти, має характер самообслуговування, допомоги дорослим або старшим школярам. Позитивні результати забезпечуються внаслідок поєднання праці з грою, де максимально виявляється ініціативність, самодіяльність, змагання самих дітей. Прагнення молодшого школяра до яскравого і надзвичайного, бажання пізнати прекрасний і чудесний світ, а також бажання випробувати надзвичайну рухливість - все це має задовольнятися в розумній грі, яка приносить користь і задоволення, сприяє розвитку у дітей працелюбства, культури рухів, навичок колективної діяльності і різнобічної активності.

Середній шкільний вік (від 10 - 11 до 15 років) - перехідний від дитинства до юності. Він співпадає з навчанням у школі другого ступеня (V — IX класи) і характеризується загальним піднесенням життєдіяльності та

глибокою перебудовою всього організму. Душевний світ підлітка Н.К. Крупська характеризувала психологією напівдитини-напівдорослого: у своєму розвитку він вже "відійшов" від дітей, але ще "не пристав" до дорослих. Період надзвичайно складний як для самого підлітка, так і для оточуючих його людей.

У цьому віці здійснюється бурхливе зростання й розвиток всього організму. Здійснюється інтенсивне зростання тіла в довжину (у хлопчиків за рік буває зростання на 6 - 10 см., а в дівчаток - на 6 - 8 см.). Особливо інтенсивно ростуть хлопці 15 років (до 20 - 25 см. за рік) і дівчатка 13 років. Продовжується процес окостеніння скелету, кістки набувають пружності й твердості. Помітно міцніють м'язи. Розвиток внутрішніх органів здійснюється нерівномірно. Збільшення кровоносних судин відстає від росту серця, що сприяє порушенню ритму його діяльності і прискоренню серцебиття. Легеневий апарат підлітка розвивається недостатньо швидко, хоча життєва сила (ємність) легенів зростає до 3400 кубічних сантиметрів. Дихання підлітка прискорене. Нерівномірність фізичного розвитку дітей середнього шкільного віку виявляє вплив на їхню поведінку: вони часто надмірно жестикулюють, їхні рухи поривчасті, недостатньо скоординовані.

Характерна особливість підліткового віку - **статеве визрівання** організму. У дівчаток воно починається в одинадцять років, у хлопчиків - дещо пізніше, з дванадцяти-тринадцяти років. Статеве визрівання викликає серйозні зміни в життєдіяльності організму, порушує внутрішню рівновагу, вносить нові переживання.

У підлітковому віці продовжує розвиватись **нервова система**. Мозок підлітка за вагою і об'ємом мало чим відрізняється від мозку дорослої людини. Зростає роль свідомості, поліпшується контроль кори головного мозку над інстинктами й емоціями. Однак, процеси збудження все ще переважають над процесами гальмування, тому для підлітків характерна підвищена збудливість.

Сприймання підлітка більш цілеспрямоване, планомірне і організоване, ніж у молодшого школяра. Інколи воно характеризується витонченістю і глибиною, а, інколи, - поверховістю. Визначальне значення має ставлення підлітка до об'єкта сприймання. Невміння пов'язувати сприймання навколишнього життя з навчальним матеріалом - характерна особливість учнів середнього шкільного віку.

Характерна риса **уваги** учнів середнього шкільного віку — її специфічна вибірковість: цікаві уроки чи цікаві справи надзвичайно захоплюють підлітків і вони можуть довго зосереджуватися на одному матеріалі чи явищі. Однак, легка збудливість, цікавість до надзвичайного, яскравого часто є причиною мимовільного перенесення уваги. Виправдовує себе така організація навчально-виховного процесу, коли у підлітка немає ні бажання, ні часу, ні можливості відволікатися на сторонні справи.

В підлітковому віці здійснюються суттєві зрушення в розумовій діяльності. **Мислення** стає більш систематизованим, послідовним, зрілим. Поліпшується здатність до абстрактного мислення, змінюється співвідношення між конкретно-образним і абстрактним на користь останнього. Мислення підлітка набуває нової риси - критичності. Підліток бездумно не спирається на авторитет учителя чи підручника, він прагне мати власну думку, схильний до дискусії й заперечень. Середній шкільний вік є найсприятливішим для розвитку творчого мислення. Щоб не втратити можливості сензитивного періоду, потрібно постійно пропонувати учням вирішувати проблемні завдання, порівнювати, виділяти головне, знаходити спільні й відмінні риси, причинно-наслідкові залежності.

Розвиток мислення здійснюється у нерозривному зв'язку зі зміною мови підлітка. Воно має помітну тенденцію до правильних визначень понять, логічних обґрунтувань. Частіше зустрічаються речення з складною синтаксичною структурою, мова стає образною і виразною.

У підлітковому віці здійснюється інтенсивне моральне й соціальне формування особистості. Однак, світогляд, моральні ідеали, система оціночних суджень, моральні принципи, якими керується школяр у своїй поведінці, ще не набули стійкості, міцності, їх легко руйнують думки товаришів, суперечності життя. Отже, вирішальна роль тут належить правильному організованому вихованню. В залежності від того, який моральний досвід здобуде підліток, буде формуватися його особистість.

Особливе значення в моральній і соціальній поведінці підлітків мають почуття. Вони стають усвідомленими і сильними (у молодших школярів імпульсивні). Свої почуття підлітки виявляють надзвичайно бурхливо, інколи афективно. Особливо сильно проявляється гнів. Багато педагогів і психологів вважають підлітковий вік періодом тяжкої кризи. Це

пояснює упертість, егоїзм, замкненість, заглиблення в себе, спалахи гніву. Підлітковий вік називають також віком катастроф. Тому так важливо турботливо ставитися до духовного світу, виявленню почуттів підлітків.

Дослідження внутрішнього світу підлітків свідчать, що однією з найсерйозніших проблем середнього шкільного віку є неузгодженість переконань, моральних ідей і понять, з одного боку, з вчинками, поведінкою, - з іншого. Наміри, зазвичай, благородні, а вчинки - далеко не завжди прекрасні.

Моральні ідеали й переконання підлітків формуються під впливом різноманітних факторів і тому дуже різноманітні. Поряд з позитивно орієнтованими якостями зустрічаються немало хибних, незрілих і навіть аморальних уявлень. Підлітки-хлопці схильні вибирати своїми кумирами сильних, мужніх сміливих людей. Привабливими можуть стати для них не лише книжкові пірати і розбійники, але й цілком земні місцеві хулігани, яких "навіть міліція боїться". Наслідуючи їх, підлітки, не усвідомлюючи того самі, переступають ту небезпечну межу, за якою сміливість обертається жорстокістю, незалежність — підлістю, повага до себе — насильством над іншими.

У нинішніх дівчаток-підлітків також немало хибних ідеалів. Дослідження показують помітне зниження акцентів з традиційно-позитивних моральних цінностей на уявні, хибні і навіть антисоціальні. Чимало дівчаток-підлітків не засуджують проституцію, спекуляцію, дармоїдство, пишуться своїми знайомими з правопорушниками.

В кінці підліткового періоду перед школярами реально постає проблема вибору професії. Більшість підлітків правильно розуміє сутність чесної і добросовісної праці, відповідально ставляться до майбутнього. Однак, дослідження останніх років показують, що інфантілізм, байдужість, соціальна незрілість прогресують. Все більше з'являється підлітків, які не бажають пов'язувати своє майбутнє життя не лише з працею у сфері матеріального виробництва, але й працею взагалі. Ідеал чесного працівника перестав бути привабливим. Звичайно, не останню роль тут відіграли ті соціальні, економічні, ідеологічні та інші зрушення, що відбулися в Українській державі в останні десятиріччя, а також не завжди мудра й далекоглядна політика державних структур - президентської влади, депутатського корпусу, місцевих органів влади.

Виховна робота з школярами середнього віку - найважливіше й найскладніше з нинішніх завдань. Педагогам необхідно глибоко осмислити особливості розвитку і поведінки сучасного підлітка, вміти поставити себе на його місце в надзвичайно складних і суперечливих умовах реального життя. Це вірний шлях подолання прогресуючого поки що відчуження підлітків від учителів, школи, суспільства. Учень середнього шкільного віку цілком спроможний зрозуміти аргументацію, переконатися в її обґрунтованості, погодитися з розумними доведеннями.

Старший шкільний вік (15 - 18 років). У цьому віці в основних рисах завершується фізичний розвиток людини: закінчується ріст і окостеніння скелета, збільшується м'язова сила, юнаки й дівчата

витримують значні рухові навантаження. Стабілізується кров'яний тиск, ритмічніше працюють залози внутрішньої секреції. У старшому шкільному віці завершується перший період статевого визрівання. Активна діяльність щитовидної залози, що викликає у підлітка підвищену збудливість, значно послаблюється. Продовжується функціональний розвиток головного мозку і його найвищого відділу - кори великих півкуль. Здійснюється загальне визрівання організму.

Юнацький вік - це період формування світогляду, переконань, характеру і життєвого самовизначення. Юність - період самоутвердження, бурхливого росту самосвідомості, активного осмислення майбутнього, пора пошуків, надій, мрій. "В огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует ни тушить огня того, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, ни стесняться его свободного горения, а только заботится о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юности, был хорошего качества", - писав К.Д. Ушинський у книзі "Человек как предмет воспитания".

У старшокласників, як правило, яскраво виражено вибіркове ставлення до навчальних предметів. Потреба в значимих для життєвого успіху знаннях - найхарактерніша риса нинішнього старшокласника. Це визначає розвиток, а функціонування психічних процесів характеризується цілеспрямованістю: увага - довільністю і тривалістю, пам'ять - логічним характером, мислення - більш високим рівнем узагальнення і абстрагування, поступово набуває теоретичної і критичної спрямованості.

Юність - це період розквіту всієї розумової діяльності. Старшокласники прагнуть проникнути в сутність явищ природи і суспільного життя, пояснити їх взаємозв'язки і взаємозалежності. Майже завжди цьому сприяє прагнення виробити власну точку зору, дати свою оцінку наявним подіям. Власна точка зору не завжди узгоджується з загально визнаною, однак - це висновок здобутий власною працею, напругою власної думки. Самостійність мислення в цьому віці набуває визначального характеру і вкрай необхідна для самоутворення особистості. Дорослі, вчителі часто безапеляційно відкидають наївні однобічні, ще не зовсім незрілі висновки, створюючи своєю безтактністю передумови для конфліктів і непорозумінь.

Якщо в підлітковому віці хлопчики понад усе цінують фізичну силу, то старшокласники поважають інтелектуальні якості. Понад усе цінується жвавість розуму, винахідливість, уміння гостро відчувати проблему, швидко орієнтуватися в матеріалі, необхідному для її вирішення. Авторитетом у класі користуються учні, які володіють проникливим розумом, здатні за видимими фактами знаходити сховані причини, передбачати, пропонувати сміливі пропозиції. В юнацькому віці розвивається уміння комплексного оцінювання людини. Кумирами стають гармонійно розвинені особистості, у яких якості розуму вдало поєднуються з фізичним розвитком, зовнішньою привабливістю, гарними манерами. Порівняння інших з собою і себе з іншими стимулює процес

самовиховання, який у багатьох старшокласників набуває зміцнення, сталості, цілеспрямованості.

Моральні й соціальні якості старшокласників формуються прискореними темпами. Цьому сприяє не лише сензитивний період моральної зрілості, але й нові обставини: зміна характеру діяльності, становища в колективі й суспільстві, інтенсивність спілкування. Більш чіткими стають моральні поняття, оцінки, зміцнюються етичні переконання. Почуття дорослості стає більш глибоким, гострішим, виразнішим. З'являється прагнення виразити свою індивідуальність; у деяких молодих людей це прагнення набуває гіпертрофованого характеру. Будь-яким способом їм хочеться привернути до себе увагу, утвердити свою самобутність. Звідси втрата почуття міри, демонстративне захоплення людини в даний момент речами, нерідко і не зовсім безневинними. Тут потрібна терпимість і допомога дорослих.

В юнацькому віці з'являється підвищений інтерес до етичних проблем. Перше кохання не лише приносить сильні переживання в життя молодих людей, але й змушує вирішувати багато непростих проблем. Деякі педагоги вважають, що саме характер вирішення етичних ситуацій слугує критерієм морального розвитку особистості. У цьому віці надзвичайно високий інтерес до "вічних" проблем: сутності життя, щастя, обов'язку, свободи особистості. Нині чимало молодих людей виявляє інтерес до релігії.

У старшокласників зміцнюються соціальні мотиви поведінки. Важливе значення має статус (становище) особистості в колективі, характер спілкування і відносин між членами колективу. Колектив коректує якості особистості, формує ті риси, які культивуються в даний момент у даному колективі. В однаковій мірі колектив сприяє появі як негативних, так і позитивних якостей. Нині зросла роль неформальних молодіжних організацій, програми яких приваблюють багатьох старшокласників. У молоді підвищується критичне ставлення до дійсності, зросли критерії оцінок і вимог до вчителів та дорослих. Оцінка, поблажливість у цьому віці практично не приймаються.

Життєві плани, ціннісні орієнтації старших школярів, що перебувають на порозі вибору професії, відзначаються строкатою диференціацією за інтересами й намірами, але співпадають у головному - кожен хоче зайняти гідне місце в житті, отримати цікаву роботу й високу зарплату, мати щасливу сім'ю. За останні роки відбулася переоцінка "престижних" професій, а перехід до нових умов господарювання в державі ще більше загострив завжди хвилююче молодь питання. Хорошою професією вважать ту, де можна сповна реалізувати свої здібності і добре заробляти.

4.3. Врахування індивідуальних особливостей

У розвитку людини виявляється загальне й особливе. Загальне властиве всім людям певного віку; особливе вирізняє окрему людину.

Особливе в людині називають індивідуальним, а особистість з яскраво вираженим особливим - індивідуальністю.

Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших рис людини, які постійно вирізняють одну людину від інших людей. Природою щедро обдарований людський рід: на Землі не було, не має і не буде двох однакових людей. Кожна людина - єдина і неповторна в своїй індивідуальності.

Індивідуальність виражається в індивідуальних особливостях. Виникнення індивідуальних особливостей пов'язано з тим, що кожна людина проходить свій особливий шлях розвитку, набуваючи на ньому найрізноманітніших типологічних особливостей вищої нервової діяльності. Останні впливають на своєрідність утворюваних якостей. До індивідуальних особливостей належать своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви, особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості. Індивідуальні особливості впливають на розвиток особистості; вони в значній мірі обумовлюють формування всіх якостей.

Чи повинні враховуватися у вихованні й навчанні індивідуальні особливості? Здавалося б, відповідь на це питання повинна бути однозначно позитивна. Але це не зовсім так. Серед спеціалістів є серйозні розходження. Перша точка зору - масова школа не може й не повинна враховувати індивідуальність, пристосовуватися до кожного окремого учня. Всі діти повинні отримувати однакові "порції" учительської турботи. Ніяких відмінностей не повинно бути у вихованні щирих і лнливих, обдарованих і нездатних, старанних, допитливих і тих, хто нічим на світі не цікавиться. Людина, яка закінчила той чи інший тип навчального закладу, характеризується загальним, однаковим для всіх стандартом навчальної підготовки і вихованості, визначеним у даному навчальному закладі.

Дуже переконливо цю думку висловив Гегель: "Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет и времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкали от своей оригинальности, чтобы они умели и хотели исполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования. Только это преобразование души составляет воспитание". (Гегель. Соч. М., 1946. -Т.VII.-С. 82).

Вітчизняна педагогіка дотримується інших позицій: виховання повинно максимально враховувати індивідуальність. Індивідуальний підхід, як важливий принцип педагогіки, полягає в управлінні розвитком людини, що ґрунтується на глибокому знанні рис особистості й умов життя. Педагогіка індивідуального підходу має на увазі не пристосування завдань і основного змісту навчання й виховання до окремого школяра, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних

особливостей для того, щоб забезпечити визначений рівень розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожного учня. Індивідуального підходу особливо потребують "важкі" вихованці, малоздібні школярі, а також діти з яскраво вираженою затримкою у розвитку.

Запитання і завдання

1. Що таке вікова періодизація? 2. Що є основою вікової періодизації? 3. Що таке вікові особливості? Чому необхідно враховувати вікові особливості в процесі навчання й виховання? 4. Що таке акселерація? Які педагогічні проблеми висуває акселерація? 5. Сформулюйте закономірності фізичного розвитку. 6. У чому сутність закону нерівномірності розвитку? 7. Які періоди називаються сензитивними? 8. Охарактеризуйте особливості фізичного, духовного і соціального розвитку: а) молодших школярів; б) учнів середнього шкільного віку; 9. Що таке соціалізація особистості і як вона здійснюється? 10. У чому причина переживань підлітками труднощів розвитку? 11. Охарактеризуйте особливості духовного і соціального розвитку учнів старшого шкільного віку? 12. Як формуються моральні й естетичні якості старшокласників? 13. Що таке індивідуальні особливості і які погляди існують на врахування їх у навчально-виховному процесі?

Тема 5. Педагогічний процес

5.1. Педагогічний процес як система

Педагогічним процесом називають розвиваючу взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на досягнення визначеної мети формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

В педагогічній літературі попередніх років використовувалося поняття "навчально-виховний процес". Але, на думку багатьох дослідників, це поняття дещо звужене й неповне; воно не відображає складнощів і труднощів самого процесу і, перш за все, його найважливіших ознак - цілісності й загальності. Забезпечення навчання, виховання й розвитку на основі цілісності й загальності є сутністю педагогічного процесу. В інших же випадках терміни "навчально-виховний процес" і "педагогічний процес" є тотожними.

Педагогічний процес - це система, в якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання з усіма умовами, формами, методами їх функціонування. *Система* - це виділена на основі певних ознак впорядкована множина взаємопов'язаних елементів, поєднаних загальною метою функціонування і єдністю управління і, які перебувають у взаємозв'язку з середовищем як цілісне явище. Прикладом систем, в яких здійснюється педагогічний процес, є система народної освіти в цілому, школа, клас, навчальні заняття та інше. Кожна з них функціонує в певних зовнішніх умовах: природничо-географічних, суспільних, культурних

тощо. Для кожної системи існують специфічні умови. Для шкільної системи характерними є матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні та ін.

Структурою (розміщенням, розташуванням елементів у системі) системи є елементи (компоненти), які виділені на основі певних критеріїв. Для характеристики педагогічного процесу як системи необхідно виділити критерії аналізу. Ними можуть бути будь-які достатньо вагомі показники процесу - умови його функціонування, величини досягнутих результатів тощо. Важливо, щоб вони відповідали вимогам вивчення системи. Дослідники намагаються добирати такі критерії, які сприяли б розкриттю найважливіших зв'язків, забезпечували проникнення в глибину пізнання невідомих раніше явищ, закономірностей.

Компонентами системи, в якій здійснюється педагогічний процес, є: педагоги, вихованці, умови виховання. Сам педагогічний процес характеризується метою, завданнями, змістом, методами формами взаємодії педагогів і вихованців, а також досягнутими при цьому результатами. Оскільки ці компоненти педагогічного процесу матеріалізуються шляхом активної взаємодії найважливіших учасників педагогічного процесу - учнів і педагогів в певних конкретних умовах, - то виділяють ще такі компоненти педагогічного процесу, що цементують систему, як *цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний*.

Цільовий компонент містить у собі всю різноманітність мети і завдань педагогічної діяльності: від генеральної мети - формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості - до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів.

Змістовий компонент відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети, так і кожного завдання зокрема.

Діяльсний компонент передбачає взаємодію педагогів і вихованців, їх співробітництво, організацію й управління процесом, маючи на увазі підсумковий результат. В науково-педагогічній літературі цей компонент називають ще *організаційним* або *організаційно-управлінським*.

Результативний компонент процесу відображає ефективність його функціонування, характеризує досягнуті здобутки у відповідності з визначеною метою і завданнями.

Між компонентами педагогічного процесу виділяють певні зв'язки - інформаційні, організаційно-діяльнісні, комунікативні, управління та самоврядування, причинно-наслідкові, генетичні, які виявляють історичні тенденції, традиції в навчанні й вихованні, забезпечують певну наступність і послідовність при плануванні й реалізації нових педагогічних процесів.

Для більш чіткого з'ясування сутності педагогічного процесу, що здійснюється в системі народної освіти, необхідно з'ясувати її складові в цілому. Так, американський педагог Ф.Г.Кумбс у своїй книзі "Криза освіти" (М., 1970) виділив такі основні компоненти системи освіти: 1) мета й основні завдання, що визначають діяльність системи; 2) учні, навчання і виховання яких є головним завданням системи; 3) управління, що забезпечує координацію, керівництво й оцінку діяльності системи; 4)

структура і розподіл навчального часу та потоки учнів у відповідності з реальними завданнями; 5) зміст освіти, який повинен бути отриманий школярами; 6) викладачі; 7) навчальні посібники: книги, матеріально-технічна база; 8) приміщення, необхідні для навчального процесу; 9) технологія - система прийомів і засобів, що використовуються в навчанні; 10) контроль і оцінка знань, правила прийому, екзамен, якість підготовки; 11) дослідницька робота; 12) затрати показників ефективності.

Педагогічний процес - це трудовий процес, що здійснюється з метою досягнення суспільно значимих завдань. Його специфіка полягає в тому, що праця вихователів і вихованців зливається в єдине ціле, утворюючи своєрідні взаємовідносини учасників трудового процесу - педагогічну взаємодію. У трудовому процесі виділяються *об'єкти, засоби, продукти праці*.

Учні, колектив вихованців - це *об'єкти* діяльності педагога, для яких властиві такі якості як системність, саморегуляція, саморозвиток, що й обумовлює варіативність, змінюваність педагогічного процесу.

Предметом педагогічної праці є формування юної особистості, яка ще не володіє необхідними для дорослої людини знаннями, вміннями, навичками, досвідом. Своєрідність об'єкта педагогічної діяльності виявляється ще й у тому, що він розвивається не в прямо пропорційній залежності від педагогічного впливу на нього, а за законами, що властиві його психіці, - особливостям сприймання, розуміння, мислення, становлення волі і характеру.

Засоби (знаряддя) праці - це те, що людина розміщує між собою і предметом праці, щоб забезпечити бажаний вплив на предмет. Засоби праці в педагогічному процесі є надто специфічні. До них належать не лише знання педагога, його досвід, особистий вплив на вихованців, але й види діяльності, школярів, способи співробітництва з ними, методика педагогічного впливу. Це є духовні засоби праці.

Продуктом педагогічної праці в широкому розумінні є вихованець, підготовлений до життя і праці. В конкретних процесах загального педагогічного процесу вирішуються частинні завдання, формуються окремі якості особистості у відповідності з загальною метою виховання.

Педагогічний процес характеризується також рівнем організації, управління, продуктивності (ефективності), технологічності, економності, виділення якого сприяє обґрунтуванню критеріїв, які дозволяють не лише якісно, а й кількісно оцінювати досягнуті рівні. Визначальною характеристикою педагогічного процесу є час. Саме час є універсальним критерієм оцінки ефективності і якості здійснюваного процесу.

5.2. Цілісність педагогічного процесу

Педагогічний процес є не механічним поєднанням процесів виховання, навчання, розвитку, а якісно новим утворенням, якому властиві свої особливі закономірності. *Цілісність, загальність, єдність* - найважливіші його характеристики. Складна діалектика відношень в

середині педагогічного процесу полягає: 1) в єдності і самостійності інших процесів, які його утворюють; 2) в цілісності й підпорядкованості його складових систем; 3) в наявності загального і збереженні специфічного.

Яка ж специфіка тих процесів, що утворюють загальний педагогічний процес? Вона виявляється в результаті виділення домінуючих функцій.

Домінуючою функцією процесу навчання є навчання, виховання - виховання, розвитку - розвиток. Однак, кожний з відзначених процесів виконує в цілісному педагогічному процесі й інші функції: виховання здійснює не лише виховну, а розвиваючу й освітню функцію, а навчання неможливе без виховання й розвитку. Ця діалектика взаємозв'язків впливає на мету, завдання, зміст, форми і методи реалізації органічно неперервних процесів, при аналізі яких доводиться виокремлювати домінуючі характеристики. Так, у змісті освіти переважає формування наукових знань, засвоєння понять, законів, принципів, що здійснює значний вплив і на розвиток, і на виховання особистості.

У змісті виховання переважає формування переконань, норм, правил, ідеалів, ціннісних орієнтацій, мотивів тощо, разом з тим, формуються й уявлення, знання, уміння. Отже, обидва процеси спрямовані на досягнення головної мети - формування гармонійно розвинутої особистості, але кожен з них сприяє досягненню цієї мети властивими саме йому засобами.

Специфіка процесів достатньо виразно виявляється при виборі *форм і методів* досягнення мети. Якщо в процесі навчання використовують переважно суворо регламентовану класно-урочну систему, то в процесі виховання переважають більш вільні форми - громадсько-корисна, спортивна, художня діяльність, цілеспрямоване організоване спілкування, доступна праця. Розрізняють і єдині в суті своїй методи (шляхи) досягнення мети: якщо в процесі навчання використовують переважно способи впливу на інтелектуальну сферу, то в процесі виховання, не заперечуючи й не відкидаючи їх, - на мотиваційну й дієво-емоційну сферу.

Має місце специфіка й у методах *контролю і самоконтролю*, що використовуються в навчанні й вихованні. В процесі навчання обов'язково використовується усний контроль, письмові роботи, заліки, екзамени. Контроль за результатами виховання менш регламентований. Інформацію педагоги отримують тут завдяки спостереженням за діяльністю і поведінкою учнів, громадській думці, обсягу виконання програми, виховання і самовиховання та інших характеристик.

5.3. Закономірності педагогічного процесу

В закономірностях, як відомо, відображаються об'єктивні, необхідні, суттєві, повторювані зв'язки. В педагогічному процесі наявна значна кількість різноманітних зв'язків і залежностей». Найзагальнішими закономірностями педагогічного процесу І.П.Підласий вважає такі:

1. *Закономірність динаміки педагогічного процесу.* Рівень кожної наступної зміни залежить від рівня зміни на попередніх етапах. Це означає, що педагогічний процес як динамічна взаємодія між педагогами і вихованцями має поступовий, "ступеневий" характер; чим вищі проміжні

досягнення, тим вагоміший підсумковий результат. Результат дії закону спостерігається завжди - той учень матиме більш вагомі загальні досягнення, у якого проміжні результати були достатньо високі.

2. *Закономірність розвитку особистості в педагогічному процесі.* Темпи і досягнутий рівень розвитку залежать від: 1) спадковості; 2) виховного і навчального середовища; 3) активності в навчально-виховній діяльності; 4) використовуваних способів і засобів педагогічного впливу.

3. *Закономірність управління педагогічним процесом.* Ефективність педагогічного впливу залежить від: 1) інтенсивності зворотного зв'язку між вихованцями й педагогами; 2) обсягу, характеру і обґрунтованості коректуючих впливів на вихованців.

4. *Закономірність стимулювання.* Продуктивність педагогічного процесу залежить від: 1) внутрішніх стимулів (мотивів) навчально-виховної діяльності; 2) інтенсивності, характеру і своєчасних зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних та інших) стимулів.

5. *Закономірність єдності чуттєвого, логічного і практики в педагогічному процесі.* Ефективність педагогічного процесу залежить від: 1) інтенсивності і якості чуттєвого сприймання; 2) логічного осмислення сприйнятого; 3) практичного використання осмисленого.

6. *Закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності.* Ефективність педагогічного процесу залежить від: 1) якості педагогічної діяльності; 2) якості власної навчально-виховної діяльності самих вихованців.

7. *Закономірність обумовленості педагогічного процесу.* Хід і результат навчально-виховного процесу залежить від: 1) потреб суспільства і особистості; 2) можливостей (матеріально-технічних, економічних та інших) суспільства; 3) умов функціонування процесу (морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, естетичних та інших). Однак, відзначені закономірності не вичерпують усіх взаємозв'язків, що діють в цілісному педагогічному процесі {29 - Кн I, 171-172}.

5.4. Етапи педагогічного процесу

Найважливішими етапами педагогічного процесу є: *підготовчий, основний, підсумковий*. На *підготовчому етапі* педагогічного процесу створюються належні умови для його функціонування в заданому напрямку і з заданою швидкістю. Вирішуються такі завдання: мета, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування і планування розвитку процесу.

Сутність *визначення мети* полягає в тому, щоб трансформувати загальне педагогічне завдання в конкретні завдання, які досягаються на певному відрізковій педагогічного процесу і в наявних умовах. На цьому етапі виявляються суперечності між вимогами загальної педагогічної мети і конкретними можливостями учнів, навчального закладу, накреслюються шляхи розв'язання цих суперечностей.

Визначити правильно загальну мету неможливо без *діагностики*. Педагогічна діагностика ("діа" - прозорий, "гнозис" - знання) - це дослідницька процедура, спрямована на "з'ясування" умов і обставин функціонування педагогічного процесу. Її головна мета — отримати достатньо чітке уявлення про ті причини, які допомагатимуть чи перешкоджатимуть досягненню запланованих результатів. У процесі діагностики збирається вся необхідна інформація про реальні можливості педагогів і вихованців, рівень їхньої попередньої підготовки, умови функціонування процесу. Часто конкретні умови змушують переглядати завдання, визначені спочатку, узгоджувати їх з реальними можливостями.

За діагностикою здійснюється *прогнозування функціонування і результатів педагогічного процесу*. Сутність прогнозування полягає в тому, щоб наперед, ще до початку педагогічного процесу оцінити його можливу результативність в наявних умовах. Використовуючи наукове прогнозування, ми можемо дізнатися про те, чого ще немає, наперед теоретично розрахувати параметри процесу. Прогнозування здійснюється за допомогою складних методик, але витрати на отримання прогнозів відшкодовуються, бо при цьому педагоги отримують можливість активно втручатися в проектування і хід педагогічного процесу, не чекаючи, доки він виявиться малоефективним чи матиме небажані результати.

Завершується підготовчий етап скоректованим на основі діагностики і прогнозування *проектom організації процесу*, який після остаточного доопрацювання реалізується в *плані*. План завжди узгоджується з певною системою. В педагогічній практиці використовуються різноманітні плани - керівництва навчально-виховним процесом у школі, виховної роботи в класі, плани проведення окремих виховних годин, уроків тощо.

Етап здійснення педагогічного процесу - це відносно самостійна система, яка складається з таких взаємопов'язаних між собою елементів: *визначення і роз'яснення мети й завдань майбутньої діяльності; взаємодія педагогів і учнів; використання визначених методів, засобів і форм педагогічного процесу; створення сприятливих умов; здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності школярів; забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами*. Ефективність процесу залежить від того, наскільки цілеспрямовано ці елементи узгоджені між собою і чи не суперечить їхня спрямованість і практична реалізація загальній меті. Наприклад, у процесі педагогічної взаємодії здійснюється *оперативний педагогічний контроль*, покликаний відігравати стимулюючу роль. Однак, якщо його спрямованість, обсяг, мета не підпорядковані загальній меті і загальній спрямованості цілісного педагогічного процесу, контроль з стимулу може перетворитися в гальмо.

На етапі здійснення педагогічного процесу важливу роль відіграє зворотний зв'язок, який є основою для прийняття оперативних управлінських рішень. *Зворотний зв'язок* — основа якісного управління процесом. Його розвитку і зміцненню кожен педагог повинен надавати пріоритетного значення. Оперативний зворотний зв'язок сприяє

своєчасному введенню поправок, які надають педагогічній взаємодії необхідної гнучкості.

Завершується цикл педагогічного процесу *етапом аналізу досягнутих результатів*. Це потрібно для того, щоб ще раз уважно проаналізувати хід і результат педагогічного процесу з тим, щоб у майбутньому не повторити помилок, які неминуче виникають навіть в бездоганно організованому процесі, і щоб у наступному циклі врахувати неефективні моменти попереднього.

Аналізуючи - навчаємось. Зростає професійність того педагога, який отримує користь з аналізу допущених помилок. Тому глибокий і критичний аналіз і самоаналіз - вірний шлях до вершин педагогічної майстерності. Практика показує, що найбільше помилок з'являється тоді, коли педагог ігнорує діагностику й прогнозування процесу і працює "в п'ятімі", сподіваючись досягнути позитивного ефекту. Крім розчарування, незадоволення, втрати часу й інтересу, такий процес учням нічого іншого дати не може.

Запитання й завдання

1. Що таке педагогічний процес? Охарактеризуйте його компоненти.
2. Що означає цілісність педагогічного процесу?
3. Назвіть і охарактеризуйте найважливіші функції педагогічного процесу.
4. У чому виявляється сутність і специфіка складових педагогічного процесу?
5. Охарактеризуйте найважливіші закономірності педагогічного процесу.
6. Назвіть і проаналізуйте основні етапи педагогічного процесу.

Тема 6. Інновації в педагогіці 6.1. Поняття інновації

Інновації - що це таке? За три останні десятиліття в педагогічній науці виникло багато нових понять і термінів, запозичених з інших дисциплін, що свідчить про більш тісні зв'язки педагогіки з іншими науками. Найбільше таких термінів запозичено з техніки і економіки, бо саме вони мають найбільший вплив на розвиток суспільної думки. Так, сьогодні часто говорять про *економність і раціоналізацію навчання*, про *навчальну техніку і технологію*, про *економіку освіти, комп'ютеризацію навчання* тощо. Вважається, що термін *інновація* (нововведення, новація — це зміна в середині самої системи), в суспільні науки потрапив з природничих, бо найчастіше він використовується в агрономії, промисловості, медицині. В педагогічній інтерпретації і в найзагальнішому вигляді під *інноваціями* розуміють *нововведення в педагогічній системі, поліпшення, удосконалення ходу й результату педагогічного процесу*. (*Педагогічна система* — це певна сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й керованого педагогічного впливу на формування особистості з певними прогнозованими якістьми). В "Професійній педагогіці" (М., 1997. - С. 497), наприклад, читаємо: *"Інновації - комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового*

практического средства (новшества, нововведенія) в області техніки, технології, педагогіки, научних досліджень".

В літературі відзначається, що нововведень у педагогіці мало. Е.М. Роджерс так визначив нововведення: "Нововведення - це ідея, яка є новою для певної людини. І не має значення чи є ця ідея об'єктивно новою чи ні, ми визначаємо її в часі, що минув з моменту її відкриття чи першого використання".

Майлс нововведення визначає як "Цілком нову, особливу зміну, від якої ми чекаємо ефективності в процесі реалізації систематичних завдань". Французький учений Е. Брансуїк виділив три можливі *види* педагогічних нововведень:

1) нововведеннями є освітні ідеї й практичні дії цілком нові й раніше невідомі. Таких цілком нових і оригінальних ідей дуже мало.

2) адаптовані, розширені або по-новому сформульовані ідеї й практичні дії, які набувають особливої актуальності в певному середовищі і в певний період. Таких - найбільша кількість.

3) нововведення, які обумовлені повторним визначенням завдань, коли в нових умовах реалізуються певні, раніше відомі дії, які й сприяють успішному вирішенню цих завдань.

Є ще цілий ряд означень понять новації, інновації, нововведення, зміни тощо. Але всі автори єдині в тому, що нововведення повинно означати спробу змінити систему освіти, причому усвідомлено й цілеспрямовано з метою удосконалення існуючої системи. Нововведення не обов'язково повинно бути чимось новим, але обов'язково чимось кращим і продемонстровано як таке.

Нововведення, як педагогічне поняття, означає введення нового в навчально-виховну, освітню діяльність. Часто воно стосується використання нових методів, способів дій, засобів, нових концепцій, реалізації навчальної літератури, нових навчальних програм, засобів виховання тощо. В означеннях, що ж таке нововведення, панує думка, що нововведення означає зміну, хоча при цьому деякі вчені мають на увазі нові, інші - кількісні, а ще інші - якісні зміни.

Деякі дослідники замість змін розуміють прості новинки, елемент новизни, процес оновлення. Стосовно ж специфіки поняття "*нововведення*", автори переважно підкреслюють, що за допомогою нововведень, новинок, змін тощо забезпечується розвиток, удосконалення, поліпшення, більш ефективна навчально-виховна робота. Поняття педагогічне нововведення означає зміни, спрямовані на покращання і розвиток виховання й освіти.

6.2. Класифікація нововведень в освіті

Нововведення в освіті не є особливістю лише нашого часу. Освіта завжди прагнула до змін, однак, наш час називають часом значних і бурхливих змін у всіх суспільних сферах, у тому числі й освіті.

Освіта надзвичайно складна й комплексна діяльність, що складається з ряду компонентів, які діалектично пов'язані між собою, взаємообумовлені

і взаємозалежні. Тому дуже важко запровадити нововведення лише в деякі компоненти освіти, оскільки негайно виникає питання про сукупний ефект від запровадження новин. Однак, це не означає, що новини можна негайно вводити в усі освітні компоненти, і, що не можна їх вводити лише в окремі компоненти, щоб вони охоплювали лише окремі аспекти педагогічного процесу. За *видами* виділяють: *матеріальні й духовні, структурні й технологічні, основні, фундаментальні, стратегічні* нововведення, тобто такі, що торкаються мети і завдань, принципів змісту, методів тощо; далі - *глобальні, частинні, організовані й спонтанні, значні й незначні, внутрішні і зовнішні*, нововведення в освітній технології, організації.

Класифікація нововведень ускладнюється у зв'язку з комплексністю і динамічністю процесу виховання й навчання.

Марклюдд виділив три *рівні* нововведень: 1) зовнішня структура школи і, перш за все, кількість класів, ступінь освіти (за віком) і поділ на дисципліни, курси навчання; 2) розпорядок і плани нових дисциплін з визначенням мети і змісту навчання; 3) методи викладання для викладача, способи роботи учнів, засоби, зміст матеріалу, форми контролю. Критерієм у цій типології є рівень, на якому здійснюються нововведення.

Ряд авторів виділяють нововведення в: 1) організації; 2) технології; 3) зміні програм. Критерії нововведення - широта, значимість, результати.

К. Ангеловски, узагальнюючи ці й інші класифікації, відзначає, що для певної класифікації потрібно враховувати такі критерії:

1) сферу, галузь, в якій здійснюється нововведення. За цим критерієм можна виділити нововведення в: а) змісті освіти; б) технології; в) організації; г) системі управління; д) освітній екології;

2) спосіб виникнення новаторського процесу;

3) широта і глибина новаторських заходів. У цьому зв'язку виділяють: а) масові, значні, глобальні, систематичні, радикальні, фундаментальні, стратегічні, суттєві, глибинні; б) частинні, незначні.

4) основа виникнення нововведень: а) зовнішні; б) внутрішні.

Новини в освітній екології стосуються архітектури шкільних об'єктів.

Які проблеми найчастіше є об'єктами інновацій?

Та все ті ж: як підвищити мотивацію навчально-виховної діяльності, як збільшити обсяг навчального матеріалу на уроці, як прискорити темпи навчання, як максимально плідно використовувати час на уроці тощо. Впровадження більш продуманих методів, використання активних форм навчально-виховного процесу, нових технологій навчання, виховання - постійні сфери розробки інноваційних ідей.

Якщо з такої точки зору проаналізувати інноваційні заклики, то виявиться, що ніяких суттєво нових аспектів вони не містять. Часто відсутні й нові "рецепти" вирішення старих проблем. Дійсно інноваційними ми змушені визнати лише ті ідеї, які ґрунтуються на нових знаннях про процеси людського розвитку і пропонують невикористовувані раніше теоретичні підходи до вирішення педагогічних проблем, конкретні практичні технології отримання високих результатів.

Аналіз значної кількості загальних і частинних інноваційних проєктів за критерієм відповідності рівню розробки запропонованих ідей в педагогічній науці (відбір за принципом "відомо - невідомо"), а також використання в педагогічній практиці (було - не було) дозволив виділити загальні педагогічні інновації:

1) не нову, але постійно актуальну і далеко невичерпану загальну ідею й практичну технологію *оптимізації навчально-виховного процесу*, яка охоплює систему педагогічної науки і практики;

2) *гуманістичну педагогіку* в усій сукупності її теоретичних положень і практичних технологій;

3) засновані на нових ідеях підходи до *організації й управління педагогічними процесами*;

4) *технології, засновані на використанні нових ідей і засобів інформатизації, масової комунікації*

Найважливішими напрямками інноваційних перетворень у педагогічній системі є: 1) педагогічна система в цілому; 2) навчальні заклади; 3) педагогічна теорія; 4) учитель; 5) ті, хто навчається; 6) педагогічна технологія; 7) зміст освіти; 8) форми, методи, засоби; 9) управління; 10) мета, завдання, результати. За глибиною перетворень в них можна говорити про сутність, якість і доцільність інновацій.

Аналіз сучасного процесу нововведень дозволяє виділити такі рівні.

1. *Низький*, до якого належать інновації, що пропонують зміну у вигляді незвичних назв і формулювань.

2. *Середній* - зміна форм, що не торкаються сутності.

3. *Високий* - змінює всю систему або її компоненти.

Лише останній має наукову й практичну цінність. Решта ж дезорієнтує педагогічну теорію і практику, приносить дивіденди хіба що ініціаторам таких "інновацій". Відсоткове співвідношення, що має місце між виділеними рівнями, становить, за деякими оцінками - 80 : 17:3 [29. - Кн. I, 191].

6.3. Інноваційна педагогіка

Це поки що неофіційна назва. Але спеціалісти всього світу єдині в критиці традиційної педагогіки, серйозно говорять про зародження нової науки, найважливішим завданням якої є зміна існуючої теорії і реорганізація всієї навчально-виховної системи на основі інноваційних перетворень. На думку інноваторів, класично- педагогічна теорія безнадійно застаріла, будувати на її основі виховання нинішніх поколінь не можна.

Особливо відстала радянська педагогіка, ідеї якої продовжують жити в вітчизняну систему виховання й освіти. По-новому причесані методичні схеми не дозволяють поки що по-справжньому реформувати практику, оскільки незмінними залишаються методологічні засади.

Життя кількох поколінь радянських школярів припало на період надзвичайно жорстокої боротьби між ідеалістичною і соціалістичною

педагогікою. Першу - дискредитували і згубили, другу - до кінця не осмислили й недобудували. Тепер на розпутті. Набула гостроти дискусія - на якій теорії виховувати молоде покоління України?

Якщо звернутися до джерел світового розвитку педагогічної думки, то необхідно відродити методологічну основу класичної педагогіки - принцип природовідповідності виховання Я.А.Коменського. Радянська педагогіка оголосила його ідеалістичним і замінила малозрозумілою вимогою врахування вікових особливостей школярів. У зв'язку з великою кількістю ідеологічних догм радянська педагогіка ніколи не була наукою. Достатньо згадати її основний методологічний принцип про вроджену рівність людей, про їх рівні можливості в навчанні й вихованні. Вихованням можна багато чого виправити, але змінити природу людини не можна. Отже, інновації тут вкрай необхідні.

Виділяють два інноваційні напрями: *перший* - повернення до забутих і відкинутих основ природовідповідної педагогіки Я. А.Коменського; *другий* — гуманізація педагогічної системи в трактуванні К. Роджерса. Обидва напрями не є новими для світової, але становлять великий інтерес для вітчизняної педагогіки. Ми змушені повертатися туди, звідки починали, - у 20-і рр. ХХ століття.

Гуманістична педагогіка — система наукових теорій, які утверджують виховання у ролі активного, свідомого, рівноправного учасника педагогічного процесу і який розвивається на основі своїх можливостей.

Чому ж, незважаючи на всю очевидність, привабливість і плідність ідей гуманістичної педагогіки, вони так і не стали масовою практикою, не стали ґрунтом для побудови педагогічних систем? Відповідь очевидна: тоталітарна держава не зацікавлена в реалізації гуманістичних ідей, вона замовляє, живить і запроваджує авторитарну педагогіку.

З позицій гуманізму кінцева мета виховання полягає в тому, щоб кожен вихованець міг стати повноцінним суб'єктом діяльності, пізнання й спілкування, вільною, самодіяльною особистістю. Міра гуманізації виховного процесу визначається тим, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття всіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності і творчості.

Найхарактернішими ознаками гуманістичної педагогіки є:

1) пріоритет розвитку фізичних, психічних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості;

2) зосередження зусиль на формування вільної, самостійно мислячої і діючої особистості, громадянина - гуманіста, здатного здійснювати обґрунтований вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях;

3) забезпечення належних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації навчально-виховного процесу.

Гуманізацію навчально-виховного процесу варто розуміти як відмову від авторитарної педагогіки з її педагогічним тиском на особистість, який заперечує можливість встановлення нормальних людських взаємин між педагогом і учнями, як перехід до особистісно- орієнтованої педагогіки, що

надає абсолютного значення особистій свободі і діяльності учнів. Гуманізувати цей процес — означає створити такі умови, в яких учень не може не навчатися, навчатися нижче своїх можливостей, не може залишатися байдужим учасником виховних справ.

Гуманістична педагогіка вимагає пристосування школи ^до учнів, забезпечення атмосфери комфорту й "психологічної безпеки". ^

Практика гуманістичної школи вже виробила конкретні форми й методи інноваційної діяльності. Серед них:

1. Диференціація навчально-виховної діяльності.
2. Індивідуалізація процесів навчання й виховання.
3. Створення сприятливих умов для розвитку нахилів і здібностей кожного вихованця.
4. Формування гомогенних класів і паралелей.
5. Комфортність навчально-виховної діяльності.
6. Психологічна безпека, захист учнів.
7. Віра в учня, його сили й можливості.
8. Прийняття учня таким, яким він є.
9. Забезпечення успішності навчання й виховання.
10. Зміна орієнтації школи на нову мету і нові завдання.
11. Обґрунтованість рівня розвитку кожного учня.
12. Ліквідація заочного навчання (екстернату), як такого, що не забезпечує "духовних зустрічей з учителями".
13. Переорієнтація внутрішніх особистісних орієнтирів учителя.
14. Підвищення ролі гуманітарної освіти.

6.4. Гуманістична педагогіка

Засновник її - Карл Роджерс (1902 - 1987, США). У школі був малоздібним, зазнавав приниження з боку вчителів і саме це зміцнило в ньому прагнення присвятити себе в майбутньому педагогічній праці. Навчався в знаменитого Дж. Дьюї, потім працював учителем, був ласкавим з учнями, жив їхнім життям. Його кредо: завжди перемагає добро. Переконаував колег стати на позиції добра, створив гурток гуманістичної орієнтації, який згодом перетворився у відомий дослідний центр, який існує й нині. Свої педагогічні погляди виклав у книзі "*Freedom to Learn for the 80's*" ("Вільне навчання для 80-х років"), де стверджував, що основою зміни поведінки людини є її здатність розвиватися і навчатися, ґрунтуючись на власному досвіді. Не можна будь-кого змінити, передаючи йому готовий досвід. Можна лише створити атмосферу, яка сприятиме розвитку людини, вважав учений.

Учителя - людину, яка створює атмосферу полегшення, називають *фацілітатором*. Умови, що створюють цю атмосферу, не залежать від знань та інтелекту вихователя. Від нього вимагається одне - наголошувати вихованцю, що його люблять, ним цікавляться, ним займаються.

Найважливішими якостями фацілітатора є *empathia* {здатність педагога ідентифікувати себе з учнем, стати на його позицію, розділяти

інтереси і турботи, радощі й розчарування), *безумовне схвалення особистості вихованця, аутентичність*. Лише за таких умов особистість може прийняти рішення про зміну своєї поведінки. Порушуючи дисципліну, вживаючи алкоголь чи наркотики, вихованець сам приймає таке рішення, сам він повинен прийняти і альтернативне рішення.

К.Роджерс не задовольнили такі положення традиційної педагогіки:

1. Учитель дає знання, учень їх отримує.
2. Основні елементи - урок і екзамен. Урок - домінуюча форма, екзамен визначає рівень пріоритетних знань.
3. Учитель - керівник, учень - виконавець. Обидва підпорядковані керівництву школи. Контроль завжди спрямований вниз.
4. Учитель як авторитет є центральною фігурою. Він викликає подив як ерудит і неповагу як диктатор, але завжди перебуває в центрі.
5. Існує мінімум довіря між учителем і учнем. Учитель не сподівається, що учень буде добре працювати без його постійного контролю. Учень не вірить в чесність і компетентність учителя.
6. Учитель переконаний, що учнем краще всього управляти, тримаючи його періодично чи постійно у стані страху. Цей страх зростає з просуванням по ступенях освіти, бо учень завжди втрачає більше.
7. Учень не визначає мети, змісту, методів освіти, не має права вибрати вчителя. Учитель також не має права голосу.
8. У школі місце не для формування особистості, а для розвитку інтелекту.

Замість традиційної моделі освіти К.Роджерс запропонував нову - ***концентрації на особистість***, яка має дев'ять основних положень.

1. Головна умова: фацілітатор достатньо поважає себе і вихованців, щоб зрозуміти - вони як і він сам, думають про себе, навчаються для себе.
2. Фацілітатор несе відповідальність за навчання й виховання.
3. Учитель керується власним досвідом.
4. Учень будує і розвиває власну програму самостійно або спільно з іншими; вибирає напрям навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки свого вибору.
5. У класі поступово створюється клімат, який полегшує навчання. Спочатку керує ним фацілітатор, з часом самі учні підтримують його, потім взаємне навчання стає домінуючим.

6. Зміст освіти не є визначальним. Результати вимірюються тим, чи зробив учень помітний крок уперед.

7. Самодисципліна замінює зовнішню дисципліну.
8. Учень сам оцінює рівень навчання й виховання.
9. Навчально-виховний процес має тенденцію до поглиблення, зв'язку з життям, бо напрям навчання є особистим вибором, навчання - власною ініціативою, а особистість спрямована на саморозвиток.

В гуманістично зорієнтованій школі з'являється багато нових елементів. Зокрема, учень буде: а) брати участь у виборі змісту освіти; б) проявляти елементи творчості; в) більш експресивним у своїх почуттях, думках, справах; г) розвивати довіря до себе і схвалювати свої вчинки; д)

відкривати для себе, що вчитись цікаво; е) чекати, коли ж наступить час іти до школи; є) любити і поважати вчителів, бо вони його люблять; ж) знаходити в школі місце для своїх розваг; з) збагачувати свої знання про способи і джерела накопичення знань; и) розуміти, що деякі речі надто складні для вивчення і вимагатимуть зусиль, концентрації й самодисципліни; і) відкривати для себе, що таке навчання дає більше задоволення; й) виконувати завдання разом з іншими, оволодівати навичками соціальної поведінки. У зв'язку з цим не кожен може стати учителем-фацілітатором. Кандидат сам повинен оцінити свої можливості, відповівши на сформульовані К.Роджерсом питання:

1. Чи зможеш ти зрозуміти внутрішній світ молодшої особистості, не будучи суддею і критиком?

2. Чи зможеш ти бути щирим з молоддю, виявляти ризик щодо відвертих, експресивних взаємовідносин, в яких кожен чогось навчиться? Чи зможеш ти бути собою у таких відносинах з молоддю?

3. Чи зможеш ти відкрити і розвивати зацікавленість кожної особистості, незалежно від того, чим це закінчиться?

4. Чи зможеш ти допомогти молодим людям зберегти одну з найбільших цінностей - зацікавленість собою і навколишнім світом?

5. Чи зможеш ти виявити творчість у створенні для молоді сприятливих умов для пізнання людей, досвіду, книг, інших джерел, які збуджують інтерес?

6. Чи зможеш ти сприйняти і підтримати майже нереальні й недосконалі думки, які супроводжують творче навчання, творчу діяльність? Чи зможеш сприйняти неординарні думки своїх вихованців?

7. Чи зможеш допомогти вихованцям стати інтегрованою цілісністю з почуттями, які проникають в ідеї, й ідеї, які пронизують почуття, захоплюють особистість?

"Якщо хтось якимось чудом скаже "так" на більшість питань, - підсумовував К.Роджерс, - то він зможе полегшити життя своїх школярів, допоможе розвитку широким можливостей молоді".

З теорією К.Роджерса перегується і теорія потреб **Абрахама Маслоу**. Гуманістичний напрям у педагогіці сформувався у 50-х рр. ХХ ст. і орієнтує вчителів, перш за все, на вивчення ціннісних орієнтацій та життєвих планів учнів. При їх вивченні сучасна західна педагогіка ґрунтується на концепцію мотивації і самоактуалізації особистості, яку й розробив А.Маслоу.

Фундаментальною тезою цієї теорії є твердження про необхідність вивчення людини як загального, унікального, організованого цілого. У структурі потреб *мотивація* впливає на людину як іа ціле, а не на окремі аспекти поведінки. А.Маслоу вважає, що визначальною є мотивація пошуку особистістю мети і сутності життя.

У кожній людині є нижчі й вищі потреби, які вчений подає у вигляді піраміди. В основі піраміди - *фізіологічні потреби* (їжа, вода, тепло, відпочинок, здоров'я, житло, сон, захист від природних стихій тощо). Наступний рівень - *потреби в безпеці* - (захист від примусу, погроз,

стабільність, економіка, робота тощо). Далі - *потреби у спілкуванні, прив'язаності і любові*. Потім - *потреби в оцінці й повазі*. Завершують піраміду *потреби в самоудосконаленні* (бажання знайти себе в чомусь, потреба в успіхах), а також *естетичні потреби* (краса, упорядкованість, симетрія, системність, акуратність, гармонія).

Запитання і завдання

1. Що таке новація, нововведення, зміна, інновація? 2. Які Ви знаєте види педагогічних нововведень? У чому їх сутність? 3. За якими критеріями виділені види і рівні відомих Вам нововведень? 4. Що таке інноваційна педагогіка? В чому сутність двох її найважливіших напрямків? 5. Які Ви знаєте форми і методи інноваційної діяльності? 6. Що таке гуманістична педагогіка? 7. Які положення традиційної педагогіки не задовольнили К.Роджерса? В чому сутність його моделі "концентрації на особистість"? 8. Які нові елементи з'явилися в гуманістично зорієнтованій школі К.Роджерса? 9. Які вимоги до вчителя висунув К. Роджерс? 10. В чому сутність педагогічної концепції А.Маслоу?

Додаткова література

- Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. - М., 1991.
Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.
Подласый И.П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. - К., 1998.
Подымова Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. - М., 1995.
Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки инновационного процесса в образовании. - М., 1991.

РОЗДІЛ II

ДИДАКТИКА Тема 7. Дидактика як теорія освіти і

навчання

7.1. Загальне поняття про дидактику. Предмет і завдання дидактики

Термін **дидактика** походить від грецького слова *διδάσκω* - навчаючий і *σῆμα* - вивчаючий. Вперше термін дидактика був введений у використання в Німеччині у 1613 р. Саме тоді Кристоф Хельвіг та Йохим Юнг, аналізуючи діяльність відомого мовознавця і прихильника навчання рідною мовою Вольфганга Ратке (1572 - 1635), підготували "Короткий звіт з дидактики, або Мистецтво навчання Ратихія". Вже з назви роботи випливає, що автори трактували дидактику як мистецтво навчання.

Аналогічним чином трактував це поняття і Я.А.Коменський (1592 - 1670) у своєму знаменитому творі "Велика дидактика, або Універсальне

мистецтво навчати всіх усьому". Однак, Коменський вважав, що дидактика є не лише мистецтво навчання, але й виховання.

Таке поняття зберігалось до початку XIX ст., коли Йоган Фрідріх Гербарт (1776 - 1841), відомий німецький педагог і філософ, розробив теоретичні основи дидактики, зробивши її внутрішньо цілісною і несуперечливою теорією виховуючого навчання, підпорядкованою педагогіці. Враховуючи роль, яку Й.Гербарт і його послідовники відводили процесу оволодіння навчальним матеріалом, найважливішим завданням дидактики, у відповідності з гербартіанською концепцією, повинен був стати аналіз дій учителя, спрямованих на ознайомлення учнів з новим матеріалом.

Таке розуміння предмету і завдань дидактики не влаштувало прихильників різноманітних варіантів так званого "нового виховання", жвава педагогічна діяльність яких розгорнулася на рубежі XIX і XX ст. Найвизначніші представники цього напрямку, зокрема американський вчений Джон Дьюї (1859 - 1952), відводили учням більш активну роль у процесі навчання у порівнянні з гербартіанцями. У цьому зв'язку вони відмовилися від гербартської концепції "передачі знань", що передбачала переважно збагачення пам'яті учнів, і висунули вимогу формування і розвитку у них здібностей та інтелектуальної діяльності, а також навичок практичної діяльності. Ця концепція не могла не вплинути на спосіб розуміння як предмета, так і завдань дидактики, яку почали ототожнювати не стільки з теорією викладання, скільки з теорією навчання. Найважливішим завданням такої дидактики став уже аналіз дій учня, а не вчителя. При цьому вважалося, що викладання є функцією навчання, а дії вчителя обумовлені пізнавальною діяльністю учнів, а не навпаки.

У наш час ці два види діяльності не протиставляються один одному. Викладання нерозривно пов'язане з навчанням, ці два аспекти процесу утворюють інтегративну цілісність у вигляді процесу навчання. Серед факторів, що забезпечують єдність процесу навчання, є не лише загальна мета освіти, але й використовувані при цьому методи, організаційні форми і засоби навчання.

Таким чином, на сучасному етапі *дидактику* розуміють як науку про викладання і навчання, про закономірності, що діють у сфері предмета її дослідження, про залежності, що обумовлюють хід і результати процесу навчання; на цій основі вона встановлює відповідні закономірності, визначає методи, організаційні форми й засоби навчання учнів. Іншими словами — *дидактика* - це наука про навчання і освіту, їх мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати.

Помітний внесок у розвиток світової дидактики внесли також Й.Песталоцці (1746 - 1827), А.Дістервег (1790 - 1866), К.Ушинський (1823 - 1870), Г.Кершенштейнер (1854 - 1932), В.Лай (1862 - 1926).

На розвиток вітчизняної дидактики в кінці XIX - на початку XX ст. помітний вплив мали праці П.Ф.Каптерева, Н.К.Крупської, С.Т.Шацького, П.П.Блонського, А.П.Пінкевича, М.М.Пістрака, Г.Г.Вашенка, І.І.Огієнка, І.М.Стешенка, С.Ф.Русової, Я.Ф.Чепіги та багатьох інших.

У радянський період плідно працювали в галузі дидактики П.Груздев, Ш.Ганелін, Є.Голант, Л.Занков, Б.Єсіпов, М.Данилов, М.Скаткін, В.Онищук, А.Алексюк, В.Краєвський, В.Заг'язинський, І.Лернер, М.Махмутов та інші.

Предметом дидактики є процеси освіти і навчання, які нерозривно пов'язані з вихованням і є його органічною складовою. Суспільство постійно турбується про те, щоб накопичений попередніми поколіннями досвід, знання, уміння, навички, якими воно володіло на досягнутому ступені розвитку, найбільш надійними і плідними шляхами і засобами засвоювались молодими підростаючими поколіннями. Цій меті і слугує освіта й навчання як планомірно здійснювані процеси озброєння людей знаннями, уміннями і навичками, що відображають накопичений і узагальнений досвід людства.

Завдання дидактики на всіх етапах її історичного розвитку полягало в тому, щоб: а) *визначати зміст освіти нових поколінь*; б) *знаходити найбільш ефективні шляхи озброєння їх корченими знаннями, уміннями і навичками*; в) *розкривати закономірності цього процесу*. Тому зрозуміло, що дидактика визначається як теорія освіти і навчання. Враховуючи, однак, ту обставину, що процес навчання завжди пов'язаний з вихованням, перш за все розумовим і моральним, є підстави означувати дидактику як теорію освіти і навчання, а, разом з тим, і виховання. Сюди відноситься, перш за все, формування світогляду учнів.

Предметом дидактики на сучасному етапі її розвитку є процес освіти і навчання, взятий в цілому, тобто зміст освіти, що реалізується в навчальних планах, підручниках, методи й засоби навчання, організаційні форми навчання, виховна роль навчального процесу, а також умови, що сприяють активній творчій діяльності учнів і їх розумовому розвитку.

Розрізняють *загальну і предметні* дидактики.

Предметом дослідження загальної дидактики є процес навчання, взятий в цілому, а ***головним завданням*** - розкриття загальних закономірностей процесу навчання, що мають об'єктивний характер, і характеристика умов їх виявлення. Сучасна дидактика довела, що справжнім показником ефективності навчального процесу є не лише обсяг засвоєних знань, умінь і навичок, що безперечно, важливо, але й високий рівень розумового розвитку учнів, їх неперервне проникнення в сутність навчальних предметів, процесів і явищ і перетворення середнього і навіть слабого за успішністю учня в більш сильного і встигаючого.

Дидактика покликана дослідити здійснювану в процесі навчання взаємодію викладання й навчання і з'ясувати умови, при яких ця взаємодія забезпечує рух свідомості учнів від виникнення пізнавального завдання до його розв'язання, перехід від незнання до знання, від невміння або недосконалих навичок до формування раціональних умінь і швидких навичок використання знань на практиці.

Перед дидактикою, що вивчає загальні закономірності процесу навчання, виникає питання: що спільного в процесі навчання різноманітних навчальних предметів? Таким *спільним елементом є закономірні зв'язки*

між викладанням і навчанням. При вивченні будь-якого навчального предмету під впливом діяльності вчителя здійснюється усвідомлення пізнавального завдання, виявлення навчальних об'єктів навколишньої дійсності, формування уявлень про їх ознаки і властивості, встановлення зв'язків цих об'єктів з іншими предметами та явищами і формування поняття про них, аналіз способів використання цих понять та перехід їх у нові поняття.

В дослідженнях закономірностей процесу навчання загальна дидактика використовує досягнення багатьох наук, зокрема, філософії, психології, вікової психології, кібернетики та ін. Саме кібернетика в значній мірі обумовила розробку в дидактиці програмованого навчання, алгоритмізацію і системно-структурний підхід в організації навчально-виховного процесу.

Користуючись даними психології, дидактика здійснює надзвичайно складний аналіз внутрішніх аспектів навчання, закономірностей у галузі пізнавальної діяльності учнів, умов формування мотиваційно-потребнісної сфери учнів. Педагогічна психологія вивчає закономірності психологічного розвитку учнів в умовах виховання і навчання, розкриває психічний зміст цих процесів і забезпечує психологічний аналіз вимог, що пред'являються в навчально-виховному процесі до особистості учня.

Вікова й педагогічна психологія допомагає педагогу організувати навчання й виховання з урахуванням закономірностей психіки дитини.

Вікова фізіологія забезпечує дидактику розумінням механізмів надзвичайно складних процесів, що стали результатом навчання (інтелектуальних, емоційних, вольових).

Філософія слугує ґрунтом для розробки дидактикою особистісно-орієнтованого навчання, а теорія пізнання є методологічною основою процесу навчання, в структурі якого формується характер і спрямованість пізнавальної діяльності учнів.

Загальні закономірності навчання, що досліджуються загальною дидактикою, не охоплюють конкретних особливостей викладання і вивчення окремих навчальних предметів. Між тим, для викладачів цих дисциплін саме конкретні особливості прояву загальних закономірностей навчання мають надзвичайно важливе значення. Більше того, сама дидактика, як загальна теорія процесу навчання, не може успішно розвиватися без узагальнення специфічних закономірностей навчання усіх навчальних предметів у всьому багатстві їх конкретного змісту.

Розкриття цих закономірностей, як і визначення змісту, методів і форм організації навчання окремих навчальних предметів, включаючи й виховні проблеми, що реалізуються в процесі навчання, є прерогативою особливих педагогічних наук - *предметних дидактик*. Донедавна ці науки називалися методиками викладання окремих навчальних предметів. Однак, такий практичний аспект не відображає змісту цих наук.

Неважно помітити взаємний зв'язок між загальною дидактикою, педагогічною психологією і предметними дидактиками в залежності від розвитку кожної з цих галузей педагогічної науки від успіхів сусідньої

галузі. Особливий ефект наукових здобутків має місце в умовах комплексного дослідження актуальних проблем теорії і практики навчання.

Основними поняттями загальної дидактики як науки є: "викладання", "навчання", "навчальний предмет", "навчальні матеріал", "навчальна ситуація", "метод навчання", "учитель", "учень", "урок" та ін. Це - специфічні поняття дидактики як науки. Дидактика оперує й іншими поняттями, а саме, "освіта", "просвіта", "самоосвіта", "виховання" тощо.

Викладання - впорядкована діяльність педагога, спрямована на реалізацію мети навчання (освітні завдання), забезпечення інформованості, виховання, усвідомлення і практичного використання знань.

Учіння (навчання) - процес, в якому на основі пізнання, вправ і набуття досвіду виникають нові форми поведінки і діяльності, змінюються раніше набуті.

Навчання - впорядкована взаємодія педагога з учнями, спрямована на досягнення визначеної мети. Навчальний (дидактичний) процес містить наступні головні ланки взаємодії:

Діяльність педагога	1. Створення позитивної мотивації навчання.
1. Роз'яснення учням мети і завдань навчання.	2. Сприйняття нових знань, умінь.
2. Повідомлення нових знань.	3. Аналіз, синтез, порівняння, співставлення, систематизація.
3. Управління процесом усвідомлення і набуття знань, умінь.	4. Пізнання закономірностей і законів, розуміння причинно-наслідкових зв'язків.
4. Управління процесом пізнання наукових закономірностей і законів.	5. Набуття умінь і навичок, їх систематизація.
5. Управління процесом переходу від теорії до практики.	6. Самостійне розв'язання навчальних проблем.
6. Організація евристичної і дослідницької діяльності.	7. Самоконтроль, самодіагностика досягнень.
7. Перевірка, оцінка змін у навчанні і розвитку учнів.	
Діяльність учнів	

Нагадаємо коротко сутність деяких інших категорій дидактики.

Освіта - система набутих у процесі навчання знань, умінь, навичок, способів мислення.

Знання - сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння певним предметом.

Уміння - оволодіння способами (прийомами, діями) використовувати засвоєні знання на практиці.

Навички - уміння, доведені до автоматизму, високого ступеня досконалості.

Мета (навчальна, освітня) - те, до чого прагне навчання; майбутнє, на яке спрямовані всі зусилля.

Зміст (навчання, освіти) - система наукових знань, практичних умінь і навичок, способів діяльності і мислення, якими учням необхідно оволодіти в процесі навчання.

Організація - впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми з метою найкращої реалізації визначених завдань.

Форма - спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки і змісту. Форма, в першу чергу, пов'язана з кількістю учнів, місцем і часом навчання, порядком його здійснення і ін.

Метод - шлях досягнення мети і завдань навчання.

Засіб - предметна підтримка навчального процесу. Засобами є голос (мова) вчителя, його майстерність в широкому розумінні, підручники, шкільне обладнання і т.д.

Результат (продукти навчання) - це кінцеві наслідки навчального процесу, ступінь реалізації визначеної мети.

У зв'язку з інтенсивними процесами диференціації й інтеграції в сучасній науці, дидактика оперує поняттями, запозиченими з інших галузей знання, такими як "система", "структура", "функція", "елемент" тощо.

В дидактичних дослідженнях часто можна зустріти такі поняття з психології, як "сприймання", "засвоєння", "розумовий розвиток", "мислення", "запам'ятовування". З кібернетики ввійшли в обіг дидактики поняття "зворотний зв'язок", "динамічна система" та ін.

Широке використання категорій і понять з інших наук в дидактиці не означає, що її понятійний апарат є невпорядкованою сукупністю. Всі відношення і поняття дидактики групуються навколо головних категорій "викладання" і "навчання". Запозичені і використовувані в дидактичних дослідженнях поняття з інших наук відображають лише окремі аспекти, явища навчання і сприяють глибшому теоретичному осмисленню її власного предмета і об'єкта.

Дидактика, як і інші науки, перебуває у стадії неперервного оновлення і становлення її наукової термінології. Вироблення чіткої і однозначної системи термінології є необхідною умовою подальшого розвитку дидактики як науки. Це дозволить аналізувати процес навчання за елементами і в системі їх взаємодії, досліджувати системно, повніше і глибше сутність освіти і навчання.

Крім того, на основі впорядкованої власної понятійної системи можна досягнути сутність існуючих дидактичних концепцій і розробляти конкретні сучасні навчальні системи, проектувати навчальний процес з певними характеристиками.

7.2. Основні дидактичні концепції

Процес навчання ґрунтується на психолого-педагогічних концепціях, які часто називають також дидактичними системами. **Дидактична система** - це сукупність елементів, які утворюють єдину цільну структуру, що слугує досягненню завдань навчання. Опис системи передбачає

характеристику мети, завдань, змісту освіти, дидактичних процесів, методів, засобів, форм навчання і її принципів. Узагальнюючи існуючі дидактичні концепції, необхідно виділити три найвизначніші: **традиційну, педагогічну і сучасну**. Кожна з них складається з ряду напрямів, педагогічних теорій. Поділ концепцій на три групи здійснено на основі того, як трактується процес навчання, об'єкт і предмет дидактики.

В **традиційній системі** навчання визначальна роль належить викладанню, діяльності вчителя. Її визначають дидактичні концепції таких педагогів, як Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці і особливо Й.Ф.Гербарта, а також дидактика німецької класичної школи.

В **педагогічній концепції** головна роль у навчанні належить діяльності дитини. Основою цього підходу є система Д.Дьюї, трудова школа Г.Кершенштейнера, В.Лая - теорії періоду шкільних реформ початку ХХ ст.

Сучасна дидактична система ґрунтується на положенні про те, що викладання і навчання є невід'ємними складовими процесу навчання, а їх дидактичний взаємозв'язок у структурі цього процесу є предметом дидактики. Сучасну дидактичну концепцію визначають такі напрями, як *програмоване, проблемне, розвиваюче навчання* (П.Гальперін, Л.Занков, В. Давидов), *гуманістична педагогіка* (К.Роджерс), *когнітивна психологія* (Дж. Брунер), *педагогічна технологія, педагогіка співробітництва* вчителів-новаторів 80-х рр. в СРСР.

Традиційну дидактичну систему пов'язують з іменем Й.Ф.Гербарта, який ґрунтував систему навчання, що використовується в Європі донині. Метою навчання за Й.Гербартом є формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань. Разом з тим, він запропонував *принцип виховуючого навчання*: організація навчання і весь порядок в навчальному закладі повинні формувати морально сильну особистість. Навчання повинно бути виховуючим, пов'язувати знання з розвитком почуттів, волі. Сьогодні це називають мотиваційно-потребнісною сферою особистості.

Для досягнення відзначеної мети процес навчання за Й.Гербартом повинен будуватися за чотирима формальними ступенями, які визначають його структуру. Ступінь **ясності**: виділення матеріалу, його розуміння й поглиблене вивчення. Ступінь **асоціації**: зв'язок нового матеріалу з наявними знаннями. Ступінь **системи**: формулювання понять, висновків, законів. Ступінь **метода**: розуміння теорії, використання її в нових умовах, явищах, ситуаціях. Висловлюючись сучасною мовою, структурними елементами навчання є: **викладання, розуміння, узагальнення, використання**. Вони рекомендуються як обов'язкові, незалежно від рівня і предмета навчання. Логіка процесу навчання, таким чином, полягає в русі від подання матеріалу через пояснення до розуміння і узагальнення. Неважко бачити в цьому схему більшості уроків і сьогодні.

Безсумнівно, ця теорія сприяла впорядкуванню, організації процесу навчання, регламентації раціональної діяльності вчителя в процесі навчання. Дидактику Й. Гербарта характеризують такі поняття, як

управління, керівництво вчителя, регламентація, правило, притис. И. Гербарг прагнув організувати і систематизувати діяльність учителя, що було важливо для дидактики. Це тим більше мало значення, оскільки він обґрунтував ступені навчання на психологічному аналізі і вченні про психічні процеси формування знань, а також на філософсько-етичних уявленнях про особистість. Однак, етика і психологія И.Гербарта мала ідеалістичний і метафізичний характер, що послабляло його дидактичну систему.

До початку ХХ ст. ця система різко критикувалася за вербалізм, книжність, інтелектуалізм, авторитаризм, відірваність від потреб та інтересів дитини і життя, за те, що вона ставила за мету передачу готових знань, не залучаючи дитину до активності, не сприяла розвитку мислення і самостійності учня. Тому на початку ХХ ст. народжуються нові підходи.

Виділяється, перш за все, **педоцентрична дидактика**. Її називають також *прогресивістською, реформаторською, навчанням за допомогою дії, педагогікою дії* і появу пов'язують з іменем американського педагога Д.Дьюї, праці якого мали великий вплив на західну школу, особливо американську. Назву "педоцентриська" вона отримала тому, що Д. Дьюї запропонував організувати процес навчання на основі потреб, інтересів і здібностей дитини. Метою навчання мав бути розвиток загальних і розумових здібностей, різноманітних умінь дітей. *Педоцентризм* є напрямком у педагогіці, який розробляє проблеми навчання й виховання, беручи за основу особливості дитини. Педоцентриська дидактика стала реакцією педагогів ХХ ст. на гербартіанську модель навчання, яку педоцентристи називали "школою книжного навчання" і протиставляли їй "школу праці, життя".

На думку представників нової педагогіки, головною проблемою дидактики стала активізація учня в процесі навчання. Необхідно було зробити так, щоб навчання мало самостійний, природний, спонтанний характер. Для цього його необхідно будувати не як подання інформації, заучування і відтворення готових знань, а як відкриття, отримання їх учнями в процесі спонтанної діяльності. Звідси назва - "навчання за допомогою дії".

Структура процесу навчання має такий вигляд: відчуття труднощів у процесі діяльності, формулювання проблеми і суті утруднення, пошук і перевірка гіпотез, спрямованих на розв'язання проблем, висновки і нова діяльність у відповідності з отриманими знаннями. Етапи процесу навчання відтворюють мислення дослідника, науковий пошук. Цей підхід викликав зміни в змісті, методах і організаційних формах навчання. Один з реформаторів В. Лай виділяв у процесі навчання три етапи: *сприймання, переробку, вираження*. Особливого значення він надавав "вираженню", розуміючи під цим різноманітну діяльність дітей на основі знань: твори, малюнки, театр, практичні роботи, називаючи це "педагогікою дії".

Безсумнівно, такий підхід сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку мислення, уміння вирішувати проблеми, дозволяє всебічно розвивати учнів, робить процес навчання цікавим. Однак, абсолютизація

такої дидактики, поширення її на всі предмети й рівні викликає заперечення: переоцінка спонтанної діяльності дітей і надання переваги в навчанні їх інтересами не забезпечує систематичності й ефективності навчання, обумовлює випадковий вибір матеріалу, вчитель підсувається на задній план, перетворюючись у консультанта, що не сприяє підвищенню рівня навчання.

Таким чином, дидактика має дилему: або забезпечувати систематичну, загальну фундаментальну освіту на високому академічному рівні методом директивного навчання - і втратити індивідуальність, психологічну своєрідність і розвиток особистості, або надати вільну ініціативу дитині в навчанні, висуваючи на перший план її потреби, практикуючи навчання за допомогою дії, і втрачаючи систематичність у знаннях учнів, знижуючи рівень освіти в школах.

Наявність проблем у педоцентричній і традиційній концепціях змушують шукати шляхи їх вирішення. Друга половина XX ст. характеризується розвитком дидактичної думки як у колишньому СРСР і, зокрема в Україні, так і за рубежом. Поступово вимальовуються контури сучасної дидактичної системи. І хоча єдиної дидактичної системи в науці поки що немає, є ряд теорій, у яких є дещо спільне. Мета і завдання навчання в більшості підходів передбачають не лише формування знань, але й інтелектуальних, трудових, художніх умінь, загальний розвиток учнів. Зміст освіти практикується переважно предметний, хоча мають місце інтегративні курси і в початкових, і в старших класах. Процес навчання повинен адекватно відповідати меті й змісту освіти і тому трактується як двобічний і керований учителем. Учитель керує навчально-пізнавальною діяльністю учнів, організує й забезпечує її реалізацію, стимулюючи самостійну роботу учнів, уникаючи крайнощів традиційної ілюстративної й реформаторської дослідницької дидактики і використовуючи їх досягнення.

7.3. Становлення сучасної дидактичної системи

Сучасна дидактика прагне до розробки такої моделі процесу навчання, яка дозволила б поєднати в єдине ціле чуттєве пізнання з мисленням, практику — як джерело пізнання, так і критерій його істинності — з теорією, індивідуальні завдання і запити на освіту — з політикою держави в цій галузі. Таким чином, мова йде про створення універсальної і, разом з тим, гнучкої моделі системи освіти.

Сучасна модель процесу навчання не поєднує в жорсткому і статичному вигляді окремі ланки процесу пізнання з певними фазами психофізіологічного розвитку учнів. Вважається неправомірним навчати дітей спочатку на рівні конкретного матеріалу, а потім, — на рівні абстрактного, тому що кожному рівню конкретного, наочно-дійового й образного знання про предмет відповідає певний рівень абстрактного мислення. Не можна вважати вірною й рекомендацію прилучати учнів до практичної діяльності вже після того, як вони пройдуть етапи пізнання за допомогою відчуттів і мислення. З перших днів перебування дитини в школі необхідно турбуватися як про перше, так і про друге, і третє. Необхідно, щоб елементи діяльності учня були пов'язані як з конкретним, так і з абстрактним мисленням.

Висуваючи вимогу паралельного розвитку й одночасної взаємодії відчуттів, мислення і практичної діяльності в пізнанні, сучасна дидактична система прямує до усунення типової для традиційної й педоцентричної концепції суперечності між теорією і практикою, між знаннями і вміннями, між обсягами знань, що отримують учні від учителя і самостійно.

Сучасні дидактичні системи керуються принципом, згідно з яким учні повинні оволодіти основами систематизованих знань, а також певними вміннями і навичками як завдяки самостійних пошуків, які, однак, організуються вчителем і змістовно визначаються програмою навчання, так і шляхом сприйняття певної частини інформації в готовому вигляді. Цей останній шлях рекомендується тоді, коли процес самостійного отримання знань потребує надто великої затрати часу або не сприяє розвитку здібностей і пізнавальних інтересів учнів. Саме тому сучасна дидактика критично осмислює і творчо використовує концепції формальних ступенів навчання гербаріанців і "педагогіки дії" Д.Дьюї. Функції цих концепцій нині перебрала на себе більш гнучка і всебічна концепція елементів процесу навчання, яка враховує не лише багатогранність і різноманітність завдань, що вирішуються в навчальних закладах різних типів і рівнів, але й у відповідності з широко трактованим предметом дослідження загальної дидактики, різноманітність видів діяльності учасників педагогічного процесу - учителів і учнів.

В сучасних дидактичних системах підкреслюється необхідність виховання при доборі змісту навчання потреб як суспільного, так і індивідуального характеру. Учні повинні засвоїти основи систематизованих* знань про природу, суспільство, техніку і культуру, які дозволяють їм зрозуміти навколишню дійсність, а також брати участь в її перетворенні.

При цьому оволодінню знань не може завадити відсутність в учнів відповідних інтересів, оскільки такі інтереси успішно можна формувати, розвивати і спрямовувати. Крім того, програми навчання повинні бути побудовані так, щоб учні могли здійснювати різноманітні види теоретичної і практичної діяльності, поєднувати теорію з практикою, що є важливою умовою всебічного розвитку, під яким розуміють їхній інтелектуальний, моральний, фізичний і естетичний розвиток, а також оволодіння ними певним запасом технічних знань, необхідних у житті людини у XXI ст.

Висловлюючись за цілісність навчання на пропедевтичному рівні і за предметне — на рівні більш високому, — прихильники сучасної дидактичної системи визнають за необхідне обмеження цілісності навчання I і II або I, II і III класами школи, а також узгодження змісту окремих навчальних предметів, починаючи з третього класу.

Сучасна дидактика намагається позбутися крайнощів у виборі форм процесу навчання, підкреслюючи необхідність використання їх різноманітності (індивідуальна, групова, колективна) і рекомендуючи керуватися визначеними завданнями навчання й виховання.

Сучасна дидактика керується положенням про те, що результати навчання не обумовлені ні факторами спадковості, ні характеристиками середовища. Ці фактори здійснюють вплив на хід і результати процесу навчання, однак, його остаточні підсумки визначаються усвідомленою й цілеспрямованою діяльністю вчителя. Тому представники сучасної дидактики заперечують і уявлення прогресивістів про вчителя як про "спостерігача й порадника" учнів, і концепцію гербар-тіанців, яка наділяє вчителя гетерономною функцією в процесі передачі знань. Щоб уникнути названих крайнощів, сучасна дидактика утверджує провідну й керівну роль учителя в процесі навчання, ви-, знаючи одночасно важливе значення самостійної роботи учнів.

Запитання і завдання

1. Що означає слово дидактика? Коли й де воно вперше з'явилося? Що вкладав у поняття дидактика Я.А.Коменський? Й.Ф.Гербарт? 2. Охарактеризуйте предмет і завдання дидактики як науки. 3. Проаналізуйте співвідношення між загальною і частинними дидактиками. 4. Дайте означення найважливішим категоріям дидактики. 5. В чому полягає сутність традиційної і педоцентричної дидактичних концепцій? Визначте їх позитивний потенціал і недоліки. 6. В чому сутність сучасних дидактичних систем?

Тема 8. Процес навчання як цілісна система

8.1. Поняття процесу навчання, його структура

Головним і найскладнішим явищем, що вивчає дидактика, є процес навчання. Саме в процесі навчання здійснюється та неперервно-розвиваюча і нерідко ніби таємнича взаємодія об'єктивного і суб'єктивного, сутність якої полягає в тому, що соціальний досвід з усією

його багатогранністю і складністю перетворюється в знання, уміння і навички учнів, в ідеали, якості людини, в її розумовий розвиток, ідейність і культуру. В цьому процесі власні потенції учня (прагнення до діяльності, внутрішні спонукання, життєвий досвід і пов'язані з ним переживання) розвиваються і набувають об'єктивного характеру, втілюючись у конкретні якості і властивості особистості, а також в її позитивний внесок у практику, життя.

Процес - це розвиток якогось явища, що відображає закономірну, послідовну, неперервну зміну моментів розвитку, що слідує один за одним.

Процес навчання - це сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя і учнів, спрямованих на забезпечення свідомого і міцного засвоєння системи наукових знань, умінь і навичок, формування вміння використовувати їх у житті, на розвиток самостійності мислення, спостережливості та інших пізнавальних здібностей учнів, оволодіння елементами культури розумової праці і формування основ світогляду.

Процес навчання обумовлений метою освіти і характеризується взаємодією наступних його компонентів: а) *змісту навчання*, тобто навчального предмета, в якому систематизовані знання (основи наук) для засвоєння учнями певного класу; б) *викладання*, тобто діяльність учителя, яка полягає у формуванні в учнів мотивів навчання, у викладанні змісту предмету, в організації діяльності учнів, в управлінні і керівництві їх самостійною роботою, спрямованою на вивчення і використання знань, в перевірці знань і умінь; в) *навчання*, тобто різнобічної діяльності учнів, зокрема розумових і фізичних дій; г) *матеріальних засобів навчання* (підручники, навчальні посібники, технічні засоби, прилади тощо).

Корінною проблемою дидактики є встановлення найсприятливішої взаємодії між основними компонентами навчання з метою забезпечення максимальної ефективності засвоєння знань і розумового розвитку учнів. Серед цих компонентів особливо важливу роль відіграє мета освіти, яка має безпосередній вплив на добір змісту освіти, його провідні ідеї і структуру. Зміст освіти, методи й організаційні форми навчання в своїй взаємодії покликані забезпечити свідоме засвоєння знань, оволодіння методами їх набуття та використання і підготовку учнів до творчої діяльності.

Грунтуючись на положенні про єдність діалектики, логіки і теорії пізнання, пчені-дидакти довели, що процес навчання є різновидністю пізнавального процесу, що здійснюється в специфічних умовах.

У навчальному процесі не ставиться завдання відкриття нових істин, а вимагається лише творче їх засвоєння. В цьому процесі забезпечується прискорений темп пізнання явищ дійсності, на дослідження яких до цього було витрачено багато років. Процес навчання будується з урахуванням вікових особливостей учнів, у зв'язку з чим відповідно змінені форми і методи пізнавальної діяльності. Багато знань набуваються учнями не шляхом безпосереднього вивчення об'єктів, а опосередковано, тобто за

допомогою розповіді вчителя, опису, пояснення, отримання різноманітної інформації.

Навчання як складний процес, в якому учні, свідомо засвоюючи істинно наукові знання, оволодіваючи методами самостійного набуття і творчого їх використання, розвиваються у відповідності з властивими їм закономірностями, що мають об'єктивний характер. Вивчення закономірностей педагогічного процесу і встановлення законів, що відображають ці закономірності, є надзвичайно важливим завданням педагогіки як науки.

Процес навчання при всій різноманітності його конкретних форм характеризується двома суперечливими ознаками: цілеспрямованістю, суворою послідовністю - з одного боку, і неперервним збудженням активності учнів та створенням простору для творчої діяльності колективу класу і кожного окремого учня - з другого. Істинна діалектика - у взаємопроникненні й взаємодії цих протилежних начал.

Важливим показником цієї діалектики і результативності навчального процесу є інтенсивний розумовий розвиток усіх учнів, їх безперервне проникнення в сутність навчальних предметів, процесів і явищ, підвищення пізнавальних інтересів, прагнення до поглиблення своїх знань і формування наукового світогляду.

Діалектика навчального процесу полягає у взаємодії керівництва педагога і творчої діяльності учнів, у відповідності логічної структури навчального матеріалу вищому рівню пізнавальних можливостей учнів, в зростанні ідеальних спонукань і самостійності їх мислення.

Навчання неможливе без одночасної діяльності вчителя і учнів, без їхньої дидактичної взаємодії. Як би активно не прагнув повідомляти знання вчитель, якщо при цьому відсутня активна діяльність учнів, спрямована на засвоєння знань, якщо вчитель не створив мотивації і не забезпечив організацію такої діяльності, то процес навчання фактично не здійснюється. Тому в процесі навчання здійснюється не простий вплив педагога на учня, а їх взаємодія, реалізується єдність навчальних і особистісних впливів педагога і самостійних зусиль учня, спрямованих на оволодіння знаннями, уміннями і навичками, певними елементами вихованості і розвитку.

Взаємодія вчителя та учнів може здійснюватись як в безпосередній, так і в опосередкованій формі. У першому випадку учитель та учні безпосередньо і спільно вирішують навчальні завдання. При опосередкованій взаємодії учні виконують завдання та інструкції, що були дані вчителем раніше. Процес навчання може здійснюватись і за відсутності вчителя, коли, наприклад, учні самостійно оволодівають новими способами навчальної діяльності, вирішують творчі завдання без інструктажу вчителя. Процес же викладання обов'язково передбачає активність процесу навчання. Цілісність навчального процесу криється в спільності завдань викладання і навчання, в неможливості існування викладання без навчання.

Спілкування в процесі навчання виявляє надзвичайний вплив на мотивацію навчання учнів і позитивного ставлення до нього, на створення сприятливих морально-психологічних умов для активного навчання. Захоплене ставлення вчителя до свого предмету, чіткість, організованість у роботі, такт по відношенню до учнів, своєчасна допомога їм у навчанні, об'єктивність в оцінці їхніх успіхів, витримка в складних ситуаціях - все це надзвичайно впливає на процес засвоєння, сприяє виробленню в учнів прагнення наслідувати позитивний приклад учителя. В результаті, вмиле спілкування значно підвищує виховний ефект навчання. Якщо педагоги концентрують увагу лише на управлінні навчальною діяльністю, але не забезпечують правильного стилю спілкування, то результат впливів може виявитися недостатнім. Неefективними виявляться зусилля і тоді, коли буде забезпечене сприятливе спілкування, але належним чином не організована навчальна діяльність. Ось чому при розкритті сутності навчання необхідно дотримуватися єдності пізнання і спілкування.

У процесі навчання виділяють *цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрайно-результивний, оцінювальний-результативний* компоненти.

Цільовий компонент процесу навчання відображає усвідомлення педагогом і прийняття учнями мети й завдань вивчення теми, розділу чи навчального предмета в цілому. Мета навчання соціально детермінована. Вона визначається завданнями, висунутими суспільством перед школою, і відображеними в державних документах про освіту.

Розглядаючи освіту як цілісний цілеспрямований процес, можна виділити *чотири етапи* формування і реалізації в ньому завдань навчання:

а) вивчення об'єктивних факторів і визначення загальної мети освіти (вимоги суспільства до освіти, рівень розвитку фундаментальних наук тощо);

б) втілення загальної мети освіти в навчальних програмах, підручниках, технічних засобах навчання, методичних посібниках;

в) реалізація мети і завдань навчання в діях педагогів, що безпосередньо мають справу з навчанням учнів;

г) усвідомлення мети і завдань освіти й навчання самими учнями і їх свідоме прагнення налагодити відповідним чином своє навчання.

В конкретному циклі навчального процесу мета і завдання навчання визначаються на основі вимог програми, врахування особливостей даного класу, рівня його попередньої підготовки, освіченості, вихованості і розвитку учнів, а також з урахуванням можливостей самого педагога, обладнання кабінету, дидактичних засобів навчання та ін.

Стимулюючо-мотиваційний компонент передбачає, що педагог здійснюватиме заходи, спрямовані на стимулювання в учнів інтересу, потреби в розв'язанні визначених завдань. Причому стимулювання повинне породжувати внутрішній процес виникнення в учнів позитивних мотивів навчання. В єдності стимулювання і мотивації закладений зміст стимулюючо-мотиваційного компоненту навчального процесу.

Зміст навчання визначається навчальним планом, державними навчальними програмами і підручниками з даного предмету. Зміст окремих уроків конкретизується вчителем з урахуванням визначених завдань, необхідності відображення в змісті предмета специфіки виробничого і соціального оточення школи, рівня підготовленості, інтересів учнів.

Операційно-діяльнісний компонент найповніше відображає процесуальну сутність навчання. Саме в діяльності педагогів та учнів і реалізуються завдання засвоєння школярами широкого соціального досвіду людства. Операційно-діяльнісний компонент реалізується за допомогою певних методів, засобів і форм організації навчання.

Контрольно-регулюючий компонент передбачає одночасний контроль учителя за розв'язанням визначених завдань навчання і самоконтроль учнів за правильністю виконання навчальних операцій, точністю отриманих відповідей. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних робіт, опитувань, заліків, екзаменів.

Самоконтроль передбачає самоперевірку учнів, які самостійно перевіряють ступінь засвоєння навчального матеріалу, правильність виконання вправ, оцінку життєвої реальності отриманих у задачах відповідей тощо. Контроль і самоконтроль забезпечують функціонування зворотного зв'язку в навчальному процесі — отримання учителем інформації про ступінь утруднення, про якість поетапного розв'язання завдань навчання, про типові недоліки. Зворотний зв'язок викликає необхідність корегування, регулювання навчального процесу, внесення змін у методи, форми і засоби навчання, наближення їх до оптимальних в даній ситуації. Регулювання процесу навчання здійснюється не лише вчителем, а й учнями (робота над помилками, повторення питань, що викликають утруднення, та ін.).

Оцінювально-результативний компонент навчання передбачає оцінку педагогами і самооцінку учнями досягнутих у процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх з визначеними навчально-виховними завданнями, виявлення причин відхилень, проектування нових завдань з метою усунення виявлених прогалин у знаннях і вміннях.

Всі компоненти навчального процесу необхідно розглядати в закономірному взаємозв'язку. Мета навчання визначає його зміст. Мета й зміст вимагають певних методів, засобів і форм стимулювання й організації навчання, в процесі якого необхідний поточний контроль і регулювання. Нарешті, всі компоненти в сукупності своїй забезпечують певний результат.

Відзначені послідовність і зміст компонентів навчального процесу є найбільш типовими для багатьох випадків його функціонування. В залежності від специфіки завдань навчання, можливостей учнів, рівня їх ставлення до навчання ті чи інші компоненти процесу функціонуватимуть в більшій чи меншій мірі. Таким чином, необхідно творчо підходити до проектування і реалізації процесу навчання, не допускати шаблонного, без урахування конкретної ситуації, їх використання.

8.2. Функції процесу навчання

Всебічний і гармонійний розвиток особистості передбачає єдність її освіченості, вихованості, загального розвитку.

Виходячи з мети і завдань сучасної школи, процес навчання покликаний забезпечувати три функції - *освітню, виховну, розвиваючу*.

Сучасна дидактика застерігає, що завданнями навчального процесу не є лише формування знань, умінь і навичок. Навчання має комплексний вплив на особистість, незважаючи на те, що освітня функція найбільш специфічна для даного процесу. Зазначимо також, що межі між освітою, вихованням і розвитком в їх вузькому значенні є досить відносні і деякі аспекти їх взаємно переплітаються. Наприклад, під *освітою* часто розуміють не лише засвоєні теоретичні знання, спеціальні уміння, але й загальнонавчальні уміння і навички, ама освіта передбачає формування не лише знань і умінь, але и певних якостей, світогляду, ідейності, моральності особистості та ін. Умовне виділення освітньої, виховної і розвиваючої функції є корисним у практичній діяльності вчителя, особливо при плануванні завдань навчання.

Освітня функція передбачає, в першу чергу, засвоєння наукових знань, формування спеціальних і загальнонавчальних умінь і навичок.

Наукові знання передбачають факти, поняття, закони, закономірності, теорії, узагальнену картину світу. У відповідності з освітньою функцією вони повинні стати надбанням особистості, ввійти в структуру її досвіду. Найповніша реалізація цієї функції повинна забезпечити повноту, систематичність і усвідомленість знань, їх міцність і дієвість. Це вимагає такої організації процесу навчання, щоб із змісту навчального предмета, що відображає відповідну галузь наукового знання, не випадали елементи, які є важливими для розуміння основних ідей і суттєвих причинно-наслідкових зв'язків, щоб у загальній системі знань не утворювалося пустот. Знання повинні бути належним чином впорядковані, набуваючи все більшої стрункості й логічної впорядкованості, щоб нові знання впливали з раніше засвоєних і прокладали шлях до наступних знань.

Конкретним результатом реалізації освітньої функції є дієвість знань, що виражається в свідомому оперуванні ними, у здатності мобілізувати попередні знання для отримання нових, а також сформованість найважливіших як спеціальних, так і загальнонавчальних умінь і навичок.

Спеціальні уміння і навички - це специфічні для певного навчального предмета і галузі науки практичні уміння й навички. Наприклад, з фізики і хімії - це розв'язування задач, проведення лабораторних дослідів, показ демонстрацій, здійснення дослідницьких робіт. З географії - робота з картою, географічні вимірювання, орієнтування за допомогою компасу та інших приладів. З математики — розв'язування задач, робота з обчислювальними машинами різних типів, з логарифмічною лінійкою, з

моделями та ін. З ботаніки і біології - робота з гербаріями, муляжами, колекціями, препаратами, мікроскопами.

Крім спеціальних умінь і навичок у процесі навчання учні оволодівають *загальнонавчальними умінями і навичками*, які мають відношення до всіх предметів, наприклад, навичками роботи з книгами, довідниками, читання й письма, бібліографічним апаратом, раціональної організації домашньої граці, дотримання режиму дня тощо.

Виховна функція. Процес навчання поряд з освітньою реалізує й виховну функцію, формуючи в учнів світогляд, моральні, трудові, естетичні, етичні уявлення, погляди, переконання, способи відповідної поведінки і діяльності в суспільстві, систему ідеалів, відношень, потреб, фізичну культуру, тобто сукупність якостей особистості. Виховна функція органічно впливає з самого змісту і методів навчання, але, разом з тим, вона реалізується і завдяки спеціальній організації спілкування учителя з учнями. Об'єктивно навчання не може не виховувати певних поглядів, переконань, відношень, якостей особистості. Формування особистості взагалі неможливо без засвоєння системи моральних та інших понять, норм і вимог.

Між освітою і вихованням існує не односторонній зв'язок: від навчання до виховання. Процес виховання при правильній організації негайно виявляє благодатний вплив на навчання, оскільки виховання дисциплінованості, організованості, суспільної активності та інших якостей створює передумови для більш активного й успішного навчання. Власне, без належної вихованості учнів ефективний процес навчання неможливий.

При організації навчального процесу, доборі змісту, форм і методів навчання реалізація виховної функції вимагає правильного розуміння завдань виховання на тому чи іншому етапі розвитку суспільства. Важливим аспектом реалізації виховної функції навчання є формування мотивів навчальної діяльності, що визначає її успішність.

Розвиваюча функція. Як і виховна функція, розвиваючий характер навчання об'єктивно впливає з самої природи цього соціального процесу. Правильно організоване навчання завжди розвиває, однак розвиваюча функція реалізується більш ефективно при спеціальній спрямованості взаємодії учителів і учнів на всебічний розвиток особистості. Така спеціальна спрямованість навчання отримала назву "*розвиваюче навчання*".

В контексті традиційних підходів до організації навчання реалізація розвиваючої функції, як правило, передбачала розвиток мови і мислення, оскільки саме розвиток вербальних процесів краще інших виражає загальний розвиток учня. Однак, це звужує розвиваючу функцію. Таке розуміння спрямованості навчання залишає поза увагою той факт, що й мова, і пов'язане з ним мислення ефективніше розвиваються при відповідному розвитку сенсорної, емоційно-вольової, рухової і мотиваційно-потребнісної сфер особистості. Таким чином, розвиваючий характер навчання передбачає орієнтацію на розвиток особистості як цілісної психічної системи.

Починаючи з 60-х рр. XX ст. в педагогіці розроблялися різноманітні підходи до побудови розвиваючого навчання. Л.Занков обґрунтував сукупність принципів розвитку мислення в процесі навчання: збільшення питомої ваги теоретичного матеріалу; навчання в швидкому темпі і на високому рівні труднощів; забезпечення усвідомлення учнями процесу навчання.

" А.Матюшкін, М.Махмутов та інші розробили основи проблемного навчання. І.Лєрнер, М.Скаткін запропонували систему розвивальних методів навчання; В.Давидов і Д.Ельконін розробили концепцію змістового узагальнення в навчанні; І.Гальперін, Н.Тализіна та інші обґрунтували теорію поетапного формування розумових дій. Провідною ідеєю наукових пошуків і педагогічної практики розвивального навчання є думка про необхідність суттєвого розширення сфери його впливу. Повноцінний інтелектуальний, соціальний і моральний розвиток особистості - це результат реалізації освітньої і виховної функції в їх системі і єдності.

Усі три функції навчання перебувають у складних взаємозв'язках: одна передєє іншу, є її причиною, друга є її наслідком, але одночасно й умовою активізації першопричини. Ось чому взаємозв'язок цих функцій необхідно розглядати з урахуванням діалектичного характеру їх єдності.

Основні функції реалізуються на практиці, по-перше, системою уроків, які передбачають завдання освіти, виховання і розвитку учнів; по-друге, змістом діяльності учителя і учнів, який забезпечував би реалізацію всіх трьох видів завдань; по-третє, різноманітністю методів, форм і засобів навчання; по-четверте, в процесі контролю і самоконтролю навчання і при аналізі його результатів, причому одночасно оцінюється якість реалізації всіх функцій, а не однієї з них. Сукупність цих вимог при побудові процесу навчання підносить його на якісно новий рівень, при якому комплексно реалізуються завдання, що стоять перед школою.

8.3. Структура діяльності вчителя у навчальному процесі

Діяльність учителя полягає в тому, щоб здійснювати управління активною і свідомою діяльністю учнів, спрямованою на засвоєння навчального матеріалу. Тому керівна роль у навчальному процесі належить учителю. Але сам навчальний процес неможливий без активної діяльності учнів. Сучасна дидактика вважає, що діяльність учителя полягає не в простій передачі учням певної суми знань і умінь, а в організації активної діяльності самих учнів, спрямованій на засвоєння нових знань, умінь і навичок.

Цикл будь-якої управлінської діяльності містить такі елементи: *планування, організація, стимулювання, поточний контроль, регулювання діяльності, аналіз її результатів. Ці елементи властиві й діяльності вчителя.*

Планування своєї діяльності вчитель здійснює, складаючи календарно-тематичні і поурочні плани. Орієнтовні календарно- тематичні

плани публікуються у відповідних журналах і вчителю доводиться вносити в них лише деякі корективи, що впливають з особливостей даної школи і конкретного класу. Розробці поурочних планів можуть допомогти спеціальні посібники з методики викладання відповідного предмета. В цих посібниках даються поради щодо завдань, які необхідно вирішувати в процесі уроку, звертається увага на особливо важливі і складні елементи змісту, рекомендуються завдання для закріплення, повторення і домашньої роботи. Систематичне використання вчителем таких методичних посібників значно економить його час при плануванні уроків і дозволяє вибирати з ряду можливих варіантів найоптимальніший для даного класу.

Сучасна дидактика не радить використання стандартної для всіх учителів форми конспекту уроків. Текст плану залежить від педагогічного досвіду вчителя. Вчителям-початківцям на першому етапі своєї роботи доведеться планувати уроки досить детально, відзначаючи в них мету уроку, освітні, виховні й розвиваючі завдання, продумати й зафіксувати запитання для опитування учнів, викласти план вивчення нового матеріалу (можливо відзначити деякі фактичні дані), вказати номери вправ для вироблення умінь, закріплення й використання знань, зміст завдань для домашньої роботи, перелік обладнання, літератури та ін. Досвідчені вчителі можуть вживати менше записів у своїх поурочних планах. Однак, вимога удосконалення планування діяльності вчителя є універсальною і стосується всіх.

Таким чином, планування уроків повинно слугувати підвищенню педагогічної майстерності вчителя, наданню їм практичної допомоги. Все це вимагає творчого підходу до поурочного планування, що виявляється не лише в різних ступенях деталізації, але й у подоланні шаблону в структурі уроку: опитування, пояснення, вправи і т. д. Під час вивчення складних тем, мало пов'язаних з попередніми, урок можна починати з вивчення нового матеріалу. Не на кожному уроці матеріал викладає вчитель. Прості теми можна доручити школярам вивчати за підручником тут же в класі. Такий підхід до планування уроків цінний тим, що дозволяє урізноманітнити структуру навчальної роботи, стимулювати інтерес школярів до навчання.

Організація навчальної роботи, спрямована на виконання визначеного плану, передбачає підготовчий і виконавчий етапи. При підготовці до уроку вчитель по можливості забезпечує:

- 1) підготовку необхідних технічних засобів навчання, наочних посібників, дидактичних матеріалів;
- 2) попереднє проведення дослідів, демонстрацій, перегляд фільмів і діафільмів;
- 3) залучення учнів для підготовки дослідів, лабораторних робіт і демонстрацій;
- 4) попереднє виконання вправ для закріплення, повторення, домашньої роботи, з тим, щоб урахувати можливі затрати часу на уроці і вдома;

5) підбір навчально-методичної літератури, яка використовуватиметься на уроці, оснащення її закладками-вказівками для швидкого знаходження необхідного матеріалу в ній.

У процесі попередньої організаційної роботи вчитель вносить певні корективи в план уроку, деталізує його або уточнює деякі завдання.

Організація викладання на уроці потребує, з одного боку, організації дій учителя, а з другого — організації діяльності учнів, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу, стимулювання і мотивацію навчання.

Організація діяльності учнів передбачає визначення навчальних завдань, створення сприятливих умов, при яких школярі усвідомлюють ці завдання, чіткий розподіл функцій між учнями при організації практичних робіт, короткий інструктаж про способи їхньої майбутньої діяльності, своєчасна допомога учням при виконанні навчальних завдань.

На жаль, нерідко організаторська функція вчителя на уроці обмежується лише визначенням завдань з наступним переходом до жорсткого контролю за їх виконанням. Етапи інструктажу, надання допомоги, організація раціональної взаємодопомоги нерідко випускається з поля зору і в результаті елемент організації є вкрай незадовільним. Ефективність навчання знижується.

Стимулювання активності учнів. Успішне викладання неможливе без стимулювання активності учнів у процесі навчання. Компонент стимулювання не обов'язково здійснюється за організацією. Він може передувати їй, здійснюватися одночасно і навіть завершувати її. Стимулювання має на меті - залучити увагу учнів до вивчення теми уроку, збудити в них зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес. Разом з тим, необхідно розвивати в учнів почуття обов'язку й відповідальності, які також сприяють активізації навчання. Важливо не лише забезпечити потребу у вивченні теми на початку уроку, розкриваючи її значимість, незвичайність, але й продумати прийоми стимулювання, що використовуватимуться в процесі уроку і особливо у другій його частині, коли наступить природна стомлюваність учнів і вони потребуватимуть впливів, що сприяли б зняттю напруги, перевантаження і викликали б бажання засвоювати навчальний матеріал.

Поточний контроль, корегування. Викладання передбачає здійснення поточного контролю за процесом засвоєння навчального матеріалу. Контроль передбачає спостереження за діяльністю учнів, відповіді на контрольні запитання, вправи звичайного і програмованого типу, індивідуальні співбесіди з окремими учнями під час самостійної роботи класу, перегляд письмових робіт учнів, їх зошитів тощо.

Поточний контроль дозволяє виявити типові недоліки й утруднення в діяльності учнів, своєчасно звернути на них увагу всього класу і попередити накопичення прогалин, хибних дій. В результаті поточного контролю вчитель, перш за все, оцінює раціональність вибраного ним варіанту організації навчальної діяльності школярів, а також викладання навчального матеріалу та інших видів діяльності. Це дозволяє оперативно вносити корективи в організацію викладання і навчання школярів,

регулювати процес навчання шляхом додаткових роз'яснень і запитань, більш конкретних вправ, організації взаємоконтролю і взаємодопомоги учнів при виконанні лабораторних і практичних робіт.

Аналіз результатів. Завершується цикл викладання аналізом досягнутих результатів. Зрозуміло, що в кінці уроку ми можемо мати лише найзагальніше уявлення про засвоєння учнями навчального матеріалу. Але головна увага має бути зосереджена на наданні допомоги учням у засвоєнні нового. На наступному уроці можна вже значно підвищити характер контролю і аналізу, але в тій мірі, яка відповідає рівню підготовки учнів на даному етапі вивчення теми. В подальшому важливо не лише визначити ступінь знання факторів і означень, але й спробувати з'ясувати рівень їх усвідомленості, а також уміння використовувати отримані знання для розв'язання практичних завдань. Загальний аналіз передбачає з'ясування причин недоліків у знаннях і уміннях учнів. Ці причини можуть залежати від якості викладання вчителя, рівня дисциплінованості учнів, ставлення їх до навчання, стану здоров'я, працездатності і уваги, від ступеня сформованості в них навичок навчальної праці, уміння працювати з книгою, розвитку темпу читання і письма.

Дуже важливо виявити всі можливі причини недоліків у навчанні, відповідним чином класифікувавши їх, визначивши основні, домінуючі причини і накресливши заходи, спрямовані на усунення цих причин, а потім — менш значимих. У підвищенні ролі аналізу причин відставання школярів у навчанні закладені серйозні резерви удосконалення педагогічного процесу сучасної школи.

8.4. Психологічні основи діяльності учнів у процесі навчання

Ідея діяльнісного підходу є найважливішою характеристикою процесу навчання.

Навчання - це система пізнавальних дій учня, спрямована на розв'язання навчально-виховних завдань. Відповідне ставлення людей до навчання сприяє розвитку їх вищих психічних функцій. Як писав Л.Виготський "Навчання передре розвитку".

Сучасна педагогічна психологія орієнтує на активне формування психологічних функцій. Звідси важливе методологічне значення має ідея такої побудови навчання, яка враховувала б зону ближнього розвитку особистості, тобто необхідно орієнтуватися не на сьогоднішній рівень розвитку, а на більш високий, який учень може досягти під керівництвом і за допомогою вчителя.

Грунтуючись на вчення Л.Виготського, російські психологи О.Леонтьєв, Д.Ельконін, В.Давидов, Л.Занков, Н.Менчинська, П.Гальперін розробили теоретичні основи навчання, які особливо позитивно впливають на розвиток інтелектуальної, вольової, емоційної і мотиваційної сфер особистості, а також забезпечують її різнобічний розвиток.

В сучасній педагогічній психології обґрунтовано положення про те, що для кожного вікового періоду є свій найхарактерніший, провідний вид діяльності: в дошкільному — гра, в молодшому шкільному — навчання, в

середньому шкільному віці — розгорнута громадсько-корисна діяльність. Однак, це не означає, що в кожному віці учень повинен займатися саме провідним видом діяльності.

В психології розроблено кілька підходів до організації процесу засвоєння знань. Так Н.Менчинська і Д.Богоявленський дослідили роль у цьому процесі аналітико-синтетичної діяльності, порівнянь, асоціацій, узагальнень. Н.Менчинська приділила велику увагу розвитку розуму. Для розвинутого розуму властиві: узагальненість розумової діяльності, економність і самостійність мислення, логічна пам'ять, характер зв'язку наочно-образних і абстрактних компонентів мислення. Розвиваючи ці якості мислення, можна забезпечити розвиток розуму і на цій основі сприяти підвищенню ефективності процесу засвоєння в цілому.

Д.Ельконін і В.Давидов запропонували початкове ознайомлення учнів з деякими більш узагальненими теоретичними положеннями, щоб потім дедуктивно отримувати з них частинні властивості, більш конкретні знання про явища предметного характеру.

У відповідності з теорією П.Гальперіна та Н.Талізної має місце п'ять етапів засвоєння нових дій: *попереднє ознайомлення з дією, з умовами її виконання; формування дії в матеріальному* (або в матеріалізованому з допомогою моделей) *вигляді з розгортанням усіх наявних у ній операцій; формування дії як зовні предметної; формування дії в зовнішній мові; перехід її в глибоко сховані процеси мислення.* Така послідовність розумових дій, що забезпечує перехід їх із зовнішнього вияву у глибоко внутрішній схований процес мислення, називається *інтеріоризацією*. Ця концепція більш придатна для пояснювально-ілюстративного, а не проблемного навчання.

Незважаючи на різноманітність підходів до характеристики процесу навчальної діяльності, можна виділити деякі типові варіанти дій учня під керівництвом учителя і в процесі самостійної навчальної діяльності як на уроці, так і в домашній роботі.

Виділяють *два типові варіанти* навчальної діяльності школярів:

- *перший* здійснюється в процесі уроку чи іншої форми навчання, де провідна, спрямовуюча роль належить учителеві;
- *другий* - під час самостійної роботи учнів на уроці і при виконанні домашніх завдань.

У першому випадку виділяються такі навчальні дії школярів:

- усвідомлення навчальних завдань і плану дій, запропонованих учителем;
- здійснення навчальних дій, спрямованих на розв'язання даних завдань;
- регулювання навчальної діяльності в процесі контролю і самоконтролю;
- аналіз навчальної діяльності, здійсненої під керівництвом учителя.

У другому випадку здебільшого виділяють такі дії:

- планування або конкретизація завдань власної навчальної діяльності;
- планування методів, засобів і форм навчальної діяльності;
- самоорганізація навчальної діяльності;
- самоконтроль у процесі навчальної діяльності;
- саморегулювання навчання;
- самоаналіз результатів навчальної діяльності.

Одночасно з названими процесами викладання і навчання здійснюється внутрішній процес засвоєння знань і способів діяльності учнів. Проаналізуємо процес засвоєння, який передбачає *сприймання, осмислення, розуміння, узагальнення, закріплення, використання*.

Сприймання передбачає відображення у свідомості людини окремих властивостей предметів і явищ, що діють в даний момент на органи відчуття. Сприймання містить також і дані попереднього досвіду учня, тому воно багатше безпосередніх відчуттів. Воно передбачає впізнавання предметів і явищ, віднесення їх до певних груп, відомих учневі з попереднього досвіду. В процесі навчання відбувається сприймання не лише предметної наочності, а й п'я знакових форм, а також словесної інформації вчителя.

Сучасний підхід до процесу засвоєння передбачає не пасивне, а активне самостійне сприймання навчальної інформації в життєвій реальності. Завдання педагога полягає в тому, щоб залучити до сприймання якомога ширший спектр відчуттів учнів, їх життєвий досвід, поєднати предметну і знакову наочність.

Осмислення. Розуміння. Сприймання повинно обов'язково переростати в осмислення й розуміння навчального матеріалу, яке здійснюється шляхом первинного і в значній мірі узагальненого встановлення зв'язків між явищами і процесами, з'ясування їх будови, складу, призначення, розкриття причин явищ і подій, мотивів окремих вчинків історичних особистостей чи літературних героїв, трактування змісту тексту, значення окремих слів та ін.

Осмислення інформації характеризується більш глибоким плином процесів порівняння, аналізу зв'язку між явищами, розкриття різнобічних причинно-наслідкових залежностей. В процесі осмислення значно збагачується розуміння навчального матеріалу, воно стає більш різнобічним і глибоким. На цьому етапі виникає певне ставлення до того, що вивчається, зароджуються переконання, зміцнюються вміння доводити істинність певних висновків та ін. В результаті учень глибоко осмислює матеріал і впевнено оволодіває ним.

На ефективність осмислення впливає сформованість в учня загальнонавчальних умінь і навичок, різноманітних прийомів навчальної діяльності (аналіз, синтез, порівняння та ін.). Допомагають сформувати такі вміння елементи проблемного навчання, евристичні бесіди, проведення дослідницьких демонстрацій і дослідів.

Узагальнення. Осмислення безпосередньо переростає в процес узагальнення знань. При цьому виділяються й об'єднуються загальні

суттєві риси предметів і явищ дійсності. Саме у виділенні головного, суттєвого в навчальній інформації особливо яскраво виявляє себе узагальнення. Але, щоб виділити головне, необхідно аналізувати факти і властивості, синтезувати їх певним чином, абстрагуватися від деталей і конкретностей, порівняти їх значимість і зробити обґрунтований висновок про те, які з них є найсуттєвіші. Під час навчання все це здійснюється в русі думки учня до засвоєння сутності й певних понять, до складання плану, висновків, резюме, до побудови класифікаційних і систематизованих схем, таблиць.

Закріплення. Як відомо, можна зрозуміти те чи інше явище, осмислити його, але через певний час забути. Для міцного запам'ятовування необхідне повторне осмислення, неодноразове відтворення навчального матеріалу частинами або в цілому. Ось чому необхідне закріплення навчального матеріалу. Здійснюється воно шляхом заучування деяких основних фактів, означень, зв'язків, способів доведення, відтворення деяких особливо важливих елементів навчального матеріалу, узагальнень і висновків, виконання письмових і лабораторних вправ, спеціально спрямованих на зміцнення отриманих знань.

В процесі закріплення важливо не забувати матеріал, а збагачувати його новими аргументами. Важливо здійснювати закріплення на новій основі, на нових вправах і прикладах у порівнянні з тими, що використовувалися при поясненні навчального матеріалу. Дуже цінним є завдання учням - навести власні приклади явищ, законів, закономірностей, причинно-наслідкових залежностей. В такому випадку закріплення не лише забезпечує міцність запам'ятовування, а й поглиблює знання, здійснює їх перенос на нові ситуації, розвиває навчально-пізнавальні уміння і навички.

Застосування, використання. В процесі засвоєння необхідно забезпечити не лише міцність, глибину і усвідомленість, але й дієвість знань, тобто вміння використовувати їх на практиці, в навчанні і житті. Використання знань здійснюється в найрізноманітніших формах і залежить від характеру навчального предмета, специфіки змісту навчального матеріалу. Його можна організувати в процесі вправ, лабораторних робіт, трудової діяльності на пришкільній ділянці, в навчальному цеху, на виробництві.

Особливо виявляється використання знань у процесі розв'язання науково-дослідницьких завдань. Використання знань сприяє більш вільному оволодінню ними, підвищенню мотивації навчання, розкриттю практичної значимості аналізованих проблем.

Всі описані елементи засвоєння існують неізоляовано, а в їх діалектичному взаємозв'язку. Вже сам процес сприймання містить у собі початкові елементи розуміння і осмислення; розуміння неможливо відокремити від осмислення. Аналогічно синтетично проявляють себе елементи засвоєння і узагальнення, закріплення і використання навчального матеріалу. Однак, знання окремих елементів, умов

ефективного засвоєння знань дозволяє педагогам краще керувати цим процесом.

Ефективність засвоєння залежить і від мотивації навчання. Якщо вчитель виявляє, що в учнів недостатньо розвинений мотив обов'язку, то він додатково роз'яснює суспільне значення навчання, добирає переконливі приклади, що розкривають значення освіти для науково-технічного прогресу, для автоматизації, механізації виробництва, підвищення продуктивності праці, для соціального і культурного прогресу суспільства. Одночасно педагог навчає школярів розуміти суб'єктивне значення навчання: що може дати навчання цього предмета для розвитку нахилів, здібностей, для професійної орієнтації і майбутньої професії учнів.

Ефективність засвоєння багато в чому залежить і від рівня розвитку *емоційної сфери* школяра. Емоційні переживання (радість, смуток, страх, здивування, сором, жалість, образа, співчуття, незадоволення, обурення, презирство та ін.) викликаються, перш за все, змістом навчального матеріалу. Чим частіше учні разом з героями літературних творів, учасниками історичних подій переживатимуть радість перемог, вболіватимуть за втрати і поразки, виявлятимуть незадоволення і презирство до зла, несправедливості, порушення моральних і суспільних норм поведінки, тим більше розвиватиметься у них емоційна чутливість.

Емоційне піднесення цих фактів учителем сприяє інтенсивності емоційного розвитку учнів. У класі повинна бути створена атмосфера емоційного комфорту, захищеності учнів.

Для розвитку емоцій учнів багато дає вміння учителів літератури читати літературні твори, вірші; уміння вчителів музики гарно співати, грати на музичних інструментах; уміння вчителів образотворчого мистецтва яскраво характеризувати твори видатних художників, гарно малювати; уміння вчителів математики показати красу, гармонію математичних викладок, малюнків, моделей.

Сучасна дидактика надає особливого значення розвитку в процесі засвоєння самостійності і творчої активності школярів. На уроках необхідно знаходити можливості для самостійної роботи учнів; заохочувати самостійні приклади, осмислений переказ тексту навчального параграфу, прагнути до того, щоб учні не механічно запам'ятовували розповідь учителя, а намагалися самі знаходити відповіді на поставлені вчителем запитання.

Процес засвоєння буде успішним, якщо він розвиває спеціальні прийоми творчого мислення. З цією метою використовуються вправи на кмітливість і винахідливість, пошук оригінальних варіантів розв'язання задач, проведення дослідницьких лабораторних робіт.

8.5. Діяльність учителя і учня в різних видах навчання

В дидактиці існує ряд теорій навчання, які по-різному пояснюють сутність дидактичних процесів і, отже, пропонують будувати його по-різному.

Види навчання розрізняються за характером викладацької і навчальної діяльності, за побудовою змісту, методів і засобів навчання. В дидактиці розрізняють **пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване навчання**.

Поряд з цими загальновідомими моделями навчання існують і інші, які частіше називають дидактичними концепціями або системами.

Пояснювально-ілюстративне навчання характеризується тим, що вчитель викладає, повідомляє знання в обробленому "готовому" вигляді; учні сприймають і відтворюють його. Етапи діяльності вчителя і учня в цьому дидактичному процесі мають такий вигляд:

- Діяльність учителя
1. Повідомляє нові знання, пояснює.
 2. Організує осмислення навчальної інформації.
 3. Організує узагальнення знань.
 4. Організує закріплення навчального матеріалу.
 5. Організує застосування знань і оцінює ступінь засвоєння.
- Діяльність учня

1. Сприймає інформацію, виявляє первинне розуміння.
2. Осмислює, поглиблює розуміння матеріалу.
3. Узагальнює засвоєний матеріал.
4. Закріплює вивчене шляхом повторення.
5. Використовує знання у вправах, завданнях та ін.

Переваги пояснювально-ілюстративного навчання: систематичність, логічність, послідовність, відносно невеликі витрати часу.

Недоліки: слабо реалізується розвиваюча функція навчання — діяльність учня має репродуктивний характер. Однак, саме так здебільшого здійснюється процес навчання. Це традиційне навчання за И.Гербартом.

При **проблемному навчанні** вчитель не повідомляє готових знань, а організує учнів на їх пошук: поняття, закономірності, теорії пізнаються в процесі пошуку, спостереження, аналізу фактів, розумової діяльності. Процес навчання, навчальна діяльність уподібнюються науковому пошуку і відображаються в поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби розв'язання, експеримент, результати пошуку.

Етапи проблемного навчання такі:

- Діяльність учителя
1. Створює проблемну ситуацію.
 2. Організує осмислення проблеми і її формулюванням.
 3. Організує пошук гіпотези
 4. Організує перевірку гіпотези.
 5. Організує узагальнення

результатів і використання отриманих знань.

Діяльність учня

1. Усвідомлює суперечності у явищі, що аналізується.
2. Формулює проблему.
3. Висуває гіпотези.
4. Перевіряє гіпотезу.
5. Аналізує результати, робить висновки, застосовує отримані знання.

Переваги проблемного навчання: розвиває розумові здібності, викликає інтерес до навчання, пробуджує творчі сили.

Недоліки, не завжди можна використати через характер навчального матеріалу, невідповідність учнів, кваліфікацію вчителя, вимагає багато часу, у зв'язку з цим проблемне навчання використовується нечасто. Як бачимо, така модель навчання подібна до тої, що запропонував Д.Дьюї— навчання за допомогою дій. У 60-х роках її варіант — навчання за допомогою дослідження — розробляв Дж. Брунсер, а в Росії - це робили І.Лернер, М.Скаткін, М.Махмутов.

У *програмованому навчанні* навчальний матеріал розбивається на дрібні, легко засвоювані дози, що послідовно пред'являються учневі для засвоєння. Після засвоєння кожної дози здійснюється перевірка рівня знань. Доза засвоєна — переходять до наступної. Це і є "крок" навчання: подача, засвоєння, перевірка.

Структура програмованого навчання така:

- | | |
|---|--|
| Учитель (підручник, комп'ютер) | 1. Сприймає інформацію. |
| 1. Подас першу дозу матеріалу. | 2. Засвоює першу дозу матеріалу |
| 2. Пояснює першу дозу матеріалу і дії з ним. | 3. Відповідає на питання. |
| 3. Формулює контрольні запитання. | 4. Переходить до наступної дози матеріалу. Якщо відповідь неправильна, повертається до вивчення першої дози. |
| 4. Якщо відповідь правильна, пред'являє другу дозу матеріалу, якщо ні — пояснює помилку, повертає до роботи з першою дозою. | |

Учень

Переваги програмованого навчання: дрібні дози засвоюються легко, темп засвоєння вибирається учнем, забезпечується високий результат.

Недоліки: не всякий матеріал піддається поетапній обробці; обмежується розумовий розвиток учня репродуктивними операціями; наявний дефіцит емоцій і спілкування в навчанні.

Ідеї і принципи програмованого навчання сприяли появі ряду нових технологій. Наприклад, блочно-модульне навчання, при якому матеріал групується в блоки-модулі: цільовий, методичний, контрольний. Учні дотримуються вказівок і навчаються з великою мірою самостійності Крім того, в дидактиці використовується навчання за алгоритмом; майбутнє має також використання електронних засобів з складними навчальними програмами.

Отже, на озброєнні у вчителя є різноманітні види навчання. Завдання полягає в тому, щоб для кожної конкретної ситуації вибрати оптимальний варіант навчального процесу. Розв'язанню цього складного завдання допомагає методика вибору оптимальних дидактичних рішень.

Запитання і завдання

1. В чому полягає єдність і специфіка процесу пізнання і навчання? 2. Як розуміти двобічний характер процесу навчання? 3. Дайте характеристику освітньої, виховної, розвиваючої функції навчання. 4. Що таке розвиваюче навчання? 5. Дайте характеристики найважливіших компонентів процесу навчання. 6. Охарактеризуйте сутність і структуру діяльності вчителя в навчальному процесі. 7. Розкрийте психологічні основи діяльності учнів у процесі навчання. 8. Охарактеризуйте діяльність учителя і учнів в процесі організації пояснювально-ілюстративного, проблемного, програмованого навчання. Які основні переваги і недоліки названих видів навчання?

Додаткова література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. - М., 1977.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. - М., 1986.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М., 1972.
4. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. - М., 1960.
5. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. - 2-е изд. - М., 1982.
6. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М., 1986.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. - М., 1977.
8. Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1975.
9. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. - М., 1989.
10. Шамова Т.Н. Активизация учения школьников. - М., 1982.
11. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979.
12. Якиманская Й.С. Развивающее обучение. - М., 1979.

Тема 9. Принципи навчання

9.1. Принципи навчання як дидактична категорія

Принцип (від лат. *principiū* - початок основа). - 1) першооснова, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки. 2) внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності [Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. - К., 1973,-С. 410].

Принципи навчання (дидактичні принципи) - це основоположні ідеї, що пронизують собою всю систему науково- дидактичного знання і субординують його.

В Педагогічній енциклопедії відзначено, що **дидактичні принципи** - це принципи дидактики, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи в школі у відповідності з загальними цілями виховання і закономірностями процесу навчання [Т.1 - С. 732].

І.Підласий принципи навчання також називає дидактичними принципами і дає таке означення: "Дидактичні принципи (принципи дидактики) — це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу у відповідності з його загальними цілями і закономірностями. В принципах навчання виражаються нормативні основи навчання, взятого в конкретно- історичному вигляді (М.О.Данилов). Будучи дидактичними категоріями, принципи навчання характеризують способи використання законів і закономірностей у відповідності з визначеними завданнями" [29. - Кн. 1, 440].

Як бачимо, в педагогічній науці на сьогодні ще не вироблене однозначне означення поняття принципу навчання, проблема принципів не отримала остаточного розв'язання, хоч нею протягом багатьох століть займалися кращі педагоги. Ще й сьогодні не визначені основи розробки номенклатури принципів навчання; не розроблені наукові основи системи принципів навчання, їх підпорядкованості, ієрархії. Саме тому в посібниках з дидактики і педагогіки кількість принципів і їх формулювання різні. Пояснюється це тим, що джерелом формулювання принципів в одному випадку слугує досвід навчання, у другому - філософія, теорія пізнання, у третьому - закономірності розвитку психіки дітей.

Дидактичні принципи абстрагуються з реального навчального процесу і тому трактуються як логічні категорії, як такі положення, що поширюються на всі явища навчального процесу. Вони виконують регулятивну функцію в двох аспектах: 1) як спосіб побудови дидактичних теорій, коли об'єктом аналізу є принципи як елементи науково-педагогічного знання; 2) як спосіб регуляції практики навчання.

Принципи навчання слугують основою вивчення всіх дисциплін, значною мірою визначають їх зміст, форми організації, процес і методи навчання. Вони діють в усіх класах і на всіх етапах навчання.

Систематичне удосконалення шкільної практики вимагає наукового обґрунтування принципів навчання, виявлення закономірностей процесу навчання як основ системи принципових положень, що відображають зміст,

методи і організацію навчання. І хоча закони й закономірності не містять у собі прямих вказівок, як діяти вчителю в тій чи іншій ситуації, вони є теоретичною основою для обґрунтування принципів навчання. У цьому зв'язку виникає необхідність уточнення понять "закон" і "принцип" навчання, обґрунтування зв'язків між законами і принципами навчання.

Закон - це "філософська категорія, яка відображає необхідне, істотне, стійке, повторюване, загальне для даної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності" [Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. - К., 1973. - С. 115.] "З категорією закон тісно пов'язана категорія **закономірність**, яка означає, насамперед, певну впорядкованість подій, відносну постійність, стабільність головних детермінуючих факторів, регулярність зв'язку між речами" [Там же. - С. 155].

Принцип навчання за визначенням В.Загв'язинського, — це вираження педагогічної концепції; знання про сутність, зміст, структуру навчання, його закони і закономірності.

Основою принципів слугують вже пізнані закони й закономірності, але логічно з них не випливають. Закони й закономірності є теоретичною основою для вироблення принципів навчання і правил практичної педагогічної діяльності. Деякі педагогічні закони і закономірності настільки багатогранні, що з них випливає не один, а декілька принципів. На розробку принципів впливають не лише педагогічні, а й соціальні, філософські, логічні, психологічні та інші закономірності. Вони обумовлені також метою і завданнями освіти й виховання, середовищем, рівнем розвитку науки, практикою і досвідом навчання та ін.

Розкриваючи поняття "закон", "закономірності", "принципи навчання", не можна обминути таке поняття як "**правило навчання**". В педагогічній інтерпретації **правило** - це заснований на загальних принципах опис педагогічної діяльності в певних умовах для досягнення певної мети. Під **правилами навчання** розуміють ті керівні положення, які розкривають окремі аспекти використання того чи іншого принципу навчання.

Правила навчання займають нижчу сходинку в ієрархії педагогічної теорії. Вони слугують немовби перехідною ланкою від теорії до практики. На їх основі не можна прогнозувати розвиток дидактичних явищ - це ще раз підтверджує їхню практичну спрямованість. У правилах здебільшого виявляється типовий спосіб дії вчителя в типових ситуаціях навчання.

Нерідко дидактичні правила трактують як конкретні вказівки, рекомендації про те, як потрібно діяти в типових педагогічних ситуаціях. Саме тому доцільність оволодіння ними у деяких теоретиків дидактики і вчителів-практиків викликає заперечення. Вони вважають, що ретельне виконання правил може негативно вплинути на розвиток творчої ініціативи вчителів. Тому *головна увага повинна бути приділена вивченню теорії навчання, засвоєнню навичок її творчого використання на практиці*.

Процес навчання має свої закони і закономірності. Наприклад, І.Харламов відзначає такі закономірності виховання в цілому і навчання зокрема, як: 1) спрямованість навчання на розв'язання завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості; 2) активно- діяльнісний характер

навчання; 3) єдність потреб мотиваційної сфери і навчально-пізнавальної активності учнів; 4) виявлення поваги і вимогливості до учнів, зміцнення їх особистої гідності в процесі навчання; 5) виявлення здібності і творчих задатків учнів і опора на їх позитивні властивості і якості в процесі навчання; 6) врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; 7) узгодженість і єдність педагогічних умов сім'ї, школи і громадськості в організації навчання та ін. [31].

Таким чином, закони і закономірності є теоретичною основою для вироблення принципів навчання і правил практичної педагогічної діяльності, але принципи логічно не випливають з законів і закономірностей педагогіки. Дидактичні закони і закономірності об'єктивно існують в реальному навчальному процесі, а принципи — це гносеологічна категорія. Регулюючого значення вони набувають завдяки правильному відображенню об'єктивно діючих педагогічних законів - закономірностей, інколи поняття принципу навчання і закономірностей навчання ототожнюють.

9.2. Закони і закономірності навчання

Педагогічний закон - об'єктивний, необхідний, загальний і сумісний зв'язок і взаємозв'язок між завданнями, змістом і методами педагогічного процесу та його результатами, що виявляються в зміні знань, умінь, переконань, поведінки вихованців.

Загальні закони педагогіки своєрідно проявляються і в навчальному процесі. Так, закон **зв'язку виховання з життям, практикою** діє і в процесі навчання - у змісті матеріалу в методах і організації навчального процесу.

На багатівіковому шляху розвитку дидактики висувалася проблема пошуку оптимального співвідношення між шкільною освітою, - з одного боку, і рівнем розвитку науки в суспільстві, - з другого. На кожному етапі історичного розвитку школи як вихідний момент брався той або інший модус цього співвідношення. Можна сказати, що в розвитку дидактики пробиває собі дорогу **загальний закон відповідності шкільної освіти рівню досягнутого наукового розвитку людства** в сукупності всіх галузей знань.

Одним з найважливіших у дидактиці є **закон єдності навчання і виховання**. Він виражає ту об'єктивну істину, що навчання завжди, всіма своїми аспектами і елементами — змістом, методами, організацією, закладеною в них ідейною спрямованістю, формує в учнів ха-рактер діяльності, ставлення до знань і навколишнього життя і, в решті-решт, ідеали людини як рушійну силу її самоосвіти. І тут виявляється ще один закон - **активності учнів у навчанні і вихованні**.

Важливою функцією дидактики як науки є пізнання процесу навчання, результатом якого є встановлення законів і закономірностей дидактичного навчально-виховного процесу. Відзначимо ті закони, які виділили Ю.Бабанський, В.Загзв'язинський, Плернер, М.Махмутов, М.Скаткін та інші, що не викликають сумніву.

1. *Закон соціальної обумовленості мети, завдань, змісту і методів навчання* - розкриває об'єктивний процес вирішального впливу суспільних відносин, соціального ладу на формування всіх елементів виховання і навчання. Мова йде про те, щоб, використовуючи даний закон, сповна й оптимально трансформувати соціальне замовлення на рівень педагогічних засобів і методів.

2. *Закон виховуючого і розвиваючого навчання* - розкриває співвідношення між оволодінням знаннями, способами діяльності і всебічним розвитком особистості.

3. *Закон обумовленості навчання і виховання характером діяльності учнів* — розкриває співвідношення між педагогічним керівництвом і розвитком активності учнів, між способами організації навчання і його результатами.

4. *Закон цілісності і єдності педагогічного процесу* - розкриває співвідношення частини і цілого в педагогічному процесі, необхідність гармонійної єдності раціонального, емоційного, інформаційного й пошукового, змістового, операційного і мотиваційного компонентів тощо.

5. *Закон єдності і взаємозв'язку теорії і практики навчання.*

6. *Закон єдності і взаємообумовленості індивідуальної і колективної організації навчальної діяльності*

Закономірності навчання - це об'єктивні, суттєві, стійкі, повторювані зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання. Закономірності - це вираження дії законів в конкретних умовах. Особливість поняття "закономірності" в дидактиці полягає в тому, що зв'язки, залежності між компонентами процесу навчання мають переважно імовірно-статистичний характер. Частина з них діє завжди, постійно, незалежно від дії учасників і умов процесу, наприклад: мета і зміст навчання залежать від вимог суспільства до рівня освіти особистості. Більшість же закономірностей проявляється як тенденція, тобто не в кожному конкретному випадку, а в статистичному ряді, в деякій множині випадків.

Багато закономірностей навчання виявляються дослідним, емпіричним шляхом і, таким чином, навчання може здійснюватися на основі досвіду. Однак, побудова ефективних систем навчання, ускладнення процесу навчання у зв'язку з введенням нових дидактичних засобів вимагає теоретичного знання про закони, за якими здійснюється процес навчання.

Виділяються *зовнішні* і *внутрішні* закономірності процесу навчання. Перші характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов: соціально-економічної, політичної ситуації, рівня культури, потреб суспільства в певному типі особистості і рівня освіти та ін.

До *внутрішніх* закономірностей процесу навчання належать взаємозв'язки між його компонентами: між метою і завданнями, змістом, методами, засобами, формами. Або це залежність між викладанням, навчанням і навчальним матеріалом. Таких закономірностей в педагогічній науці встановлено досить багато, більшість з них діє лише при певних умовах. Відзначимо деякі з них:

1. Існує *закономірний зв'язок між навчанням і викладанням*: навчальна діяльність викладача практично завжди має виховний вплив, який може бути позитивним і негативним, більш або менш ефективним, залежати від ряду умов, опис яких характеризує частинні прояви даної закономірності.

2. Існує *залежність між взаємодією вчителя та учня і результатами навчання*. Без цього не може бути процесу навчання. Частинним, більш конкретним проявом цієї закономірності є зв'язок між активністю учня і результатами навчання: чим інтенсивніша, активніша, більш свідомо навчально-пізнавальна діяльність школяра, тим вища якість навчання.

Одиничним (частинним) виявом цієї закономірності є відповідність завдань учителя і учня. При невідповідності, неузгодженості мети і завдань ефективність навчання знижується.

3. *Міцність засвоєння навчального матеріалу залежить від систематичного безпосереднього і наступного повторення вивченого, від включення його в раніше пройденій і новий матеріал*.

4. *Розвиток розумових умінь і навичок учнів залежить від використання пошукових методів, проблемного повчання та інших методів, прийомів і засобів, що сприяють активізації інтелектуальної діяльності*.

5. *Формування понять у свідомості учнів відбуватиметься лише тоді, коли буде організована спеціальна пізнавальна діяльність, спрямована на виділення суттєвих ознак, явищ, об'єктів, а також порівняння*.

Відзначені закономірності слугують ґрунтом для вироблення системи стратегічних ідей, які є ядром сучасної педагогічної концепції навчання. В суті своїй ця концепція передбачає наступне:

- спрямованість навчання і виховання на формування особистості, яка володіє духовним багатством, загальнолюдськими цінностями і мораллю, всебічно й гармонійно розвинутою, здатною до плідної діяльності;

- єдність організації навчально-пізнавальної, пошукової, творчої діяльності учнів як умова формування особистості;

- органічна єдність навчання і виховання, що вимагає розглядати навчання як специфічний спосіб виховання і надання йому розвиваючого і виховного характеру;

- оптимізація змісту, методів, засобів, орієнтація на вибір методів, що забезпечують максимальний ефект при відносно невеликих затратах часу і праці.

Отже, *завдання дидактики* - виявляти закономірності навчання, озброювати вчителя знаннями про них, забезпечувати процес навчання більш свідомим, керованим, ефективним. При цьому варто пам'ятати, що в процесі навчання діють і інші закономірності — психологічні, фізіологічні, гносеологічні тощо. Їх варто розрізняти з дидактичними, які стосуються головним чином зв'язків між учителем, учнем і навчальним матеріалом.

Таким чином, знання дидактичних закономірностей про те, як здійснюється навчальний процес, поряд з психологічними та іншими його

характеристиками, дозволяє вченим і практикам побудувати цей процес оптимально в найрізноманітніших конкретних ситуаціях.

9.3. Характеристика принципів навчання

Принципи навчання - це керівні ідеї, нормативні вимоги до організації і проведення дидактичного процесу. Вони мають характер найзагальніших вказівок, правил, норм, що регулюють процес навчання. Принципи з'являються на основі наукового аналізу навчання, випливають із закономірностей процесу навчання, що мають місце в дидактиці.

Принципи навчання залежать від прийнятої дидактичної концепції. В сучасній дидактиці існує система принципів, яку становлять як класичні, давно відомі, так і нові принципи, що з'явилися в процесі розвитку педагогічної науки і практики.

В основу системи принципів, запропонованої Ю.Бабапським, В.Заг'язинським, М.Скаткіним та іншими, покладені *особистісно-діяльнісний і управлінський підходи*. Відповідно до етапів формування і здійснення циклу педагогічного управління пізнавальною і практичною діяльністю учнів і враховуючи спрямованість всіх принципів на формування особистості, індивідуальності кожного учня вони виділили таку систему принципів навчання в сучасній школі.

Принцип розвиваючого і виховного характеру навчання, спрямований на всебічний розвиток особистості учня.

Принцип науковості змісту і методів навчального процесу, що відображає взаємозв'язок з сучасними науковими знаннями і практикою демократичного устрою суспільства.

Сутність цього принципу полягає в тому, що засвоєвані учнями знання повинні викладатися в інтерпретації сучасної науки, не суперечити їй даним. Завдання школи - дати учням при вивченні всіх навчальних предметів об'єктивно правильну картину розвитку світу — природи, суспільства і людського мислення. На всіх етапах навчання повинен забезпечуватися діалектичний підхід до аналізу явищ і фактів об'єктивного світу; формуючи у школярів правильні наукові поняття, вчитель має забезпечити високий теоретичний рівень навчання, засвоєння фактів і явищ у їхньому розвитку і взаємозв'язку, історизм у їх викладанні, показати учням можливості і могутність людського розуму, розкрити роль науки у підвищенні продуктивності праці, в удосконаленні життя людини.

Основою принципу науковості слугує ряд положень, що відіграють роль закономірних начал: світ можна пізнати, людські знання, що перевірені практикою, об'єктивно вірно відображають загальну картину розвитку світу; наука в житті людини відіграє надзвичайно важливу роль, тому шкільна освіта спрямована на засвоєння наукових знань, озброєння школярів системою знань про об'єктивну дійсність; науковість навчання забезпечується змістом шкільної освіти, суворим дотриманням принципів його формування; науковість навчання залежить від реалізації вчителями встановленого змісту, від відповідності навчальних планів і програм рівню

соціального і науково-технічного прогресу, підтвердження набутих знань практикою, від міжпредметних зв'язків.

Важливим засобом забезпечення науковості у навчанні є залучення школярів до використання методів сучасної науки через дослідництво, в процесі вивчення основ наук та озброєння їх творчим досвідом діяльності.

Г. Ващенко підкреслював: "Принцип науковості стосується не тільки змісту навчання, а й тих властивостей інтелекту, що їх має виховати в молоді школа. Це, перш за все, цікавість до знання, любов до правди і науки. По-друге, це опанування методами наукового мислення й найважливішими методами наукового дослідження. Наукове мислення є вищий тип його, і до опанування ним має вести учнів школа" [91, 85].

I. Підласий відзначає, що практика прогресивних дидактичних систем виробила ряд *вимог реалізації принципу науковості навчання*.

1. Реалізація принципу науковості передбачає навчання на основі новітніх досягнень педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду, наполегливого впровадження в практику рекомендацій наукової організації педагогічної праці.

2. Враховуючи найновіші досягнення дидактики і психології навчання, варто розумно використовувати логіку не лише індуктивного, а й дедуктивного навчання, навіть у початковій школі сміливіше вводити абстракції, які дозволяють глибше зрозуміти конкретне. Необхідно, однак, уникати абстракцій, які не можуть отримати повного визначення в межах шкільного курсу.

3. Необхідно розкривати логіку навчального предмета, яка забезпечувала б основу для розкриття нових наукових понять.

4. Необхідно виховувати в учнів діалектичний підхід до предметів, явищ, формувати елементи наукового діалектичного мислення.

5. Кожне нововведене наукове поняття потрібно систематично повторювати, використовувати протягом усього навчального курсу.

6. Вивчення законів науки потрібно здійснювати, враховуючи найважливіші аспекти процесу розвитку навчальних явищ; залежність від зовнішніх умов, місця і часу, конкретні форми зміни явищ, боротьбу старого з новим, зміст і форму.

I. В методах викладання потрібно відображати методи наукового пізнання, розвивати мислення учнів, підводячи їх до пошукової, творчої роботи в навчанні.

8. Необхідно систематично інформувати своїх учнів про нові досягнення в науці, техніці, культурі; пов'язувати нові досягнення з формуючою в учнів систему знань.

•9. Кожне явище необхідно розглядати у все нових зв'язках і відношеннях.

10. Потрібно знайомити учнів з біографіями видатних учених, їх внеском у розвиток науки.

II. Необхідно розкривати учням методи і труднощі наукового пізнання, залежність результатів від методів.

.12. Варто використовувати найновішу наукову термінологію, не користуватися застарілою, бути ознайомленим з найновішими досягненнями з свого предмету.

13. Необхідно розкривати генезис наукового знання, ембріологію істії, послідовно реалізувати вимоги історшму в навчанні.

14. У зв'язку з зростаючим потоком наукової інформації головну увагу необхідно приділяти ключовим проблемам науки, розкривати учням основні ідеї наукових досягнень, привчати їх стежити за інформацією, заохочувати колективне обговорення науково-технічних і соціальних проблем.

15. У старших класах не обминати дискусійних наукових проблем, в доступній формі розкривати їх зміст і перспективні шляхи розв'язання.

16. Варто всіляко заохочувати дослідницьку роботу школярів; ознайомити їх з науковими методами дослідження.

17. Добиватися того, щоб учні засвоїли нові поняття і терміни в єдності з науковими теоріями, законами.

18. Дайте учневі можливість пережити радість відкриття, почуття успіху, задоволення від пізнавальної напруги.

19. Висвітлюючи нові досягнення в науці і техніці, варто розповідати про удосконалення технології навчання, розкривати складнощі навчальної праці і шляхи підвищення її ефективності засобами пізнання тасмниць навчання і впровадження нових засобів; наполегливо пропагувати ідеї наукової організації навчальної праці.

20. Необхідно не допускати неоднозначних і фальшивих фраз, які можуть стати причиною нездорових уявлень. У школі, особливо першого і другого ступеня, не можна допускати вільного, перекрученого тлумачення учнями сказаного вчителем. Це не означає, що не варто розвивати дитячу фантазію, гостроту думок. Але серйозні речі повинні сприйматися серйозно і однозначно [29. - Кн. 1, 460-463].

Принцип систематичності й послідовності в оволодінні досягненнями науки, культури, досвіду діяльності надає системного характеру навчання, теоретичним знанням і практичній діяльності учнів. Наука є системою знань, і там, де немає системи, немає й науки.

Систематичність навчання означає: 1) послідовне, побудоване на логіці науки і зумовлене завданнями освіти та віковими можливостями учнів, розгортання змісту знань, способів діяльності у навчальних програмах, підручниках та посібниках з різних предметів; 2) планомірний порядок навчання, при якому кожний етап спільної діяльності вчителя і учнів ґрунтується на попередніх етапах і відкриває шлях до подальшого просування вперед. Іншими словами, принцип систематичності стосується як викладання окремих дисциплін, так і навчання в цілому. Знання учням треба подавати так, щоб вони були внутрішньо пов'язані між собою, щоб уся їх сума утворювала цілісність.

Принцип систематичності навчання вимагає наступності — послідовного й безперервного переходу від нижчого до вищого ступеня викладання і навчання. При такому переході кожний елемент засвоєного учнями матеріалу ґрунтується на раніше набутих знаннях і є результатом їх логічного розвитку. Наступність потрібна у змісті і методах навчання, а також способах навчально-пізнавальної діяльності.

Поряд з засвоєнням системи понять з кожного навчального предмета важливо, щоб учні з'ясували міжпредметні зв'язки.

Актуальним і важливим залишається питання наступності між роками навчання, зміцнення раніше утворених, але порушених логічних зв'язків між окремими частинами знань, здійснення систематичного повторення й узагальнення раніше вивченого, систематичного обліку знань і умінь.

Систематичність навчання залежить від систематичності викладання та організації самостійної навчальної роботи учнів. Для того, щоб у голові учня складалася струнка система знань, треба, щоб учитель викладав свою дисципліну з певною послідовністю і в певному зв'язку. Це досягається тим, що вчитель пов'язує новий матеріал з попереднім; новий матеріал він має подавати так, щоб учні могли вільно стежити за думкою вчителя. Крім того, вчитель повинен враховувати також ті знання й уявлення, які має учень внаслідок вражень і спостережень поза межами школи. Хаотичність, безладність, безплановість суперечать самій природі навчання, гальмують або й зовсім унеможливають його.

І.Підласий відзначає, що в практичній діяльності принцип систематичності й послідовності навчання реалізується за допомогою таких *правил навчання*:

1. Для забезпечення системи знань необхідно використовувати схеми, плани, розподіляти зміст навчального матеріалу на логічно завершені частини.

2. Кожне питання уроку повинно бути проаналізовано ґрунтовно.

3. Не можна допускати порушення системи ні в змісті, ні в способах навчання.

4. Навчальний предмет - це зменшена копія науки, тому потрібно показувати учням її систему, формувати поняття про свій предмет як про частину науки, реальної дійсності; про зв'язок її з іншими науками.

5. Варто користуватися перевіреною схемою формування теоретичних знань: а) встановити об'єкт і предмет (природи і наукової теорії); б) викласти основи теорії; в) розкрити інструментарій теорії; г) пояснити наслідки теорії; д) показати межі її використання.

6. У свідомість учнів необхідно ретельно впроваджувати логіку науки та історичного процесу, бо те, що є елементарним і простим історично й логічно, виявляється надзвичайно складним для усвідомленого засвоєння.

7. Необхідно забезпечувати послідовність і наступність як у змісті, так і в методах навчання між початковими і середніми, середніми і старшими класами.

8. Варто використовувати найновіші досягнення методики навчання, складати з учнями опорні конспекти, структурно-логічні схеми навчального матеріалу тощо.

9. Частіше повторювати і удосконалювати раніше засвоєне.

10. Короткі узагальнюючі повторення потрібно здійснювати не лише на початку і в кінці уроку, але й після викладу окремих частинних питань.

11. У процесі вивчення нового матеріалу не повинно бути нічого зайвого, що не стосується суті питання. Ідеї, штучно вплетені в тему уроку, знижують його цінність.

12. Повторення вивченого потрібно практикувати не лише на початку і в кінці уроку, але й при завершенні кожного логічно закінченого відрізка навчання в ході уроку.

13. Учителі всіх предметів повинні стежити за способом і формою вираження думки учнів.

14. Систематично тримати в полі зору самостійну роботу учнів.

15. Варто частіше показувати учням перспективу їхнього навчання.

16. Не варто зловживати актуалізацією чуттєвого досвіду і опорних знань учнів; робити проблеми з тривіальних знань, речей давно всім відомих.

17. Навчайте енергійно, використовуючи яскраві факти з життя, літератури: поняття пояснюють, образи захоплюють, стимули збуджують до діяльності.

18. В кінці розділу, курсу потрібно проводити уроки узагальнення, систематизації.

19. Необхідно постійно, наполегливо й доброзичливо виправляти помилки учнів, привчати їх до систематичного аналізу власних помилок.

20. Не варто збуджувати діяльність стомлених учнів штучними методами, зловживати інтересом до нової діяльності. Потрібно дотримуватися фізичних норм розумової активності учнів, передбачати і планувати її спади й піднесення.

21. Не намагайтеся за допомогою "хитрих" засобів досягти за один урок того, що в умовах природного навчання учні зможуть засвоїти протягом кількох уроків.

22. Необхідно добиватися від учнів засвоєння системи знань, умінь і навичок з кожного розділу і всієї програми. Система знань — найважливіший засіб їх відтворення. Забуті знання швидше відновлюються в системі.

23. Будьте спостережливими, привчайте своїх учнів постійно, систематично й цілеспрямовано спостерігати і бачити істотне в явищах, предметах, людських стосунках [29. - Кн. 1, 451 - 454].

Принцип свідомого засвоєння знань. Основою даного принципу слугують встановлені наукою закономірні положення: істинною сутністю людської освіченості є глибокі й самостійно осмислені знання, набуті шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності; свідоме засвоєння знань учнями залежить від ряду умов і факторів: мотивів навчання, рівня і характеру пізнавальної активності учнів, організації навчально-виховного процесу і управління пізнавальною діяльністю учнів, використовуваних учителем методів і засобів навчання та ін.; власна пізнавальна активність школяра є важливим фактором навчання і виявляє вирішальний вплив на темп, глибину і міцність оволодіння навчальним матеріалом.

Знання дієві лише тоді, коли вони засвоюються не механічно, а свідомо. Принцип свідомості у навчанні нерідко зводять лише до розуміння

учнями того, чому і навіщо треба вчитися. Для характеристики міри свідомості засвоєння замало самого розуміння об'єктивного значення того, що вивчає учень. З психологічної точки зору важливим є усвідомлення важливості й необхідності набуття знань дитиною.

Отже, свідоме навчання - це не тільки система правильних, логічних операцій, що сприяють засвоєнню знань, а й позитивне, серйозне й відповідальне ставлення учнів до навчання, розуміння життєвого значення знань для суспільства і людини.

Високі соціальні мотиви - основа для розвитку різнобічних пізнавальних інтересів учнів, емоційних переживань, пов'язаних з успіхами чи невдачами у навчанні, для прагнення просуватися вперед, усувати недоліки і набувати нові знання.

Порушення принципу свідомого засвоєння знань обумовлює формалізм знань учнів. Формалізм породжують недостатня теоретична й практична підготовка вчителя; однобічна теоретична спрямованість навчальних програм і підручників або їх окремих розділів; недостатність зв'язку навчального процесу з практикою, відсутність навичок самостійної роботи у частини учнів, належного обладнання лабораторій, кабінетів.

Умови свідомого навчання. Учні, виконуючи будь-яке завдання, повинні знати, для чого вони це роблять. Тому не можна зобов'язувати їх виконувати ту чи іншу роботу, не пояснивши перед цим її мету. Важливо, щоб вони самі усвідомлювали процес навчання, причинні залежності в природі й суспільстві, сутність засвоєного матеріалу. Тобто мова йде про активність у навчанні.

Практична реалізація принципу свідомості навчання здійснюється шляхом дотримання наступних *принципів навчання*:

1. Чітке розуміння мети її завдань навчальної роботи, яку необхідно виконати, - необхідна умова свідомого навчання: розкрийте їх учням, поясніть важливість і значення, розкрийте перспективи.

2. Навчайте так, щоб учні розуміли, що, чому і як потрібно робити, і ніколи механічно не виконували навчальних дій, попередньо й глибоко усвідомивши їх.

3. Навчаючи, необхідно використовувати усі види й форми пізнавальної діяльності, поєднувати аналіз із синтезом, індукцію з дедукцією, співставлення з протиставленням, частіше використовувати аналогію: чим молодші учні, тим частіше використовуйте індукцію.

4. Необхідно забезпечувати розуміння учнями сутності кожного слова, речення, поняття: розкривати їх, спираючись на знання і досвід учнів, використовуючи образні порівняння.

5. Варто забезпечувати належні умови для розвитку колективних форм пошуку правильної відповіді; використовувати можливості взаємного навчання учнів.

6. Необхідно забезпечувати логічні зв'язки між відомим і невідомим.

7. Не забувайте, що головне не предмет, який ви викладаєте, а особистість, яку ви формуєте. Навчайте й виховуйте так, щоб учень не був "додатком" до навчального предмета, а навпаки — суб'єктом його

активного засвоєння. Пам'ятайте, що не предмет формує особистість, а учитель своєю діяльністю, пов'язаною з вивченням предмета.

8. Створіть навчальні ситуації, які вимагали б від учнів виявлення й пояснення розбіжностей між спостережуваними фактами і наявними знаннями.

9. Навчання стане більш успішним, якщо кожне правило супроводжуватиметься оптимальною кількістю прикладів з тим, щоб достатньо чітко усвідомити різноманітність його використання.

10. Навчайте знаходити і розрізняти головне й другорядне у тому, що вивчається, добивайтесь, перш за все, розуміння і засвоєння головного. Розглядайте оптимальну кількість прикладів, але так, щоб вони не затьмарювали сутність головного.

11. Потрібно навчати за допомогою доведень, заснованих на відчуттях і розумі; навчайте учнів розуміти причинно-наслідкові зв'язки.

12. Необхідно допомагати учням оволодівати найпродуктивнішими методами навчально-пізнавальної діяльності, навчати їх вчитися.

13. Необхідно контролювати фактори, що відволікають увагу учнів від об'єкту вивчення, як внутрішні (розсіяність думки, заняття сторонніми справами на уроці та ін.), так і зовнішні (запізнення, порушення дисципліни), усунення несприятливо діючих причин на навчально-виховний процес.

14. Пам'ятайте, що добре знає не той, хто переказує знання, а той, хто використовує їх на практиці.

15. Необхідно постійно вивчати індивідуальні інтереси своїх учнів, розвивати й спрямовувати їх таким чином, щоб вони узгоджувалися з особистими і громадськими інтересами.

16. Потрібно ширше використовувати в навчанні практичні ситуації, що вимагають від учнів самостійного бачення, розуміння і осмислення різниці між існуючими в житті факторами і їх науковим поясненням.

17. Необхідно навчати так, щоб знання перетворювалися в переконання і керівництво до дії.

18. Необхідно привчати учнів думати і діяти самостійно, не допускати підказування, переказування й копіювання.

19. Творче мислення розвивайте всебічним аналізом проблем, пізнавальні завдання вирішуйте кількома логічно різними способами, частіше практикуйте творчі завдання.

20. Майстерність формулювати запитання і вислуховувати відповіді - одна з найважливіших умов стимулювання активності. Яке запитання — така відповідь, як учитель слухає учня — так учень слухає вчителя [29. - Кн. 1, 446 - 448].

Принцип активності й самостійності. Встановлено: чим активнішою і більш самостійною є діяльність учня, тим вищою є якість засвоєння. Активність учня може бути внутрішньою, коли, зрозумівши суть визначеної проблеми, учень свідомо й наполегливо шукає шляхи її

вирішення; а є їй зовнішня, метушливо-показна, коли він механічно виконує вказівки вчителя.

Рівень якості навчання залежить від характеру пізнавальної діяльності - репродуктивної чи творчої. Питання критеріїв "виміру" ступенів розвитку пізнавальної діяльності, активності й самостійності учнів ще не знайшло наукового розв'язання в педагогіці.

Які умови активізації навчання учнів? Насамперед, це майстерність педагога, його вміння змістовно, логічно, цікаво, образно й доступно викласти програмний матеріал; поступове ускладнення завдань навчання; створення на всіх навчальних заняттях серйозної, ділової атмосфери; цілеспрямованість мобілізації уваги, волі й мислення кожного учня; розуміння учнями мети навчання; введення ігрових моментів у навчання з урахуванням його завдань та віку учнів; чергування різних видів праці; систематичний контроль за виконанням учнями нових завдань; своєчасна й тактовна допомога тим учням, які її потребують; виховання у кожного впевненості у своїх можливостях успішно навчатися; розвиток емоційного ставлення до самого процесу і способів набуття знань; вміння викликати в учнів почу я задоволення і радості від успіху.

Як підкреслював Г.Ващенко, справжня і навіть здорова активність учнів у процесі навчання вимагає активності вчителя. Пасивний, байдужий вчитель не зможе організувати справжньої активної роботи учнів: це буде хаос і анархія, а не активність.

Принцип активності не знижує авторитету вчителя, а навіть підносить його на вищий ступінь, але це - не зовнішній авторитет, підтриманий карами, нагородами та іншим, а зумовлений внутрішніми якостями вчителя, його знаннями, педагогічним тактом, вмінням захопити учнів роботою.

"Зрозуміло, що саме таке застосування принципу активності в навчанні особливо потрібне в українській школі, бо якраз нам треба перебороти ту пасивність, що віками вироблялась у нашого народу, і розвинути ініціативу та творчі здібності нашої молоді", — відзначав Г.Ващенко [91, 96].

Принцип наочності, єдності конкретного й абстрактного один з найдавніших і найважливіших принципів дидактики, який означає, що ефективність навчання залежить від цілеспрямованого залучення органів відчуттів до сприймання і переробки навчального матеріалу. Це **"Золоте правило дидактики"** сформулював ще Я.А.Коменський: **"Что только можно представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое - для восприятия зрением; слышимое - слухом, запахи - обонянием; что можно вкусить - вкусом, доступное осязанию - путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами"** [Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2-х т. - Т. 1. - М.: Педагогика, 1982. - С. 384].

Сприйняті речі залишають у нашій свідомості певні образи або уявлення. На ґрунті їх розвиваються вищі форми мислення. Чим чіткіші й багатші уявлення, тим більше можливостей для розвитку вищих

інтелектуальних процесів. Якраз дитинство й характеризується тим, що в цей період свідомість людини збагачується великою кількістю конкретних уявлень, які стають основою подальшого розвитку мислення. Коли в цей період давати дитині знання переважно в словесній формі, у неї виробляється так званий вербальний тип мислення, що характеризується поверховістю, невідповідністю між словом як формою думки і її змістом.

Разом з тим, використання наочності в навчанні має свої межі. Справа в тому, що конкретне мислення, яке безпосередньо спирається на сприймання речей за допомогою органів відчуттів, є першим ступенем у розвитку мислення людини, а на його ґрунті розвивається абстрактне мислення. Тому навчання, яке обмежується лише наочною, не може забезпечити високого рівня інтелекту. Будучи корисним в певних межах, при зловживанні таке навчання може спричинити лінійні думки. Таким чином, використання наочності повинно бути в тій мірі, в якій вона сприяє формуванню знань і умінь, розвитку мислення. Демонстрація і робота з предметами повинні обумовлювати наступний ступінь розвитку, стимулювати перехід від конкретно-абстрактного і наочно-дійового мислення до абстрактного, словесно-логічного.

Принцип доступності навчання вимагає врахування особливостей розвитку учнів, аналізу матеріалу з точки зору їх можливостей і такої організації навчання, щоб вони не відчували інтелектуальних, моральних, фізичних перевантажень. Ще Я.А.Коменський подав кілька правил до цього принципу:

- переходити від вивчення того, що близько (історія рідного краю), до того, що далеко (всесвітня історія);

— переходити від легкого до важкого, від відомого до невідомого.

Л.Занков запропонував принцип навчання на високому рівні труднощів. Але й цей принцип відповідає принципу доступності: навчати в зоні ближнього розвитку, тобто на тому рівні, який дитина може досягнути під керівництвом учителя. У навчанні обов'язково повинні бути труднощі, але помірні, посильні, ті, які можна подолати. Навчання не сприяє розвитку учнів, якщо воно не вимагає від них напруження розумових сил, пізнавальної активності, самостійності думки і дії.

Основою принципу доступності слугує закон **тезауруса**: доступним для людини є лише те, що відповідає її тезаурусу. Латинське слово генттш означає "скарбниця". В переносному значенні означає обсяг накопичених людиною знань, умінь, способів мислення.

Можна відзначити й ряд інших закономірностей, що є основою принципу доступності: доступність навчання визначається віковими особливостями школярів і залежить від їх індивідуальних можливостей; доступність навчання залежить від організації навчального процесу, використовуваних методів навчання, в яких здійснюється процес навчання; чим вищий рівень розумового розвитку школярів і запас знань у них, тим успішніше вони оволодіватимуть новими знаннями; поступове наростання труднощів навчання і привчання до їх подолання позитивно впливає на розвиток учнів і формування їхніх моральних якостей; навчання на

оптимальному рівні труднощів позитивно впливає на темпи і ефективність навчання, якість знань.

Теорія і практика сучасного навчання рекомендує такі *правила доступності навчання*:

1. Необхідно пам'ятати поради Я.А Коменського: навчальний матеріал повинен бути розподілений відповідно до віку учнів так, щоб вивчалось тільки те, що доступне сприйняттю в кожному ВІСІ.

2. Учні повинні бути підготовлені до вивчення певного предмета.

3. У процесі навчання необхідно враховувати рівень підготовки і розвитку учнів, їх можливості, вікові та індивідуальні особливості.

4. Навчальний процес необхідно здійснювати в оптимальному темпі, але так, щоб не затримувати сильних і розвивати швидкість дій у середніх і слабких учнів.

5. Навчання вимагає відповідної напруженості. При її відсутності учні не працюють у відповідності зі своїми силами і можливостями. У відповідності з конкретними умовами необхідно встановлювати оптимальні темпи, при необхідності змінювати їх.

6. Для доступності потрібно широко використовувати аналогію, порівняння, співставлення, протиставлення: дайте поштовх думці учня, покажіть, що навіть найскладніші знання доступні для їх розуміння.

7. При вивченні нового і складного матеріалу залучайте сильних учнів, а при закріпленні - середніх і слабких.

8. Полегшуйте учням засвоєння понять, порівнюючи їх з протилежними або суперечливими поняттями.

9. Введення кожного нового поняття повинно не лише логічно випливати з визначеного пізнавального завдання, а й бути підготовленим усім попереднім ходом навчання.

10. Найскладнішими для розуміння і засвоєння учнями є закономірності розвитку суспільства, фундаментальні закони природи.

Учителі всіх навчальних предметів повинні вносити посильний внесок у процес формування методологічних знань: для цього необхідно ілюструвати на прикладах зі свого навчального предмету багатогранний вияв загальних закономірностей.

11. Не форсуйте без потреби процес навчання, не прагніть до швидкого успіху: педагогічні можливості зниження бар'єру доступності не безмежні.

12. Доступність, як і переконаність та емоційність, залежить від ясності викладу і мови вчителя: чітко й однозначно формулюйте поняття, уникайте монотонності, навчайте образно, використовуйте яскраві факти, приклади з життя, літератури.

13. На першому етапі навчання вивчайте не весь обсяг знань, а лише основне, щоб учні ґрунтовно засвоїли головне, а при закріпленні вводьте нові приклади, факти, які уточнюють і доповнюють раніше вивчене.

14. Гостро відчувайте, що необхідно пояснити, а що учні зрозуміють самі.

15. У процесі реалізації принципу доступності головну увагу необхідно приділяти управлінню пізнавальної діяльності учнів: поганий

вчитель повідомляє істину, залишаючи її недоступною для розуміння, хороший - навчав її знаходити, роблячи доступним пронеб пошуку.

16. Доступність не означає легкість навчання, і функція вчителя полягає зовсім не в тому, щоб нескінченно полегшувати працю учнів, спрямовану на самостійне опитування, осмислення й засвоєння знань: допомогти, спрямувати, розкрити незрозуміле за допомогою зрозумілого, дати поштовх для самостійного аналізу, підбадьорити — це й є буденність доступного навчання.

17. Доступність пов'язана з працездатністю: розвиваючи і тренуючи працездатність, привчайте школярів здійснювати все більш тривалу та інтенсивну розумову діяльність [29. - Кн. 1, 458 - 460].

Принцип ґрунтовності вимагає, щоб знання міцно запам'ятовувалися учнями, стали б частиною їх свідомості, основою звичок поведінки. Ґрунтовні знання — це знання глибоко усвідомлені, систематичні, чіткі, тісно пов'язані з практикою, міцно закріплені в пам'яті. Істотними ознаками ґрунтовності знань є їх точність, аргументованість і відповідна для кожного ступеня освіти повнота.

Умови ґрунтовності навчання: осмислення знань; спонукання до їх засвоєння, на час запам'ятовування - для уроку, для екзамену, назавжди та ін.; засвоєння матеріалу невеликими частинами; структурування матеріалу, виділення головного, що забезпечує логічні зв'язки; використання оптимальної кількості навчальних вправ; використання різних органів відчуття; систематичне і правильне повторення; контроль за результатами навчання, перевірка й оцінка.

На думку І.Підласого, для успішної реалізації принципу ґрунтовності (міцності) знань варто дотримуватися таких вимог:

1. В сучасному навчанні мислення превалує над пам'яттю, тому потрібно економити сили учня, не витратити їх на запам'ятовування незначних знань, не допускати перевантаження пам'яті на шкоду мисленню.

2. Не допускайте закріплення в пам'яті неправильно сприйнятого або того, що учень не зрозумів. Запам'ятовувати учень повинен лише те, що він свідомо засвоїв, добре осмислив.

3. Привчайте учнів користуватися різноманітними довідниками-словниками, енциклопедіями для того, щоб звільнити їх від заучування матеріалу, що має допоміжний характер.

4. Як відомо, забування вивченого найінтенсивніше відбувається відразу після навчання, тому час і частота повторень повинні бути узгоджені з психологічними закономірностями забування.

5. Інтенсифікуючи мимовільне запам'ятовування учнів, не давайте прямих завдань чи вказівок, краще зацікавте учнів.

6 Привчайте кожного учня працювати відповідно до його можливостей, але - на повну силу. Боріться з лінощами, формуйте оптимальний темпоритм діяльності.

7. Стежте за логікою подачі навчального матеріалу. Знання і переконання, що логічно пов'язані між собою, засвоюються міцніше, ніж розрізнені відомості.

8. Не зловживайте увагою учнів, без потреби не перевантажуйте її. Привчайте учнів прислухатися до ваших слів. В усьому знайте міру. Замість моральних сентенцій - жарт, легенда, байка тощо.

9. Використовуйте встановлений наукою факт: важливою умовою і формою ґрунтовності знань є їх самостійне повторення учнями.

10. Розвивайте пам'ять учнів: навчайте їх користуватися різноманітними засобами, що полегшують запам'ятовування.

11. Не приступайте до вивчення нового, не забезпечивши попередньо позитивних мотивів і стимулів. Пам'ятайте: знання, що силоміць впроваджені в голову дитини, не є ґрунтовними, міцними.

12. Повторення і закріплення вивченого здійснюйте так, щоб активізувати не лише пам'ять, а й мислення і почуття школярів.

13. Повторення вивченого варто здійснювати за іншою схемою, ніж саме вивчення, розглядаючи матеріал з інших боків, з різних точок зору.

14. Для міцності засвоєння використовуйте яскравий, емоційний виклад, наочні посібники, технічні засоби, дидактичні ігри, навчальні дискусії, проблемно-пошукове навчання.

15. В процесі вивчення нового завжди пов'язуйте його з раніше пройденим, повторюйте старе в новому.

16. Закріплювати варто знання, представлені в логічно цілісних структурах.

17. Не давайте легких і одноманітних видів роботи: вони мало розвивають і швидко втомлюють. Добирайте змістовні вправи. Виконання вправ, розв'язування задач буде плідним, якщо воно потребує активного міркування, пошуку раціонального вирішення, перевірки результатів шляхом співставлення з даними умовами.

18. Перед виконанням вправи, задачі чітко вкажіть, що і як потрібно робити, які вимоги будуть пред'явлені до результатів роботи.

19. У процесі виконання вправ намагайтеся запобігти втомлюваності учнів, не перевтомлюйте їх.

20. Використовуйте сучасні науково обґрунтовані види, засоби, методи контролю, користуйтеся діагностичними способами виявлення і виміру зрушень у розвитку учнів: тільки так можна визначити ефективність навчання, цілеспрямовано добитися його результативності.

21. Контрольні фактори, пов'язані з оцінкою праці учнів: послідовно формуйте свідоме й відповідальне ставлення до будь-якої діяльності, привчайте учнів контролювати процес і результати своєї праці.

22. Важливою формою зміцнення знань є їх самостійне повторення учнями, організуйте його й заохочуйте. Не дозволяйте учням пропускати заняття, ухилятися від уроків або байдкувати на них - це неминуче сприятиме зниженню міцності знань і умінь [29. - Кн. 1,454-457].

Принцип зв'язку навчання з життям, з практикою розбудови демократичного суспільства вимагає, щоб процес навчання стимулював учнів використовувати отримані знання на практиці, аналізувати і перетворювати навколишню дійсність, виробляти власні погляди.

Основою даного принципу є центральне положення класичної філософії і сучасної гносеології, у відповідності з яким *точка зору життя, практики - перша і основна точка зору пізнання*.

Цей принцип ґрунтується на багатьох філософських, педагогічних і психологічних положеннях, що відіграють роль закономірних начал: ефективність і якість навчання перевіряється, підтверджується й спрямовується практикою; *практика — критерій істини, джерело пізнавальної діяльності і сфери використання результатів навчання*; правильно організоване виховання впливає з самого життя, практики, нерозривно з нею пов'язане, сприяє підготовці підростаючого покоління до активної творчої діяльності; ефективність формування особистості залежить від залучення її до трудової діяльності і визначається змістом, видами, формами і спрямованістю останньої; ефективність зв'язку навчання з життям, теорії з практикою залежить від змісту освіти, організації навчально-виховного процесу, використовуваних форм і методів навчання, часу, що відводиться на трудову й політехнічну підготовку, а також від вікових особливостей учнів; чим досконаліша система трудової і продуктивної діяльності учнів, в якій реалізується зв'язок теорії з практикою, тим вища якість їхньої підготовки; чим краще організована продуктивна праця і профорієнтація школярів, тим успішніше здійснюватиметься їхня адаптація до умов сучасного виробництва; чим вищий рівень політехнізму на шкільних уроках, тим більш дієві знання учнів; чим більше набуті учнями знання в своїх вузлових моментах взаємодіють з життям, використовуються на практиці *для* перетворення навколишніх процесів і явищ, тим вища свідомість навчання й інтерес до нього.

Практика реалізації принципу зв'язку навчання з життям ґрунтується на *дотриманні певних вимог*:

1. Суспільно-історичною практикою доводьте необхідність наукових знань, що вивчаються в школі. Навчайте так, щоб учень і розумів, і відчував, що навчання є для нього життєвою потребою.

2. У процесі навчання дотримуйтеся правила: від життя до знань або від знань до життя: зв'язок "знання - життя" необхідний.

3. Постійно, глибоко й переконливо розкривайте діалектичний зв'язок теорії з практикою. Покажіть, що наука розвивається під впливом практичних потреб, наводьте конкретні приклади, розкривайте перед учнями сторінки боротьби людства за полегшення праці, роль наукових знань у цьому процесі.

4. Розповідайте учням про нові сучасні технології, прогресивні методи праці, нові виробничі відносини.

5. Наполегливо привчайте учнів перевіряти і застосовувати свої знання на практиці, використовуйте навколишню дійсність і як джерело знань, і як галузь їх практичного використання.

6. Не повинно бути жодного уроку, жодного заняття, на яких би учень не переконувався у життєвому значенні своєї праці.

7. Всіляко використовуйте зв'язок школи з виробництвом.

8. Складайте і розв'язуйте зі своїми учнями задачі і вправи на основі виробничих досягнень, залучайте до їх аналізу і перевірки виробників.

9. Пов'яжіть навчання з перспективами розвитку народного господарства свого міста, села, області, держави.

10. Проблемно-пошукові й дослідницькі завдання — найкращий засіб зв'язку теорії з практикою: широко використовуйте їх у різноманітних поєднаннях.

11. Виховуйте в учнів свідоме й позитивне ставлення до праці, колективної, загальнодержавної і приватної власності, покажіть особистий приклад такого ставлення.

12. Організуйте громадсько-корисну і продуктивну працю учнів так, щоб вона супроводжувалась самостійними спостереженнями і міркуваннями, збуджувала запитання, стимулювала потребу більше пізнати, прагнення розібратися в незрозумілому.

13. Впроваджуйте НОП у навчальний процес. Допомогайте учням оволодівати теорією і практикою наукової організації праці, навчайте їх використовувати найбільш продуктивні й економічні методи, аналізувати, програмувати і прогнозувати свою діяльність.

14. Виховуйте в учнів прагнення до постійного вдосконалення своїх результатів, розвивайте змагання.

15. В навчально-виховному процесі варто поєднувати розумову діяльність з практичною діяльністю, в процесі якої засвоюється 80- 85% знань. Знайте учнів з раціоналізаторськими досягненнями. Заохочуйте їхні спроби щось удосконалити, змінити, покращити.

16. Заохочуйте учнів до самостійного набуття нових знань спочатку в тій галузі науки, техніки, мистецтва, якою захопилися учні; використовуйте зв'язок навчання з життям як стимул для самоосвіти.

17. Позакласну роботу з вашого предмету ви зробите тим привабливішою для учнів, чим тісніше пов'яжете її з розв'язанням цікавих для школярів практичних знань.

18. Принципова критика, об'єктивність перед самим собою, вимогливість до себе, критичний аналіз своїх вчинків - шлях до самоудосконалення [29. - Кн. 1, 463 - 466].

Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи означає, що вчитель повинен використовувати найрізноманітніші форми організації навчання: урок, екскурсія, практикуми, а також різноманітні способи взаємодії учнів у навчальному процесі: індивідуальну роботу, роботу в постійних і змінних парах, в малих і великих групах та ін. Крім того, навчання може здійснюватися в різноманітних видах діяльності дітей поза уроком: в походах, поїздках, гуртках, клубах, об'єднаннях за інтересами тощо.

Принцип природовідповідності навчання й виховання вперше запропонував Я.А.Коменський. Його гасло: "Навчай відповідно до

природи". Природовідповідність навчання він трактував, з одного боку, - як навчання, що відповідає особливостям дитячого віку, а з другого - як відповідність законам природи взагалі. Я.А. Коменський часто шукав аналогії між життям природи й процесом навчання і радив учителеві вчитись у природи, слідувати її законам.

Принцип природовідповідності виховання слугував методологічною основою педагогічної концепції Ж.-Ж.Руссо. Найкраще виховання таке, щоб дитина вільно розвивалась, а вихователь лише спостерігав за нею і створював відповідні умови для її розвитку. Так була сформульована *ідея вільного виховання*.

Цей принцип був важливою складовою педагогічної теорії і практики Ф.-В.-А. Дістервега, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського та багатьох інших вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Запитання і завдання

1. Розкрийте поняття закону, закономірності в дидактиці. 2. Охарактеризуйте найважливіші закони і закономірності навчання. 3. Що таке принципи навчання? У чому виявляється їхній зв'язок із закономірностями навчання? 4. В чому сутність принципу науковості навчання? Які правила його реалізації? 5. Теж саме стосовно принципів систематичності і послідовності, свідомості, активності і самостійності. наочності, доступності, зв'язку навчання з життям, ґрунтовності навчання. 6. В чому полягає значення знання закономірностей і принципів навчання для вчителя?

Тема 10. Зміст загальної освіти

10.1. Поняття і сутність змісту освіти

Поняття освіти - досить складне й багатоаспектне. В найзагальнішому визначенні **освіта** - це процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів. Освіченою людиною можна назвати того, хто володіє загальними ідеями, принципами і методами, що визначають загальний підхід до розгляду різноманітних фактів і явищ; хто володіє високим рівнем розвинутих здібностей, умінням застосовувати набуті знання до якомога більшої кількості частинних випадків; хто одержав багато знань і, крім того, може швидко й правильно застосовувати їх у конкретному випадку; у кого поняття і почуття отримали благородне і піднесене спрямування. Отже, поняття освіта передбачає не лише знання, уміння й навички як результат навчання, але й уміння критично мислити, творити, оцінювати з моральних позицій все навколишнє.

Освіта - це суспільно організований і нормований процес (і його результат) постійної передачі попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду, який в онтогенетичному плані становлення особистості є її генетичною програмою і соціалізацією. У чому ж суть змісту шкільної освіти?

В сучасній вітчизняній педагогічній науці існують різні концепції змісту освіти, корені яких варто шукати в минулому — в теорії формальної і теорії матеріальної освіти. Кожна з них пов'язана з певним трактуванням

місця і функції людини в світі і суспільстві. Диктатура, авторитаризм, з одного боку, і демократія та гуманізм, з іншого, по-різному підходять до розуміння цих функцій: людина — мета чи засіб, суспільство для неї чи вона для суспільства? Навіть тимчасова поступка, теоретична чи практична, на користь концепції людини як засобу (авторитаризм), а не мети суспільного розвитку, не абсолютної цінності, неминуче суперечить гуманізму.

Вияв авторитаризму у визначенні змісту освіти надзвичайно різноманітний. Розглянемо деякі існуючі і найбільш поширені концепції змісту освіти з точки зору відповідності їх завданням формування творчої, самостійно мислячої людини демократичного суспільства.

Одна з концепцій змісту освіти трактує його як *адаптовані основи наук*, що вивчаються в школі, залишаючи поза увагою такі якості особистості, як здібність до творчості, уміння реалізувати свободу вибору, справедливе ставлення до людей. Даний підхід спрямований на пристосування школярів до науки та виробництва, але не до повноцінного самостійного життя в демократичному суспільстві. Фактично людина тут є як фактор виробництва.

Друга концепція розглядає зміст освіти як *сукупність знань, умінь і навичок, які повинні засвоїти учні*. "Під змістом освіти слід розуміти ту систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, які необхідно засвоїти учням у процесі навчання". Це означення цілком узгоджується з конформістськими позиціями, оскільки не розкриває характеру цих знань і умінь і не ґрунтується на аналізі всього складу культури людини. Передбачається, що оволодіння знаннями та уміннями дозволять людині адекватно функціонувати в середині існуючої суспільної структури. Достатньо вимагати від людини, щоб вона знала і вміла - не більше. У цьому випадку і вимоги до освіти відповідні: необхідно і достатньо передати підростаючому поколінню знання і навички з рідної мови, математики, фізики та інших предметів.

В сучасних умовах розвитку загальноосвітньої школи всього цього недостатньо. Вирішення завдань, пов'язаних з функціонуванням окремих сфер життя суспільства, вимагає від учнів не лише оволодіння певним навчальним змістом, але й розвиток у них таких якостей, як сила волі, відповідальність за свої дії, за долю суспільства і країни, за охорону навколишнього середовища, непримиренність до прояву несправедливості й бездушності, недостатньої уваги до технічного та суспільного прогресу і т.п. Розвиток у вихованців саме таких якостей, формування в них ціннісно значимих запитів і прагнень, залучення їх до самоосвіти є важливою сферою суспільного життя, будучи одночасно умовами функціонування інших його сфер. В найбільшій мірі відповідає цим засадам гуманістичного мислення концепція змісту освіти як *педагогічно адаптованого соціального досвіду у всій його структурній повноті*. Крім "готових" знань і досвіду здійснення способів діяльності, ця концепція передбачає також досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісних відношень.

Протягом останніх десятиліть ХХ століття у світлі ідеї гуманізації освіти все більше утверджувався особистісно-орієнтовний підхід до виявлення сутності освіти. Так, І.Лернер та М.Скаткін під *змістом освіти* розуміли *педагогічно адаптовану систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності і емоційно-вольового відношення, засвоєння якого покликано забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства*. Отже, при особистісно-орієнтованому підході до визначення сутності змісту освіти абсолютною цінністю є не відчужені від особистості знання, а сама людина. Такий підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, гуманне ставлення до особистості, становлення її індивідуальності і можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Особистісно-орієнтований зміст освіти спрямований на розвиток цілісної людини: її *природних особливостей* (здоров'я, здатності мислити, відчувати, діяти): *соціальних властивостей* (бути громадянином, сім'янином, трудівником) і *властивостей суб'єкта культури* (свободи, гуманності, духовності, творчості). При цьому розвиток і природних, і соціальних, і культурних чинників здійснюється в контексті змісту освіти, що має загальнолюдську, національну і релігійну цінність. Кожний із відзначених видів соціального досвіду є специфічним *видом змісту освіти*:

- знання про природу, суспільство, техніку, мислення і способи діяльності. Засвоєння цих знань забезпечує формування в свідомості школяра наукової картини світу, озброює його науковим методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності;

- досвід здійснення відомих способів діяльності, які разом із знаннями перетворюються в уміння і навички особистості, що засвоїла цей досвід. Система загальних інтелектуальних та практичних навичок і вмінь, що складає зміст цього досвіду, є основою сукупності конкретних видів діяльності і забезпечує здатність підростаючого покоління до збереження соціальної культури народу;

- досвід творчої, пошукової діяльності, спрямованої на розв'язування нових проблем, що виникають перед суспільством. Він потребує самостійного перетворення раніше засвоєних знань і умінь у нових ситуаціях, формування нових способів діяльності на основі вже відомих. Цей вид соціального досвіду забезпечує розвиток здібностей у молодого покоління до подальшого розвитку культури. Звичайно, самостійність та ініціативність, як показники сформованості у людини умінь творчо працювати, формуються у кожної дитини індивідуально, але програмувати їх треба вже в змісті освіти;

- досвід ціннісного відношення до об'єктів чи засобів діяльності людини, її ставлення до навколишнього світу, до інших людей. Цей елемент змісту- освіти полягає не в знаннях і в уміннях, хоча й передбачає їх. Норми ставлення до світу, до самого себе і до інших людей передбачають не лише знання світоглядних ідей, але й переконаність у їх істинності, позитивне ставлення до них. Це ставлення проявляється в

поведінці людини, в діяльності практичного та інтелектуального характеру, це сплав знань, переконань і практичних дій. Засвоєння учнем перерахованих елементів соціального досвіду спрямоване на трансформацію його в особистий досвід, на перенесення соціального в індивідуальне на основі певним чином організованої діяльності учнів.

Всі перераховані елементи змісту освіти взаємопов'язані і взаємообумовлені між собою. Вміння без знань неможливі. Творча діяльність здійснюється на певному змістовному матеріалі знань і умінь. Вихованість передбачає знання про ту діяльність, до якої встановлюється те чи інше відношення. Засвоєння цих елементів соціального досвіду допоможе людині не лише успішно функціонувати в суспільстві, але й діяти самостійно, не лише "вписуватися" в систему, але й бути в змозі змінити її.

Тому шкільна освіта, по-перше, готує до життя, яким воно є, до існуючого порядку речей, але готує таким чином, що, по-друге, людина здатна вносити особистий внесок у цей порядок, аж до його реформування. Концепція, розглянута вище, орієнтує вчителя на спеціальну роботу, спрямовану на формування у свідомості школяра системи загальнолюдських цінностей, гуманного ставлення до людей.

Таким чином, зміст загальної освіти, з одного боку, є важливою умовою навчально-пізнавальної діяльності учнів, оскільки він відображає поточні й перспективні потреби суспільства, з другого - інструментарієм конструювання і здійснення учнями цієї діяльності і тим самим є змістом особистих потреб індивіда в навчанні.

Варто відзначити й історичний аспект сутності змісту освіти.

Основні теорії формування змісту освіти склалися в кінці ХУІІІ - на початку ХІХ ст. Вони отримали назву *матеріальної* і *формальної* теорії формування змісту освіти. Першу ще називають теорією *дидактичного матеріалізму* або *енциклопедизму*. Її прихильники (Я.Коменський) вважали, що головна мета навчання полягає в передачі учням якомога більшого обсягу знань з різноманітних галузей науки.

Прихильниками матеріальної теорії формування змісту освіти були відомі педагоги ХІХ ст. Енциклопедична модель використовувалася в привілейованих навчальних закладах Європи, в класичних гімназіях. Своїх прихильників вона має і сьогодні.

На протигагу енциклопедизму формальна теорія формування змісту освіти або *дидактичний формалізм*, трактувала навчання лише як засіб розвитку здібностей і пізнавальних інтересів учнів. Тому головним критерієм при добірї навчальних предметів повинна слугувати розвиваюча цінність навчальної дисципліни, найбільш представлена в математиці і класичних мовах. Теоретичною основою дидактичного формалізму є положення про перенесення знань і умінь, набутих в одній галузі діяльності, в іншу.

Прихильником дидактичного формалізму був Геракліт, який вважав, що "багатознання розуму не додає". Аналогічну позицію займав Цицерон. В Новий час теорію дидактичного формалізму, принциповою основою якої була філософія І.Канта, а також неогуманізм, висунув Й.Песталлоцці, на

думку якого головною метою навчання повинно стати формування "правильності мислення учнів, або формальна освіта". В Німеччині аналогічні погляди пропагував А.Дістервег у своєму "Посібнику до освіти німецьких учителів" (1835).

Заслуга представників формальної теорії змісту освіти полягає в тому, що вони звернули увагу на необхідність розвитку здібностей і пізнавальних інтересів учнів, їхньої уваги, пам'яті, уяви, мислення та ін. Слабкість цієї теорії була обумовлена тим, що в програмах навчання в першу чергу були відображені математика і класичні мови. Однак, на зразок того, як пізнання фактів (предметів, явищ, подій і процесів) впливає на формування мислення, так і розвиток мислення обумовлює можливості оволодіння учнем знаннями фактологічного характеру. Ця двобічна діалектична залежність не була достатньо чітко осмислена ні представниками енциклопедизму, що визначали навчання через зміст, ні прихильниками формалізму, які переоцінювали в навчанні значення суб'єктивно-процесуального аспекту.

Обидві теорії були піддані глибокій науковій критиці К.Ушинським. Він писав, що "формальний розвиток розуму...є несуттєвою ознакою, що розум розвивається тільки в дійсно реальних знаннях". Школа, на його думку, повинна збагачувати людину знаннями і одночасно привчати її користуватися цим багатством. Починаючи з К.Ушинського, в педагогіці утверджується ідея забезпечення єдності матеріального і формального підходів до добору змісту освіти.

10.2. Джерела і фактори формування змісту шкільної освіти

Джерелами формування змісту шкільної освіти є *культура* або *соціальний досвід*. Але зміст соціального досвіду, тобто культура, взята в цілому, ще не визначає змісту освіти в школі. В соціальному досвіді або культурі необхідно знайти більш визначені джерела, які формують зміст шкільної освіти. Вони визначають фактори відбору матеріалу, принципи конструювання і побудови його у відповідну структуру. Таким фактором є *наука, виробництво матеріальних і духовних благ, досвід суспільних відносин, духовні цінності, форми суспільної свідомості, види діяльності людини (практично-перетворююча, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна, художня)*.

Комплектування змісту освітнього матеріалу з перерахованих джерел здійснюється з урахуванням конкретно-історичних та психологічних вимог. У відповідності з цими вимогами зміст соціального досвіду піддається педагогічній переробці. Він відбирається з позицій його цінності і потрібності для забезпечення активної участі випускника школи в житті й для розв'язування завдань розвитку психічних властивостей і якостей дитячої особистості.

Нарешті, при формуванні змісту освіти враховуються *вимоги індивідуального розвитку дітей*, їх здібностей, обдарувань та інтересів. З цією метою у змісті загальної освіти передбачаються крім обов'язкових предметів і навчальні предмети для вільного вибору, до яких учні можуть

проявити особливий інтерес. Такий підхід сприяє поглибленому розвитку професійних інтересів, нахилів учнів

В сучасному світі людина живе й працює у декількох важливих для неї сферах. До першої групи належать: космічна, виробничо-еко- номічна, екологічна, які умовно об'єднуються в сферу раціональної взаємодії людини з природою і, які в сукупності В.І.Вернадський визначив емним словом *ноосфера*. Пізнаючи космос, його зв'язок з земними процесами, про виробничу і природоохоронну діяльність людини, учень поступово усвідомлює себе як розумну істоту Всесвіту.

Як суб'єкт суспільного життя він прагне забезпечити і продовжити існування людських поколінь, досягти взаємодії між космосом, планетою і самим собою, досягнути екологічної рівноваги.

Друга група сфер взаємодії людей передбачає систему суспільних відносин - виробничих, правових, моральних та інших, які регулюються суспільною свідомістю. Пізнаючи *соціосферу*, дитина, молода людина усвідомлює себе як суспільну істоту, відповідальну перед людьми, суспільством, власною совістю. Вона прагне досягнути для себе комфортного становища в суспільних, економічних, національних, правових, моральних, майнових, міжособистісних стосунках.

Третя група сфер утворюється в самій людині. До неї належать: сфера розуму, раціонального регулювання поведінки; сфера напівсвідомих інтуїтивних механізмів мислення; сфера несвідомого емоційно-ірраціонального регулювання поведінки, вроджених механізмів реагування; сфера спонтанного вияву закладених природою сутнісних сил, обдарувань, здібностей, механізмів пристосування до життя.

Ці механізми внутрішньої психічної діяльності людини можна узагальнено назвати *психосферою*. Пізнаючи себе, вихованець усвідомлює свою індивідуальність, власні особливості, властивості і якості, сутнісні сили, таланти і здібності. Людина мобілізує свою волю, необхідну для самореалізації, усвідомлення процесів психосфери відкриває молодій людині шлях до самореалізації, досягнення гармонії в собі.

Отже, осмислення молоддю трьох сфер знань: *ноосфери*, *соціосфери* і *психосфери* дозволяє їй гармонізувати стосунки зі світом, планетою Земля і космосом, з суспільством і з самою собою.

Таким чином, сучасна середня освіта, спрямована на виховання гуманної людини, покликана об'єднати, інтегрувати матеріал, необхідний для майбутньої спеціальної підготовки людини, здатної активно діяти в суспільстві, і, разом з тим, людини, що прагне до духовного внутрішнього життя та управління своєю поведінкою.

Ці завдання покликана вирішувати *середня школа, єдина* за міжнародним базовим компонентом освіти і, разом з тим, різноманітною за формою та збагаченням індивідуальності. Це повинна бути школа *загально-всєбічною* і *диференційовно-індивідуалізованою, загальноосвітньою* і політехнічною, *трудовою*, такою, що забезпечує початкові професійні навички в процесі продуктивної праці, але не професійною; *духовно-гуманістичною, загальнолюдською* і, разом з тим, *національною*.

Спільним для всіх її типів є психологічна загальна доступність дня всіх дітей різних верств населення основного наукового і культурного змісту. Базовий компонент - зміст освіти покликаний забезпечити кожній дитині можливість розуміння світу, суспільства й самої себе, а також вибору і освоєння будь-якої професії, вступу до будь-якого вузу. Школа покликана також забезпечити дітям можливість розуміння основ духовних цінностей у суспільстві, вибору світогляду, оцінки наявних подій, засвоєння права, моралі. В однаковій мірі вона повинна забезпечувати політехнічну освіту, залучати до продуктивної праці, Всім і кожному гарантувати розвиток його особистості, поєднання власних інтересів з інтересами колективу й суспільства.

Разом з тим, школа набуває своїх особливих рис за рахунок національної специфіки, зростання уваги до вивчення рідної мови, літератури, історії культури, інтернаціональних зв'язків [21, 382 - 383].

Серед *факторів*, які впливають на відбір і формування змісту шкільної освіти, є також: потреби суспільства в освічених людях, мета, яку суспільство висуває перед загальноосвітньою школою на тих чи інших етапах свого історичного розвитку, реальні можливості процесу навчання, а також потреба особистості в освіті.

Не тільки суспільство висуває вимоги до освіти, яка час від часу змінюється під впливом вимог виробництва, розвитку науки і техніки, потреб і інтересів суспільства та індивіда в самому процесі навчання, але й громадяни мають право на її вибір.

Тому в педагогіці існують такі поняття як освітні потреби населення, освітні послуги, додаткова освіта, диференційоване навчання. Функції держави полягають у забезпеченні освіти, яка відповідає державним стандартам - обов'язковому мінімуму знань з тієї чи іншої освітньої програми і необхідний рівень її засвоєння.

Основою для відбору змісту шкільної освіти є *загальні принципи*, що визначають підхід до її конструювання, і *критерії*, які визначають конкретне наповнення змісту навчального матеріалу в навчальних дисциплінах.

Які ж принципи слугують основою побудови змісту освіти? Однозначної відповіді на це питання в педагогічній науці немає. Так, І.Лернер і М.Скаткін, формулюючи ряд принципів, вважають, що кожен із перерахованих ними принципів, а їх більше 10, повинен обумовлювати такий навчальний матеріал, такий зміст освіти, який максимально сприяв би забезпеченню досягнення мети і завдань, що висуваються перед загальноосвітньою школою. Вони визначили такі *принципи* формування змісту шкільної освіти:

- зміст освіти повинен передбачати основи всіх наук, що визначають сучасну природничонаукову і соціальну картину світу.

Під *основана наук* розуміють сукупність фундаментальних понять, законів, теорій і їх базових факторів, основних типів проблем науки, її методи;

- зміст освіти повинен передбачати освітнє значення;

- зміст освіти повинен передбачати оптимально доступну й економну логіку розгортання основних знань при викладенні інформації про теорії, процеси, їх механізми, принципи дії;

- в основах наук необхідно розкрити основні галузі практичного використання теоретичного знання;

- введення в зміст освіти методологічних знань, розкриття процесу та історії пізнання, руху ідей;

- зміст освіти повинен передбачати ознайомлення як з основними, так і невирішеними науковими й соціальними проблемами, важливими для суспільного і особистого розвитку в цілому;

- необхідно реалізувати міжпредметні зв'язки.

Б.Лихачов виділив: 1) *загальнометодологічні* принципи формування змісту середньої освіти і 2) *спеціальні* принципи формування змісту з галузей науки, мистецтва, праці, фізичного розвитку.

Загальнометодологічними принципами формування змісту загальної середньої освіти є:

- освітній характер навчального матеріалу;

- громадянська і гуманістична спрямованість змісту;

- зв'язок навчального матеріалу зі змінами в суспільстві;

- системотворчий характер навчального матеріалу;

- інтегрованість навчальних курсів;

- розвиваючий характер навчального матеріалу;

- взаємозв'язок і взаємообумовленість суміжних предметів;

- гуманітарно-етична спрямованість змісту освіти;

- естетичні аспекти змісту освіти.

Серед *спеціальних принципів* формування змісту шкільної освіти виділяються такі:

- принцип відповідності навчального матеріалу рівню розвитку сучасної науки;

- принцип політехнізму;

- принцип єдності і протилежності логіки науки і навчального предмету.

Принципи формування ідейного змісту і художньої форми:

- принцип єдності ідейного змісту і художньої форми;

- принцип гармонійного культурного розвитку особистості;

- принцип ідейної спільності і взаємозв'язку мистецтва;

- принцип врахування вікових особливостей.

Принципи праці і фізичного розвитку:

- принцип суспільно-економічної доцільності і необхідності дитячої праці, її включення в продуктивну діяльність;

- принцип зв'язку праці з наукою;

- принцип відповідності дитячої праці вимогам сучасних професій.

П.Підкасистий виділив такі три основні принципи:

- принцип відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва і основним вимогам демократичного суспільства;

- принцип врахування змістовного і процесуального аспектів навчання при формуванні і конструюванні змісту навчального матеріалу. Реалізація цього принципу передбачає представлення всіх видів діяльності людини в їх взаємозв'язку в усіх навчальних предметах навчального плану;

- принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням розвитку і становлення особистості учня, передбаченням взаємної урівноваженості, пропорційності й гармонії компонентів змісту освіти.

Відзначені принципи є головними орієнтирами того, що потрібно, а що не потрібно вводити до змісту освіти.

У відповідності з відзначеними факторами і принципами формування і конструювання змісту шкільної освіти в педагогічній науці розроблена така загальнодидактична система критеріїв відбору (Ю.Бабанський, Шернер, М.Скаткін).

1. Критерій цілісного відображення в змісті шкільної освіти завдань формування творчої самостійно мислячої людини демократичного суспільства, який передбачає виділення типових аспектів проблемних галузей знань, що вивчаються в школі і методів науки, важливих з загальноосвітньої точки зору і доступних учням.

2. Критерій високої наукової і практичної значущості змісту навчального матеріалу, що передбачає кожний окремо взятий навчальний предмет і систему шкільних навчальних дисциплін. Навчальні предмети повинні містити важливі в загальноосвітньому плані питання про знання — що таке означення, науковий факт, теорія, концепція, процес та інше.

3. Критерій відповідності складності змісту навчального матеріалу реальним навчальним можливостям учнів даного віку.

4. Критерій відповідності обсягу змісту матеріалу часу, що відводиться на його вивчення.

5. Критерій врахування міжнародного досвіду побудови змісту загальної середньої освіти.

6. Критерій відповідності змісту навчального матеріалу існуючій навчально-методичній та матеріальній базі сучасної школи.

Такі принципи, фактори і загальнодидактичні критерії формування змісту шкільної освіти.

10.3. Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи

Зміст освіти - це зміст діяльності викладання і навчання; це предметний зміст, що представлений у навчальних планах і навчальних програмах.

Основним документом є **Базовий навчальний план** загальноосвітніх навчальних закладів, на основі якого створюються типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів.

Навчальні плани - нормативні документи, що спрямовують діяльність школи. **Навчальний план загальноосвітньої школи** — це документ, що містить перелік навчальних предметів, їх розподіл за роками навчання і кількість годин на кожний предмет.

Визначаючи набір навчальних предметів, час, що відводиться на вивчення кожного з них в цілому і на окремих етапах, навчальні плани, з одного боку, встановлюють пріоритети у змісті освіти, на які безпосередньо орієнтується школа, а з другого - самі є передумовою для його реалізації. Розробка навчальних планів - одна з найскладніших проблем педагогічної науки і шкільної практики. Вирішується вона у двох напрямках:

1. Вводяться нові навчальні предмети, що відображають процес науки, техніки, зміни в суспільному житті.

2. Переглядається питома вага традиційних дисциплін. Здійснюється пошук балансу між різними компонентами освіти - обов'язковими і факультативними, між циклами навчальних предметів.

5 серпня 1998 року Кабінет міністрів України прийняв за № 1239 Постанову "Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів", згідно з яким з 1 вересня 2001 року має бути введений в дію Базовий навчальний план.

Базовий навчальний план складається з трьох частин: загальна частина, освітні галузі, кількість годин на тиждень за предметами та курсами.

I. Загальна частина, в якій зазначається, що Базовий навчальний план є основним документом державного стандарту загальної середньої освіти. Відповідно до мети загальноосвітньої школи Базовий навчальний план дає цілісне уявлення про структуру загальної середньої освіти через *інваріантну* і *варіативну* складові, окреслює освітні галузі та розподіл годин між ними за роками навчання, визначає тижневе навантаження учнів для кожного класу тощо.

Інваріантна складова змісту є спільною для всіх загальноосвітніх навчальних закладів України і визначає її державний компонент.

Варіативна складова змісту формується навчальними закладами з урахуванням інтересів, здібностей, життєвих планів учнів і є суттєвим засобом забезпечення повноцінного розвитку особистості кожного школяра. Ця складова передбачає також відображення у змісті освіти тих етнічних, історичних, соціокультурних особливостей регіону, що не увійшли до *Інваріантної* частини, але є суттєвими елементами формування світогляду, патріотичних почуттів, необхідних для повноцінного входження підрастаючого покоління у життя в умовах конкретного регіону.

Склад *інваріантної* частини подано концентровано з урахуванням освітніх галузей, що дає змогу краще оцінити його з погляду необхідності і достатності. Функціональна повнота зазначеного складу зумовлена відповідальністю набору освітніх галузей основним складовим духовної і матеріальної культури, які створюють змістову основу для розвитку пізнавальної, комунікативної, естетичної, трудової і фізичної сфер діяльності особистості, виховання громадянина України.

Вилучення із складу *інваріантної* складової будь-якої з освітніх галузей унеможливило реалізацію державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів. Тому Базовий навчальний план визначає обов'язкову кількість годин з кожної освітньої галузі, яка необхідна для опанування їх змісту на рівні вимог, визначених державним стандартом. Невиконання

цього навантаження позбавляє загальноосвітній навчальний заклад права видавати відповідний документ про освіту встановленого державного зразка.

II. Освітні галузі, які дають орієнтовні навчальні предмети і курси. Наприклад, освітня галузь "Мови і літератури" має на меті забезпечення оволодіння учнями українською мовою як засобом спілкування і як феноменом української духовності і культури, прилучення 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 інваріантної частини.

Освітня галузь "Культурознавство" розвиває етичні та естетичні цінності суспільства, багатий світ духовної культури людства в розмаїтті її жанрів і художніх стилів, визначає місце української художньої культури, її своєрідність і внесок у світову культурну спадщину, сприяє формуванню в учнів естетичних ідеалів і розвиває їхні творчі здібності у сфері творчої діяльності в різних видах мистецького самовираження (музика, спів, малювання, ліплення, танок, акторство, режисура, декоративно-прикладне мистецтво тощо). Ця галузь формує в учнів елементарне мистецьке вміння і розвиває їхні творчі здібності у сфері різних видів і жанрів художньої культури. На основі такого поєднання теоретичного і практичного аспектів художньо-творчої діяльності досягається формування у свідомості учнів сучасної художньої картини світу.

Освітня галузь "Математика" передбачає формування в учнів уявлення про сутність математичного знання, зокрема з алгебри і геометрії, має на меті ознайомлення їх з ідеями та методами математики, їх роллю у пізнанні дійсності, забезпечення оволодіння системою математичних знань і вмінь, які мають передусім загальноосвітні і загальнокультурні спрямування, необхідні для успішного вивчення інших навчальних предметів і курсів.

Базовий навчальний план складено з урахуванням того, що повна середня освіта є обов'язковою, а школа загальноосвітньою, тобто засвоєння змісту загальної середньої освіти як завершеної цілісності розраховано на весь період шкільного навчання. Кожний ступінь школи виконує в цьому процесі свою специфічну функцію: *початкова школа* закладає ґрунт загальноосвітньої підготовки учнів, *основна школа* (5-9 класи) забезпечує базову загальну середню освіту, *старша школа* (10-11 класи) сприяє самовизначенню молодій людині в подальшому її життєвому шляху. Лише за умови повної реалізації завдань кожної з ланок у сукупності, тобто на всіх ступенях навчання, забезпечується одержання повної загальної середньої освіти.

Повноцінність загальної середньої освіти забезпечується реалізацією як інваріантної, так і варіативної частини Базового навчального плану з

урахуванням можливо допустимого тижневого навантаження учнів залежно від режиму роботи (5-ти чи 6-денний робочий тиждень).

Максимально допустиме тижневе навантаження визначено на основі санітарно-гігієнічних норм організації навчально виховного процесу для 5-ти і 6-денного режиму роботи школи. Тривалість навчального року у початковій школі становить не менше 175 робочих днів, а в основній і старшій — не менше 190 робочих днів.

Бюджетне фінансування школи здійснюється відповідно до встановленої планом кількості годин з урахуванням поділу класів на групи у разі вивчення окремих предметів (державна, іноземна та інші мови, що не є мовами навчання, фізкультура, трудова та професійна підготовка, практичні заняття з інформатики) та під час проведення семінарських, лабораторних і практичних занять з профільних дисциплін у спеціалізованих навчальних закладах (класах).

III. Кількість годин на тиждень за предметами та курсами

Предмети та курси	Класи											Всього годин %
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
	Інваріантна частина											
Суспільствознавство (іст. Укр., всесвіт. історія, українознавство, основи суспільствознавства, право, економіка, «Людина і світ»)	1	1	1	1	2	2	3	3	3	5	5	27 (7.7)
Мова і література (укр. мова і літер., зарубіжна літер., іноземна мова і літер, мови нац. меншин)	7	8	8	7	10	11	10	10	10	7	7	95 (27)
Культурмистао (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 і здоров'я (фізична підготовка, допризовна підготовка юнаків, безпека життя і діяльності людини)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33 (9,3)

Технології (гру дове навч, вироби. Технол., осно ви виробн.. інформатика)	2	2	2	2	2	2	2	2	7	3	3	24 (6,8)
	Вяріагіоиа частина											
Курси за вибо ром (факульт тави, додаткові год. на індивід. та груп. заняття)	4		5	5	6	6	6	7	7	10	10	71 (20,1)
Усього	24	26	26	26	30	34	36	37	37	38	38	352
Допустиме тижн. навантаж, учнів:	20	22	22	22	26	29	31	32	32	33	33	302
5-дешшГтг,кд. 6-дешш тижн.	22	25	25	25	28	32	34	35	35	36	36	333

Базовий навчальний план визначає загальні засади побудови змісту загальної середньої освіти і тому не є безпосереднім робочим документом загальноосвітнього навчального закладу. На його основі Міністерство освіти і науки України розробляє й затверджує **типові навчальні плани** для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, які трансформують зміст шкільної освіти у площину навчальних предметів і курсів.

Місцеві органи управління освітою можуть доповнювати їх за рахунок годин варіативної частини навчальними предметами і курсами, які є специфічними для даного регіону. На основі типових навчальних планів загальноосвітні навчальні заклади створюють робочі плани на поточний навчальний рік, в яких відображають особливості організації навчально-виховного процесу в даному загальноосвітньому навчальному закладі.

При складанні типових навчальних планів спеціалізованих навчальних закладів (у тому числі гімназій, ліцеїв тощо) дозволяється перерозподіляти між освітніми галузями до 10 відсотків навчального часу, визначеного інваріантною частиною Базового навчального плану.

10.4. Характеристика навчальних програм, підручників і навчальних посібників

Навчальна програма - це нормативний документ, в якому окреслюється коло основних знань, умінь і навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремо взятого навчального предмету. Вона містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, розподіл тем за роками навчання та час, відведений на

вивчення всього курсу. Зараз у школах використовують два види навчальних програм: *типові програми* та *робочі шкільні програми*.

Типові програми окреслюють лише найбільш загальне, базове коло знань, умінь і навичок, систему провідних наукових світоглядних ідей, а також загальні рекомендації з перерахуванням необхідних і достатніх засобів і прийомів навчання, специфічних для конкретного навчального предмета. Типові програми є основою для складання робочих шкільних та індивідуальних навчальних програм.

Типова навчальна програма в структурному відношенні складається з трьох основних компонентів: *пояснювальна записка*, або *вступ*, в якій визначаються цільові напрями вивчення даного конкретного навчального предмету в системі навчальних дисциплін загальноосвітньої школи; власне *зміст освіти* — навчальний матеріал, який містить основну інформацію, поняття, закони, теорії, перелік обов'язкових предметних умінь і навичок, а також перелік умінь і навичок, формування яких здійснюється на міжпредметній основі; *методичні вказівки* про шляхи реалізації програми, в яких указуються методи, організаційні форми, засоби навчання, а також вказівки щодо оцінки знань, умінь і навичок, одержаних учнями в процесі вивчення даного навчального предмета. Особлива увага приділяється міжпредметним зв'язкам.

Теорія і практика розробки навчальних програм знає два способи їх побудови: **лінійний** і **концентричний**.

Суть *лінійного способу* побудови навчальних програм полягає в тому, що окремі частини навчального матеріалу утворюють неперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланок. Причому, нове будується на основі вже відомого і в тісному зв'язку з ним. Така побудова навчальних програм має свої позитивні і негативні моменти. Перевагою лінійного способу побудови навчальної програми є його економність у часі, який дозволяє позбутися дублювання матеріалу. А недоліком є те, що учень, особливо молодших класів, не в змозі зрозуміти суть явищ, що вивчаються, у зв'язку з їх складною природою.

При *концентричному способі* побудови навчальних програм один і той же матеріал викладається кілька разів, але з елементами ускладнення, розширення, збагачення змісту освіти новими компонентами, з поглибленням аналізу зв'язків і залежностей між ними.

Концентричне розташування матеріалу в програмі передбачає не просте повторення, а вивчення тих самих питань на розширеній основі з більш глибоким проникненням в суть розглядуваних явищ і процесів. І хоча концентризм сповільнює темп шкільного навчання, потребує більших витрат часу на вивчення матеріалу, іноді породжує в учнів ілюзії знання тих питань, з якими вони повторно зустрічаються, без нього в школі не обійтись. Це особливо проявляється в процесі вивчення мови, математики, історії та інших предметів, які вивчаються в початковій школі, а потім у старших класах.

Негативних ознак лінійного і концентричного способу побудови навчальних програм значною мірою вдається уникнути при складанні навчальних програм з використанням *спіралеподібного* розташування в них

навчального матеріалу, коли вдається поєднати послідовність і циклічність його вивчення. Характерною особливістю цього способу є те, що учні, не випускаючи з поля зору основної проблеми, поступово розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею проблем. На відміну від концентричної структури, при якій до початкової проблеми повертаються інколи навіть через декілька років, в спіральній структурі відсутні подібні перерви. Крім того, на відміну від лінійної структури навчання, спіралеподібна структура не обмежується одноразовим представленням окремих тем.

Зміст навчальних програм конкретизується у *підручниках* і *навчальних посібниках*, які є основним джерелом знань і організації самостійної роботи учнів, одним з найважливіших засобів навчання. Підручник повинен навчати учня вчитися. А для цього за формою викладу він має бути компактним, лаконічним, містити матеріал високого ступеня узагальнення і, разом з тим, конкретним, містити в собі необхідний і достатній обсяг фактичного матеріалу. Причому, матеріал підручника, як і навчального посібника, повинен мати наукову основу, відображати виклад *істинної науки*, і, разом з тим, бути доступним відповідному віку учнів, враховувати їх інтереси, особливості їх психічних процесів — сприймання, мислення, пам'яті, стимулювати потребу, волю школярів у пізнанні, їх відповідальність у процесі навчання. Систематичний виклад навчального матеріалу в підручнику повинен здійснюватися в єдності з методами пізнання і відрізнятися популярністю, цікавістю, проблемністю.

Структура підручника має текст, як головний компонент, і нетекстові допоміжні компоненти. Всі тексти мають описовий, розповідний, аналітичний характер. До текстових компонентів належать: апарат організації і засвоєння (запитання і завдання, пам'ятки або інструктивний матеріал, таблиці і шрифтові виділення, підписи до ілюстративного матеріалу, вправи); ілюстративний апарат містить передмову, примітки, заголовки, вказівки.

Доповненням до підручника є різноманітні навчальні посібники: хрестоматії, збірники задач і вправ, словники, довідники, історичні та географічні карти, книги для позакласного читання і т.д. Особливістю навчальних посібників є те, що в них навчальний матеріал значною мірою доповнює і розширює матеріал підручника. Працюючи з ними, учні навчаються викладати, аналізувати, критикувати, доповнювати, змінювати стиль свого викладу.

Отже, підручники і навчальні посібники - це не що інше, як інформаційна модель навчання, своєрідний сценарій навчального процесу.

10.5. Стандартизація освіти в основній школі

Освітній стандарт - це обов'язковий рівень вимог до загальноосвітньої підготовки випускників і відповідні до цих вимог зміст, методи, форми, засоби навчання і контролю знань. У змістовному аспекті стандарт середньої загальноосвітньої школи передбачає:

- знання теорій, концепцій, законів і закономірностей основ наук, історії науки, методології, проблем і прогнозів;

- уміння застосовувати наукові знання на практиці при вирішенні пізнавальних (теоретичних) і практичних завдань;
- мати власні судження в галузі теорії і практики даної освітньої сфери;
- знання основних проблем суспільства (соціальних, політичних, економічних, екологічних, моральних, виробничих, національних, міжнародних, культурних, сімейних та інших) і розуміння своєї ролі у їх вирішенні;
- володіння технологією неперервної самоосвіти.

Це є загальною основою стандартизації освіти за ступенями, рівнями освіти і конкретизується за освітніми галузями, конкретними навчальними дисциплінами. Введення освітніх стандартів висуває питання про гарантоване досягнення кожним учнем визначеного наперед заданого рівня базової підготовки, дозволяє кожному учню навчатися на максимально доступному рівні, формує позитивні мотиви навчання. Однак, викладені підходи до стандартизації освіти з часом будуть змінюватись, уточнюватись, коригуватись в процесі перебудови шкільної освіти.

Нині в Україні здійснюється широкомасштабна робота, спрямована на вироблення державного стандарту загальної середньої освіти (загальноосвітній стандарт). Для початкової школи вже затверджено Базовий навчальний план. Державний стандарт і навчальні програми, які почали впроваджуватися в практику навчання з 01.09.2001 року.

Загальноосвітній стандарт - це система показників, що однозначно визначає встановлені державою норми освіченості, досягнення яких обов'язкове для особи, яка одержісус документ про загальну середню освіту.

Наведемо основні складові загальноосвітнього стандарту:

1) *базовий навчальний план*, що окреслює в інтегрованому вигляді контури змісту загальної середньої освіти (перелік освітніх галузей, що вивчатимуться в школі), визначає питому вагу кожної галузі в загальному обсязі загальної освіти і тривалість її вивчення, встановлює тижднев навантаження учнів кожного класу та співвідношення в ньому навчального часу, що відводиться на реалізацію державного, шкільного і регіонального компонентів змісту освіти;

2) *стандарти освітніх галузей* (змістове наповнення галузі та обов'язковий для всіх учнів рівень його засвоєння), що можуть розроблятися стосовно галузі в цілому або навчальних предметів і курсів, у яких реалізується зміст відповідної галузі.

Для оволодіння інформаційною грамотністю запроваджується курс "Основи інформатики", який ознайомлює учнів із сучасними засобами обчислювальної техніки, прищеплює навички роботи з комп'ютерами та іншими засобами сучасних інформаційних технологій.

Загальноосвітній стандарт покликаний упорядкувати навчальне навантаження школярів, перетворити його з фактора, що негативно позначається на їхньому фізичному і психічному розвитку, на позитивний фактор такого розвитку.

Визначення загальнообов'язкових вимог аж ніяк не означає уніфікацію освіти, а навпаки, створює необхідний фундамент для диференціації навчання, упорядковуючи його, надаючи можливості забезпечити оптимальні умови для розвитку кожного школяра, задоволення його індивідуальних інтересів.

10.6. Стратегія розвитку варіативної освіти в Україні

В Україні відбуваються епохальні політичні, соціокультурні та економічні зміни. Відбулася зміна певної єдиної монопольної ідеології на невизначені плюралістичні вільно вибрані ідеології. Зростає соціальна, духовна й економічна диференціація суспільства. Індивідуальні ідеали життя особистості почали визнаватися суспільством, як не менш значимі, ніж колективні чи громадські. Перед Україною вперше за всю історію її існування відкрилася реальна перспектива стати самостійною, незалежною соборною Державою. Все це не могло не вплинути на освітню політику в країні, на ті зміни, які вносилися у зміст освіти в останні роки роботи школи.

Мова йде про створення нової школи України XXI століття, яка плекала б творчу особистість, створила б умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку дитини, для піднесення культури і духовності з орієнтацією на всю різноманітність вітчизняних і світових зразків. Місію нової школи в Україні виконують кращі загальноосвітні середні школи, гімназії, ліцеї, колеґіуми, коледжі, школи-комплекси, авторські школи, які перетворилися у справжні науково-дослідницькі центри апробації нового змісту навчання, педагогічних технологій, глибокого осмислення інноваційних процесів, стимулювання ініціативи учня, розвитку його можливостей, створювання умов для

саморозвитку особистості. Школи нового типу визначили свої стратегічні, концептуальні пріоритети, виробили оптимальні моделі перспективного розвитку. У багатьох з них діють свої універсали — об'єктивно існуючі загальні положення — імперативи:

- *духовний імператив* - мрії про людину як суб'єкта культури і власної життєтворчості, про пізнання самого себе як найкращий шлях до інших форм пізнання, про прекрасний гармонійний світ, про вічні етичні норми, добротності; духовний імператив — це система ідеалів, які породжують прагнення і волю до життя за законами краси;

- *гуманістичний і демократичний імператив*, який передбачає розкриття людської суті у кожного, хто має здібності, схильності й бажання. Цей імператив передбачає розвиток здібностей, творчої потенції, волі учня;

- *комунікативний імператив*, що спрямований на розуміння себе, іншого, культури, природи, космосу;

- *особистісно-діяльнісний імператив*, що вимагає реалізації себе як мікрокосму. Власне, ці імперативи визначають парадигму особистісно зорієнтованого навчання, що ґрунтується на вічних цінностях, невичерпності і привабливості пізнання.

У Державній національній програмі "Освіта". Україна XXI століття зазначено, що "головними завданнями оновлення змісту освіти є:

- формування системи й обсягу знань, умінь та навичок на різних рівнях, формах навчання з урахуванням національних і світових надбань, вироблення відповідних стандартів змісту освіти, критеріїв їх визначення;

- оптимальне поєднання гуманітарних і природничо-математичних знань (базових і за вибором), раціонального й емоційного, теоретичного і практичного компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень;

- засвоєння і трансляція всього обсягу національних і загальнолюдських знань в інфраструктурі української культури, особливо в українську мову".

Таким чином, стратегічними орієнтирами розвитку варіативного змісту освіти в Україні нині і в перспективі можна вважати такі:

1. Від окремих альтернативних наукових педагогічних шкіл, що розробляють проблеми змісту шкільної освіти, - до системи варіативних інноваційних технологій в контексті культурно- історичної педагогіки розвитку. В цьому контексті в розвитку варіативної освіти важливу роль відіграють "авторські школи".

2. Від монополії державної освіти - до здійснення і співробітництва державного, недержавного і сімейного виховання з специфікою змісту, властивою кожному з цих видів, але з урахуванням державних стандартів.

3. Від "безнаціональної" унітарної школи до відродження і розбудови національної системи освіти, "національної спрямованості освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, перетворенні освіти на

важливий інструмент національного розвитку і гармонізації національних відносин".

Змістом освіти значною мірою визначається відродження й утвердження національної культури, духовної єдності нації, відтворення та нарощування інтелектуального потенціалу народу, вихід вітчизняної культури, науки, техніки на світовий рівень, що стане основою державності та демократизації суспільства в Україні. У змісті освіти мають бути відображені ті складові науки та культури, які пропонують новим поколінням сім'я, освітні заклади і суспільство.

4. Від предметоцентризму — до інтегральних галузей, які стимулюють появу інтегральних навчальних курсів і забезпечують прилучення школярів до цілісної картини світу.

5. Від "чистих" до "змішаних" ліній розвитку видів загальноосвітніх закладів. Показником цього є злиття школи з дитячим садком, школи з вузом, поява "шкіл-гібридів", "шкіл-лаборагорій".

6. Українська школа успішно просувається по шляху від монофункціонального підручника до варіативних підручників, а також від монофункціональних технічних засобів навчання до поліфункціональних засобів та інноваційних технологій. Здійснюється поступова зміна технічних засобів навчання за їх функціями і місцем у навчальному процесі, що характеризується переходом від наочно- демонстраційних до навчальних (ЕНМ), від окремих приладів і посібників - до мікролабораторій.

Запитання і завдання

1. Що таке загальна освіта? В чому суть змісту шкільної освіти? 2. В чому полягає історичний характер змісту освіти? 3. Перелічіть і охарактеризуйте основні теорії формування змісту освіти. 4. Проаналізуйте основні джерела і фактори формування змісту шкільної освіти. 5. Розкрийте сутність загальних принципів формування змісту загальної середньої освіти. 6. Дайте характеристику базового навчального плану середньо загальноосвітньої школи України. Проаналізуйте критерії відбору основних наук, що вивчаються в середній школі. 7. Проаналізуйте державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. 8. Що таке навчальна програма? Які її функції, види, способи побудови? 9. Розкрийте вимоги до підручників навчальних посібників? 10. Охарактеризуйте стратегію розвитку варіативної освіти в Україні.

Тема 11. Загальні методи навчання

11.1. Поняття про методи навчання

Успіх навчання залежить як від правильного визначення його мети і завдань, так і від способів досягнення їх, тобто від **методів навчання**. Незважаючи на те, що методи навчання використовуються протягом багатьох віків, з самого виникнення школи розробка теорії методів навчання завдала і завдає вченим-педагогам немало клопотів. Спостерігаючи за процесом навчання в школі, дидакти і методисти звернули увагу на надзвичайну різноманітність видів зовнішньої діяльності вчителя і учнів на уроці. Ці види діяльності і стали називати методами

навчання: вчитель розповідає - він використовує метод розповіді; діти читають книгу — метод роботи з книгою; учень розв'язує задачі - метод розв'язування задач; учитель викликав учня для перевірки знань - метод усного опитування і т.д.

Кількість таких методів у різних авторів виявлялась надто великою, а найменування їх вкрай різноманітними. Виникла необхідність впорядкування цього широкого і багатогранного переліку методів. Для цього потрібно було вказати суттєві ознаки, за якими можна було б визначити, чи варто даний вид діяльності вчителя і учня називати методом навчання, чи це є якоюсь іншою характеристикою навчання. При визначенні сутності методів думки педагогів розійшлися: одні автори визначали метод як сукупність прийомів навчальної роботи, інші - як шлях, по якому учитель веде учнів від незнання до знання, треті - як форму змісту навчання, четверті - як спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на досягнення завдань навчання. При цьому майже всі означення вірні. Однак, в якій мірі вони найсуттєвіші і дозволяють осмислити процес навчання та організувати його? - питання залишається відкритим.

У більшості підручників з педагогіки і в посібниках з дидактики та методики методи навчання класифікують у залежності від *зовнішнього вираження способу* (форми) діяльності вчителя чи учня в процесі навчання, почасти від *засобу*, що відіграє в тому чи іншому способі провідну роль. Так визначаються методи розповіді, бесіди, ілюстрації і демонстрації, письмових, графічних робіт, самостійної роботи, повторення, лабораторних робіт і т.д. Розповсюдженими методами вважаються робота з підручником, розв'язування задач, використання засобів мистецтва. Однак, неважко помітити, що всі ці методи не характеризують пізнавальну діяльність, яку, з одного боку, здійснюють учні, а з другого - організує вчитель. Але саме пізнавальна діяльність учнів є головною умовою засвоєння ними навчального матеріалу. Навчання є пізнання, але реалізується воно особливим чином.

Будь-який метод є системою усвідомлених послідовних дій людини, які сприяють досягненню результату, що відповідає визначеній меті. Тому будь-який метод передбачає усвідомлену мету без чого взагалі неможлива цілеспрямована діяльність суб'єкта. Усвідомивши свою мету, людина здійснює діяльність, тобто систему дій, обумовлену засобами, що є в її розпорядженні. Отже, можна зробити висновок, що будь-який метод у дії передбачає *поставлену мету, відповідну їй діяльність (систему дій), необхідні засоби, процес зміни об'єкта, досягнутої мету (результат застосування методу)*.

Але метод навчання характеризується певними особливостями, обумовленими тим, що учень, який слугує об'єктом впливу вчителя, є одночасно і суб'єктом, тобто особистістю, від інтересів і волі якої залежить її діяльність у відповідності з діями вчителя. Якщо вчитель не викликає в учнів мети, що відповідає його завданням, то акт навчання не може відбутися і метод впливу не досягне очікуваного результату. При цьому мета учня не обов'язково повинна співпадати з метою вчителя, вона

повинна тільки відповідати їй. Адже, коли вчитель дає завдання, маючи на увазі повторити використання якогось правила, то в учня виникає тільки бажання виконати дане завдання.

Таким чином, **метод навчання** передбачає, перш за все, мету вчителя і його діяльність з допомогою наявних у нього засобів. В результаті виникає мета учня і його діяльність завдяки наявності відповідних засобів. Під впливом цієї діяльності виникає і здійснюється процес засвоєння учнем навчального змісту, досягається визначена мета або результат навчання. Цей результат слугує критерієм відповідності методу меті. Отже, будь-який **метод** є системою цілеспрямованих дій учителя, які забезпечують організацію пізнавальної і практичної діяльності учня, засвоєння ним змісту і тим самим досягненню мети навчання. Іншими словами, **метод навчання** передбачає обов'язкову взаємодію вчителя і учня, спрямовану на організацію навчання учня, а в результаті цієї діяльності реалізується процес навчання, засвоєння учнем змісту освіти. Якщо сказати коротше, то **методи навчання** - це способи спільної діяльності учителя й учнів, спрямовані на вирішення завдань навчання.

Поширеним в дидактиці є поняття "прийом навчання".

Прийом - це елемент методу, його складова частина, разова дія, окремий крок у реалізації методу або модифікація методу в тому випадку, коли метод невеликий або простий за структурою.

У процесі навчання методи і прийоми використовуються в різноманітних поєднаннях. Один і той же спосіб діяльності учнів в одних випадках може бути як самостійний метод, в інших - як прийом навчання. Наприклад, пояснення, бесіда є самостійними методами навчання. Якщо ж вони епізодично використовуються вчителем в процесі практичної роботи для залучення уваги учнів до виправлення помилок, то пояснення і бесіда набувають значення прийому навчання, що є складовою методу вправ.

Метод навчання - це складне, багатовимірне утворення. Якби вдалося побудувати його просторову модель, то ми побачили б унікальний кристал, що переливається багатьма гранями і постійно змінюється. Саме таку конфігурацію пропонують і висвітлюють ЕОМ при спробі наочного моделювання методу навчання.

У методі навчання виявляються об'єктивні закономірності, мета і завдання, зміст, принципи, форми навчання. Діалектика взаємозв'язку методу з іншими категоріями дидактики взаємозворотна: будучи похідними від мети і завдань, змісту, форм навчання, методи, разом з тим, виявляють зворотний і надзвичайно могутній вплив на становлення і розвиток цих категорій. Ні мета й завдання, ні зміст освіти, ні форми роботи не можуть бути реалізовані без урахування можливостей їх практичної реалізації, а саме таку можливість забезпечують методи. Вони ж обумовлюють темп розвитку дидактичної системи — навчання прогресує так швидко, наскільки дозволяють йому рухатися вперед використовувані методи.

11.2. Класифікація методів навчання

Як багатомірне утворення, метод має багато аспектів, взявши кожний з яких за основу, можна групувати методи в систему. У зв'язку з цим існує багато класифікацій методів, в яких останні об'єднуються на основі однієї або кількох загальних ознак. Так, одні педагоги стали класифікувати методи за джерелами знань, інші - за дидактичними завданнями, треті - за логічними формами мислення, четверті - за сукупністю цих ознак і т.д.

Важливим є питання: наскільки доцільна та чи інша класифікація? Надумані, штучні побудови не сприяють розвитку теорії методів, створюють непотрібні труднощі для вчителя.

Вдалою можна визначити лише ту класифікацію, яка узгоджується з практикою навчання і слугує ґрунтом для її реалізації.

Класифікація методів навчання - це впорядкована за певною ознакою їх система. Нині відомі десятки класифікацій методів навчання. Однак нинішня дидактична думка дозріла до розуміння того, що не варто прагнути до встановлення єдиної і незмінної номенклатури методів. Навчання - надзвичайно рухливий, діалектичний процес. Система методів повинна бути динамічною, щоб відображати цю рухливість, враховувати зміни, що постійно відбуваються в практиці використання методів. Розглянемо сутність і особливості найбільш обґрунтованих класифікацій методів навчання.

1. Традиційна класифікація методів навчання, то започаткована ще в стародавніх філософських і педагогічних системах і уточнена для нинішніх умов. Загальною ознакою методів в ній є *джерело знань*. Таких джерел здавна відомо три: *практика, наочність, слово*. З розвитком культурного прогресу до них приєдналося ще одне - книга, а в останні десятиліття все більше заявляє про себе не паперове джерело інформації - відео у поєднанні з найновішими комп'ютерними системами. В даній класифікації виділяється п'ять методів: **практичний, наочний, словесний, робота з книгою, відеометод**. Кожен з них має модифікацію (способи вираження).

Практичний	Наочний	Словесний	Робота з книгою	Відео метод
Досліди, вправи, навчально-продуктивна праця	Ілюстрації, демонеграції, спостереження учнів	Пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда, інструктаж, лекція, дискусія, диспут,	Читання, вивчення, реферування, швидкий огляд, цитування, виклад, складання плану, конспектування	Перегляд, навчання, вправи під контролем "електронного вчителя". контроль

2. **Класифікація методів за призначенням** (М.Данилов, Б.Єсіпов). Загальною ознакою класифікації є послідовні етапи процесу навчання на уроці. Виділяють такі методи:

- *набуття знань;*
- *формування умінь і навичок;*
- *використання знань;*
- *творча діяльність;*
- *закріплення;*
- *перевірка знань, умінь і навичок.*

Неважко помітити, що дана класифікація методів узгоджується з класичною схемою організації навчального заняття і підпорядкована завданню допомоги педагогам у реалізації навчально-виховного процесу і спростити номенклатуру методів.

3. **Класифікація методів за типом (характером) пізнавальної діяльності** (Л.Лернер, М.Скаткін). *Тип пізнавальної діяльності* - це рівень самостійності (напруженості) пізнавальної діяльності, якого досягають учні, працюючи за запропонованою схемою навчання. Ця характеристика мислення учнів, коли знання добуваються в результаті їх власної творчої діяльності тісно переплітається з рівнями розумової активності учнів. У даній класифікації виділяються наступні методи:

- *пояснювально-ілюстративний (інформаційно-ресцензивний);*
- *репродуктивний;*
- *проблемний виклад;*
- *частинно-пошуковий, або евристичний метод;*
- *дослідницький.*

Якщо, наприклад, пізнавальна діяльність, яка організована вчителем, обумовлює лише запам'ятовування готових знань і наступне їх безпомилкове відтворення, яке може бути й неусвідомленим, то тут має місце достатньо низький рівень розумової активності і відповідний йому репродуктивний метод навчання. При більш високому рівні напруженості мислення учнів, коли знання добуваються в результаті їх власної творчої діяльності, має місце евристичний або ще більш високий - дослідницький метод навчання. Дані класифікації отримала широке розповсюдження. Охарактеризуємо її.

Сутність **пояснювально-ілюстративного методу** полягає в тому, що вчитель повідомляє готову інформацію різними засобами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують у пам'яті цю інформацію. Повідомлення інформації вчитель здійснює за допомогою *усного слова* (розповідь, лекція, пояснення), *друкованого слова* (підручник, посібники), *наочних засобів* (картини, схеми, кіно- й діафільми, натуральні об'єкти в класі і під час екскурсій), *практичного показу способів діяльності* (показ досвіду роботи на станку, зразків відмінювання, способів розв'язування задач, доведення теорем, способів складання планів, анотації і т.д.). Учні виконують ту діяльність, яка необхідна для першого рівня засвоєння знань, - слухають, дивляться, пробують на дотик, маніпулюють предметами і знаннями, читають, спостерігають, співвідносять нову інформацію з раніше засвоєною і запам'ятовують.

Пояснювально-рецептивний метод (рецепція - сприймання) - один з найекономічніших способів передачі підростаючому поколінню узагальненого й систематизованого досвіду людства. Ефективність його перевірена багаторічною практикою і він завоював собі місце в школах усіх країн на всіх ступенях навчання.

Недоліком цього методу є те, що навіть при використанні найрізноманітніших засобів з боку вчителя, характер пізнавальної діяльності учнів залишається одним і тим же - сприймання, осмислення, запам'ятовування. Хоча без цього методу не можна забезпечити жодної цілеспрямованої дії учня. Такі дії завжди ґрунтуються на певний мінімум його знань про мету і завдання, порядок і об'єкт дії.

В **репродуктивному методі навчання** виділяють ознаки:

- знання учням пропонують в "готовому" вигляді;
- учитель не лише повідомляє знання, а й пояснює їх;
- учні усвідомлено засвоюють знання, розуміють їх і запам'ятовують. Критерієм засвоєння є правильне відтворення (репродукція) знань;
- необхідна міцність засвоєння забезпечується шляхом багаторазового повторення знань.

Знання, отримані в результаті пояснювально-ілюстративного методу, не формують навичок і умінь користуватися цими знаннями. Для набуття учнями умінь, навичок та досягнення другого рівня засвоєння знань учитель за допомогою системи завдань організує багаторазове повторення повідомлених ним знань і продемонстрованих способів діяльності. Учитель дає завдання, а учні їх виконують - розв'язують подібні задачі, відмінюють за зразком, складають плани, працюють за інструкцією на станку, відтворюють хімічні і фізичні досліди. Під того, наскільки важке завдання, від здібностей учня залежить, як довго, скільки разів і з якими проміжками учень повинен повторювати роботу.

Таким чином, відтворення і повторення способу діяльності за завданнями вчителя є *головною ознакою репродуктивного методу навчання*. Цей метод передбачає організуючу, збуджуючу діяльність учня. Для підвищення ефективності репродуктивного методу дидакти й методисти спільно з психологами розробили систему вправ, а також програмовані матеріали, що забезпечують зворотний зв'язок і самоконтроль. Помітне місце займає удосконалення способів інструктажу учнів.

Певну роль при реалізації цього методу може відігравати алгоритмізація. Учням задається алгоритм, тобто правила і порядок дій, в результаті виконання учень навчається розпізнавати об'єкт (явище), з'ясовує його наявність і одночасно здійснює певний порядок дій. Використання алгоритмів у навчанні є однією з форм пред'явлення учням орієнтирів для здійснення чітко визначеної діяльності. Це один з прийомів пояснювально-ілюстративного методу. Використання учнями відомого їм алгоритму за завданням учителя характеризує прийом репродуктивного методу.

Те ж стосується і різноманітних програмованих посібників. **Програмоване навчання** в його прямій формі, машинне й безмашинне, дотримуючись норм поетапного навчання, разом з тим, є формою і засобом реалізації інформаційно-рецептивного і репродуктивного методів. Учень отримує певну порцію інформації, а потім використовує її для визначення серед різних варіантів відповідей якоїсь однієї на поставлені питання. Для цього він повинен добре усвідомити ознаки явища, що викладені в посібниках, а потім розпізнати ці ознаки у відповідності з даним питанням. Програмоване навчання є засобом і формою реалізації обох методів.

Таким чином, репродуктивний метод може набувати різноманітних форм і здійснюватися різними засобами. Це вправи над натуральними предметами, над матеріалом підручника і навчального посібника, розумові вправи (порівняння, узагальнення, класифікація тощо). Вправи можуть бути індуктивні й дедуктивні, під безпосереднім керівництвом і контролем учителя й у вигляді самостійної роботи. В усіх випадках мова йде про вправи, тобто неодноразове повторення подібних дій.

Найважливішою перевагою даного метода є економність. Він забезпечує можливість передачі значного обсягу знань, умінь за мінімально коротким часом і з найменшими затратами зусиль. Міцність знань може бути достатньо високою завдяки їх багаторазовому повторенню.

Характерним для обох розглянутих методів є те, що вони сприяють збагаченню учнів знаннями, вміннями і навичками, формуванню у них основних розумових операцій (аналіз, синтез, абстрагування і т.д.), але не гарантують розвитку творчих здібностей учнів, не дозволяють планомірно й цілеспрямовано формувати їх. Ця мета досягається іншими методами. І першим серед них є проблемний виклад.

Суть **проблемного викладу** полягає в тому, що вчитель висуває, формулює проблему, сам її розв'язує, показуючи шлях розв'язання в її справжніх, але доступних для розуміння учнів суперечностях, розкриває хід думки в процесі розв'язання проблеми.

Призначення цього методу полягає в тому, що вчитель показує зразки наукового пізнання, наукового вирішення проблем, емпіріологію знання, а учень не лише сприймає, усвідомлює і запам'ятовує готові наукові висновки, але й стежить за логікою доведення, за плином думки вчителя чи іншого засобу (кіно, телебачення, книга), контролює її переконаність, переконується в правильності такого аналізу. У нього виникають сумніви, запитання щодо логіки і переконаності як доведення, так і самого вирішення; він сам бере участь у прогнозуванні наступного кроку мислення, досліджує і т.д.

Істинність знань, як і ефективність способів діяльності, адресованих школярам, необхідно не лише утверджувати, ілюструвати, але й доводити з метою прилучення їх до способів пошуку знань, формування переконаності в істинності отримуваних знань. За допомогою методу проблемного викладу учні отримують еталон наукового мислення і пізнання, зразок культури розгоргання пізнавальних дій.

Сутність **частини но-пошукового (евристичного) методу навчання** виражається в наступних його характерних ознаках:

- знання учням необхідно здобувати самостійно;
- учитель організовує не повідомлення чи виклад знань, а пошук нових знань з допомогою різноманітних засобів;
- учні під керівництвом учителя самостійно розмірковують, розв'язують пізнавальні завдання, створюють і розв'язують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, роблять висновки і т.ін., в результаті чого в них формуються усвідомлені міцні знання.

Метод, при якому учитель організує участь школярів у виконанні окремих кроків пошуку, названий *частинно-пошуковим* або *евристичним*. Учитель конструює завдання, ділить його на допоміжні, накреслює план пошуку, а сам план реалізує учень. Користуючись цим методом, учитель використовує різноманітні засоби - усне слово, таблиці, дослід, картини, натуральні об'єкти. Цей метод може бути побудований індуктивно або дедуктивно, при поєднанні прямої і побічної взаємодії учасників процесу. Головне ж у всіх випадках полягає в способі організації пізнавальної діяльності учнів.

Учень же сприймає завдання, осмислює його умову, розв'язує частину завдань, актуалізуючи наявні знання, здійснює контроль і самоконтроль у процесі виконання визначеного плану, мотивує свої дії, але при цьому його діяльність не передбачає планування етапів дослідження, самостійного співвідношення етапів між собою. Все це робить учитель.

Сутність *дослідницького методу навчання* передбачає наступне:

- учитель разом з учнями формулює проблему, на розв'язання якої визначається певний відрізок навчального часу;
- знання учням не повідомляються. Учні самостійно здобувають їх у процесі вирішення (дослідження) проблем, порівнюючи різноманітні варіанти отриманих відповідей. Засоби для досягнення результату також визначають самі учні;
- діяльність учителя потребує оперативного управління процесом розв'язання проблемних завдань;
- навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, навчання супроводжується підвищеним інтересом, отримані знання відзначаються глибиною, міцністю, дієвістю.

Дослідницький метод навчання передбачає творче засвоєння знань, виконує досить важливі функції. Він покликаний, по-перше, забезпечити теоретичне використання знань; по-друге, оволодіння методами наукового пізнання в процесі пошуку цих методів і використання їх; по-третє, сприяє формуванню рис творчої діяльності; по-четверте, є умовою формування інтересу, потреби в такій діяльності. В результаті дослідницький метод сприяє формуванню повноцінних, добре усвідомлених, оперативно й гнучко використовуваних знань і формуванню досвіду творчої діяльності.

Враховуючи ці функції, сутність дослідницького методу можна визначити як спосіб організації пошукової, творчої діяльності учнів, спрямованої на розв'язання нових для них проблем. Учні розв'язують проблеми, які вже розв'язані суспільством, наукою і є новими лише для школярів. У цьому полягає велике навчальне значення вирішення таких проблем. Учитель подає ту чи іншу проблему для самостійного

дослідження, знає її результати, етапи вирішення і ті риси творчої діяльності, які необхідно проявити в процесі її розв'язання. Побудова системи таких проблем дозволяє передбачувати діяльність учнів, поступово формуючи необхідні риси творчої діяльності.

Його недоліки - значні витрати часу й енергії учителів і учнів. Використання дослідницького методу вимагає високого рівня педагогічної кваліфікації учителя і відповідної підготовки учнів.

4. За **дидактичними завданнями** виділяють дві групи методів навчання:

- методи, що сприяють початковому засвоєнню навчального матеріалу;

- методи, що сприяють закріпленню і вдосконаленню набутих знань (Г.Шукіна, І.Огородников та ін.).

До першої групи належать: *інформаційно-розвиваючі методи* (усний виклад учителя, бесіда, робота з книгою); *евристично-пошукові методи навчання* (евристична бесіда, диспут, лабораторні роботи); *дослідницький метод*. До другої групи належать: *вправи* (за зразком, коментовані вправи, варіативні та ін); *практичні роботи*.

5. Здійснені численні спроби створення **бінарних** і **полінарних** класифікацій методів навчання, в яких останні групуються на основи двох чи кількох загальних ознак. Наприклад, *бінарна класифікація методів навчання* М.І.Махмутова побудована на поєднанні методу викладання і методу навчання.

Метод вкладання	Метод навчання
Інформаційний	Виконавчий
Пояснювальний	Репродуктивний
Інструктивно-практичний	Продуктивно-практичний
Пояснювально-спону- кальний	Частинішо-пошуковий
Спонукальний	Пошуковий

Полінарну класифікацію методів навчання, в якій поєднуються джерела знань, рівні пізнавальної активності, а також логічні шляхи навчального пізнання запропонували В.Ф. і В.І. Паламарчук.

Існує багато інших класифікацій. Так, німецький дидакт Л.Клінгберг виділив методи у поєднанні з формами співробітництва в навчанні.

Монологічні методи	Форми співробітництва	Діалогічні
Лекція, розповідь, демонстрація	Індивідуальні, групові, фронтальні, колективні	методи Бесіди

Польський вчений К.Сосницький вважає, що існує два метода навчання (учіння), а саме, штучне (шкільне) і природне (оказіальне), яким відповідає два методи навчання: викладання і пошуковий.

6. Найпоширенішою в дидактиці останніх десятиліть ХХ століття стала класифікація методів навчання, запропонована Ю.К.Бабанським. В ній виділяється три великі групи методів навчання:

- *методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;*

- *методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;*

- *методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.*

Основою даної класифікації є цілісний підхід до діяльності вчителя і учня в навчально-виховному процесі.

I. Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Перша підгрупа (за джерелом передачі і сприймання навчальної інформації):

Словесні (розповідь, бесіда, лекція);

Наочні (ілюстрація, демонстрація);

Практичні (досліди, вправи, навчально-продуктивна праця).

Друга підгрупа (за логікою передачі і сприймання інформації):

Індуктивні;

Дедуктивні;

Аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні.

Третя підгрупа (за ступенем самостійності мислення учнів у процесі оволодіння знаннями):

Репродуктивні;

Проблемно-пошукові.

Четверта підгрупа (за ступенем управління навчальною діяльністю. Навчальна робота під керівництвом учителя. Самостійна робота учнів):

Робота з книгою, письмова робота, лабораторна робота;

Робота під керівництвом учителя, включаючи її роботу на навчальних машинах;

Самостійна робота учнів (з книгою, письмова, лабораторна, виконання трудових завдань).

II. Методи стимулювання і мотивації навчання.

Перша підгрупа-

Методи стимулювання інтересу до навчання;

Пізнавальні ігри;

Навчальні дискусії. Створення ситуацій емоційно-моральних переживань;

Створення ситуацій зайнятості, аперцепції, пізнавальної новизни.

Друга підгрупа:

Методи стимулювання почуття обов'язку і відповідальності;

Переконання в значущості навчання,

Пред'явлення вимог, вправи, спрямовані на виконання вимог;

Заохочення в навчанні. Засудження недоліків)' навчанні.

III. Методи контролю і самоконтролю у навчанні.

Перша підгрупа.

Методи усного контролю і самоконтролю;

індивідуальне опитування;

Фронтальне опитування,

Усні екзамени, програмоване опитування.

Друга підгрупа:

164

Методи письмового контролю і самоконтролю;

Контрольна письмова робота;

Письмові заліки, письмові екзамени;

Програмовані письмові роботи.

Третя підгрупа:

Методи лабораторно-практичного контролю і самоконтролю;

Контрольна лабораторна робота. Машинний контроль.

Жодна з розглянутих класифікацій методів не позбавлена недоліків. Практика багатша і складніша будь-яких наймастерніших побудов і абстрактних схем, тому пошуки більш досконалих класифікацій, які внесли б ясність у суперечливу теорію методів і допомогли б педагогам удосконалити практику, продовжуються.

Встановлено, що *методи* в навчально-виховному процесі виконують *навчальну, розвиваючу, виховну, стимулюючу (мотиваційну) і контрольньо-корегуючу функції*. За допомогою методу досягається мета навчання - (навчальна функція), обумовлюються ті чи інші темпи і рівні розвитку учнів (розвиваюча функція), а також результати виховання (виховна функція).

Метод слугує для вчителя засобом спонукання учнів до навчання, є головним, а інколи й єдиним стимулятором пізнавальної діяльності - у цьому полягає стимулююча функція.

Нарешті, за допомогою всіх методів, а не лише контролюючих, учитель діагностує хід і результати навчального процесу, вносить до нього необхідні зміни (контрольно-коригуюча функція). Функціональна придатність різноманітних методів не залишається сталою протягом всього навчального процесу, вона змінюється від молодших до середніх і далі до старших класів, інтенсивність використання одних методів зростає, інших — спадає.

Функціональний підхід є основою для створення системи методів, в якій вони проявляються як відносно самостійні шляхи і засоби досягнення дидактичних завдань. Метод визначається як самостійний, якщо він має суттєві ознаки, що відрізняють його від інших методів.

11.3. Методи організацій здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Провідну роль в організації і здійсненні навчально-пізнавальної діяльності відіграють **словесні методи** (*розповідь, пояснення, бесіда, діалог, лекція* та ін.). Учитель з допомогою слова викладає, пояснює навчальний матеріал, а учні слухають, запам'ятовують і засвоюють.

Розповідь. Формування свідомості починається з роз'яснення учням найпростіших уявлень і понять у галузі суспільного життя, праці, науки і техніки, етики й естетики. Розповідь дозволяє раціонально викласти й обґрунтувати факти, поняття, погляди, норми і цінності суспільного життя.

Розповідь учителя - це опис подій і предметів, жива й образна форма *монологічного викладу інформації*; використовується в усіх класах; містить у собі переважно фактичні відомості (опис явищ природи і суспільного життя, подій, фактів, відомостей з історії, біографічні відомості, відомості про норми і правила поведінки та ін.). Для того, щоб розповідь, як метод навчання, мала вплив на свідомість учня, вона повинна бути *яскравою, емоційною, виразною, викликати в дитини почуття і враження*. Розповідь дозволяє подавати інформацію послідовно і систематично. Для її змісту характерна *повнота інформації, наукова достовірність, відповідна спрямованість*. Ефективність розповіді залежить від того, як вона пробуджує думку учня, викликає у нього емоційне ставлення до почутих фактів, подій. Найбільш повне сприйняття розповіді відбувається тоді, коли в ній *ясна тема, виділені основні факти*,

забезпечена логічна послідовність, що відображає рух думки від явищ до сутності.

Важливе значення має використання яскравих і доступних образів, а також *проблемність*, *динамізм* у поданні інформації, коли вчитель розкриває виникнення тих чи інших суперечностей у розвитку природи, суспільства, в науці, техніці, їх боротьбу, перемогу одних сил і поразку інших. При цьому вчитель висловлює своє ставлення до процесу і результату боротьби.

Щоб зміст розповіді був зрозумілий учням, необхідно спиратися на раніше засвоєні ними знання, їх життєвий» чуттєвий досвід, чуттєве сприйняття, викликане в процесі розповіді.

Розповідь може містити різноманітні *прийоми* викладу — *оповідання, опис, розмірковування, діалог*.

Найважливішими вимогами до мови вчителя, що розповідає, є ясність, правильність, емоційна виразність, точність і простота висловлення думки, доступна для розуміння технологія.

Пояснення - *розкриття вчителем найсуттєвіших властивостей того, що вивчається, його внутрішньої структури, зв'язку з іншими об'єктами*. Здійснюється в формі розповіді, бесіди.

лекції та ін. Пояснення створює в учнів зв'язне, логічно послідовне уявлення про закономірності розвитку природи і суспільства, про наукові факти, поняття, про мораль, етику, естетику, право, загальнолюдські цінності та ін. Словесне пояснення відкриває вчителю широкі можливості виховного впливу на учнів.

Пояснення може забезпечити лише *першу стадію засвоєння - сприйняття і усвідомлення* нового знання. В учнів створюється початкове уявлення про новий зміст, складається певне ставлення до нього. Від цього в значній мірі залежить ефективність наступної роботи з метою формування моральної свідомості вихованців.

Логічний план пояснення визначається характером нової інформації, віковими особливостями сприйняття і мислення учнів, а також завданнями, що висуваються учителем перед учнями.

Пояснення ефективне лише тоді, коли обсяг і зміст його доступний для сприймання, розуміння і початкового запам'ятання в даному класі. Пояснення, як правило, триває 10 - 15 хв. в початкових класах; 15 - 25 хв. - в середніх; 25 - 40 хв. - у старших.

Дуже важливо викликати в учнів жвавий інтерес до пояснюваного. Мова вчителя повинна бути зрозумілою, виразною, але не уподібненою до патетичної декламації.

Бесіда - один з методів навчання і виховання, що використовується для організації розумової діяльності учнів; в процесі бесіди учні, відповідаючи на запитання учителя і своїх товаришів, набувають нових знань про природу, суспільство, людину; у них формуються морально-естетичні поняття, уявлення, переконання, здійснюється розумовий, етичний, естетичний розвиток.

Сутність бесіди полягає у спілкуванні учителя з учнем. В залежності від змісту вона може бути *науковою, політичною, етичною або естетичною*, використовується як на уроці, так і в позаурочний час. Вона може бути

навчальною або здійснюватися у формі вільного обміну думок, з усім класом, групою учнів чи з окремим учнем.

В ході бесіди формуються теоретичні знання, морально-етичні уявлення, учні навчаються використовувати свої знання в нових взаємозв'язках, розширюють їх в активній пошуковій розумовій діяльності, отримуючи для цього додаткові стимули у вигляді запитань, нової інформації, що йде від педагога. При цьому учні діляться своїм досвідом, висловлюють думки, беруть активну участь у розв'язанні різноманітних навчальних завдань, формують власні висновки.

Щоб досягти необхідного ефекту навчання, учителю необхідно вибирати тему бесіди з урахуванням навчальних завдань, її актуальності, беручи до уваги рівень знань учнів, їх інтереси, досвід, а також вихованість. В основі бесіди повинні бути покладені факти, що розкривають науковий, соціальний, моральний або естетичний зміст тих або інших аспектів суспільного життя. Форма подачі може бути різною, але вона повинна бути спрямована на активну розумову діяльність учнів.

Ефективність бесіди обумовлена:

- 1) наявністю продуманого плану;
- 2) умінням учителя добиватися правильних відповідей учнів;
- 3) умінням учителя уточнювати певні знання, уміння, факти;
- 4) наявністю контакту і довіря між співбесідниками.

Бесіда, як правило, розпочинається з обґрунтування її теми. Це дозволяє підготувати учнів до майбутнього обговорення як життєво важливої, а не надуманої справи. На основному етапі бесіди учитель подає матеріал для обговорення, потім так формулює запитання, щоб учні вільно висловлювали свої судження, самостійно формулювали висновки і узагальнення. Чим менше говоритиме вчитель, а більше учні, тим успішніше відбуватиметься бесіда. Завдання вчителя — спрямовувати і виправляти відповіді учнів. На завершення вчитель підсумовує висловлене під час бесіди, формулює найраціональніше розв'язання проблеми, накреслює конкретну програму дій для закріплення прийнятої в результаті бесіди норми.

Організація і проведення бесід має віковий аспект. У початкових класах бесіди варто будувати індуктивним шляхом. З віком, коли учні навчаються аналізу фактів поведінки і діяльності, умінню оперувати поняттями більш високого рівня узагальнення, добір змісту бесід і методика їх проведення можуть і повинні все більше спиратися на ініціативу вихованців, враховувати їх зростаючі запити і оціночні судження.

Лекція - це розгорнутий, організований в доступній формі систематичний і послідовний виклад сутності теоретичної проблеми або проблеми соціально-політичного, морального, етичного, естетичного змісту. Логічним центром лекції є певне теоретичне узагальнення, що належить до сфер наукового пізнання. Конкретні факти, що є основою бесіди чи розповіді, тут слугують лише ілюстрацією або початковим моментом.

Використовується переважно в старших класах. Основні вимоги до лекції: *цілеспрямованість, емоційність викладу, цілісне розкриття теми чи якогось крупного і важливого розділу курсу; аналіз конкретних фактів, явищ і їх узагальнення; композиційна чіткість; ясність аргументації і наукова*

обґрунтованість висновків; використання різноманітних методичних прийомів; живе й задушевне слово вчителя.

Лекція передується чітким формулюванням теми, її найважливіших завдань і плану. Помітний ефект дає визначення на початку лекції проблеми, яка потребує свого розв'язання, розкриття її значення для науки, техніки, пояснення явищ суспільного життя, для процесу навчання і виховання.

В процесі лекції детально аналізуються найважливіші факти, явища, події, коротко викладається другорядний матеріал; роз'яснюються складні явища, поняття, формули та ін. Доцільний прийом так званої конкретизації, тобто розкриття складного явища чи поняття на одному або кількох переконливих конкретних прикладах. Висновки й узагальнення можуть формулюватися за фактами, будучи результатом аналізу фактичного матеріалу (індукція) або ж навпаки, обґрунтовуватись конкретними фактами, які доводять висновки, формули, закономірності, сформовані вчителем (дедукція).

Тема лекції, як правило, поділяється на основні питання. Завершуючи розгляд одного з питань, вчитель робить короткий висновок (або пропонує зробити це учням) і називає наступне питання. Чіткість поділу лекції на питання полегшує її сприйняття, запис і засвоєння.

Побічним завданням лекції є навчання учнів самостійно робити доповіді.

У своїй книзі І.П.Підласий відзначає, що від інших методів словесного викладу лекція відрізняється: а) більш чіткою структурою; б) логікою викладу навчального матеріалу; в) насиченістю інформації; г) системним характером висвітлення знань.

Предметом шкільної лекції є переважно опис складних систем, явищ, об'єктів, процесів, наявних між ними зв'язків і залежностей переважно причинно-наслідкового характеру. З цього випливає, що лекція може мати місце лише в старших класах, коли учні вже набули необхідного для сприймання і осмислення матеріалу лекції рівня підготовки. Лекційний метод варто вводити поступово, ґрунтуючи його на поясненні, роз'ясненні, бесіді тощо [29. — Кн. 1, 490].

Найважливішими умовами ефективності шкільної лекції є: а) складання учителем детального плану лекції; б) повідомлення учням плану, ознайомлення їх з темою, метою і завданнями лекції, в) логічно стрункий і послідовний виклад усіх пунктів плану; г) короткі узагальнюючі висновки після висвітлення кожного пункту плану; д) логічні зв'язки при переході від однієї частини лекції до другої; е) проблемність і емоційність викладу; є) жива, образна мова, своєчасне залучення прикладів, порівнянь, яскравих фактів; ж) контакт з аудиторією, гнучкість управління розумовою діяльністю учнів; з) всебічне розкриття найважливіших положень лекції; и) оптимальний темп викладу, який дає можливість учням записати основні положення лекції; і) виділення (диктування) того, що необхідно записати; ї) використання наочності (демонстрації, ілюстрації, відео та ні.), що полегшує сприйняття і розуміння тих чи інших положень лекції; й) поєднання лекцій з семінарськими, практичними заняттями, на яких самостійно ґрунтовно аналізуються окремі положення.

Лекції сприяють економії навчального часу і за показником сприймання змісту інформації, який в залежності - від певних умов може коливатися в межах 20 - 50 відсотків, є одним з найефективніших методів виховання й навчання.

Наочні методи - виділяються дві групи: *методи ілюстрацій і методи демонстрацій*. Метод ілюстрації передбачає показ учням ілюстрованих посібників: плакатів, карт, малюнків на дошці, картин, портретів учених. Метод демонстрацій передбачає демонстрацію приладів, дослідів, технічних установок, різноманітних препаратів, показ фільмів і діафільмів.

Практичні методи - *письмові вправи* (мова, математика, іноземні мови), *коментування вправ, лабораторні досліді, навчальні практикуми* з фізики, хімії, біології та інших предметів, виконання трудових завдань в майстернях, навчально-виробничих цехах, учнівських бригадах.

При індуктивному методі:

1 варіант: учитель спочатку повідомляє факти, демонструє досліді, наочні посібники, організує виконання вправ, поступово підводить учнів до узагальнень, визначення понять, формулювання законів.

Учні: засвоюють спочатку одиничні факти, потім роблять висновки і узагальнення навчального характеру.

2 варіант: учитель ставить перед учнями проблемні завдання, які вимагають самостійних суджень від частинних положень до більш загальних, до висновків і узагальнень. Учні: самостійно розмірковують над фактами, роблять висновки й узагальнення.

При дедуктивному методі: учитель спочатку повідомляє загальне положення, формулу, закон, а потім поступово виводить частинні випадки, більш конкретні завдання. Учні сприймають загальні положення, формули, закони, а потім засвоюють конкретні результати.

Репродуктивні методи передбачають використання словесних, наочних і практичних методів. При репродуктивній розповіді учитель в готовому вигляді формулює факти, доведення, означення, акцентуючи увагу на головному, що необхідно засвоїти. Аналогічно будується лекція і бесіда.

Репродуктивні методи ефективні тоді, коли зміст навчального матеріалу має переважно інформаційний характер, є досить складним або принципово новим для того, щоб учні засвоїли самостійно.

В цілому репродуктивні методи навчання не дозволяють належним чином розвивати мислення школярів, а особливо самостійність і гнучкість мислення, формувати в учнів навички наукової діяльності.

Проблемно-пошукові методи навчання використовуються в проблемному навчанні. Учитель використовує такі прийоми: створює проблемні ситуації, організує колективне обговорення можливих підходів до розв'язання проблемних ситуацій, підтверджує правильність висновків тощо. Учні, ґрунтуючись на попередньому досвіді і знаннях, висловлюють припущення про шляхи розв'язання проблемної ситуації, узагальнюють раніше набуті знання.

Методи самостійної роботи передбачають самостійну роботу учнів при виконанні найрізноманітніших видів навчальної діяльності. Найпопулярнішим видом є робота з книгою, довідковою літературою.

11.4. Методи стимулювання навчальної діяльності школярів у процесі навчання

Будь-яка діяльність здійснюється більш ефективно і забезпечує якісні результати, якщо при цьому в особистості є сильні, яскраві, глибокі мотиви, які викликають бажання діяти активно, сповна, переборюючи неминучі труднощі, несприятливі умови та інші обставини, наполегливо просуваючись до визначеної мети. З мотивацією діяльності тісно пов'язано її стимулювання. *Стимулювати* — означає спонукати, давати поштовх, імпульс думки, почуття і дії. З метою підвищення і зміцнення впливу на особистість школяра тих чи інших факторів використовуються різноманітні методи стимулювання, серед яких найпоширенішими є змагання, пізнавальні ігри, заохочення, покарання та ін.

Змагання в педагогічному процесі організується вчителем з урахуванням того соціально-психологічного факту, що дітям, підліткам і юнакам властиве *прагнення до самоутвердження, здорового суперництва, пріоритету, першості*. Залучення учнів до боротьби за досягнення найкращих результатів у навчанні, праці і громадській діяльності спонукає відстаючих підтягуватися до рівня передових, стимулює розвиток творчої активності, ініціативи, новаторських починів, відповідальності.

Нині змагання з конкретних показників успішності не проводиться. Однак, повністю усунути змагання з найважливіших галузей життя й діяльності школярів було б невірно. Змагання приносить користь, якщо воно організовано правильно і ведеться за добросовісне ставлення до навчання. Особливо доцільним є змагання в початкових класах, коли визначаються такі обов'язки: завжди виконувати домашні завдання, працювати старанно, не мати зауважень на уроці, мати охайні зошити, щоденники, виконувати режим дня, читати додаткову літературу.

Змагання може бути колективним та індивідуальним, розрахованим на тривалий термін і епізодичним. У процесі його організації і проведення дотримуються традиційних принципів: гласність, конкретність показників, порівняння результатів, можливість практичного використання передового досвіду.

Дієвість змагання підвищується при розумному насиченні як навчальної, так і позанавчальної діяльності ситуаціями переживання успіху, пов'язаними з позитивними емоційними переживаннями. Таких ситуацій особливо потребують учні, що відчувають певні утруднення в навчанні. У зв'язку з цим необхідно добирати такі завдання, з якими учні цієї категорії могли б впоратися без особливих утруднень, а потім переходити до більш складних вправ. Надійним шляхом створення ситуації успіху є диференційований підхід до визначення змісту діяльності й характеру допомоги учням. У цьому випадку повинні бути і словесні заохочення, підбадьорювання учня, що викликатимуть у нього впевненість у своїх силах, намагання відповідати оцінці вчителя.

Пізнавальні ігри з урахуванням віку широко використовують у початкових класах. Вони передбачають ситуації переживання успіху, оскільки також спрямовані на створення ситуацій, але ігрових, які, як і попередні, викликають яскраві емоційні переживання.

Заохочення - спосіб вираження громадської позитивної оцінки поведінки і діяльності окремого учня колективу. Стимулююча роль заохочення визначається тим, що в ньому міститься суспільне визнання того образу дій, який вибрано й реалізується учнями у житті. Переживаючи почуття задоволення, учень відчуває піднесення бадьорості й енергії, впевненості у власних силах і подальший рух вперед.

Виховне значення заохочення зростає, якщо воно містить у собі оцінку не лише результату, але мотиву і способів діяльності. Необхідно привчати дітей цінувати, перш за все, сам факт схвалення, а не його престижне значення. Погано, якщо учень очікує нагороди за найменший успіх. Заохочення особливо необхідні дітям несміливим, невпевненим. Заохочення частіше доводиться використовувати в роботі з молодшими школярами і підлітками, які особливо чутливі до оцінок їхніх вчинків і поведінки в цілому. Учителю необхідно потурбуватися про те, щоб не з'явилися учні захвалені і позбавлені громадської уваги.

Ефективність виховного впливу заохочення залежить від того, наскільки воно об'єктивне і знаходить підтримку в громадській думці колективу.

Покарання - це такий вплив на особистість школяра, який виражає осуд (засудження) дій і вчинків, що суперечать нормам суспільної поведінки, і змушують учнів неухильно дотримуватися їх. Покарання коригує поведінку дитини, дозволяє їй ясно зрозуміти, де і в чому вона помилилась, викликає почуття незадоволення, дискомфорту, сорому. Цей стан породжує в школяра потребу зміни своєї поведінки. Але покарання ні в якому разі не повинно причиняти дитині страждань - ні фізичних, ні моральних.

Засобами методу покарання є: зауваження вчителя, виклик на педраду школи, переведення в паралельний клас чи іншу школу.

У міле використання покарань вимагає від учителя педагогічного такту і певної майстерності. Всяке покарання повинно супроводжуватися аналізом причин і умов, що сприяли тому чи іншому вчинку учня. Не варто використовувати колективні покарання, а також зловживати карами.

Мотиви обов'язку і відповідальності школярів у навчанні дозволяють переборювати неминучі труднощі, відчувати радість, почуття задоволення від переборення труднощів у навчанні.

Мотиви обов'язку і відповідальності формуються на основі використання цілої групи методів і прийомів: *роз'яснення школярам суспільної та індивідуальної значимості навчання; пред'явлення вимог*, дотримання яких означає виконання ними свого обов'язку як школярів; *привчання їх до виконання вимог; заохочення* за успішне, добросовісне виконання своїх обов'язків; *оперативного контролю* за виконанням вимог і в необхідних випадках відзначення недоліків, засудження, з тим, щоб викликати більш відповідальне ставлення до навчання. Методи і прийоми формування обов'язку й відповідальності у навчанні ґрунтуються на методах виховання школярів, що підкреслює єдність процесів навчання й виховання.

Роз'яснення суспільної значимості навчання. Переконавши школярів у суспільній значимості навчання передбачає розкриття ролі науки в розвитку всього суспільства. Показ учням на переконливих прикладах того, що зростання загальноосвітнього світогляду значно підвищує продуктивність

праці, створюються можливості для широкого раціоналізаторства і винахідництва, для механізації і автоматизації виробництва і на цій основі полегшення трудових процесів, що використання результатів науки обумовлюють революційні зміни на виробництві — все це важливі елементи формування розуміння суспільної значимості праці. Розповіді, бесіди, лекції в цьому випадку набувають характеру методів стимулювання обов'язку в навчанні.

Роз'яснення індивідуальної значимості навчання. У цій справі вчителі відчувають особливі труднощі. Якщо школярі ще розуміють значення засвоєння навчальних предметів близьких до профілю очікуваної спеціальності, то значимість засвоєння інших предметів їм все ж доводиться роз'яснювати. Наприклад, коли учні вибирають технічний профіль спеціалізації, їм доводиться роз'яснювати роль і значення гуманітарного циклу предметів, які сприяють формуванню культурного світогляду. Відсутність культурного і морального світогляду нерідко обумовлює дисконфорт особистості в суспільному середовищі. Учнів потрібно переконувати і в необхідності вивчення циклу суспільних наук, які створюють умови для успішної участі в суспільно-політичному житті країни.

Пред'явлення навчальних вимог. Цей метод визначається правилами поведінки, критеріями оцінки знань з усіх предметів, правилами внутрішнього розпорядку, Статутом школи. Необхідно мати на увазі, що стимулювання почуттів обов'язку і відповідальності в навчанні повинно поєднуватися з методами привчання школярів до виконання навчальної роботи, навчальних вимог, бо відсутність таких навичок може викликати відставання школярів у навчанні, а відповідно й порушення дисципліни. Велику роль тут відіграє приклад інших учнів і самого вчителя.

11.5. Методи контролю і самоконтролю в навчанні

Управління будь-яким процесом передбачає здійснення *контролю*, тобто певної системи перевірки ефективності його функціонування. З кібернетичних позицій контроль покликаний забезпечити зовнішній зворотний зв'язок (контроль педагога) і внутрішній (самоконтроль учня). Контроль спрямований на отримання інформації, аналізуючи яку педагог вносить необхідні корективи в хід навчально-виховного процесу. Це може стосуватися зміни змісту, перегляду підходу до вибору форм і методів педагогічної діяльності або ж принципової перебудови всієї системи роботи.

Контроль буває різних видів і форм, а також може здійснюватися за допомогою різноманітних методів.

Методи контролю ~ це способи, з допомогою яких визначається *результативність навчально-пізнавальної та інших видів діяльності учнів / педагогічної роботи вчителя*. Найдоступнішим методом контролю є планомірне цілеспрямоване й систематичне спостереження вчителя за діяльністю учнів.

Як відносно самостійний етап, контроль у процесі навчання виконує взаємопов'язані освітню, розвиваючу й виховну функції.

Освітньо-розвиваюче значення перевірки знань, умінь і навичок виражається в тому, що учні не лише отримують користь, вислуховуючи

відповіді товаришів, але й самі беруть активну участь в опитуванні, ставлячи запитання, відповідаючи на них, повторюючи матеріал про себе, готуючись до того, що кожен з них може бути опитаний у будь-який момент. Навчальна роль перевірки полягає й у тому, що учні слухають додаткові пояснення чи коментарі вчителя з приводу невдалої відповіді учня чи незадовільного засвоєння матеріалу.

Виховна функція контролю полягає у привчанні учнів до систематичної роботи, в їх дисциплінованості, виробленні волі.

Очікування перевірки змушує учнів систематично вчити уроки, викликає необхідність відмовлятися від розваг і задовольень, якщо вони заважають готувати уроки.

Систематичний контроль підвищує відповідальність за виконану роботу не лише учнів, але й учителя, привчає до охайності, формує позитивні моральні якості й колективістські стосунки. Крім того, контроль допомагає учневі самому розібратися в своїх знаннях і здібностях, тобто формуванню самооцінки. А це одних позбавляє зайвої самовпевненості і самозаспокоєності, а інші починають ясно усвідомлювати свої недоліки.

Теорією і практикою навчання встановлені такі *педагогічні вимоги до організації контролю* за навчальною діяльністю учнів:

1) *індивідуальний характер* контролю, що вимагає здійснення контролю за особою навчальною роботою і поведінкою кожного учня. Результати навчання окремого учня не ототожнюються з результатом роботи колективу (групи чи класу) і навпаки;

2) *систематичність, регулярність* контролю на всіх етапах процесу навчання, поєднання його з іншими видами навчальної діяльності учнів;

3) *різноманітність форм* проведення контролю, що забезпечують реалізацію навчальної і виховної функцій контролю, підвищення інтересу учнів до його проведення і результатів;

4) *всебічність*, яка означає, що контроль повинен охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок учнів;

5) *об'єктивність* контролю, що усуває суб'єктивні й помилкові оціночні судження і висновки вчителя, які ґрунтуються на недостатньому вивченні школярів чи упередженому ставленні до деяких з них;

6) *диференційований підхід*, що враховує специфічні особливості кожного навчального предмета і окремих його розділів, а також індивідуальні якості учнів і вимагає використання у відповідності з цими особливостями різноманітної методики здійснення контролю і педагогічного такту вчителя;

7) *єдність вимог учителів*, що здійснюють контроль за навчальною роботою учнів у даному класі;

Дотримання цих вимог забезпечує надійність контролю і виконання ним своїх завдань у процесі навчання.

На різноманітних етапах навчання використовуються різноманітні **види контролю**: *попередній, поточний, тематичний, підсумковий*, а також форми його організації.

Попередній контроль спрямований на виявлення знань, умінь і навичок учнів з предмету чи розділу, який буде вивчатися. У V і X класи приходять учні з різним рівнем підготовки. Щоб спланувати свою роботу,

вчитель повинен знати, хто що може і які має знання. Це допоможе йому визначити, на яких моментах необхідно більше зосередити увагу, вирішення яких питань потребує більшого часу, а яких меншого, допоможе визначити індивідуальний підхід до кожного учня.

Поточний контроль здійснюється в повсякденній роботі з метою перевірки засвоєння попереднього матеріалу і виявлення прогалин у знаннях учнів. Здійснюється -він з допомогою систематичного спостереження вчителя за роботою класу в цілому і кожного учня зокрема, на всіх етапах навчання.

Тематичний контроль здійснюється періодично, після вивчення нової теми чи нового розділу і має на меті систематизацію знань учнів. Цей вид контролю здійснюється на повторювально- узагальнюючих уроках і сприяє підготовці до контрольних заходів: усних і письмових заліків.

Підсумковий контроль проводиться в кінці чверті, півріччя, навчального року, а також після закінчення навчання в початковій, неповній середній і повній середній школі.

За *формами* контроль поділяється на *індивідуальний, груповий і фронтальний*.

У навчальному процесі в різноманітних поєднаннях використовуються методи *усного, письмового, практичного* (лабораторного), *машинного* контролю і самоконтролю учнів.

Усне опитування здійснюється в індивідуальній і фронтальній формах.

Мета *усного індивідуального контролю* - виявлення вчителем знань, умінь і навичок окремих учнів. Учневі пропонується дати відповідь на загальне питання, яке в подальшому розбивається на ряд конкретних, уточнюючих. Як правило, для відповіді учні запрошуються до дошки. Додаткові питання при індивідуальному контролі даються при неповній відповіді учня. Якщо необхідно уточнити деталі, перевірити глибину знань, або ж, якщо у вчителя виникають сумніви при виставленні оцінки.

Усний фронтальний контроль (опитування) вимагає серії логічно пов'язаних між собою питань за невеликим обсягом матеріалу.

При фронтальному опитуванні учитель очікує від учнів чітких, лаконічних відповідей з місця. Використовується він переважно з метою повторення і закріплення навчального матеріалу на короткому проміжку часу.

Стосовно індивідуального опитування фронтальний контроль має свої переваги й недоліки. Переваги полягають у тому, що він сприяє активізації роботи всього класу, дозволяє опитати багато учнів, зекономити час. При фронтальному опитуванні всім учням надається можливість брати участь у доповненні, уточненні, підтвердженні, виправленні, але після прослуханої відповіді товариша. Недоліки очевидні: не забезпечує перевірки глибини знань, можливі випадкові вдалі відповіді учнів.

Письмовий контроль рідко буває індивідуальним, коли окремим учням пропонуються контрольні роботи за картками. Переважно це фронтальні контрольні роботи з математики, фізики, хімії, української і російської мови (диктанти, перекази, твори) та ін. Фронтальні та індивідуальні роботи можуть бути розраховані на весь урок або його частину. Письмові роботи можуть пропонуватися також у формі звітів, графічних побудов, карток та ін.

Практичний контроль використовується на уроках малювання (в початкових класах), праці, фізичного виховання, математики, фізики, хімії. В

старших класах з цією метою проводяться лабораторні роботи. На уроках математики здійснюють вимірвальні роботи, на інших — перевіряють уміння користуватися приладами, на зразок амперметра, вольтметра та ін.

Таким чином, цей метод необхідний тоді, коли треба виявити сформованість тих чи інших умінь і навичок практичної роботи або рухових навичок як, наприклад, на уроках фізкультури й образотворчого мистецтва.

З розвитком інформаційних технологій все ширше використовується **машинний контроль**. Найпоширенішими є різноманітні види програмованого контролю, коли учням пропонується з декількох варіантів можливих відповідей вибрати правильну. Переваги машинного контролю в його неупередженості. Однак, він не виявляє способу отримання результату, утруднює, типових помилок та ін.

Методи самоконтролю. Суттєвою особливістю сучасного етапу удосконалення контролю в школі є розвиток в учнів навичок самоконтролю за ступенем засвоєння навчального матеріалу, уміння самостійно знаходити допущені помилки, неточності, а також спосіб усунення виявлених недоліків.

Поєднання різноманітних методів контролю отримало назву **комбінованого** або **щільного контролю**. Як правило, це поєднання усного і письмового опитування.

Сутність його полягає в тому, що до дошки для відповіді викликаються відразу кілька учнів, з яких один відповідає усно, інші готуються до відповіді біля дошки, частина учнів виконує письмові завдання за картками, а решта бере участь в опитуванні.

Переваги цього методу в тому, що він дає можливість ґрунтовної перевірки знання кількох учнів за незначний проміжок часу: застосовується, коли весь матеріал засвоєний і є **необхідність** перевірити відразу декількох учнів.

11.6. Проблема оптимального вибору методів навчання

Між різними методами існує органічний взаємозв'язок і взаємопроникнення. Керуючись принципом оптимальності при виборі методів, необхідно пам'ятати, що кожен метод орієнтований на розв'язання певного кола педагогічних завдань, побічно сприяє вирішенню й інших, але не в тій мірі, в якій інші завдання можуть бути розв'язані за допомогою інших методів. Звідси випливає необхідність оцінки можливостей кожного методу, знання його переваг і недоліків вибору їх оптимального поєднання.

У практичній діяльності учитель, вибираючи методи педагогічної діяльності, керується метою і завданнями навчання й виховання та їх змістом. Вирішуючи конкретне педагогічне завдання, учитель сам визначає, які методи взяти собі на озброєння. Метод не може бути ні добрим, ні поганим. Основою педагогічного процесу слугують не самі методи, а їх система. Методи педагогічної діяльності, за допомогою яких досягаються очікувані результати, залишаючись принципово однаковими, нескінченно варіюються в залежності від різноманітних обставин і умов реалізації педагогічного процесу. Педагогічною майстерністю оволодіває лише той учитель, який знаходить оптимальну відповідність методів закономірностям вікового й індивідуального розвитку учнів. Так, при певних умовах плідним способом педагогічного впливу може бути рішуча, неухильна вимога, але недоречними лекції чи диспути. В дидактиці встановлена наступна закономірність: чим більшою кількістю потенційних позитивних можливостей був обґрунтований учителем вибір методів навчання (перцептивний, гностичний, логічний, мотиваційний, контрольно-оцінювальний і т.д.), тим більш високі й міцні навчально-виховні результати будуть досягнуті в процесі навчання за менший проміжок часу.

При виборі і поєднанні методів навчання необхідно дотримуватися наступних критеріїв:

1. Відповідність методів закономірностям і принципам навчання.
2. Відповідність меті і завданням навчання.
3. Відповідність змісту певної науки і даної теми зокрема.
4. Відповідність навчальним можливостям школярів (віковим, фізичним, психічним), рівню підготовки (освіченості, вихованості і розвитку), особливостям класного колективу.

5. Відповідність умовам і часу навчання.

6. Відповідність можливостям самих учителів.

Таким чином, вибір методів педагогічної діяльності не є довільним актом. Він підпорядкований ряду закономірностей, серед яких першочергово значення мають мета і конкретні освітньо-виховні завдання, зміст і принципи, рівень підготовленості класу і його розвиток як колективу, вікові та індивідуальні особливості учнів, особистість педагога ТЗН та ін.

Запитання і завдання

1. Що таке метод і прийом навчання? Як вони взаємопов'язані між собою? 2. Доведіть, що методи навчання не тотожні принципам навчання. 3. Розкрийте основи класифікації методів навчання. 4. Яка з відомих вам класифікацій методів навчання здається найбільш вдалою? Обґрунтуйте свій

вибір. 5. Дайте розгорнуту характеристику класифікації методів навчання за Ю.К.Бабанським. 6. На матеріалі конкретного уроку покажіть шляхи активізації учнів у процесі використання різноманітних словесних методів навчання. 7. Обґрунтуйте дидактичну цінність індуктивних і дедуктивних методів. 8. В чому сутність і особливості методів стимулювання навчальної діяльності? 9. У чому полягають особливості частинно-пошукового і проблемного методів навчання? 10. Які особливості методів контролю і самоконтролю в навчанні? Види і форми методів контролю. 11. Що означає оптимальний вибір методів навчання? Які умови визначають вибір методів навчання? 12. Доведіть, що жоден з методів навчання не може бути використаний як універсальний. 13. Які методи навчання використовують у своїй роботі педагоги-новатори? Що, на Вашу думку, в їх досвіді заслуговує вивчення і розповсюдження? Що є надбанням індивідуальності педагога?

Додаткова література

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі.— К., 1973.— 263 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе.— М.: Просвещение, 1985.— 206 с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів.— К.; 1997.— 415 с.
4. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского.— М.: Педагогика, 1981.— 176 с.
5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров образоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н.Скаткина.— 2-е изд., перераб. и доп.— М., 1982.— 319 с.
6. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В.Долженко.— М.: Высш. шк., 1986.— 368 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.— М., 1981.— 186 с.
8. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей.— М.: Просвещение, 1977.— 240 с.

Тема 12. Засоби навчання

12.1. Поняття засобів навчання та їх класифікація

Засіб навчання - це матеріальний або ідеальний об'єкт, який "розміщено" між учителем та учнем і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. Засіб навчання суттєво впливає на якість знань учнів, їх розумовий розвиток та професійне становлення.

В сучасній школі широко використовуються такі засоби навчання:

1. Об'єкти навколишнього середовища взяті в натуральному вигляді або препаровані для навчальних завдань (живі і засушені рослини, тварини і їх опудала, зразки гірських порід, ґрунту, мінералів, машини і їх частини, археологічні знахідки і т. ін.).
2. Діючі моделі (машин, механізмів, апаратів, споруд та ін.).
3. Макети і муляжі (рослин і їх плодів, технічних установок і споруд, організмів і окремих органів та ін.).
4. Прилади і засоби для демонстраційних експериментів.
5. Графічні засоби (картини, малюнки, географічні карти, схеми).
6. Технічні засоби навчання (діапозитиви, діафільми, навчальні кінофільми, радіо- і телепередачі, звуко- і відеозаписи та ін.).
7. Підручники і навчальні посібники.

8. Прилади для контролю знань і умінь учнів.

9. Комп'ютери.

Цей перелік засобів навчання не є вичерпаним, але він містить найбільш вживані з них.

Об'єкти, які виконують функцію засобів навчання, можна класифікувати за різними ознаками: за їх властивостями, суб'єктами діяльності, впливом на якість знань і розвиток здібностей, їх ефективністю в навчальному процесі (щодо зменшення кількості помилок при розв'язуванні задач).

За суб'єктом діяльності засоби навчання можна умовно розділити на *засоби викладання* і *засоби навчання*. Так, обладнання демонстраційного експерименту належить до засобів викладання, а обладнання лабораторного практикуму — до засобів навчання. Засобами викладання користується переважно вчитель для роз'яснення та закріплення навчального матеріалу, а засобами навчання — учні для його засвоєння. Разом з тим, частина засобів навчання може бути і тим, і іншим, в залежності від етапу навчання.

Засоби викладання мають суттєве значення для реалізації інформаційної та управлінської функції учителя. Вони допомагають збуджувати та підтримувати пізнавальні інтереси учнів, покращувати надійність навчального матеріалу, зробити його більш доступним, забезпечувати більш точну інформацію про явище, що вивчається, інтенсифікувати самостійну роботу учня та її темп. Їх можна розділити на *засоби пояснювання нового матеріалу, засоби закріплення і повторення, та засоби контролю*.

При використанні будь-якого виду засобів необхідно дотримуватися міри та пропорції, які визначаються закономірностями навчання, зокрема, законом *інтеріоризації*. Так, відсутність або недостатня кількість засобів наявності знижує якість знань за рахунок зменшення пізнавального інтересу та утруднення розуміння і образного сприйняття матеріалу. Але велика кількість демонстрацій створює розважальний настрій в учнів. Оптимальним при вивченні складної теми є 4 - 5 демонстрацій за урок, враховуючи й засоби для самостійної роботи учнів та засоби контролю.

Демонстраційні предмети та малюнки на дошці повинні бути добре видимі з останніх місць. Експонати на дошці повинні мати розміри не менш 5 x 1 см. Якщо об'єкти менших розмірів, то необхідно організувати їх тіньову проєкцію, оптичне збільшення зображення, використати дидактичний матеріал або пересадити учнів на час демонстрації за перші столи. В розгорнутих схемах розміри зображення деталей повинні визначатися закономірностями зорового сприйняття, а не їх фактичними розмірами, необхідно розкривати істинні розміри предмету і його зображення на схемі.

Досвід передових учителів та експериментальні дослідження (Л. Виготський, П. Гальперін, І. Колошина та ін.) показали, що інтенсивність розумового розвитку залежить від того, чи даються засоби навчання в готовому вигляді, чи конструюються учнями на уроці разом з учителем. Виготовлення засобів навчання сприяє забезпеченню розвиваючого ефекту та більш високої якості знань учнів, ніж їх використання за шаблоном. Це пояснюється тим, що розробка нових засобів навчання, як і вдосконалення освоєних, передбачає зміну пізнавальних завдань та інструкцій, використання

нових видів тренувальних вправ. Не абсолютна кількість завдань, а їх різноманітність є однією з дидактичних основ підвищення якості знань учнів, розширення їх світогляду та здібностей.

Нині в практиці навчання розповсюджені три підходи до розробки, конструювання та використання засобів навчання. У відповідності з першим, розробка засобів навчання не належить до викладання. Тому необхідно використовувати тільки те, що вже є в матеріальному обладнанні кабінету. В цій позиції засоби навчання ототожнюються зі звичайними засобами наочності та контролю, що створюють відомий комфорт, без якого не можна обійтись. Прихильники цієї теорії стверджують, що їм для викладання достатньо дошки та крейди.

Інший підхід абсолютизує роль засобів навчання, які розглядаються як головні та єдині, що забезпечують досягнення мети, а решта компонентів (методи, організація тощо) повинні відповідати та обумовлюватися специфікою засобів навчання. Перебільшення ролі засобів навчання можна розглядати і як негативну реакцію на перший підхід, що заперечує взагалі їх значення та вплив на якість знань і розумовий розвиток учнів.

Третя позиція полягає в тому, що засоби навчання розглядаються насамперед в системі діяльності вчителя і учнів. Вони виконують певні функції та забезпечують (поряд з іншими компонентами) визначену ними якість знань та розумовий розвиток учнів.

12.2. Матеріальні засоби навчання

За сукупністю об'єктів засоби навчання поділяються на *матеріальні* та *ідеальні*. До *матеріальних засобів* навчання належать: *підручники і навчальні посібники; таблиці, моделі, макети та інші засоби наочності; навчально-технічні засоби; навчально-лабораторне обладнання; приміщення, меблі, мікроклімат, розклад занять, режим харчування, інші матеріально-технічні умови навчання.*

Які ж технічні засоби навчання (ТЗН) найбільш поширені в практиці роботи сучасної школи?

Існують такі *види* ТЗН: інформаційні, контролю знань, програмного навчання, тренажу і комбіновані. До технічних засобів надання інформації (ТЗНІ) належать: діапроектори, кінопроектори, епіпроектори, графопроектори, відеомагнітофони, телевізійні комплекси. Решта видів ТЗН постійно вдосконалюються, систематично надходять у школу нові, апробовані і рекомендовані ТЗН як загального призначення, так і спеціалізовані для вивчення окремих предметів (лінгафонні кабінети для вивчення іноземних мов, комплекси ТЗН для фізико-математичних дисциплін).

Широкого розповсюдження набули в школах навчальні *персональні комп'ютери*, які можуть бути використані в процесі навчання будь-якого предмету. Вони обладнані програмами управління пізнавальною діяльністю школярів, пов'язаною з формуванням розрахункових арифметичних навичок, розв'язуванням алгебраїчних рівнянь, задач з фізики, хімії, побудовою графіків і креслень, малюванням на екрані дисплею, розучуванням нотної грамоти і створення музики, написанням і редагуванням творів, заучуванням напам'ять тощо.

Ці програми адаптовані до вікових та індивідуальних особливостей учнів. Персональні навчальні комп'ютери обладнанні годинниками і можуть працювати в режимі репетитора й екзаменатора, самостійно встановлювати й аналізувати помилки та пропонувати тренувальні вправи для вироблення навичок. Але багато комп'ютерів змонтовані на електронно-променевих трубках, що негативно впливають на зір, тому школярам рекомендовано працювати з ними не більше одного уроку в день.

Перед використанням ТЗН учнів необхідно навчити користуватися ними. Засіб навчання виконує функцію предмету засвоєння. При початковому ознайомленні з навчальною технікою учні бувають дуже збуджені й зацікавлені, тому вони часто звертають більше уваги на другорядні моменти і не завжди засвоюють навчальну інформацію. Так, при перегляді кінофільмів вперше вони можуть запам'ятати костюм і манери ведучого, але не зрозуміють змісту фільму. Аналогічне розсіювання уваги може бути при початковому вивченні дисплею, іншої техніки. Щоб підвищити ефективність першого заняття, необхідно спеціально навчати учнів працювати з новим засобом, готувати їх до сприйняття й запам'ятовування інформації, проводити інструктаж, давати пізнавальні завдання, перевіряти готовність до роботи, чітко визначати мету роботи, об'єкти оцінки та контролю.

Існує вплив частоти використання ТЗН на ефективність процесу навчання. Він обумовлений тим, що ТЗН впливає на оцінювально-мотиваційну сферу особистості. Якщо ТЗН використовувати дуже рідко, то кожне його використання перетворюється в надзвичайну подію і знову створює в учнів підвищене емоційне збудження, яке заважає сприйняттю і засвоєнню навчального матеріалу. Навпаки, дуже часте використання ТЗН протягом багатьох уроків підряд обумовлює втрату учнями цікавості до них, а іноді й до активної форми протесту. Оптимальна частота використання ТЗН у навчальному процесі залежить від віку учнів, навчального предмету і необхідності їх використання в пізнавальній діяльності школярів. Для фізико-магематичних предметів експериментально була визначена частота використання ТЗН 1 : 8 (при навчанні учнів 15 - 18 років).

Ефективність використання ТЗН залежить також від етапу уроку. Використання ТЗН не повинно тривати на уроці підряд більше 20 хвилин: учні втомлюються, перестають розуміти, не можуть усвідомити нову інформацію. Використання ТЗН на початку уроку (5 хвилин) скорочує підготовчий період з 3 до 0,5 хвилини, а втома і втрата уважності настає на 5 - 10 хвилин пізніше, ніж звичайно. Використання ТЗН в інтервалах між 15-ю і 20-ю хвилинами і між 30-ю і 35-ю хвилинами дозволяє підтримувати стійку увагу учнів практично протягом всього уроку. Ці положення обумовлені тим, що протягом кожного уроку в учнів періодично змінюються характеристики зорового і слухового сприйняття (їх гострота, пороги чутливості), увага, втомлюваність. При монотонному використанні одного засобу вивчення нового матеріалу в учнів вже до 30-ї хвилини виникає надмірне гальмування сприйняття інформації. Однак, правильне чергування засобів і методів навчання забезпечує усунення цього явища. Хвилини напруженої розумової праці і вольових зусиль необхідно чергувати з емоційною розрядкою, розвантаженням зорового і слухового сприйняття.

Добір системи засобів навчання здійснюється у відповідності з наступними принципами.

1. Обладнання повинно повністю задовольняти педагогічні вимоги, які пред'являються до інших елементів навчального процесу: наочно відтворювати істотне в явищі, бути легким для сприймання і огляду, мати естетичний вигляд тощо.

2. Всі прилади, що мають спільне призначення (силові трансформатори, випрямлячі, кабелі, електропровід тощо) повинні відповідати один одному і демонстраційним установкам.

3. Кількість і типи засійів навчання повинні повністю забезпечувати матеріальні потреби навчальної програми в системі, але без надлишку.

4. Засоби навчання мають відповідати реальним умовам роботи і потребам навчального процесу.

Досвід викладання показує, що найбільш раціональною формою організації системи засобів навчання є кабінетна система, в якій усі засоби навчання з одного предмету (або ті, що використовуються одним вчителем) розміщені в одному приміщенні — кабінеті, до якого при необхідності додають інші приміщення: препаратурську, лабораторну, підсобну, ремонтну майстерню. Навчальні кабінети призначені для вивчення теорії і виконання вправ (семінарів, розв'язування задач, контрольних робіт, практичних занять). В лабораторній аудиторії проводяться практикуми, лабораторні роботи, на яких в учнів формуються політехнічні, професійні та інші навички. В препаратурській готуються досліди та інші демонстрації, наочні посібники, дидактичний матеріал, прилади для лабораторних робіт. Іноді препаратурську об'єднують з іншими приміщеннями: в ній виділяють місце для полиць, на яких зберігаються прилади, стіл для ремонтних робіт з полицями для інструментів, письмовий стіл для викладача. Таке поєднання праці в одній кімнаті зменшує загальний час підготовки до уроків і доречне, коли в кабінеті проводять заняття 3 - 4 викладачі. Якщо кабінет обслуговує великий потік учнів і багатьох викладачів, то поєднання праці в одній кімнаті може спричинити конфлікти, лаборанти й викладачі можуть заважати один одному. В такому випадку бажано виділити окремі приміщення (нехай навіть маленькі) для кожного виду праці.

В кабінеті мають бути забезпечені всі умови для демонстрації наочних посібників: джерела постійного і змінного струму, заземлення і затемнення, проєкційна апаратура, екран тощо. Наочні посібники бажано мати для кожної нової теми уроку. Для їх оперативного використання необхідно мати картотеку засобів навчання, в якій картки розташовано за темами уроків. Недостатність наочності негативно впливає на активність учнів і якість їх знань. Однак, не варто захащувати навчальний процес посібниками, які морально застаріли. З різних тем може бути декілька різних засобів навчання: друковані посібники, демонстраційний стенд, кінофільм тощо. Демонстраційне обладнання і друковані посібники не замінюють одне одного, а доповнюють, забезпечуючи різні дидактичні завдання.

Наочні посібники виконують наступні *функції*:

— ознайомлення з явищами і процесами, що не можуть бути відтворені в школі;

- ознайомлення з зовнішнім виглядом предмету в його сучасному вигляді і в історичному розвитку;
 - наочне уявлення про порівняння чи зміну характеристик явища або процесу;
 - етапи експлуатації, виготовлення або проектування виробу;
 - наочне уявлення про будову предмета і принцип його дії, управління ним, техніку безпеки;
 - ознайомлення з історією науки і перспективами її розвитку.
- Наочні посібники, як правило, класифікуються на три групи:
- *об'єктові посібники* (моделі, колекції, прилади, апарати тощо);
 - *друковані посібники* (картини, плакати, портрети, графіки, таблиці);
 - *проєкційний матеріал* (кінофільми, відеофільми, слайди).

Значну роль у навчанні відіграють колекції і моделі. *Шкільні колекції* — це набори предметів, речовин, що підібрані за певними ознаками або характеристиками і призначені як для вивчення нового матеріалу, так і для повторення та самостійної роботи. Широко відомі колекції з ботаніки і зоології, які використовуються також у фізиці, малюванні та в інших навчальних предметах. Наприклад, колекції резисторів, конденсаторів, ізоляторів, солей, пластмас, фарб тощо. Більшість колекцій, призначених для навчальних завдань, можуть бути виготовлені самими учнями.

При поясненні нового матеріалу часто використовуються демонстраційні колекції, які виготовлені на листку фанери або картону і вивішені на стаціонарних місцях в кабінеті або в коридорі. Кожний предмет в колекції має бути закріплено у визначеному місці згідно з класифікацією, яка може бути зображена за допомогою стрілок. Під предметом вказується його назва і коротке пояснення. Колекції роблять невеликими, зберігають у коробках і використовують як дидактичний матеріал.

Друковані посібники широко використовуються в практиці навчання. Вони дешеві, простіше виготовляються, друкуються в друкарні або виконуються вчителем разом з учнями. Їх доречно застосовувати як додатковий засіб поряд з натуральними предметами або їх моделями.

Таблиці і плакати необхідно дбайливо зберігати в підвішеному або закріпленому вигляді в спеціальному місці, що захищене від пилу та прямих променів сонця, які псують фарби та папір. Звичайно, таке місце вибирають у формі ніши в препараторській, відмежованій перегородкою від решти кімнати. В кабінеті необхідно також мати портрети видатних діячів науки і культури, що внесли значний внесок у становлення предмету навчання.

Моделі бувають трьох типів. 1. На яких можна показати принцип дії об'єкта. 2. На яких зображено будову або схему. 3. Які відтворюють зовнішній вигляд виробу або предмету.

Найбільш ефективними є моделі першого типу: їх демонстрування викликає надзвичайне емоційне враження, підвищену пізнавальну зацікавленість, сприяє покращенню навчання і дисципліни. Схеми звичайно виконуються у розгорнутому вигляді на досить великих листах фанери або іншого матеріалу. Спочатку креслять схему, після чого на ній монтують необхідні елементи та індикатори. Діючі схеми з індикаторами, що світяться, використовують тоді, коли необхідно показати процес або дію різних функцій, причинно-наслідкові зв'язки в явищі. Моделі третього типу, як

правило, виготовляються учнями в гуртках для демонстрації великих об'єктів у зменшеному масштабі або навпаки, дуже малих об'єктів (молекул, клітин тощо) у збільшеному вигляді. При цьому пропорції між елементами реального предмету дотримуються не завжди, але найбільш важливі деталі виділяються на перший план у збільшеному вигляді та яскравим кольором.

У багатьох навчальних предметах використовуються також діаграми, які бувають порівняльними та лінійними. Порівняльні діаграми використовують у вигляді прямокутників, секторів та інших геометричних фігур для співставлення процесів або характеристик. Лінійні діаграми застосовують для графічного зображення функціональних залежностей.

12.3. Засоби матеріалізації розумових дій

Кожна дія відбувається за допомогою якого-небудь засобу. Розумові дії здійснюються за допомогою *ідеальних засобів*, які входять до складу компонентів мислення поряд з образом кінцевого продукту (метою), умовою завдання (діяльності) і технологією роботи (операційним складом мислення). В процесі пояснення нового матеріалу вчитель виражає ці засоби наочно (графічно, символічно тощо), або вербалізує їх (словесно). Вербальне вираження засобів завжди починається з дієслова (намалювати, зобразити тощо). Послідовність використання засобів навчання отримала назву алгоритму навчання (іноді його називають планом розв'язання завдання). Що ж входить до складу розумових засобів навчання?

Ідеальні засоби навчання - це такі раніше засвоєні знання і вміння, які використовують учителі та учні для засвоєння нових знань. Л.С.Виготський виділяв такі засоби навчання як: *мова, письмо, схеми, умовні позначення, креслення, діаграми, витвори мистецтва, мнемотехнічні пристосування* для запам'ятовування тощо [Виготський Л. С. Собр. соч. - Т. 1. - С. 103].

В загальному випадку *ідеальний засіб* — це засіб засвоєння культурної спадщини, нових культурних цінностей. Засвоєна інформація, що стала знанням, є також "початковим арсеналом" засобів навчання. З неї учень "черпає" способи мислення, доведення, розрахунку, запам'ятання і розуміння.

У процесі навчання в учнів відбувається становлення *семіотичної функції мови*: вміння користуватися системами символів і знаків, утворювати значущі форми висловлення, розділяти і класифікувати їх значення. Одна з властивостей знаку — приписане йому значення, яке може бути або довільним, або історично виробленим. До знаків культури належать різні *мовні форми* (наукові поняття, описи, визначення тощо), *схеми, навчальні карти, креслення, формули, графіки*. Пізнавальна діяльність з цими засобами називається знаково-символічною. Знаки матеріалізують розумові образи та операції, сприяють формуванню більш продуктивного, наочного мислення. В пізнавальній діяльності учнів знаки виконують функцію знарядь, за допомогою яких учень уявно перетворює об'єкт (умови задачі) відповідно до визначеної мети (питання в задачі) й одночасно, засвоюючи знання й методи діяльності, розвиваючи і тренуючи свої здібності.

Вербілізація засобів розумових дій. Навчання є комунікацією, при якій відбувається обмін інформацією між учасниками навчального процесу, що здійснюється у вигляді спілкування, бесіди, дискусії, повідомлення, доповіді, лекції тощо. Використовуються *три види засобів комунікації: лінгвістичні*

(усна та письмова мова), **семіотичні** (абстрактно-символьні знаки, рівняння, графіки тощо) і **паралінгвістичні** (жести, міміка).

Мова, як засіб навчання, багатоаспектна: вона відображає рівень розумового розвитку людини, яка говорить, опосередковує процеси сприймання, здійснює вплив та управління, забезпечує пізнання та спілкування, виражає ставлення та позицію особистості до інформації і слухачів. У процесі оволодіння лінгвістичними засобами мова вчителя є зразком для учнів, вона не тільки засіб викладу навчальної інформації, але й засіб управління увагою, утворення уявлень і понять.

Вербальні засоби навчання також можуть поєднуватися з різними методами. Розповідь вчителя може передувати демонстрації, яка в цьому випадку може виконувати функцію ілюстрації до пояснення теорії; вона може здійснюватися синхронно з демонстрацією, яка завдяки цьому стає джерелом візуальної інформації; вчитель може поставити проблему, відповідь на яку повинні сформулювати учні, спостерігаючи за дослідом; у цьому випадку демонстрація виконує функцію засобу пізнання в проблемному навчанні. Зорове сприймання учнів під час демонстрації також повинно бути організованим: людина запам'ятовує тільки те, на чому було зафіксовано її погляд. Тому словами необхідно точно вказати, що саме демонструється: які індикатори і в який момент.

Матеріалізація засобів розумових дій. Засоби розумових дій — це "думки про думки", щоб учитель чи учень могли їх викласти, необхідно подати їх у відповідній формі. Одна з таких форм — вербалізація — була описана вище. Друга форма — матеріалізація — подає ці засоби у вигляді абстрактних символів: графіків, таблиць, схем, умовних позначень, кодів, креслень, діаграм. До них же належать опорні конспекти, запроваджені відомим вчителем В.Ф.Шаталовим. Учителі, які працюють творчо, використовують також свої засоби матеріалізації, які дають позитивний розвиваючий і навчальний ефект. Матеріалізовані засоби позитивно впливають на мотивацію та успішність навчання.

Матеріальні та ідеальні засоби навчання не суперечать, а доповнюють одне одного. Вплив усіх засобів навчання на якість знань учнів всебічний: матеріальні засоби пов'язані переважно зі *збудженням інтересу та уваги, здійсненням практичних дій, засвоєння суттєво нових знань*; ідеальні засоби — з *розумінням матеріалу, логікою міркувань, культурою мови, розвитком інтелекту*. Між сферами впливу матеріальних та ідеальних засобів немає чітких меж: часто вони разом впливають на становлення тих чи інших якостей особистості учнів.

Ідеальні засоби використовуються спочатку для спілкування - в мові вчителя та учнів як коротке, символічне позначення об'єктів. Вчитель впливає матеріалізованими засобами на свідомість учнів, домагаючись розуміння матеріалу. Потім учні використовують матеріалізовані засоби в спільній діяльності, спілкуванні, поясненні один одному навчальної теми та в розв'язанні задач. Матеріалізовані засоби стають також і *вербалізованими*. Далі здійснюється самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на розв'язання завдань, в процесі якої мова скорочується, автоматизується і перетворюється в думку. Зовнішні матеріалізовані засоби стають засобами мислення учня.

Дидактична ефективність матеріалізованих засобів досягається при певному поєднанні навчальної інформації, пізнавальних завдань, методів навчання і фіксованих засобів матеріалізації діяльності. Максимальний ефект досягається при використанні теоретично узагальненої інформації для розв'язання різноманітних видів (чим різноманітніше, тим краще) завдань, з використанням методів демонстрації зразку діяльності, організації колективної та індивідуальної роботи з засобом, адекватним змісту та методам навчання.

Наприклад, для розв'язання задач з механіки в курсі фізики вчителі використовують таблицю, в якій у верхньому рядку перелічено види механічного руху, а по вертикалі — дії, які необхідні для розв'язання (креслення, формули, позначення тощо). Тоді в кожній клітинці учень записує загальне положення, що складає етап розв'язання задачі. Це положення в дидактиці називається *інваріантом теоретично узагальненого знання*. Заповнивши таблицю, учні фактично розв'язують усі заплановані види задач. Отримавши нову задачу, вони можуть за умовою знайти необхідний стовпчик, в якому вже міститься розв'язання даної задачі в загальному вигляді. Тому розв'язання нової задачі передбачає конкретизацію раніше узагальненої теоретичної задачі.

Запитання і завдання

1. Що так засоби навчання? При якій умові предмет виконує функцію засобу навчання? 2. За якими ознаками класифікують засоби навчання? 3. Охарактеризуйте: а) засоби викладання; б) засоби навчання (учіння); в) дидактичні вимоги до шкільного обладнання. 4. Проаналізуйте вимоги, що висуваються до дидактичних посібників. 5. Розкрийте умови максимального впливу засобів навчання на розумовий розвиток учнів. 6. Які види ТЗН необхідні з вашого предмету? Охарактеризуйте дидактичні вимоги до використання ТЗН на уроці. 7. Проаналізуйте: а) матеріальні засоби викладання з вашого предмету; б) матеріальні засоби навчання з вашого предмету. 8. Які колекції, моделі у викладанні використовуються з вашого предмету? 9. Охарактеризуйте засоби розумової діяльності з вашого предмету. 10. Які дидактичні вимоги пред'являються до вербалізованих засобів викладання.

Додаткова література

1. Габай Т. В. Учебная деятельность и её средства.— М., 1988. / п Дидактика средней школы Некоторые проблемы современной дидактики С 251 —268 Скачана. — 2^{не} изд. переработ, и доп. — М.: Просвещение, 1982. -

.. 3. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О. В. Долженко. - М.: Высш. шк., 1986. — С. 266—281

4. Салмппа П. Г. Знак и символ в обучении. — М., 1988.

Тема 13. Форми організації навчального процесу в школі

13.1. Поняття про форми організації навчального процесу в школі

Успіх навчально-виховної роботи у значною мірою залежить не лише від використання в ній тих чи інших методів, але й від організаційних *форм* цієї роботи. У свою чергу, ці форми визначаються метою і завданнями навчання, кількістю учнів, характерними особливостями окремих навчальних предметів, місцем і часом навчання учнів, забезпеченістю школи навчальними посібниками тощо.

Таким чином, вибір організаційних форм, як і методів навчання, залежить від багатьох факторів. Однак, якщо методи навчання дають відповідь на питання *як навчати* в певних умовах, наприклад, на уроці математики, в майстерні, на виробництві, в процесі екскурсії з ботаніки, то форми, обумовлюючи організаційний аспект навчальної роботи, визначають, *яким чином повинна бути організована ця робота* з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається.

Дискусії навколо проблеми форм організації навчального процесу в школі не стихають на сторінках педагогічної літератури. І це не випадково. Чіткого означення в педагогічній науці понять "форма організації навчання" або "організаційні форми навчання", як і поняття "форми навчальної роботи" як педагогічних категорій поки що немає. Як відзначав І.Ф.Харламов, "на жаль, поняття це не має в дидактиці досить чіткого визначення", і що "багато вчених уникають цього питання і обмежуються щоденним увлеченням про суть даної категорії" [31, 231 -232].

Окремі вчені-педагоги під терміном "форма організації навчання" розуміють класно-урочну та інші системи навчання: урок, екскурсію, семінар, практичні заняття, екзамени, заліки, фронтальну, групову, індивідуальну організацію навчання. Для певного упорядкування множини перерахованих об'єктів запропоновано різні підходи до їх диференціації. Так, М.М.Скаткін, І.Я.Лермер, В.К.Дяченко виділяли *загальні* (фронтальна, групова, індивідуальна) та *конкретні* (урок, семінар, екскурсія, практичне заняття тощо) організаційні форми навчання; І.Т.Огородников розрізняв форми організації навчальної роботи (урок, семінарські заняття, факультативи) та фронтальні, групові й індивідуальні заняття в системі уроку; а Г.І.Щукіна - форми організації навчання (урок, домашня робота, семінар, практикум тощо) та форми організації навчально-виховної діяльності учнів на уроці (фронтальна, групова, індивідуальна).

При цьому деякі вчені-педагоги, зокрема М.І. Махмутов, вважають, що в педагогіці існує необхідність вказувати на відмінність двох термінів: "форма навчання" і "форма організації навчання".

"*Форма навчання*" - означає колективну, фронтальну та індивідуальну роботу учнів на уроці, а "*форма організації навчання*" — будь-який вид заняття - урок, предметний гурток тощо [286, 49].

Організація навчання має на меті забезпечення оптимального функціонування процесу управління навчальною діяльністю з боку вчителя. Наприклад, навчальне заняття розпочинається з читання учнями параграфу підручника у зв'язку з яким-небудь завданням, виписування питань, які виникають у школярів в ході читання. Учителю, у свою чергу, збирає ці питання, класифікує, відзначає їх якість, глибину, змістовність, встановлює їх зв'язок з попередньою темою, іншими навчальними предметами, актуальними проблемами виробництва, економіки, культури, життя. Після того, як кожен

учень у своєму темпі познайомився з новим матеріалом, уточнюються й аналізуються питання учнів. На них відповідають найбільш підготовлені учні. Вчитель, при необхідності, уточнює, доповнює відповіді школярів, пояснює найскладніші питання, використовуючи відомі йому методи і прийоми навчання. Потім починаються практичні заняття-вправи, розв'язування задач, лабораторні роботи. Тут учитель оцінює не тільки знання, але й уміння їх використовувати. При цьому він може залучати на допомогу слабким учням більш сильних, створюючи творчі групи, розширюючи так необхідне в цьому віці ділове спілкування. За підсумками практичних робіт виставляються оцінки. Учні, які не змогли виконати завдання, працюють над матеріалом теми в позаурочний час разом з учителем та з більш підготовленими учнями.

Наведений приклад організації навчальної роботи означає, що одна й та ж форма навчання (наприклад, урок) може мати різноманітну модифікацію і структуру в залежності від завдань і методів навчальної роботи, що організується вчителем. Про це переконливо свідчить історія розвитку організаційних форм навчання.

Як бачимо, нерідко одні й ті ж поняття позначаються різними термінами і навпаки, одні й ті ж терміни позначають різні поняття. Для уникнення цього недоліку й забезпечення чіткості у диференціації вищевідзначених понять деякі автори пропонують поряд із загально- родовим поняттям "форма організації навчання" виділяти видове — "форма навчальної діяльності учнів" (Бурлака ЯЛ., Вихрущ В.О.).

На думку Ю.І.Мальованого, коректніше вживати термін "форма навчання", зміст якого може бути розкритий через зміст поняття "*система навчання*", "*форма навчального заняття*" і "*форма навчальної роботи учнів на занятті*".

"*Система навчання*" визначає організацію вивчення змісту освіти у просторі і часі і передбачає: розподіл навчального матеріалу за роками та протягом року; місце навчання; контингент учнів; обсяг навчальних занять залежно від вікових та індивідуальних особливостей учнів; засоби навчання; пріоритетні форми навчальних занять; відповідну роль учителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів тощо.

"*Форма навчального заняття*" значною мірою визначається пріоритетними видами навчально-пізнавальної діяльності учнів та характером керівництва цією діяльністю з боку вчителя. Важливими критеріями визначення конкретної форми заняття є рівень самостійності учнів, який вона передбачає, а також специфічність застосовуваних засобів навчання.

"*Форма навчальної діяльності учнів на занятті*" також обумовлюються цілим рядом важливих факторів і може мати колективний або індивідуальний характер і реалізуватися по-різному. Саме в такому розумінні, на думку Ю.І.Мальованого, природно називати узагальнено формами навчання і класно-урочну систему навчання, і урок, і семінар, і екскурсію, колективну й індивідуальну форми навчальної діяльності [414, 9]

В науці поняття "форма" розглядається як з позиції лінгвістичної, так і з позиції філософської. У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" поняття "*форма*" трактується як "Обрис, контури, зовнішні межі предмета, що визначають його зовнішній вигляд; *філос.* Спосіб

існування змісту, його внутрішня структура, організація і зовнішній вираз. Єдність форми і змісту; Спосіб здійснення, виявлення будь-якої дії" [94, 1328].

Форма будь-якого предмету, процесу, явища обумовлена його змістом і, в свою чергу, здійснює на нього зворотний вплив.

У "Філософській енциклопедії" поняття "форма" визначається як "внутрішня організація змісту", що "охоплює систему стійких зв'язків предмету". І тим самим виражає внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодії елементів та процесів явища як між собою, так і з зовнішніми умовами. Форма має відносну самостійність [Філософська енциклопедія. - Т. 4. - М., 1970. - С. 383].

Стосовно навчання, *форма* - це спеціальна конструкція процесу навчання, характер якої обумовлюється змістом процесу навчання, методами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання є внутрішньою організацією змісту, яким у реальній педагогічній дійсності є процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом.

Як відзначає академік Б.Т.Лихачов, *форма навчання* - це "цілеспрямована, чітко організована, змістовно насичена і методично оснащена система пізнавального і виховного спілкування, взаємодії, стосунків учителя з учнями" [21, 418]. Результатом такої взаємодії є професійне удосконалення учителя, засвоєння дітьми знань, умінь і навичок, розвиток їх психічних процесів і моральних якостей.

Форма навчання реалізується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних методів і засобів. Одиначна й ізольована форма навчання (урок, лекція, лабораторна робота, семінарське заняття, екскурсія тощо) має лише часткове навчально-виховне значення. Вона забезпечує засвоєння дітьми конкретних фактів, узагальнень, висновків, набуття окремих умінь і навичок. Система ж різноманітних форм навчання дозволяє розкрити цілі розділи, теми, теорії, концепції, використати взаємопов'язані уміння й навички і має загальне навчально-виховне значення, формує у школярів системні знання і особистісні якості.

Система різноманітних навчальних форм, основою якої слугують провідні ідеї розділу, теми і єдині види діяльності, забезпечує засвоєння системи навчального предмету, формування світогляду, навчальних умінь і навичок. Ефективність реальної практики навчання забезпечується не окремими формами навчання, а продуманою, взаємозв'язною їх системою. Різноманітні системи навчання учнів: індивідуальна, групова, класно-урочна, бригадна, масової сугестивної навчальної взаємодії — не заперечують одна одну. Наприклад, класно-урочна система може містити в собі індивідуальні, групові, бригадні заняття і елементи сугестивної педагогіки. Тому й система форм може містити колективні, індивідуальні та інші заняття.

Необхідність системної залежності і різноманітних форм навчання обумовлена своєрідністю змісту освіти, а також особливостями сприймання і засвоєння навчального матеріалу дітьми різноманітних вікових груп.

Зміст навчання і вікові особливості школярів вимагають відповідної, адекватної форми навчання, обумовлюють її характер: місце в процесі навчання, тривалість, зміну, динамічну структуру, способи організації,

методичне забезпечення. Різноманітні поєднання цих компонентів дозволяють створювати найрізноманітніші форми навчання.

Отже, *форму навчання* потрібно розуміти як конструкцію ланок, циклів процесу навчання, що реалізуються в поєднанні керівної діяльності вчителя і керуваної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння певного змісту навчального матеріалу і способів діяльності. Будучи зовнішнім виглядом, зовнішнім обрисом відрізків-циклів навчання, форма відображає систему їх стійких зв'язків і зв'язків компонентів всередині кожного циклу навчання і як *дидактична категорія означає зовнішній аспект організації навчального процесу, який пов'язаний з кількістю учнів, часом навчання, а також місцем його здійснення*.

13.2. Функції форм навчання

Академік Б.Т.Лихачов виділяє наступні функції форм навчання: *навчально-освітню, виховну, організаційну, психологічну, розвиваючу, інтеграційно-диференційовану, комплексну й координуючу, систематизуючу і структуруючу, стимулюючу* функції.

Форма навчання конструється і використовується для того, щоб створити найсприятливіші умови для передачі дітям знань, умінь і навичок, формування світогляду, розвитку обдарувань, практичних способів, активної участі у виробничому і громадському житті. У цьому виявляється *навчально-освітня* функція форм навчання.

Виховна функція забезпечується послідовним залученням школярів за допомогою системи форм навчання до різноманітних видів діяльності, в результаті чого залучаються всі духовні й фізичні сили: інтелектуальні, емоційно-вольові, дієво-практичні. Дитина досягає мети, долає труднощі пізнання, радіє перемогам, допомагає товаришам, виявляє терпіння й витримку, наполегливість і волю. При цьому систематично змінюються й удосконалюються морально-вольові якості особистості дитини.

Організаційна функція форм навчання полягає в тому, що необхідність відповідності обсягу, якості змісту освіти віковим особливостям дітей вимагає від учителя чіткого організаційно-методичного інструментарію подачі матеріалу, суворого відбору допоміжних засобів. Адаптація школярів до специфіки тієї чи іншої форми навчання дозволяє їм завчасно готуватися до відповідної діяльності, швидко виробляти готовність до праці в певних умовах.

Психологічна функція форм навчання полягає у виробленні в учнів певного діяльнісного біоритму, звички до праці в один і той же час. Звичний час і знайомі умови навчальних занять сприяють формуванню у дітей психологічного стану розкутості, свободи, оптимального напруження духовних сил. Створюються обставини захоплюючої і натхненної праці.

Змістовна форма навчальних занять у поєднанні з активними методами реалізує *розвиваючу* функцію. Особливо активно вона реалізується тоді, коли при вивченні теми в навчальному процесі використовується різноманітність форм. Багатогранність і різноманітність форм породжує багатство умов для розумової, трудової, ігрової діяльності, що дозволяє залучити до діяльності увесь комплекс психічних процесів.

Форми організації навчального процесу забезпечують *колективну* та *індивідуальну* діяльність дітей, виконуючи *інтеграційно-диференційовану*

функцію. Навчальний процес, що реалізується в різноманітних формах, в суті своїй є процесом колективної пізнавальної діяльності. Діти обмінюються інформацією у практичних справах, навчаються взаєморозуміння і взаємодопомоги, пізнають життя у спільній діяльності. Разом з тим, навчання є процесом розвитку природних задатків, здібностей і можливостей особистості. Тому кожна форма навчальних занять повинна передбачати можливості індивідуалізації діяльності школярів, забезпечувати роботу по програмах, що передбачають випереджувальний розвиток одних і підтягування до середньообов'язкового рівня інших.

Систематизуюча і структуруюча функція організаційних форм навчання полягає в тому, що вона вимагає поділу всього навчального матеріалу на частини й теми, його структурування й систематизації як в цілому, так і для кожного заняття.

По відношенню одна до одної форми навчання здатні виконувати *комплексну й координативну* функції. З метою підвищення ефективності засвоєння матеріалу дітьми, на основі певної форми навчання можуть бути забезпечені й використані складові частини інших форм. Так, під час екскурсії читається коротка лекція, організується бесіда і діти бувають учась у практичній роботі. При вивченні цілої теми одна форма, наприклад, урок, може виконувати роль основної, базової, провідної по відношенню до інших — семінарів, бригадних занять тощо, які дозволяють подати додатковий або допоміжний матеріал.

Стимулююча функція форми організації навчальних занять найвиразніше виявляється тоді, коли відповідає особливостям віку дітей, специфіці розвитку їх психіки й організму. Так, лекційна форма своєю монотонністю здатна придушити у дітей молодшого шкільного віку будь-яку пізнавальну активність. Між тим як урок — драматизація оповідання, що залучає сприймання, мову, мислення, організм у цілому — стимулює їхню активну діяльність. Самостійна робота старшокласників інтенсифікує процес засвоєння знань, а розтлумачення тексту підручника вчителем перетворює будь-яку форму в надокучливу й безплідну витрату часу. Такі найважливіші функції форм організації навчального процесу, вважає академік Б.Т.Лихачов [21, 419-420].

13.3. Форми організації навчання та їх розвиток у дидактиці

В історії світової педагогічної практики відомі найрізноманітніші форми організації навчання. Їх **виникнення**, розвиток, удосконалення і поступове відмирання окремих з них пов'язані з **вимогами**, потребами розвиваючого суспільства. **Кожний** новий історичний етап у розвитку суспільства накладає свій **відбиток** і на організацію навчання. В результаті педагогічна наука **накопила** значний емпіричний матеріал у цій галузі. Постало питання про необхідність систематизації різноманітності форм організації навчання, виділення найбільш ефективних, що відповідають духу часу, історичній добі.

У зв'язку з цим вченими було виділено такі основи для класифікації форм організації навчання: *кількість і склад учнів, місце навчання, тривалість навчальної роботи*. За цими ознаками форми навчання поділяються відповідно на *індивідуальні, індивідуально-групові, колективні, класні та*

нозакласні, шкільні та позашкільні. Ця класифікація не є достатньо науковою і визнається далеко не кожним ученим-педагогом. Однак, такий підхід до класифікації форм організації навчання дозволяє дещо впорядкувати їх різноманітність.

Найстарішою формою навчального процесу, що бере свій початок з сивої давнини, є **індивідуальна форми навчання**. Суть її полягає в тому, що учні виконують завдання індивідуально, вдома у вчителя чи учня. Допомога вчителя надається або безпосередньо, або опосередковано, тобто надана учню шляхом вивчення ним підручника, автором якого був сам учитель. Прикладом безпосередніх та індивідуальних контактів учителя та учня в сучасних умовах є репетиторство.

Індивідуальна форма організації навчання¹ була єдиною в античні часи, в період середньовіччя, а в деяких країнах широко використовувалася до XVIII століття. У наступні періоди розвитку суспільства вона домінувала в практиці сімейного виховання заможних верст Суспільства (наприклад, у дворянській сім'ях, у заможних сім'ях інших прошарків суспільства).

Які ж переваги та недоліки цієї форми навчання, що, з одного боку, стали підставою того, що у формі репетиторства вона збереглася і в наш час, а з іншого - вже в XVII столітті поступилася місцем новим формам організації навчального процесу?

Головною *перевагою* індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю індивідуалізувати зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини, спостерігати за кожною її дією й операцією при розв'язуванні конкретних завдань; стежити за її рухом від незнання до знання, своєчасно вносити необхідні корекції як в діяльність учня, так і у власну діяльність вчителя, пристосовуючись до ситуації, яка постійно змінюється, але залишається контрольованою з боку вчителя і з боку учня. Все це дозволяє учню трудитись економно, в оптимальний для себе час, постійно контролювати витрати власних сил, досягаючи високих результатів навчання. Зрозуміло, індивідуальне навчання передбачає наявність учителя з високою педагогічною кваліфікацією.

Поряд з відзначеними перевагами індивідуальне навчання має і ряд *недоліків*, за що вже у XVI столітті його різко критикують. Це його нескон*юмність, певна обмеженість впливу вчителя, обумовлена переважно доведенням до свідомості учня завдань навчання і перевірки його виконання; обмеженість співробітництва з іншими учнями, що негативно впливало на процес соціалізації учня, формування вміння працювати в колективі. Ось чому значення індивідуального навчання, починаючи вже з XVI ст., неухильно спадає і поступається місцем **індивідуально-групові формі** організації навчального процесу. Суть цієї форми полягає в тому, що заняття вчитель проводить вже не з одним учнем, а з цілою групою різновікових дітей, рівень підготовки яких був різним. У зв'язку з цим учитель проводив навчальну роботу з кожним учнем окремо. Він по чергово опитував кожного учня, кожному окремо пояснював новий матеріал, давав індивідуальні завдання. Решта учнів у цей час відволікалась, кожен займався своїми справами. Це дозволяло учням приходити до школи в різний час - на початку, в середині і навіть в кінці навчального року і в будь-який час дня.

Як індивідуальна, так і індивідуально-групова форма організації навчання вже в кінці XVI - на початку XVII століття не задовольняла потреби суспільства як у кількісному, так і в якісному плані підготовки підростаючих поколінь. Переважна кількість дітей залишалася не охопленою навчанням, а ті, що навчалися, здобували лише елементарні навички читання, письма, рахунку.

На межі XV і XVI століть у Європі виникає гостра потреба в освіті, викликана розвитком *різних галузей*, ремесел і торгівлі, підвищенням ролі духовного життя - відродженням у літературі, мистецтві, архітектурі, науці. Все це спричинило виникнення масового навчання дітей. Виникла концепція *колективного навчання*, яка вперше була застосована в братських школах Білорусії та України (XVI ст.) і стала зародком класно-урочної системи навчання. Теоретично ця система була обґрунтована і широко популяризувалася у XVII ст. Я.А.Коменським. У наш час ця форма організації навчання, зазнавши значної модифікації і модернізації, є основою в школах світу, незважаючи на те, що класу і уроку як дидактичним поняттям вже понад 350 років.

У чому суть *класно-урочної системи* як специфічної форми організації навчальної роботи? Відповідь на це питання міститься в тих особливостях, які властиві цій системі. Найважливішими з них є:

- учні приблизно одного віку і рівня підготовки утворюють клас, який зберігає в цілому постійний склад на весь період навчання;
- клас працює за єдиним річним планом і програмою згідно з постійним розкладом. Внаслідок цього діти повинні приходити до школи в один і той же час року і в задалегідь погоджений час дня;
- основною одиницею занять є урок;
- урок, як правило, присвячений одному навчальному предмету, темі, в результаті учні класу працюють над одним і тим же матеріалом;
- роботою учнів на уроці керує вчитель, він оцінює результати роботи з свого предмету, рівень знань кожного учня, зокрема, і в кінці навчального року приймає рішення про переведення учнів до наступного класу.

Навчальний рік, день, розклад уроків, канікули, перерви між уроками - це також прикмети класно-урочної системи.

її *переваги*: чітка організаційна структура, що забезпечує впорядкування всього навчально-виховного процесу; просте керування ним; можливість взаємодії дітей між собою в процесі колективного обговорення проблеми, колективного пошуку розв'язання завдань, постійний емоційний вплив особистості вчителя на учнів, їх виховання в процесі навчання; економність навчання, оскільки вчитель працює одночасно з достатньо великою групою учнів, створює умови для привнесення елементу змагання в навчальну діяльність школярів і, разом з тим, забезпечує систематичність та послідовність набуття знань.

Однак, не можна не бачити в цій системі і суттєвих *недоліків*, а саме: класно-урочна система орієнтована переважно на середнього учня, створює непосильні труднощі для слабкого і затримує розвиток здібності у більшості сильних; створює для вчителя труднощі при врахуванні індивідуальних особливостей учнів, в організації індивідуальної роботи з ними як за змістом, так і за темпами і методами навчання; не забезпечує організоване спілкування

між старшими і молодшими учнями тощо. "Робота в навіязаному темпі, — відмічала Е.Паркхерст у своїх критичних висловлюваннях на адресу класно-урочної системи, - це неволя, це позбавлення учня свободи працювати у відповідності зі своїми здібностями".

Класно-урочна система, на думку Ч. Куписевича, наві'язує учням штучну організацію роботи, примушує до частої зміни предметів протягом коротких проміжків часу, в результаті чого учні не можуть довести розпочаті справи до кінця, продумати їх, поглибити свої знання. Дзвінок, - цей типовий атрибут класно-урочної системи, не тільки визначає час роботи і відпочинку дітей, але й у кінці року відміряє час, за який вони повинні відзвітуватися про свої досягнення за цілий рік роботи. В підсумку одні учні переводяться до наступного класу, а інші - нехай слабкі тільки з якогось одного предмету — залишаються на другий рік, хоч при кращій організації роботи вони могли б з успіхом позбутися цих упушень. Жорсткість розкладу щотижневих занять у школі, який наві'язує всім дітям однаковий темп роботи незалежно від їх здібностей, сприяє другоріччю.

Безсумнівно, критичні висловлювання на адресу класно-урочної системи, що особливо поширилися з кінця минулого століття, як правило, справедливі і стали основою численних пошуків і вчених-педагогів, і вчителів-практиків, з одного боку, нових систем навчання, і з іншого - шляхів удосконалення, модифікації й модернізації класно-урочної системи, організації навчання у відповідності з новими вимогами розвиваючого суспільства і досягненнями психолого-педагогічної науки.

Першу спробу модернізації класно-урочної системи організації навчання зробили в кінці XVIII - на початку XIX ст. англійський священик А.Белл і вчитель Дж. Ланкастер. Поштовхом до цього став перехід від мануфактури до крупної машинної індустрії, що потребувала великої кількості робітників, які були б хоч елементарно грамотними. Для їх підготовки необхідно було збільшити кількість шкіл, а відповідно й контингент учителів, які навчали б значно більшу кількість учнів. Так виникла модифікована класно-урочна система організації навчання під назвою *белл-ланкастерська система взаємного навчання*, названа за іменами її засновників і використана авторами в Англії та Індії. Суть цієї системи полягала в тому, що старші учні спочатку під керівництвом учителя самі вивчали матеріал, а потім, отримавши відповідну інструкцію, навчали тих, хто знав менше. Це дозволяло одному вчителю навчати одразу багатьох дітей, здійснювати масове їх навчання, але сама якість цього навчання була вкрай низькою. Цим і пояснюється те, що белл-ланкастерська система не отримала широкого використання.

В кінці XIX - на початку XX ст. особливо актуальним у подальшій розробці організаційних форм навчання стає питання *індивідуалізації навчання* учнів з урахуванням особливостей і їх розумового розвитку. З'являються і відповідні форми вибіркового навчання. В США була заснована так звана *батьківська система*, яка поділялася на дві частини. Перша частина - це урочна робота з класом в цілому, а друга індивідуальні заняття з тими учнями, які потребували таких занять: або для того, щоб не відставати від загальноприйнятих норм, або з тими, хто виявляв бажання поглибити свої знання, тобто з тими, хто має порівняно високі здібності. З останньою

категорією працював учитель, а з учнями менш здібними та тими, що відставали, працював помічник учителя. Одночасно в Європі стала створюватися так звана маннгеймська система.

Маннгеймська система, названа так за найменуванням міста Маннгейм, де вона вперше була застосована, характеризується тим, що при збереженні класно-урочної системи організації навчання, учні, в залежності від їх здібностей, рівня інтелектуального розвитку і ступеня підготовки, розподілялися по класах на слабких, середніх та сильних.

Засновник цієї системи Йозеф Зіккінгер (1858 - 1930 рр.) пропонував створювати чотири класи, відповідно до здібностей учнів:

1. Основні класи - для дітей, що мають середні здібності.
2. Класи для учнів з низькими здібностями, які "як правило, не закінчують школу".
3. Допоміжні класи - для розумово відсталих дітей.
4. Класи іноземних мов чи "перехідні" класи для найбільш здібних учнів, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних закладах.

Відбір до класів відбувався на основі результатів психометричних обстежень, характеристик учителів та екзаменів. Й. Зіккінгер вважав, що в залежності від успіхів учнів вони зможуть переходити від однієї послідовності класів до іншої, але цього майже не відбувалося, оскільки система не давала можливості слабким учням досягати високого рівня. Програмні відмінності в цих класах не сприяли створенню реальних умов таким переходом.

Маннгеймська система навчання мала багато прихильників, особливо в Німеччині, в період перед першою світовою війною. Деякі положення цієї системи були сприйняті позитивно у Франції, Росії, США, Бельгії та інших країнах світу. Елементи цієї системи збереглися і сьогодні в практиці роботи сучасної школи в Австралії, США та Англії. Так, в Австралії існують класи для більш і менш здібних учнів; в США практикуються класи для учнів, які повільно навчаються та для здібних учнів; в Англії маннгеймська система слугує основою для створення шкіл, контингент учнів яких комплектується на основі тестування випускників початкових класів.

В цілому ж, теоретичні постулати цієї системи і нині повсюдно справедливо критикуються, підкреслюється, що вона побудована на помилковому уявленні про вирішальний вплив біопсихологічних факторів на кінцеві результати розвитку учнів; що вона принижує вплив цілеспрямованої виховної діяльності на формування особистості учня, не сприяє можливості розвитку у нього соціально обумовлених потреб та інтересів. Концепція Й. Зіккінгера та заснована ним маннгеймська система організації навчання виявилися явно неспроможними для широкого використання на практиці. Єдиним елементом системи, що є прийнятним особливостям сучасного розвитку психолого-педагогічної науки та практики роботи передових шкіл, є так зване *спеціалізоване навчання*. В реальній педагогічній дійсності воно втілюється у вигляді спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей, які проявляють здібності до поглибленого вивчення предметів певних галузей знань - гуманітарних, математичних тощо.

В Європі і США на початку ХХ ст. було апробовано багато систем навчання, спрямованих на забезпечення індивідуальної активної самостійної

навчальній роботі школярів. Найбільш радикальною з них була система індивідуалізованого навчання, що вперше застосувалася вчителькою Е.Паркхерс в першому десятиріччі ХХ ст. в місті Дартон (штат Массачусетс). Ця система увійшла в історію педагогіки і школи під назвою *Дальтон-план*. Її часто називають лабораторною або системою майстерень.

Педагогічне кредо автора цієї системи полягало в наступному: успіх навчальної діяльності залежить від пристосування темпу роботи в школі до можливостей кожного учня, його здібностей; традиційна організація навчання, в якій переважає діяльність викладання над діяльністю навчання замінюється організацією, де центральною є самостійна навчальна діяльність учнів, а функції вчителя зводяться лише до тактичної організації цієї діяльності. Класи замінюються лабораторіями або предметними майстернями, уроки, а також пояснення вчителем нового матеріалу відмінялися. Учень працює в лабораторіях або майстернях індивідуально на основі отриманого від учителя завдання і при необхідності звертається за допомогою до вчителя, який постійно перебуває в цій лабораторії чи майстерні.

На початку навчального року учням видавалися завдання на рік з кожного предмету. Річні завдання конкретизувалися в місячних завданнях і учні звітували у встановлений термін.

Отримавши річні та місячні завдання, учні письмово зобов'язувалися виконати їх у встановлений термін. Для успішної навчальної роботи учні забезпечувалися всіма необхідними навчальними посібниками, інструкціями, а також користувалися консультаціями вчителя-спеціаліста з даного навчального предмету. Єдиного для всіх розкладу занять не було. Колективна робота здійснювалася протягом однієї години на день, решту часу — індивідуальна робота в предметних майстернях, лабораторіях. Щоб стимулювати роботу учнів, дати їм можливість порівнювати свої досягнення з досягненнями інших учнів, вчитель складав спеціальні таблиці, в яких щомісяця відмічав хід виконання учнями завдань.

Дальтон-план отримав високу оцінку відомих американських педагогів - подружжя Дьюї та швидко став розповсюджуватися в практиці роботи шкіл багатьох країн. Але прижиттєво йому не судилося в жодній країні світу.

Так, в СРСР у 20-ті роки використовувалася модифікація Дальтон-плану під назвою *бригадно-лабораторної системи*. Завдання вивчення курсу, теми отримувала в учителя група учнів (ланка), які працювали самостійно в лабораторіях, на пришкольніх ділянках тощо. Учитель виконував при цьому функції консультанта. Форма звітності мала не індивідуальний, а так званий колективний характер і полягала в тому, що звітувався один учень від імені усієї групи (ланки). Але невдовзі ця система продемонструвала свою неспроможність. Рівень підготовки учнів, їх відповідальність за результати навчання знижувалися, оскільки школярам недоступно було без пояснення вчителя впоратися з завданнями. Все це й обумовило у 1932 році відмову від існування в СРСР цієї системи організації навчання.

Чи означає це, що Дальтон-план був позбавлений окремих переваг? Ні! До його переваг слід віднести, перш за все, те, що він дозволяв пристосувати темп навчання до реальних можливостей учнів, привчав їх до самостійності,

розвивав ініціативу, залучав до пошуків раціональних методів роботи тощо. Але, як справедливо стверджував у свій час К.Д. Ушинський, - пуста голова не думає. А Дальтон-план мало сприяв систематичному оволодінню учнями системи знань. Вони були у них фрагментарними, не охоплювали всього обсягу необхідної і достатньої інформації про природу, суспільство, техніку і культуру. Крім того, Дальтон-план породжував нездорове суперництво серед учнів, часто вимагав витрат великої кількості часу на виконання завдань. Все це обумовило те, що в педагогічній дійсності він не отримав широкого розповсюдження навіть в період його інтенсивної популяризації Дж. Дьюї, а потім і зовсім був відкинутий. Відгомони його пропаганди почалися знову тільки в 50 - 60 роки ХХ ст. століття у вигляді *плану Трампа*, розробленого професором Ллойдом Трампом.

Суть *плану Трампа* як системи організаційних форм навчання полягає в тому, щоб максимально стимулювати індивідуальне навчання за допомогою гнучкості форм його організації. При такому навчанні поєднуються заняття у великих аудиторіях, в малих групах з індивідуальними заняттями. Лекції з використанням сучасних технічних засобів (телебачення, ЕОМ тощо) для великих груп у кількості 100 - 1500 чоловік читають висококваліфіковані викладачі, професори. Малі групи в кількості 10 - 15 чоловік обговорюють матеріал лекції, проводять дискусії. Тут робляться доповнення до того, що було почуте на лекції. Заняття в малих групах ведуть або рядові вчителі, або кращі учні групи. Індивідуальна робота проводиться в шкільних кабінетах, лабораторіях. Час проведення зазначених видів занять розподіляється так: на лекційні заняття виділяється 40% навчального часу; на заняття в малих групах - 20%; на індивідуальну роботу в кабінетах і лабораторіях - 40%. Класи як такі відміняються, склад малих груп постійно змінюється. Система потребує злагодженої роботи вчителів, чіткої організації, матеріального забезпечення.

План Трампа отримав широке визнання в США завдяки активній рекламі. Але за цим планом працює в наш час невелика кількість експериментальних шкіл. Масові ж школи використовують у своїй роботі лише окремі елементи цього плану: навчання бригадою вчителів, використання помічників вчителів, які не мають педагогічної освіти, заняття у великих аудиторіях, організація самостійної роботи учнів у кабінеті.

Па Заході в розвиток плану Трампа доповнюються "нєсгалуйовані" класи: учень з одного предмету може навчатися за програмою п'ятого класу, а з другого предмету бути в третьому класі. Є проекти й експерименти створення "відкритих шкіл": навчання здійснюється в навчальних центрах з бібліотеками, майстернями, що сприяє руйнуванню самого інституту "школа".

Нині здійснюються спроби, спрямовані на удосконалення класіо-урочної та інших систем організації навчання, здійснюються пошуки форм навчання в напрямку індивідуалізації, технізації навчання.

Такою є історія розвитку організаційних форм навчання. З цього історичного аналізу їх розвитку можна констатувати, що найбільш стійкою виявилася класно-урочна система і що вона дійсно є цінним завоюванням педагогічної думки і передової практики роботи масової школи.

Запитання і завдання

1. Визначте основні ознаки, що характеризують форму організації навчання. Дайте означення поняття "форма організації навчання". 2. Проаналізуйте фактори, що впливають на вибір організаційних форм навчання. 3. Охарактеризуйте особливості класно-урочної системи навчання, її переваги і недоліки. 4. Розкрийте особливості мангеймської системи, Дальтон-плану, плану Трампа. Обговоріть з колегами їх переваги, недоліки, можливості використання в сучасній українській школі.

Додаткова література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Книга для педагогів. — К., 1997. — 415 с.
2. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / Под редакцией М.Н. Скатинна. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1982. — С. 216-250.
3. Куписеанч И. Основы общей дидактики / Перевод с польского О.В.Долженко. — М.: Высшая школа, 1986. — С. 242-265.
4. Форми нааання в школі: Книга для вчителя / За редакцією Ю.І.Мальваного. — К.: Освіта, 1992. — 160 с.
5. Чередоа И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. — М., 1987.

Тема 14. Урок - основна форма організації навчання в сучасній школі

14.1. Урок як цілісна система

Урок - це цілісний, логічно завершений, обмежений у часі, регламентований обсягом навчального матеріалу основний елемент педагогічного процесу, який забезпечує активну й планомірну навчально-пізнавальну діяльність групи учнів певного віку і рівня підготовки, спрямовану на розв'язання визначених завдань [23, 177- 178].

В цьому означенні представлені всі компоненти навчально-виховного процесу: мета, зміст, засоби, методи, організація і керівництво, всі дидактичні елементи. Сутність і призначення уроку в процесі навчання як цілісної динамічної системи передбачає, таким чином, колективно-індивідуальну взаємодію учителя і учнів.

За означенням М.І.Махмутова, **урок** - це *динамічна і варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльності і спілкування) певного складу вчителів і учнів, яка містить у собі зміст, форми, методи і засоби навчання і, яка систематично використовується (в однакові відрізки часу) для вирішення завдань освіти, розвитку і виховання в процесі навчання [286, 44].*

Функція уроку як організаційної форми навчання полягає у досягненні завершеної, але часткової мети, яка, наприклад, в одному випадку полягає в засвоєнні нового, цілісного змісту, що є частиною більш широкого змісту, в іншому - в частковому засвоєнні матеріалу, на рівні усвідомленого сприйняття і запам'ятовування (закріплення).

У першому випадку структура уроку як цілісної системи повторюватиме структуру навчання як цілісного процесу, у другому — лише частково відобразить цілісний процес навчання. Це означає, що особливості уроку як організаційної форми навчання обумовлені метою і місцем кожного уроку в цілісній системі навчального процесу і питання про те, чи потрібний

організаційний момент і який він має бути за змістом, чи завжди потрібне опитування, чи обов'язково давати домашнє завдання, як краще організувати колективну і групову роботу, як врахувати індивідуальні особливості учнів та інші, з позицій аналізу процесу навчання не є суттєвими. Вони мають значення лише при вирішенні завдань оптимальної організації навчання і питання про структуру та типи уроків.

Таким чином, урок, як цілісна система, яка реалізує освітню, виховну й розвиваючу функцію навчання, є багатограним і багатоплановим.

Розв'язуючи конкретні завдання на кожному окремо взятому відрізку часу навчального процесу, урок є частиною теми, курсу навчального предмету і відповідно займає своє місце в системі навчального предмета, теми програми і вирішує властиві лише йому в даний момент дидактичні завдання.

Структурування будь-якого уроку розпочинається з усвідомлення і правильного, чіткого визначення мети - чого учитель хоче досягти; потім забезпечення засобів - що допоможе вчителю в досягненні мети, а вже потім визначення способу - як учитель буде діяти, щоб мета була досягнута.

Що таке мета і завдання уроку?

Нагадаємо, що *мета* - це прогнозований, наперед запланований результат діяльності, спрямованої на перетворення якогось об'єкта. В педагогічній діяльності об'єктом перетворення є діяльність учня, а результатом - рівень освіченості, розвитку і вихованості учня. Тому мета уроку визначається у відповідності з метою і завданнями навчання й освіти як системи більш високого порядку і не може передбачати лише передачу учням готових знань, як-то: "вивчити такий-то обсяг нового матеріалу", "повторити такі-то розділи програми" тощо.

Мета уроку в сучасній школі повинна відзначитися конкретністю, чіткістю, логічністю, визначеністю засобів досягнення, трансформацією в конкретні дидактичні завдання. Наприклад, мета уроку "Теорема про три перпендикуляри" досить складна. Для її досягнення необхідно продумати і вирішити три найважливіші дидактичні завдання: актуалізувати попередні знання, уміння, навички, безпосередньо пов'язані з темою уроку; сформувати в учнів нові поняття і способи дій; організувати застосування учнями знань і досвіду діяльності з метою формування у них нових навчальних і пізнавальних умінь і навичок, нового досвіду пізнавальної діяльності.

Дидактичні завдання в цілісній структурі уроку є найважливішим і основним засобом досягнення мети і умовою конструювання способу дій як учителя, так і учня. Ієрархію дидактичних завдань уроку можна представити в такому вигляді:

Освітні завдання. Удосконалення змісту освіти: засвоєння знань про Всесвіт і способів діяльності; засвоєння досвіду здійснення типових дій; засвоєння досвіду творчої діяльності; засвоєння системи емоційно-ціннісних відношень.

Розвиваючі завдання. Розвиток психологічних процесів і стану особистості: *уваги* (стійкості, інтенсивності, концентрації, довільної і мимовільної, обсягу і розподілу та ін.); *сприймання* (предметності, цілісності, стабільності, винахідливості); *мислення* (наочно-дійового, образного, теоретичного і практичного, ініціативи, репродуктивної творчості); *пам'яті* (механічної, оперативної, довільної і мимовільної, відчуттів, уявлень, емоцій, пізнання, індивідуальних особливостей (*загальних і спеціальних*), волі, вольових якостей; потреб (*матеріальних і духовних; інтелектуальних і естетичних відчуттів*); формування характеру.

Виховні завдання. Формування системи моральних відношень особистості до світу. Формування ставлення до: а) *ідеології і політики* (ідейно-політичне виховання); б) *суспільства, Батьківщини-України, держави* (патріотичне і правове); в) *рідного краю, культури, мови* (виховання

національної самосвідомості); г) *людей усього світу* (виховання інтернаціоналізму, гуманізму, формування почуття жителя планети Земля, форм планетарного мислення); д) *діяльності* (громадської, політичної, пізнавальної, праці, формування суспільно-політичної активності, культури навчальної праці, трудове виховання); е) *результатів діяльності* (економічне виховання); є) *мистецтва* (естетичне виховання, формування духовних потреб); ж) *природи* (екологічне виховання); з) *самого себе* (почуття особистої гідності, самокритичності, самовиховання); и) *інших людей* (формування колективістської спрямованості особистості, милосердя); і) *сексуальної культури* (статеве виховання); й) *здоров'я* (фізичний розвиток, санітарно-гігієнічне виховання).

14.2. Типологія і структура уроку

Дана проблема має принципове значення в теорії і практиці сучасного уроку, оскільки значною мірою визначає ефективність навчання, його результати.

Які ж елементи і частини уроку є структурними, а які не є. Єдиної думки з цього приводу на сьогодні немає. Одні вчені *елементами уроку* вважають: 1) вивчення нового матеріалу; 2) закріплення пройденого; 3) контроль і оцінку знань учнів; 4) домашнє завдання; 5) узагальнення і систематизацію знань. (Зотов Ю.Б.). Інші — *мету уроку, зміст навчального матеріалу, методи і прийоми навчання, способи організації навчальної діяльності* (Кирилова Г.Т.). Існує точка зору, згідно з якою "...спроба виділити якусь постійно діючу, однозначну структуру уроку є безплідною, бо в реальному навчальному процесі число поєднань елементів уроку надзвичайно велике" [143, 230].

Дійсно, урок містить зміст матеріалу, методи і форми навчання, методи управління і контролю за навчальною діяльністю, технічні: засоби, дидактичний матеріал, форми організації навчальної діяльності учнів, особистість учителя. Але чи є вони компонентами уроку? Звичайно ні. Не є компонентом уроку і його мета.

Не можна погодитись з думкою, що не існує об'єктивно постійної структури уроку, а також ототожнювати структуру уроку з його схемою, підставою, для чого слугував тривалий час широко розповсюджений у практиці комбінований >рок, що якоюсь мірою стримувало творчість учителя.

Між тим, вчені-педагоги однак в тому, що структура уроку не може бути аморфною, невизначеною, випадковою, що вона повинна відображати закономірності і логіку процесу навчання як явища дійсності, закономірності і логіку процесу засвоєння нових знань як внутрішнього психологічного явища; закономірності самостійної розумової діяльності учня як способів його індивідуального пізнання, що відображає логіку пізнавальної діяльності людини; логіку викладання; види діяльності учителя і учнів як зовнішні форми вияву сутності педагогічного процесу [286, 92].

Елементами уроку, що у взаємозв'язному функціонуванні відображають ці закономірності, є: *актуалізація, формування нових понять і способів дій, застосування засвоєного*. В реальному педагогічному процесі вони є й *етапами* процесу навчання, і *основними*, незмінними, обов'язковими на кожному уроці узагальненими *дидактичними завданнями*, і *компонентами дидактичної структури уроку*. Саме ці компоненти забезпечують на уроці

необхідні й достатні умови для засвоєння учнями програмного матеріалу, формування у них знань, умінь, навичок, активізації розумової діяльності учнів у процесі виконання самостійних робіт, розвиток їх інтелектуальних здібностей. Характер зв'язків і взаємодії цих компонентів забезпечені логікою процесу навчання, поетапним рухом від незнання до знання, який передбачає, що будь-яке формування нових знань і способів діяльності здійснюється безпосередньо на ґрунті актуалізації попередніх знань і досвіду діяльності та систематичного використання засвоєних знань і досвіду теоретичної і практичної діяльності школяра.

Послідовність формування знань на тому чи іншому уроці може бути різною: в одному випадку, урок може розпочинатися не з актуалізації, а з введення нового поняття шляхом пояснення учителя чи створення проблемної ситуації. В іншому випадку - на початку уроку може бути контрольна чи самостійна робота. Така дидактична структура уроку. Відзначений підхід до визначення структури уроку усуває шаблонність при проведенні уроків, рецептурність у діяльності учителя, розширює межі його творчої майстерності розробки і проведення уроків.

Методична підструктура уроку, що розробляється вчителем на основі дидактичної структури, характеризується більшою варіативністю і тут не можна рекомендувати єдину схему для всіх уроків з усіх предметів. Методична структура уроку на відміну від дидактичної - величина змінна. Число елементів у ній, їх номенклатура і послідовність визначається вчителем, виходячи з загальної дидактичної структури, мети і завдань освіти, розвитку та вихованості учнів. Методична підструктура уроку відображає основні етапи навчання і характер організації уроку.

Таким чином, якщо *дидактична структура* уроку є сталою і в діяльності вчителя виявляється у вигляді загального припису, алгоритму організації уроку, то *методична підструктура* зобов'язує його планувати конкретні види діяльності: виконання вправ, розв'язування задач, відповіді учнів; пояснення матеріалу з використанням адекватних методів і засобів; розв'язання практичних і навчальних завдань під керівництвом учителя і самостійно. При створенні методичного проекту уроку учитель керується принципом оптимального досягнення мети і завдань, при цьому значну роль у забезпеченні успішності навчально-пізнавального процесу відіграють: створення мотивації, психологічного комфорту, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Типології уроків присвячено багато наукових робіт. Однак, на сьогоднішній день ця проблема залишається дискусійною в сучасній дидактиці.

Відомо кілька підходів до класифікації уроків, кожний з яких відрізняється певною ознакою. Уроки класифікують на основі: а) *дидактичної мети* (І.Огородников, І.Казанцев, В.Онищук); б) *мети організації занять, змісту і способів проведення уроку* (М.Махмутов); в) *основних етапів навчального процесу* (С.Іванов); г) *дидактичних завдань, що вирішуються на уроці* (Н.Яковлев, А.Сохов); д) *методів навчання* (І.Борисов); е) *способів організації навчальної діяльності учнів* (Ф.Кирюшкін). Можливі й інші підходи, але універсальної класифікації уроку поки що в педагогічній науці не запропоновано. Тому на практиці з існуючих вибирають найдоцільнішу в

конкретних умовах. Приймаючи як базову, її доповнюють й іншими, що дає змогу повніше охопити визначальні характеристики уроку.

В.Онищук виділив такі **типи уроків**:

- урок засвоєння нових знань';
- урок формування умінь і навичок;
- урок застосування знань, умінь і навичок;
- урок узагальнення і систематизації знань;
- урок перевірки знань, умінь і навичок;
- комбінований урок.

Достатньо ґрунтовно структура уроку розроблена М.Махмутовим, який запропонував класифікувати уроки, взявши за основу мету організації, детерміновану загальнодидактичними завданнями, характером змісту навчального матеріалу і рівнем знань учнів. Згідно з цим підходом він виділив такі п'ять типів уроків:

- уроки вивчення нового матеріалу (1-й тип);
- уроки удосконалення знань, умінь і навичок (2-й тип);
- уроки узагальнення та систематизації (3-й тип);
- комбіновані уроки (4-й тип);
- уроки контролю і корекції знань, умінь і навичок (5-й тип).

Урок вивчення нового матеріалу. Метою даного уроку є

оволодіння учнями новим матеріалом. Для цього школярі повинні залучатися до розв'язання таких дидактичних завдань як засвоєння нових понять і способів дій, самостійної пошукової діяльності, формування системи ціннісних орієнтирів. Форми такого навчання можуть бути найрізноманітніші: лекція, пояснення вчителя з залученням учнів до обговорення окремих питань, евристична бесіда, самостійна робота з підручником, іншими джерелами, проведення експериментів, дослідів і т.д. Тому і *види уроків*, що використовують у межах цього типу уроку, є досить різноманітні: урок-семінар, кіноурок, урок теоретичних і практичних самостійних робіт, комбінований урок.

Спільним для всіх цих видів уроків є те, що час уроку визначається на роботу учнів з новим матеріалом, при цьому застосовуються різні прийоми активізації пізнавальної діяльності школярів: проблемний виклад нового матеріалу, використання вчителем яскравих прикладів, фактів, залучення учнів до їх обговорення, підкріплення тих чи інших теоретичних положень власними прикладами і фактами, використання наочно-образного матеріалу і технічних засобів навчання. Все це спрямовано на змістовне й глибоке роз'яснення нового матеріалу учителем, вміння підтримувати увагу і розумову активність учнів при роботі з ним.

Спільним є й те, що на уроці, в процесі вивчення нового матеріалу, здійснюється й робота, спрямована на впорядкування і закріплення раніше засвоєного. Адже неможливо вивчати новий матеріал, не пригадуючи, не аналізуючи пройдений матеріал, не спираючись на нього.

Урок удосконалення знань, умінь і навичок. Основні дидактичні завдання, які розв'язуються на цих уроках наступні:

- а) систематизація і узагальнення нових знань;
- б) повторення і закріплення раніше засвоєних знань;

в) застосування знань на практиці для поглиблення і розширення раніше засвоєних знань;

г) формування умінь і навичок;

в) контроль за вивченням навчального матеріалу і вдосконаленням знань, умінь і навичок.

Видами цього типу уроків є: а) уроки самостійних робіт (репродуктивного типу - усних і письмових вправ); б) урок-лабораторна робота; в) урок практичних робіт; г) урок-екскурсія; д) урок-семінар.

Відзначені види уроків удосконалення знань, умінь і навичок свідчать про те, що організація навчальної діяльності учнів на уроці передбачає одночасно і повторенням і застосуванням знань в дещо зміненій ситуації, і систематизацію знань, і закріплення, зміцнення умінь і навичок, їх удосконалення не лише в межах навчальної теми, а й на рівні інших тем курсу та предметів. При плануванні уроку разом з повторенням можна організувати і контроль, і систематизацію знань.

Урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок покликаний вирішувати два дидактичні завдання: 1) встановлення рівня оволодіння учнями теоретичними знаннями і методами пізнавальної діяльності з вузлових питань програми, які мають вирішальне значення для оволодіння предметом в цілому, і 2) перевірка та оцінка знань, умінь і навичок, учнів з усього програмного матеріалу, який вивчається протягом тривалого періоду — чверті, півріччя і за весь рік навчання.

Уроки узагальнення і систематизації передбачають усі основні види уроків, які використовуються в межах усіх п'яти типів уроків. Специфікою їх є те, що вчитель щоразу при підготовці і проведенні уроку заздалегідь визначає питання-проблеми для повторення, вказує учням джерела, якими необхідно скористатися, задає завдання для колективно-групового їх виконання поза уроками, проводить оглядові лекції, консультації як групові, так і індивідуальні, дає рекомендації щодо виконання самостійної роботи.

Комбінований урок - найбільш розповсюджений тип уроку в існуючій практиці роботи школи. На ньому вирішуються дидактичні завдання усіх попередніх трьох типів уроків, тому він отримав назву комбінований урок. Основними елементами цього уроку, які складають його методичну підструктуру, є:

а) організація учнів до занять;

б) повторення і перевірка знань учнів, виявлення глибини розуміння і ступеня тривалості всього вивченого на попередніх заняттях та актуалізація необхідних знань і способів діяльності для наступної роботи, спрямованої на осмислення нового навчального матеріалу;

в) пояснення вчителем нового матеріалу і організація роботи учнів з метою його осмислення і засвоєння;

г) первинне закріплення нового матеріалу і організація роботи, спрямованої на вироблення в учнів умінь і навичок застосування знань на практиці;

д) визначення домашнього завдання та інструктаж щодо його виконання;

е) підведення підсумків уроку з виставленням оцінок за роботу окремим учням протягом всього уроку.

Відзначені компоненти методичної підструктури комбінованого уроку в залежності від характеру навчальної ситуації і педагогічної майстерності вчителя взаємодіють між собою і часто переходять один в одного, змінюють свою послідовність в залежності від організації навчального процесу. При цьому структура комбінованого уроку стає гнучкою, рухливою. Це дозволяє вчителю уникнути шаблону, формалізму.

У процесі вивчення нового матеріалу можна відразу організувати його закріплення і використання, а при закріпленні здійснити контроль знань, умінь і навичок, а також розвиток навичок використання цих знань в різних, у тому числі й нестандартних ситуаціях. Така комплексна взаємодія між структурними елементами комбінованого уроку робить його багатоплановим і змушує вчителя оптимально регламентувати час уроку на окремих його етапах. Не можна допускати, щоб перевірка знань учнів займала 20 - 25, а то й 30 хвилин, а на засвоєння нової теми залишалася 15 - 20 хвилин.

Ефективність і результативність комбінованого уроку залежить не від абсолютизації його структури, а від чіткого визначення цільових компонентів уроку, від відповіді вчителя на питання про те, чого він повинен навчити учнів, як використати заняття для розумної організації їх діяльності.

Уроки контролю і корекції знань, умінь і навичок призначаються для оцінки результатів навчання, рівня засвоєння йогою теоретичного матеріалу, системи наукових понять навчального курсу, сформованості умінь і навичок, досвіду навчально-пізнавальної діяльності школярів, встановлення діагностики рівня навчання учнів і запровадження в технологію навчання тих чи інших змін, корекції. Видами уроку контролю і корекції можуть бути: усне опитування (фронтальне, індивідуальне, групове), письмове опитування, диктанти, перекази, розв'язування задач і прикладів і т.д.; залік; залікова практична (лабораторна) робота; практикуми; контрольна самостійна робота; екзамен. Всі ці та інші види уроків проводяться після вивчення цілих розділів, великих тем навчального предмету. Найвищою формою підсумкової перевірки і оцінки знань учнів, рівня їх підготовки є екзамен з курсу в цілому. На уроках контролю найбільш яскраво виявляється ступінь готовності учнів застосувати свої знання, уміння і навички в пізнавально-практичній діяльності в різних ситуаціях навчання.

Після проведення уроків контролю, проводиться спеціальний урок з аналізу і виявлення типових помилок, недоліків у знаннях, уміннях і навичках учнів, в організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, які необхідно виправити на наступних уроках; вноситься необхідна корекція в діяльність учнів і вчителя.

Методична підструктура уроків контролю і корекції, як правило, передбачає: вступну пояснювальну частину (інструктаж учителя і психологічна підготовка учня до виконання майбутньої роботи); основну частину - самостійна робота учнів, оперативний контроль, консультації вчителя; підсумкову частину - орієнтація учнів у вивченні нового матеріалу.

Інколи уроки цього типу мають такі елементи: організаційна частина, пояснення завдань учителем, відповіді на запитання учнів, виконання учнями завдань, здача виконаного завдання (або перевірка), завдання додому, закінчення уроку.

Зрозуміло, що в практиці роботи школи можливі й інші типи і структурні комбінації уроків. У зв'язку з підвищенням уваги до проблем активізації пізнавальної діяльності учнів, залучення їх до розв'язання пошукових і дослідницьких завдань як самостійний вид уроку розглядається **проблемний урок**. Він має такі елементи: організація учнів, їх психологічна підготовка до активного залучення в майбутню роботу - створення проблемної ситуації; формулювання проблеми, висунення гіпотези і варіантів розв'язання; коментарі і узагальнення вчителя; вивчення додому; закінчення уроку - підведення підсумків роботи. Все це залежить від частинно- методичних завдань і творчості вчителя. Однак, будь-яка методична підструктура кожного типу уроку завжди повинна втілювати в собі актуалізацію раніше засвоєних знань і способів діяльності, формування нових понять та способів діяльності і використання знань, умінь і навичок. Варто мати на увазі, що перелічені типи уроків у "чистому" вигляді рідко зустрічаються у практиці роботи вчителів. Так чи інакше, функції одного типу уроку часто впилюються в структуру іншого типу уроку. Різниця полягає лише в тому, що кожний відзначений нами тип уроку відрізняється домінуванням певної функції, а решта функцій інших типів уроку мають допоміжний характер. Тому класифікація уроків продовжує залишатися однією з найактуальніших проблем дидактики.

14.3. Організація навчальної діяльності учнів на уроці

У пошуках шляхів найбільш ефективного використання структури уроків різних типів особливе значення набуває форма організації навчальної діяльності учнів на уроці. В педагогічній літературі і шкільній практиці поширені три такі форми - *фронтальна, індивідуальна і групова*. Перша передбачає спільні дії учнів класу під керівництвом учителя; друга - самостійну роботу кожного учня окремо; групова - учні працюють в групах з 3 - 6 чоловік або парами. Завдання для груп можуть бути однаковими або різними.

Фронтальною формою організації навчальної діяльності учнів називають такий вид діяльності вчителя і учнів на уроці, коли всі учні одночасно виконують однакову, спільну для всіх роботу, усім класом обговорюють, порівнюють і узагальнюють її результати. Вчитель працює з усім класом одночасно, спілкується з учнями безпосередньо в процесі своєї розповіді, пояснення, показу, залучення школярів до обговорення конкретних питань тощо. Це сприяє встановленню особливо довірливих відносин і спілкуванню між учителем та учнями, а також учнів між собою, виховує у дітей почуття колективізму, дозволяє вчити школярів міркувати і знаходити помилки в міркуваннях своїх товаришів, формувати стійкі пізнавальні інтереси, активізувати їх діяльність.

Від учителя вимагається вміння знайти посилену роботу думки для всіх учнів, заздалегідь проєктувати, а потім і створювати навчальні ситуації; вміння і терпіння вислухати всіх бажаючих висловитися, тактовно підтримати і, разом з тим, внести необхідні корективи в процесі обговорення. Такий підхід учителя дозволяє учням активно слухати і ділитися своїми думками, знаннями з іншими, з розумінням вислуховувати думки інших, порівнювати їх зі своїми, знаходити помилки в думках інших та ін. У цьому випадку на

уроці панує дух колективного мислення. Вчитель має можливість вільно впливати на весь колектив класу, викладати навчальний матеріал усьому класу, досягає певної ритмічності в діяльності школярів на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей. Все це є перевагами фронтальної форми організації навчальної роботи учнів на уроці. Ось чому в умовах масового навчання ця форма організації навчальної роботи учнів є незамінною і найбільш розповсюдженою в роботі сучасної школи.

Фронтальна форма організації навчання може бути реалізована у вигляді проблемного, інформаційного, пояснювально- ілюстративного викладу і супроводжуватися репродуктивними та творчими завданнями.

Однак, фронтальна форма навчальної роботи має ряд суттєвих недоліків. За своєю природою вона спрямована на деякого абстрактного учня, у зв'язку з чим у практиці роботи школи часто проявляються тенденції до нівелювання учнів, спонуканню їх до єдиного темпу роботи, до чого вони не готові. Учні з низькими навчальними можливостями працюють повільно, гірше засвоюють матеріал, їм потрібно більше уваги з боку вчителя, більше часу на виконання завдань, більше вправ, ніж учням з високими навчальними можливостями.

То ж, для максимальної ефективності навчальної діяльності учнів необхідно використовувати й інші форми навчальної роботи.

Індивідуальна форма організації роботи учнів на уроці передбачає, щ> кожен учень отримує для самостійного виконання завдання, спеціально для нього підібране, у відповідності з його підготовкою і навчальними можливостями. Такими завданнями можуть бути робота з підручником, іншою навчальною і науковою літературою, різноманітними джерелами (довідники, словники, енциклопедії, хрестоматії); розв'язання задач, прикладів, написання переказів, творів, рефератів, доповідей; проведення всіляких спостережень і т.д. Широко використовується індивідуальна робота в програмованому навчанні.

В педагогічній літературі виділяють два види індивідуальних форм організації виконання завдань: *індивідуальну* і *індивідуалізовану*. Перша характеризується тим, що виконання учнем спільних для всього класу завдань здійснюється без контакту з іншими школярами, але в єдиному для всіх темпі; друга передбачає навчально-пізнавальну діяльність учнів у процесі виконання специфічних завдань. Саме вона дозволяє регулювати темп просування в навчанні кожного школяра у відповідності з його підготовкою і можливостями.

Таким чином, одним з найефективніших шляхів реалізації індивідуальної форми навчання школярів на уроці є *диференційовані індивідуальні завдання*, особливо завдання з друкованою основою. Однак, цього не досить. Не менш важливим є контроль учителя за виконанням завдань, його своєчасна допомога у вирішенні навчальних проблем. Причому, для слабо встигаючих учнів диференціація повинна проявлятися не стільки в диференціації завдань, скільки в мірі надання допомоги з боку вчителя.

Індивідуальну роботу доцільно проводити на всіх етапах уроку, при розв'язуванні різних дидактичних завдань: для засвоєння нових знань та їх закріплення, для формування і закріплення умінь та навичок, для узагальнення і повторення пройденого, для контролю, для оволодіння

досліджуваним методом. Найпростіше, звичайно, використовувати цю форму організації навчання школярів для закріплення, повторення, організації різноманітних вправ. Однак, вона не менш ефективна і при самостійному вивченні нового матеріалу, особливо при його попередньому домашньому опрацюванні.

Для лаво встигаючих учнів необхідно скласти таку систему завдань, які містили б у собі: зразки розв'язування задач і вправ, які потрібно розв'язати на основі поданого зразка; різні алгоритмічні приписи, що дозволяють учню крок за кроком розв'язати визначену задачу, різні теоретичні відомості, що пояснюють теорію, явище, процес, механізм процесів, які дозволяють відповісти на ряд питань, а також різноманітні вимоги порівнювати, класифікувати, узагальнювати. Така організація навчальної роботи учнів на уроці дає можливість кожному школяреві у відповідності зі своїми можливостями, здібностями постійно, але неухильно поглиблювати і зміцнювати знання, виробляти необхідні уміння, навички, досвід пізнавальної діяльності, формувати в собі потребу до самоосвіти. Це переваги індивідуальної форми організації навчання учнів. Але вона має й серйозні недоліки. Сприяючи вихованню самостійності учнів, організованості, наполегливості в досягненні мети, індивідуалізована форма навчальної роботи дещо обмежує їх спілкування між собою, прагнення передавати свої знання іншим, брати участь у колективних досягненнях. Ці недоліки компенсуються в практичній роботі вчителів поєднанням індивідуальної форми навчання і групової.

Групова (ланцюгова) форма організації навчальної роботи учнів, її головними ознаками є:

— клас на даному уроці поділяється на групи для розв'язування конкретних навчальних завдань;

— кожна група отримує окреме завдання (однакове або диференційоване) і виконує його спільно під безпосереднім керівництвом лідера групи або вчителя;

— завдання в групі виконуються таким чином, який дозволяє враховувати і оцінювати індивідуальний внесок кожного члена групи;

— склад групи не є постійний, а добирається з урахуванням того, щоб з максимальною ефективністю для колективу могли реалізуватися навчальні можливості кожного члена групи.

Кількість членів групи різна. Вона коливається в межах 3 - 6 чоловік. Склад групи змінюється в залежності від змісту і характеру майбутньої роботи. Не менше половини групи повинні складати учні, здатні успішно займатися самостійною роботою.

Керівники груп і їх склад можуть бути різними з різних навчальних предметів і добираються вони за принципом об'єднання школярів різного рівня підготовки, позаурочної інформації з даного предмету, сумісності учнів, що дозволяє їм взаємно доповнювати і компенсувати переваги і недоліки один одного. В групі не повинно бути негативно налаштованих один до одного учнів.

Однорідна групова робота передбачає виконання невеликими групами учнів однакового для всіх завдання, а диференційована - виконання різних завдань різними групами. В процесі роботи членам групи дозволяється

спільне обговорення ходу і результатів роботи, звертання за порадою один до одного.

Групову форму роботи доцільно використовувати при проведенні практичних і лабораторних робіт, робіт-практикумів з природничих предметів; при виробленні трудових навичок, навичок розмовної мови; при вивченні текстів копій історичних документів та ін. В процесі такої роботи максимально використовуються колективні обговорення результатів, взаємні консультації. Все це супроводжується індивідуальною самостійною роботою.

Групова діяльність учнів складається з наступних елементів:

1. Попередня підготовка учнів до виконання групового завдання, визначення навчальних завдань, короткий інструктаж учителя.
2. Обговорення і складання плану виконання навчального завдання в групі, визначення способів його вирішення, розподіл обов'язків.
3. Виконання навчального завдання.
4. Спостереження вчителя і коректування роботи групи і окремих учнів.
5. Взаємоперевірка і контроль за виконанням завдань у групі.
6. Повідомлення учнів за викликом учителя про отримані результати, загальна дискусія в класі під керівництвом учителя і формування загальних висновків.

7. Індивідуальна оцінка роботи фуп і класу в цілому.

Групова форма навчання учнів на уроці пред'являє високі вимоги до учителя, що керує навчально-пізнавальною діяльністю школярів. Він повинен добре володіти дисципліною, досконало освоїти методику визначення завдань для групової роботи учнів, уміло спрямовувати й забезпечувати ефективність їхньої діяльності, виділяючи ключові моменти, акцентуючи увагу на найголовнішому в навчальному матеріалі, стежачи за співробітництвом учнів у різних групах.

Переваги групової організації навчальної роботи учнів на уроці очевидні. Результати спільної роботи учнів досить помітні як у привчанні їх до колективних методів роботи, так і в формуванні позитивних моральних якостей особистості.

Однак, ця форма також має ряд недоліків. Найсуттєвішими з них є: *труднощі комплектування груп і організації роботи в них; учні в групах не завжди взмозі самостійно розібратися в складному навчальному матеріалі і вибрати найдосконаліший шлях для його опанування.* В результаті слабкі учні важко засвоюють матеріал, а сильні потребують більш складних, оригінальних завдань. Отже, лише в поєднанні з іншими формами навчання ця форма організації учнівської роботи може забезпечувати очікувані позитивні результати.

14.4. Підготовка учителя до уроку

Підготовка вчителя до уроку складається з двох органічно пов'язаних між собою етапів: *планування системи уроків з теми і конкретизації* цього планування стосовно кожного уроку, осмислення і складання планів окремих уроків.

Тематичне планування призначене для визначення оптимальних шляхів реалізації освітньої, розвиваючої і виховної функцій

навчально-виховного процесу в системі уроків і позаурочних занять з даної теми або розділу навчальної програми. До цієї системи, в залежності від основної дидактичної мети, можуть ввійти як уроки різних типів і видів, так і інші форми організації позакласної та позаурочної роботи учнів.

Успіх тематичного планування залежить від того, наскільки чітко учитель уявляє собі, що повинні учні міцно засвоїти, з чим познайомитися, що вміти, знати і т.д. Тому тематичне планування розпочинається з ретельного вивчення вчителем навчальної програми з предмету, освітніх стандартів, визначення основних виховних і розвивальних завдань у межах навчального предмету в цілому і з даної теми, зокрема. Тільки в результаті такої попередньої роботи можна зрозуміти значення кожного "народжуваного" в тематичному плані уроку. Інакше, замість системи взаємопов'язаних уроків отримаємо випадковий "набір" уроків.

Науково обгрунтовану схему тематичного планування запропонував відомий російський дидакт М.І.Махмутов, яка має такий вигляд [286, 147].

Схема тематичного планування

1. Назва теми:

- 1) мета (загальна дидактична) уроку або системи уроків;
- 2) тип уроку (уроків);
- 3) спільні методи навчання (репродуктивні або продуктивні);
- 4) обладнання і основні джерела інформації;
- 5) види контрольних робіт на основі системи уроків.

2. Актуалізація:

- 1) опорні знання (поняття і факти) і способи дії;
- 2) типи самостійних робіт.

3. Формування нових понять і способів дії:

- 1) нові поняття і способи дії;
- 2) головні і другорядні проблеми та типи самостійних робіт.

4. Застосування (формування умінь та навичок):

- 1) типи самостійних робіт;
- 2) міжпредметні зв'язки.

5. Домашнє завдання:

- 1) повторення (обсяг навчального матеріалу);
- 2) типи самостійних робіт.

Основою тематичного планування в даній схемі слугує дидактична структура уроку, компоненти якої містять елементи знань (понять) і способів дій, типи самостійних робіт, тобто зміст і способи навчання.

Розпочинаючи планування системи уроків з чергової теми, вчитель повинен чітко уявити якими опорними знаннями, уміннями і навичками уже володіють учні, які види наступних зв'язків (предметних, міжпредметних) можуть і повинні на їх основі актуалізуватися. Тільки після цього можна розробляти конкретні програми роботи учнів з даної теми.

В цих програмах учитель чітко визначає якими основними знаннями, уміннями і навичками повинен оволодіти учень при вивченні матеріалу з даної теми. В програмі перелічуються основні поняття і закономірності, які вводяться в даній темі; найважливіші відомості про навчальні явища, процеси,

події і т.д.; характеризуються типи задач, які учні повинні навчитися розв'язувати, а також очікуваний приріст у знаннях, уміннях і навичках учнів, що має відбутися в результаті вивчення теми.

Учитель планує також формування в учнів умінь навчально-дослідницької діяльності, накреслює основні завдання виховання відповідального ставлення їх до навчального матеріалу, до тих видів діяльності, які здійснюватимуть школярі в процесі вивчення даної теми.

Саме цілеспрямованість учителя при здійсненні тематичного планування, конкретизація ним найближчих завдань навчання і є власне управлінням процесом навчально-пізнавальною діяльністю учнів в системі уроків, основою його творчого підходу до поурочного планування структури і змісту майбутньої діяльності на уроці, до визначення системи та послідовності власних дій і дій учнів на кожному уроці. Тільки після визначення дидактичних завдань до кожної теми в цілому, можна розпочинати підготовку до кожного конкретного уроку.

В чому ж полягає безпосередня підготовка учителя до уроку? Що таке **поурочне планування**?

Безпосередня підготовка вчителя до уроку — це планування уроку, конкретизація тематичного планування, стосовно кожного окремо взятого уроку, осмислення та складання плану і конспекту уроку після того як визначено основний зміст і спрямованість уроку. План уроку необхідний кожному вчителю, незалежно від його стажу, ерудиції і рівня педагогічної майстерності. Складається він на основі тематичного плану, змісту програми, знання вчителем учнів, а також рівня їх підготовки. В плануванні уроку і розробці технології його проведення виділяються дві взаємозв'язні частини: 1) осмислення мети уроку, кожного його кроку; 2) запис у спеціальному зошиті в тій чи іншій формі плану уроку.

Мета уроку визначається на основі змісту матеріалу, матеріальної бази школи і характеру такої діяльності учня з навчальним матеріалом, яку можна організувати в даній навчальній ситуації. На цьому етапі підготовки уроку учитель на основі розумового експерименту здійснює прогнозування майбутнього уроку, "прокручує" його в думці, розробляє своєрідний сценарій власних дій і дій учнів у їх єдності. І лише після визначення основного змісту і напрямку власної діяльності і діяльності учнів, учитель добирає необхідний і достатній матеріал, який повинні засвоїти учні, накреслює послідовність введення в обіг тих чи інших понять, які будуть* вивчатися на уроці; добирає найвиразніший матеріал, що спонукатиме до активної розумової діяльності учнів, накреслює орієнтири у вигляді узагальнених запитань, проблемних завдань та ін.

В процесі підготовки уроку увага вчителя повинна бути привернута до педагогічного передбачення, прогнозування можливого повороту думки учнів при розв'язанні конкретних навчальних завдань. Підготовка учителя до уроку охоплює, таким чином, не лише ретельний аналіз навчального матеріалу, його структурування у відповідності з етапами його вивчення, але й можливі запитання, відповіді, судження самих учнів. Чим ретельніше буде здійснений такий аналіз, тим менша ймовірність зустрітися з зовсім неочікуваними ситуаціями в процесі проведення уроку.

Після ретельного аналізу, обдумування композицій уроку учитель здійснює запис плану-конспекту уроку. Досвідчені вчителі обмежуються короткими записами, початківцям варто писати більш розгорнуті плани-конспекти уроку.

План уроку — це початок творчого пошуку, засіб ефективності уроку, реалізація задуму вчителя, фунт натхнення і талановитої імпровізації. В ньому відображається *тема уроку, клас*, в якому він проводиться, *мета уроку з конкретизацією його дидактичних завдань, короткий зміст матеріалу*, який вивчається на уроці, визначаються *форми організації* навчально-пізнавальної діяльності учнів, *методи, засоби навчання, система завдань*, в процесі виконання яких здійснюватиметься актуалізація раніше засвоєних знань і способів діяльності, формування нових наукових понять і способів діяльності та їх використання в різних ситуаціях навчання, *контроль і корекція* навчальної діяльності учнів в їх поступальному русі від незнання до знання, від невміння до вміння здійснювати необхідні практичні пізнавальні дії в процесі реалізації завдань уроку.

В плані уроку уточнюється його структура, визначається орієнтовна міра часу на різні види роботи, передбачаються заходи перевірки успішності навчання школярів, конкретизуються їх прізвища, кого планується опитати, перевірити тощо.

Успіх уроку залежить не тільки від старанної підготовки до нього вчителя, але й від підготовки самих учнів до роботи на уроці, від того психологічного настрою, з яким вони приходять на урок. Підготовка учнів до наступного уроку в системі уроків передбачає:

- ознайомлення учнів з планом їх роботи на наступних уроках в системі уроків з теми;
- орієнтацію учнів на їх попереднє ознайомлення з окремими розділами або темами підручника, читання науково-популярної й художньої літератури з проблем наступного уроку, проведення спостережень та нескладних дослідів, які можуть сприяти вивченню нового матеріалу.

Можна рекомендувати наступну схему плану-конспекту уроку:

Схема плану-конспекту уроку

1. Тема програми.
 2. Тема уроку.
 3. Мета уроку:
 4. Завдання: а) освітні; б) виховні; в) розвиваючі.
 5. Тип уроку.
 6. Вид уроку.
 7. Методи: а) навчання; б) викладання.
 8. Матеріально-технічне і дидактичне оснащення уроку: 1) Обладнання. 2) Прилади. 3) Інструмент (робочий, вимірювальний). 4) Еталони. 5) Заготовки, матеріали. 6) Наочні посібники. 7) Дидактичний матеріал. 8) Технічні засоби навчання.
 9. Міжпредметні зв'язки.
 10. Передові методи праці.
 11. Література.
- Хід уроку по етапах*

1. Актуалізація опорних знань і мотиваційних станів.
 - 1) Завдання етапу.
 - 2) Склад опорних завдань.
 - 3) Склад опорних умінь.
 - 4) Формування мотивів, інтересу, емоційного настрою.
2. Формування нових знань і способів діяльності.
 - 1) Завдання етапу.
 - 2) Введення нових понять.
 - 3) Очікуваний приріст знань, умінь.
 - 4) Способи спонукання.
3. Формування нових умінь і навичок.
 - 1) Завдання етапу.
 - 2) Склад формованих і розвиваючих умінь.
 - 3) Самостійна робота.
 - 4) Поточний інструктаж (індивідуальний, колективний).
4. Домашнє завдання.

14.5. Аналіз і самооцінка уроку

Якість і ефективність уроку залежить від уміння вчителя аналізувати свої й чужі успіхи та помилки. Тому важливим елементом педагогічної творчості є аналіз і самооцінка власного уроку. Аналіз своєї роботи — один з найпродуктивніших заходів підвищення кваліфікації. Його якість залежить від багатьох факторів і, перш за все, від звички вчителя до вдумливого аналізу своїх дій і здобутих наслідків та результатів. Аналіз уроку варто проводити відразу після його закінчення, до початку наступного. Самооцінка ґрунтується на аналізі вже проведеного уроку, коли вчитель ще раз аналізує визначений план, з'ясує, що йому вдалося, а що ні, намагається знати причини невдачі і закріпити те, що вдалося успішно.

У педагогічній літературі описані різні підходи до аналізу уроку (Зотов Б.Ю., Махмутов М.І.). Т.А.Ільїна виділила десять параметрів, за якими вчитель може здійснити самоаналіз і самооцінку уроку. Пропонуємо цю схему з незначними її скороченнями і модифікаціями.

1. Загальна структура уроку.

До якого типу уроку може бути віднесений даний урок? Яке його місце в системі інших уроків з теми? Чи чітко виділені елементи уроку даного типу і чи правильно визначено дозування часу на кожну частину уроку?

2. Реалізація основної дидактичної мети уроку.

Чи всі вимоги програми з даної теми (питання) отримали відображення в уроці? Наскільки активними були учні при ознайомленні з новим матеріалом (сприймання, розуміння, збудження пізнавального інтересу)? Чи вірно складений і здійснений план вивчення нового матеріалу? Чи достатньо продумана методика вирішення окремих "блоків" нового матеріалу? Чи мав учитель достатні знання? Як і що потрібно змінити у вивченні нового матеріалу і чому? Чи мала місце організація первинного закріплення? Як здійснювалася перевірка якості знань, умінь і навичок учнів? Чи мав місце диференційований підхід до учнів? На яких етапах уроку? Яким чином?

3. Здійснення розвитку учнів у процесі навчання.

Чи мало місце залучення учнів до основних розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація)? Чи було організовано подолання посылених труднощів? Чи з'явилися мотиви інтелектуального збудження? Як і чим був забезпечений розвиток пізнавальної самостійності учнів? Чи здійснювалися міжпредметні і предметні зв'язки? Чи були використані засоби розвитку творчого мислення (елементи проблемності), завдання пошукового характеру? Чи повідомлялась на уроці інформація для загального розвитку? Якщо так, то як - учнями в їх доповідях, повідомленнях, доповненнях, самим учителем? Чи мав місце естетичний розвиток учнів? Які засоби були для цього використані?

4. Виховання в процесі уроку.

Чи сповна були використані виховні можливості змісту навчального матеріалу? Як формувався світогляд: чи мало місце роз'яснення світоглядних ідей, формування відношень, оціночних суджень, чи виявив урок вплив на вироблення поглядів і **переконань** учнів? Як забезпечений на уроці зв'язок навчання з життям? Що сприяло вихованню гуманного ставлення до людей, **відповідального** ставлення до роботи та її результатів? Чи були використані виховні можливості оцінки знань? Який виховний вплив особистості самого вчителя?

5. Дотримання основних принципів дидактики.

Чи правильно була організована діяльність учителя та учнів з позиції реалізації принципів навчання? Як була організована самостійна робота учнів? Який її обсяг? Чи була вона в достатній мірі індивідуалізована? Яка її ефективність?

6. Вибір методів навчання.

Чи правильно вибраний метод (методи) ознайомлення з новим матеріалом? Чи повністю були використані можливості залучення учнів до самостійної роботи? Чи використовувалися технічні засоби навчання, їх ефективність? Чи досить різноманітними були методи та прийоми застосування знань та вироблення умінь і навичок? Чи раціонально були вибрані методи перевірки та контролю знань? Чи правильно організовано індивідуальне, фронтальне та комбіноване опитування? Письмовий контроль? Як була організована робота над помилками, чи мала вона місце взагалі? Чи дотримувалися загальні вимоги до вибору методів навчання (в залежності від загальної цільової спрямованості, дидактичної мети, специфіки навчального матеріалу, предмету, віку, індивідуальних особливостей учнів і т.д.)?

7. Робота вчителя на уроці.

Чи все необхідне було підготовлено до початку уроку? Чи правильно вчитель користувався конспектом на уроці? Яке було співвідношення його організаційної діяльності і пізнавальної діяльності учнів? Які види діяльності вчителя мали місце на уроці і в якому співвідношенні (мовна діяльність, слухання, записування, допомога учням в їх самостійній роботі). Які прийоми організації учнів на роботу були використані? Чи мав місце контакт з класом? З окремими учнями? Яким був зовнішній вигляд учителя?

8. Робота учнів на уроці.

Чи була перевірена готовність учнів до уроку? Якою була активність учнів на різних етапах уроку? Якими були види діяльності учнів на уроці? Чи зверталась увага на культуру праці (правильне ведення записів, їх

Тема 15. Організація самостійної роботи учнів на уроці

15.1. Самостійна навчальна діяльність та її види

Одним з найдоступніших і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності уроку, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці є відповідна організація самостійної навчальної роботи. Вона займає особливе місце на сучасному уроці, тому що учень набуває знань тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Передові педагоги завжди вважали, що на уроці учні повинні працювати по можливості самостійно, а вчитель - керувати їхньою самостійною роботою. Між тим, у школі не часто можна бачити самостійні роботи, які б були спрямовані на формування прийомів пізнавальної діяльності, школярів мало навчають способам і прийомам самостійної роботи.

Під *самостійною навчальною роботою* розуміють *будь-яку, організовану вчителем, активну діяльність учнів, спрямовану на виконання визначеної дидактичної мети в спеціально відведений для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь і навичок, узагальнення та систематизацію знань*. Як дидактичне явище, самостійна робота, з одного боку, є навчальне завдання, яке повинен виконати учень, з другого - форма вияву відповідної діяльності: пам'яті, мислення, творчого відображення, поглиблення та розширення сфери дії раніше отриманих знань.

Отже, *самостійна робота* - це такий засіб навчання, який:

- у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та завданням;

- формує в учнів на кожному етапі їх руху від незнання до знань необхідний обсяг та рівень знань, навичок і умінь для розв'язання відповідного класу пізнавальних завдань, поступового просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;

- сприяє виробленню в учнів психологічної готовності до самостійного систематичного поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці наукової та суспільної інформації;

- є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю учня в процесі навчання.

Дослідження вчених-педагогів та психологів дозволяють встановити чотири рівні самостійної продуктивної діяльності учнів:

1. *Копіюючі дії* учнів за заданим зразком. Ідентифікація об'єктів та явищ, їх розпізнавання шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні здійснюється підготовка учнів до самостійної діяльності.

2. *Репродуктивна діяльність*, пов'язана з відтворенням інформації про різні властивості навчального об'єкта. На цьому рівні вже починається узагальнення прийомів та методів пізнавальної діяльності.

3. *Продуктивна діяльність* самостійного застосування набутих знань для вирішення завдань, які виходять за межі відомого зразка і потребують здатності до індуктивних та дедуктивних висновків.

4. *Самостійна діяльність*, що виявляється в переносі знань при вирішенні завдань в істотно нових ситуаціях, складанні нових програм

прийняття рішень, виробленні гіпотетичного аналогового мислення. Завдання вчителя - довести якомога більше дітей до четвертого рівня самостійності.

Розглянемо *основні вимоги* до організації самостійної діяльності учнів на уроці. Будь-яка самостійна робота на будь-якому рівні має конкретну мету. Кожен учень знає порядок і прийоми виконання роботи. Самостійна робота відповідає навчальним можливостям учня, а ступінь складності задовольняє принцип поступового переходу від одного рівня самостійності до іншого, забезпечуючи поєднання різних видів самостійної роботи. Призначення самостійної роботи — розвиток пізнавальних здібностей, творчого мислення, ініціативи в прийнятті рішення.

Зміст роботи, форма її виконання повинні викликати інтерес в учнів, бажання виконати роботу до кінця. Самостійна робота організовується так, щоб вона сприяла виробленню в учнів навичок та звичок до праці. За формою організації самостійної роботи можна поділити на *індивідуальні, фронтальні та групові*.

У відповідності з рівнем самостійної продуктивної діяльності учнів виділяють чотири *типи* самостійних робіт: ***відтворюючі, реконструктивно-варіативні, евристичні та творчі роботи***. Кожний з цих типів має свою дидактичну мету.

Відтворюючі самостійні роботи за зразком необхідні для запам'ятовування способів дій в конкретних ситуаціях, формування умінь і навичок та їх міцного засвоєння. При виконанні робіт цього типу діяльність учнів не зовсім самостійна, оскільки їхня самостійність обмежується простим відтворенням, повторенням дій за зразком. Однак, роль таких робіт досить значна. Вони формують ґрунт для дійсно самостійної діяльності учня. Роль учителя полягає в тому, щоб для кожного учня визначити оптимальний обсяг роботи. Передчасний перехід до самостійних робіт інших типів позбавляє учня необхідної системи знань, умінь і навичок. Затримка на роботах за зразками - зайва витрата часу, що сприяє породженню нудьги й неробства. У школярів зникає зацікавленість до навчання і предмета, настає гальмування в їхньому розвитку.

Реконструктивно-варіативні самостійні роботи дозволяють на основі раніше отриманих знань та за даної вчителем ідеї самостійно знайти конкретні способи вирішення завдань. Самостійні роботи цього типу сприяють осмисленому перенесенню знань у типові ситуації, виробленню умінь аналізувати події, явища, факти, формуванню прийомів і методів пізнавальної діяльності, розвитку внутрішніх мотивів пізнання, створюють умови для розвитку розумової активності школярів.

Евристичні самостійні роботи формують уміння і навички пошуку відповіді за межами відомого зразка. Учень сам обирає шлях вирішення завдання на основі вже відомих йому знань. На даному рівні продуктивної діяльності формується творча особистість учня. Постійний пошук нових рішень, узагальнення й систематизація нових знань, перенесення їх в нові, нестандартні ситуації роблять знання учня більш гнучкими, мобільними, виробляють уміння, навички і потреби самоосвіти. Види евристичних самостійних робіт можуть бути найрізноманітнішими. Найпоширенішим видом евристичних самостійних робіт у практиці школи є самостійне

пояснення, аналіз демонстрації, явища, реакції, обґрунтування висновків за допомогою аргументів, рівнянь, розрахунків.

Творчі самостійні роботи є вінцем системи самостійної діяльності школярів, яка дозволяє їм отримувати принципово нові знання, зміцнити навички самостійного пошуку знань. Психологи вважають, що розумова діяльність школярів при вирішенні проблемних, творчих завдань аналогічна розумовій діяльності творчих і наукових працівників. Завдання такого типу — один з найефективніших засобів формування творчої особистості.

В практиці навчання кожен тип самостійної роботи представлений різноманітністю *видів робіт*, що використовуються в системі урочних та позаурочних занять.

1. *Робота з книжкою*. Це робота з текстом та графічним матеріалом підручника: переказ основного змісту тексту; складання плану відповіді за прочитаним текстом; короткий конспект тексту; пошук відповіді на раніше поставлені до тексту завдання; аналіз, порівняння, узагальнення й систематизація матеріалу кількох параграфів. Робота з першоджерелами, довідниками, науково-популярною літературою, конспектування та реферування прочитаного.

2. *Вправи*: тренувальні, відтворюючі і за зразком, складання завдань та запитань і їх розв'язання, рецензування відповідей інших учнів, оцінка їх діяльності, вправи, спрямовані на вироблення практичних умінь та навичок.

3. *Розв'язання різноманітних завдань та виконання практичних і лабораторних робіт*.

4. Різноманітні *перевірочні самостійні роботи*, контрольні роботи, диктанти, твори.

5. *Підготовка доповідей та рефератів*.

6. *Виконання індивідуальних та групових завдань*.

7. *Домашні лабораторні дослідження та спостереження*.

8. *Технічне моделювання та конструювання*.

Більшість з перерахованих видів самостійних робіт може використовуватися на різних рівнях самостійної діяльності учнів, тобто віднесена до кожного з чотирьох відзначених вище типів самостійних робіт. В розпорядженні ж творчо працюючого вчителя є великий арсенал різноманітних самостійних робіт для різних дидактичних завдань.

Будь-яка самостійна робота повинна починатися з усвідомлення учнем мети та способів дії. Від цього в значній мірі залежить ефективність всієї роботи. Спостереження за практикою організації самостійної роботи та аналіз результатів виконання учнями значної кількості таких робіт дозволяє виділити деякі *недоліки* в їх організації:

— відсутність системи в організації робіт, вони випадкові і за змістом, і за кількістю, і за формою;

— рівень пропонуваної самостійності не відповідає навчальним можливостям учня; слабо виражений індивідуальний підхід у доборі завдань;

— самостійні роботи одноманітні, їх тривалість не є оптимальною для даного класу.

15.2. Система вправ та завдань

Вправи є найпоширенішим видом самостійної роботи. Їх роль при осмисленні та закріпленні знань, розвитку мислення учнів досить велика. Особливо ефективна система вправ, що враховує індивідуальні можливості учня.

За метою призначення вправи поділяють на *три групи*:

1. Вправи для вивчення матеріалу, набуття умінь та навичок: підготовчі, пробні, призначені для виконання дій за зразком, схемою, заданим приписом.

2. Вправи для закріплення вивченого матеріалу.

3. Контрольні завдання для перевірки глибини засвоєння знань.

Організація навчальної діяльності, спрямована на розв'язання різних навчальних завдань, передбачає наступні етапи: аналіз змісту завдання і визначення мети дій; пошук плану вирішення завдання; реалізація запропонованого плану; перевірка правильності дій, істинності відповіді; аналіз інших можливих варіантів розв'язання, доведень, варіантів дій і їх співставлення з першим.

Чіткий план організації дій при виконанні різних вправ підвищує їх ефективність. Часто безпорадність учня при вирішенні завдання є наслідком його методичних невмінь, а не проблемами в знаннях.

При доборі завдань і вправ особливо увага звертається на всебічне закріплення ознак поняття, чітко виділяються навички і вміння, які необхідно сформулювати і закріпити за допомогою системи різноманітних вправ. Учитель постійно стежить за точністю виконання завдань, особливо на етапі підготовчих та пробних вправ, оскільки можуть бути закріплені помилки учнів. Цей етап характеризується низьким рівнем самостійності. Систему вправ та завдань зручно організувати за етапами, починаючи з типових задач та вправ. Детально пояснюється метод їх розв'язання. Учні закріплюють його, виконують дії за зразком, потім учитель пропонує аналогічні задачі та завдання з планом розв'язання, надаючи допомогу учням при розв'язуванні. На цьому етапі потрібна енергійна корекція рівня самостійності.

Далі виконують завдання з коротким планом розв'язання або вказівками щодо виконання завдань. Контроль на цьому етапі особливо важливий, хоча рівень самостійності вже досить високий.

Завдання і вправи для повністю самостійного виконання - це складання задач, написання творів і диктантів на конкретні теми, практичні, лабораторні заняття, різні творчі завдання. На цьому етапі з'ясовується, чи достатньо підготовлений учень на попередніх етапах і чи здатен він до творчої роботи.

Важлива роль у формуванні і розвитку вміння розв'язувати задачі відводиться правильній організації пошуку розв'язання будь-якої конкретної задачі. Значну частину цієї роботи потрібно алгоритмізувати, при цьому не можна формально використовувати алгоритм. Розв'язуючи задачі, доцільно використовувати певні приписи: уважно прочитайте та зрозумійте умову задачі, перекажіть її зміст, запишіть коротку умову задачі за визначеною формою; виконайте креслення, яке ілюструє умову задачі; розкладіть задачу на ряд очевидних частин та напишіть рівняння, що виражають їх суть; розв'яжіть рівняння чи систему рівнянь; осмисліть хід розв'язання та перевірте відповідь; пошукайте інше розв'язання задачі; зробіть висновок.

Досвід показав ефективність розв'язування задач з недостатніми та зайвими даними в умові. Недостатні дані беруться з довідника. Такий прийом разом з закріпленням навичок, використанням довідника, сприяє глибокому аналізу задачі. Задачі з зайвими даними корисні лише на певному етапі, коли учень володіє міцними знаннями, інакше подібні задачі можуть виявитися неефективними. Часто при розв'язуванні задач дошки викликають одного учня, інші слухають і беруть участь в обговоренні розв'язання, або просто списують з дошки. Чи правильно це? Взагалі така організація уроку можлива, але краще, якщо на першому етапі вивчення нового матеріалу кожен учень самостійно виконує перші три пункти припису. Потім всі разом намічають план розв'язання задачі. Далі кожен самостійно намагається реалізувати цей план. Результати самостійного розв'язання обговорюються всім класом. Це дозволяє розвивати вміння дітей самостійного пошуку розв'язання задачі. Згодом зміст вправ можна ускладнити написавши на спеціальних картках з поміткою ступеня складності. Ускладнити зміст вправ можна шляхом введення графічних, експериментальних задач. Для цього важливо визначити рівень самостійності, який необхідний для розв'язання даної задачі.

Відзначимо деякі типові помилки в організації та проведенні вправ:

- вправи бувають випадковими, не становлять собою частини продуманої системи;

- вправи частіше проводяться фронтально, не індивідуально;

- учень не отримує своєчасних вказівок про допущені помилки та правильний спосіб дій.

15.3. Самостійна робота з книгою

У наш час книга — основне джерело знань, важливий засіб людського спілкування. З першого класу школярі читають її, вивчають.

Аналіз анкет, зошитів старшокласників, студентських конспектів першоджерел показує, що в багатьох учнів уміння і навички роботи з книгою дуже слабкі, випадкові. Опитування вчителів показують, що вони рідко працюють на уроці з підручником, недостатньо активізують розумову діяльність учнів. Школярі, власне, працюють з книгою тільки вдома без керівництва з боку вчителя.

Дійсно, книга - це найкращий співбесідник, вчитель того, хто бажає і вміє її читати. Уміння працювати з книгою, культура читання, прагнення до неї тісно пов'язані з розвитком людини, її навчання. Розглянемо коротко деякі *дидактичні умови* організації роботи з підручником на уроці.

1. Роботу з підручником необхідно ретельно планувати, вважаючи її одним з видів самостійної діяльності школярів.

2. Діями учнів потрібно чітко керувати: що читати, з якою метою, на які питання відповідати, які вправи виконувати після прочитання параграфа і т.п.

3. Робота з підручником не повинна займати весь час уроку. Вона розумно поєднується з іншими видами навчальної роботи.

4. Недоцільно заучувати напам'ять прочитане. Важливо виділити головну ідею кожного абзацу або скласти план прочитаного.

5. Широко використовувати графічний матеріал підручника для самостійної роботи: аналіз малюнка, розповідь за картинкам; читання та аналіз графіків.

6. Необхідно цілеспрямовано працювати з тими запитаннями, які є в підручниках в кінці параграфа.

7. Роботу з підручником потрібно використовувати на всіх етапах уроку. При комплексному використанні вона створює певну систему.

8. Вчитель може скласти систему запитань, на які в тексті підручника потрібно знайти відповідь. Можна запропонувати учням переказати своїми словами основну думку прочитаного абзацу, доведення, розділити текст на частини, виділити в них опорні пункти, які є стрижнем абзацу чи тексту.

9. Складання різних планів тексту: простих, розгорнутих, усних, письмових, які складаються у вигляді запитань, цитат, тез.

10. Узагальнення та систематизація знань.

11. Робота з першоджерелами; позакласне читання.

В процесі самостійної роботи з книгою можна індивідуалізувати процес читання: учням з різними навчальними можливостями можна дати завдання різного рівня самостійності.

Гарні результати дає рецензування книги, журнальної чи газетної статті, радіо- або телепередачі. Народжується реальний зв'язок уроку з життям.

Особливе значення на уроці має робота з різноманітною довідковою літературою. Наприклад, задачі з фізики, хімії, географії, біології бажано складати так, щоб необхідні довідкові дані учень знаходив самостійно.

15.4. Організація лабораторних та практичних занять

Організація будь-якої *лабораторної роботи* починається з визначення її місця в системі уроків з даної теми. Вчителю потрібно уточнити терміни проведення роботи: чи відразу після вивчення нового матеріалу, на наступному уроці або через два-три уроки.

Певна підготовча робота здійснюється до уроку: повторюється теоретична частина, учні знайомляться з необхідним обладнанням, заносять в зошит для лабораторних робіт назву теми, склад обладнання, заготовляють сітки таблиць і т.д. Все це дозволяє учням зрозуміти мету роботи та засоби її досягнення, плідно використати час уроку.

Перед уроком перевіряється наявність та придатність необхідного обладнання. Столи та обладнання для лабораторних робіт номеруються, такий порядок сприяє зберіганню приладів саме на відповідних столах.

Перед уроком учитель визначає основну мету уроку і виділяє ті головні уміння та навички, якими повинен оволодіти учень, щоб виконати лабораторну роботу.

При підготовці до лабораторної роботи потрібно визначити, що учень може зробити самостійно, а що необхідно дати в готовому вигляді. Опис робіт можна зробити різним за рівнем складності, відповідно до індивідуальних можливостей учнів.

Додаткові завдання повинні бути творчого типу, щоб відповіді на запитання не містилися в підручниках у явному вигляді. Подібні запитання дозволяють уникнути механічного виконання роботи учнями.

Лабораторна робота повинна мати дослідницький характер, але в якій мірі дослідження здійснювати самостійно - залежить від підготовки класу, про що вирішує вчитель. Перед тим, як безпосередньо розпочати виконання лабораторної роботи, рекомендується продемонструвати всі етапи діяльності учнів у процесі її виконання з коротким аналізом дій. Звичайно при проведенні лабораторної роботи увагу звертають на досягнення основної дидактичної мети, розвиток вимірювальних навичок, навичок роботи з обладнанням, приладами.

Розглянемо коротко питання про оформлення лабораторної роботи. В зошитах для лабораторних записують:

- число, номер роботи згідно з програмою, назву роботи;
- обладнання;
- теоретичне обґрунтування роботи;
- таблицю, в яку заносять результати вимірювань та обчислень;
- оцінку похибок обчислень та вимірювань;
- висновки за результатами роботи;
- відповіді на додаткові питання.

Оцінка роботи. Перш за все, бажано добитися, щоб учні самі критично оцінювали результати тих робіт, в яких є кількісні вимірювання. Як правило, отримані результати порівнюють з табличними значеннями тих же величин, це корисно, особливо, якщо учні "не підганяли" числа під потрібні величини.

Не за кожну програмну лабораторну роботу ставиться оцінка в журнал. Деякі роботи оцінюються вибірково. Спеціальною оцінкою можна оцінити навички вимірювання та обчислення, а також оформлення роботи.

Розглянемо деякі питання, пов'язані з організацією *лабораторного практикуму*.

Підготовка до практикуму починається відразу після закінчення навчального року. Визначається тематика робіт, перевіряється наявність обладнання, складається план робіт практикуму. Правильність і продуманість алгоритмічних приписів перевіряються особливо ретельно, оскільки гарний опис і налагоджене обладнання визначають успіх роботи. Опис містить питання для контролю і поглибленого розуміння учнями проблеми, яку вони вивчають у даній роботі, пов'язують її з теоретичним обґрунтуванням роботи і її результатами. Тут же дається перелік необхідної літератури. Ретельно складається список груп, визначається їх керівник. Практикум починається з уроку, на якому пояснюється мета та завдання практикуму, розповідається про порядок і методику виконання робіт, складання звіту за їх результатами. Проводиться інструктаж з техніки безпеки при виконанні роботи.

Робота на практикумі повинна мати дослідницький характер, ні в якому разі не можна зводити роль учня до механічного виконання раніше відомої програми.

Одним із слабких місць в організації практикумів є перевірка робіт та контроль за роботою учнів в лабораторії. Як правило, роботи перевіряються відразу після закінчення практикуму, тобто тоді, коли виставляються або вже виставлені річні оцінки. Це не сприяє підвищенню якості виконання роботи. Доцільно залік з кожної роботи розділити на три частини: на уроці вчитель оцінює рівень умінь і навичок при виконанні роботи і загальне знання матеріалу, що легко здійснюється при спостереженні за виконанням роботи і в трихвилинній бесіді в процесі роботи. Якщо тепер регулярно збирати зошити

учнів для перевірки, то з урахуванням заміток в журналі і рівня відповідей на додаткові запитання можна вивести цілком об'єктивну загальну оцінку, яка свідчить про наявні знання та вміння учня.

Запитання і завдання

1. В чому сутність понять: "самостійна діяльність" і "самостійна робота"? 2. Визначте сутність самостійної роботи як педагогічної категорії і охарактеризуйте її основні ознаки. 3. Проаналізуйте типи і види самостійних робіт, вкажіть основи їх класифікації. 4. Охарактеризуйте самостійну діяльність учнів у процесі виконання ними різноманітних видів самостійних робіт. 5. Розробіть з предмету вашої спеціальності систему завдань з теми для самостійної роботи учнів на уроці.

Додаткова література

1. Еипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. — М., 1961.
2. Коротяев Б.И. Учение - процесс творческий. — М., 1980.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. — М., 1972.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М., 1980.
5. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности учащихся на уроке, — М., 1985.

Тема 16. Перевірка і оцінка результатів навчання

1.1.1 Суть контролю навчання як дидактичного поняття

Контроль, або перевірка результатів навчання, є обов'язковим компонентом процесу навчання. Він має місце на всіх етапах процесу навчання, але особливого значення набуває після вивчення якого-небудь розділу програми і завершення ступеня навчання. Суть перевірки результатів навчання полягає у виявленні рівня засвоєння знань учнями, який повинен відповідати освітньому стандарту з даної програми, даного предмету. Проте дидактичне поняття перевірки знань або контролю результатів навчання має значно більший обсяг в сучасній педагогіці. Контроль, перевірка результатів навчання трактується як педагогічна діагностика.

В зарубіжній педагогіці *діагностика* трактується як процес, в якому здійснюється визначення рівня засвоєння знань, умінь і навичок, а також і деяких аспектів розвитку й вихованості, обробка й аналіз отриманих знань, узагальнення та висновки про хід процесу навчання та про просування учнів на наступні сходи навчання, висновки про ефективність роботи вчителів і всього освітнього закладу.

У вітчизняній педагогіці також мають місце подібні підходи до даного питання. *Контроль навчання* розглядається, з одного боку, як адміністративно-формальна процедура перевірки роботи вчителя та шкіл, як функція управління, результати якої і слугують для прийняття управлінських рішень. З іншого боку, контроль навчання має вже вказані значення перевірки та оцінки знань учнів вчителем. Термін "педагогічна діагностика" у вітчизняній науці має обмежене використання і застосовується здебільшого до галузі виховання, де означає встановлення та аналіз рівня вихованості, що зближує його з психодіагностикою.

Щодо процесу навчання доцільно використовувати термін "педагогічна діагностика" у вказаному вище значенні. Можна використовувати традиційні у вітчизняній дидактиці терміни: контроль, перевірка, оцінка і облік знань. Контроль навчання як частина дидактичного процесу і дидактична процедура висуває проблеми про функції перевірки та її зміст, види, методи і форми контролю, про вимірювання і, отже, про критерії якості знань, вимірювальні шкали і засоби вимірювання, про успішність навчання і неуспішність учнів

Найважливішими *принципами діагностування і контролю* ^{ТМГ¹¹]} ^{Е:} є: *об'єктивність, систематичність, наочність (згустість), диференційованість та індивідуальний характер, вимогливість учителя, єдність вимог та ін. характер.*

Об'єктивність полягає в науково обгрунтованому змісті діагностичних тестів (завдань, запитань), діагностичних процедур, рівному, дружньому ставленню педагога до всіх учнів, точному' адекватному встановленим критеріям оцінюванню знань учнів! Практично об'єктивність діагностування означає, що виставлені оцінки співпадають незалежно від методів і засобів контролювання і педагогів, що здійснювали діагностування.

Вимога принципу *систематичності* полягає в необхідності здійснення діагностичного контролювання на всіх етапах дидактичного процесу - від початкового сприймання знань і до їх практичного використання. Систематичність полягає в тому, що регулярному діагностуванню піддаються всі учні з першого і до останнього дня перебування в навчальному закладі. Шкільний контроль необхідно здійснювати так часто, щоб надійно перевірити все те важливе, що необхідно знати і вміти учням. Принцип систематичності вимагає комплексного підходу до здійснення діагностування, при якому різноманітні форми, методи і засоби контролю, перевірки, оцінювання використовуються у тісному взаємозв'язку і єдності, підпорядковуючись одній меті. Такий підхід дозволяє уникнути універсальності окремих методів і засобів діагностування.

Принцип наочності (гласності) полягає в проведенні відкритих випробувань всіх учнів за одними й тими ж критеріями. Рейтинг кожного учня встановлюється в процесі діагностування, має наочний, порівнювальний характер. Принцип гласності означає також оголошення і мотивацію оцінок. Оцінка - це орієнтир, за яким учні визначають еталони вимог до них, а також об'єктивність педагога. Необхідною умовою реалізації принципу є оголошення результатів дидактичних зрізів, обговорення і аналіз їх за участю іацікавлених людей, складання перспективних планів ліквідації прогалин.

Різні учні працюють по-різному, мають неоднакові здібності. Значними відмінностями характеризується і робота вчителів. Все це обумовлює кращі чи гірші результати навчання. Тому повинна бути й більш-менш розгалужена градація оцінок успішності. Іншими словами, потрібно, щоб оцінки були належною мірою *диференційовані*.

Діагностування повинно бути *індивідуальним*. Перевіряти треба знання, уміння і навички кожного учня. При перевірці треба враховувати індивідуальні особливості учнів: їхній темперамент, характер, здібності, нахили, інтереси, потреби, мотиви, особливості психічних функцій - мислення і мови, пам'яті, уваги, уявлення, емоцій, волі.

Вимогливість учителя до оцінювання роботи учня - обов'язкова умова високої якості навчання. Завищення оцінок, оковамилювання - велике зло. Лібералізм учителя неминуче завдає великої шкоди моральному вихованню учнів, породжує несерйозне, байдуже й безвідповідальне ставлення їх до навчання. Учні цінують і люблять вимогливих учителів (які не лише вимагають, а й добре навчають) і, нащики, не поважають учителів, які ставлять незааіужені оцінки.

Учитель повинен свідомо прагнути до об'єктивної і реальної оцінки виконаної учнем роботи. Крім того, необхідно щоразу пояснювати учням яка, чому і за що оцінка їм виставлена.

У всіх загальноосвітніх школах навчальна успішність учнів оцінюється нині на основі **"Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у**

системі загальної середньої освіти", розроблених на виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки від 17.08.2000 року, спільного наказу Міносвіти 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 р. 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. Порушення єдності вимог викликають непорозуміння між учителями, створюють ненормальні умови всієї навчально-виховної роботи.

Як складова частина процесу навчання **контроль** має **освітню, виховну, розвивальну, діагностичну, стимулюючу, управлінську** функції.

Освітня функція полягає в тому, що вчитель систематично стежить за навчальною діяльністю учнів, виявляє результати цієї діяльності і коригує її.

Виховна функція полягає в тому, що систематичний контроль і оцінка успішності сприяє вихованню в учнів свідомої дисципліни, наполегливості в роботі, працьовитості, почуття відповідальності, обов'язку; залучення учнів до взаємоконтролю сприяє формуванню в них принципості і справедливості, колективізму, взаємоповаги.

Розвивальна функція передбачає, що обґрунтування оцінки вчителем, самооцінки і взаємооцінки сприяє розвитку в учнів логічного мислення, зокрема, вміння аналізу і синтезу, порівняння і узагальнення, абстрагування і конкретизації, класифікації і систематизації; в процесі контролю розвивається пам'ять, удосконалюється мислительна діяльність, мова тощо.

Діагностична функція полягає в тому, що вчитель виявляє успіхи і недоліки в знаннях, уміннях і навичках, з'ясовує їх причини і визначає заходи для підвищення якості навчання, попередження і подолання неуспішності і другорічництва.

Стимулююча функція передбачає, що добре вмотивована і ЖГТ ^{оцінка} _{успішності учнів є важливим імпульсом} ^{об'єктивні} _{на навчальній} ^{відповідальності} _{праці} ^{КІИ} переростає в стійкий мотив овоо язку і

Управлінська функція полягає в тому, то на основі контролю вчитель одержує інформацію про стан успішності, успіхи і недоліки кожного учня і це дозволяє йому правильно скоригувати роботу учня і власну діяльність - змінити методику викладання, удосконалити організацію навчання школярів.

Всі функції взаємопов'язані і мають комплексний характер.

За місцем у навчальному процесі розрізняють такі **види контролю**:

1) **попередній**, який здійснюється перед вивченням нового матеріалу і передбачає виявлення якості опорних знань, умінь і навичок з метою їх актуалізації і корекції, встановлення необхідних предметних і міжпредметних зв'язків;

2) **побіжний (поточний)** контроль, який здійснюється в процесі вивчення нового матеріалу і має своїм завданням виявити якість засвоєння учнями знань, умінь і навичок з метою їх корекції;

3) **періодичний** або **тематичний**, який здійснюється після вивчення розділів програми і має своїм завданням перевірку, оцінку і корекцію засвоєння певної системи знань, умінь і навичок;

4) **підсумковий**, який здійснюється наприкінці навчальної чверті з метою обліку успішності учнів за даний період;

5) **заключний**, який здійснюється наприкінці навчального року з метою обліку успішності кожного учня за рік. Особливо важливим видом контролю є **екзамени** (перевідні і випускні).

Важливе значення для науки становить питання про зміст контролю, що перевіряється в навчанні. У вітчизняній педагогіці вважається, що перевіріці підлягають знання, уміння та навички учнів. Вони описуються як на загальнодидактичному, надпредметному рівні, так і на рівні предмета, звичайно у вигляді матеріалів до програми і предмету. У західній педагогіці результати перевірки навчання описуються як когнітивні, соціальні та емоційні завдання навчання. В цьому напрямку спрямовані зусилля сучасної вітчизняної педагогіки. Одна з її проблем полягає у тому, щоб завдання навчання, вони ж результати, що підлягають перевірці, формулювати у термінах поведінки, наявних діяч учнів. Вважається, що може бути зафіксовано їх наявність, виявлення у тому чи іншому вигляді. Вони можуть бути виміряні, тобто може бути встановлений рівень сформованості знань. _

З 50-х років ХХ століття здійснюється розробка таксономії завдань навчання (Б.Блюм) саме на основі такого підходу: діагностично визначені завдання дозволяють об'єктивно виявити і оцінити ступінь їх досягнення. У когнітивній галузі Б.Блюм запропонував такі ступені завдань навчання: учень знає, розуміє, аналізує, ускладнює і оцінює. Ці дії учня і підлягають перевірці. Мовою вітчизняної дидактики це означає, що перевіряється запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу, уміння виконувати різні дії з ним: говорити іноземною мовою, писати твір, розв'язувати задачі, виконувати лабораторну роботу та ін.

Крім знань, змістом перевірки шкільних досягнень є соціальний і загальнопсихологічний розвиток учнів. Оскільки школа не тільки формує знання, але й виховує і розвиває, то вимагається перевірка шкільних досягнень і в цих напрямках. Мається на увазі розвиток мови, мислення, пам'яті, уміння використовувати знання у стандартній і новій ситуації, вирішувати проблеми, виконувати практичні роботи. Змістом шкільного контролю є також сформованість мотивів навчання і діяльності, такі соціальні якості, як почуття відповідальності, моральні норми і поведінка. Однак, по-перше, ці соціальні та психологічні результати навчання дуже важко виявити, тим більш виміряти, і, по-друге, виявлення деяких соціальних якостей особистості у межах перевірки результатів навчання може розцінюватися як замах на свободу поглядів, як втручання у внутрішній світ учня. Перед педагогікою стоїть проблема всебічної перевірки та оцінки результатів навчання в когнітивній, соціальній та психологічній сферах.

16.2. Методи і форми контролю

Методи контролю - це способи діагностичної діяльності, які дозволяють здійснювати зворотний зв'язок у процесі навчання з метою отримання даних про успішність навчання, ефективність навчального процесу. Вони повинні забезпечувати систематичне, повне, точне і оперативне отримання інформації про навчальний процес. Якщо розуміти контроль широко, як педагогічну діагностику, то методи перевірки можна

розуміти ширше, як методи наукового дослідження педагогічного процесу. З цієї точки зору можна виділити методи шкільного контролю і методи наукової діагностики ("наукового контролю"). Більшість дидактів зосереджує свою увагу на перших - методах шкільного контролю, тобто способах перевірки, які використовують вчителі. При цьому у дидактиці самі поняття "метод контролю" і "форми контролю" знань не мають чіткого окреслення.

Сучасна дидактика виділяє наступні **методи контролю**: методи усного контролю, методи письмового контролю, методи практичного контролю, дидактичні тести, спостереження. Окремі вчені виділяють також методи графічного контролю (Щукіна Г.І.), методи програмованого і лабораторного контролю (Бабанський Ю.К.), користування книгою, проблемні ситуації (В. Оконь). Охарактеризуємо основні методи і форми перевірки результатів навчання.

Методи усного контролю - це бесіда, розповідь учня, роз'яснення, читання тексту, технологічної карти, схеми та ін. Основою усного контролю слугує монологічна відповідь учня (у підсумковому контролі це більш повний, системний виклад) або запитально-відповідна форма - бесіда, у якій вчитель ставить запитання і чекає відповіді учня. Усний контроль, як поточний, проводиться на кожному уроці в індивідуальній, фронтальній або комбінованій формі. На уроці і в лексичі вчителів це називається опитуванням. Досвідчені вчителі володіють різноманітними методами опитування, застосовують дидактичні картки, ігри, технічні засоби.

В.Шаталов увів відповідь учнів на магнітофон з наступним прослуховуванням і оцінкою вчителя. Індивідуальне опитування учнів дозволяє вчителю отримати більш повні й точні дані про рівень засвоєння, однак, воно залишає пасивними на уроці інших учнів, що потребує від учителя вирішення проблеми їх зайнятості під час опитування. Фронтальне опитування стосується всіх учнів, але не дає достатнього уявлення про рівень засвоєння.

Залік і усний екзамен є найбільш активною перевіркою знань за визначений період навчання. Екзамен, як спосіб перевірки знань, викликає неоднозначну оцінку як педагогів, так і учнів. Відмічаються два головних недоліки екзамену з традиційним вибором екзаменаційних білетів учнями. У "витягуванні" вдалого/невдалого білета є елемент випадковості ("екзамен-лотерея"). Поправити цей недолік можна за рахунок додаткових запитань до екзаменуемого. Крім цього у вітчизняних школах у наш час за бажанням учнів використовується екзамен не лише за білетами, але й за рефератами, написаними до екзамену, а також вільна бесіда по всьому курсу. Друге — екзамен є, до певної міри, стресовою ситуацією для того, хто його складає, часто блокує інтелектуальні можливості особистості. Це так. Однак, людина все життя у процесі своєї діяльності піддається перевірці та оцінці, тому й учні повинні бути готові до контролю і сприймати ситуацію екзамену як стандартну. Тож екзамен залишається ефективною формою перевірки знань, умінь, розвитку мислення, сформованості поглядів, відношень, оцінок.

Письмовий контроль (контрольна робота, твір, диктант, реферат) забезпечує глибоку і всебічну перевірку засвоєння, оскільки вимагає комплексу знань і умінь учня. У письмовій роботі учневі необхідно показати і теоретичні знання, і вміння застосовувати їх для розв'язування конкретних

задач, проблем, крім того, виявляється ступінь оволодіння письмовою мовою, уміння логічно, адекватно проблемі складати свій текст, давати оцінку твору, експерименту, проблемі.

Виконання *практичних робіт* можна вважати ефективним, але нечасто використовуваним способом перевірки результатів навчання. Мається на увазі проведення учнем лабораторних дослідів, створення виробів та ін. Вже з цього переліку видно, що вказаний метод більш підходить до професійної школи: технічної, медичної, педагогічної освіти. В педвузі, однак, екзамен з виконанням практичного завдання — велика рідкість у зв'язку зі специфікою предмету. В умовах екзаменаційної аудиторії педінституту можлива здебільшого ситуаційна рольова гра, імітація.

При *поточному контролі* знань у школі вчителем широко використовується спостереження, систематичне вивчення учнів у процесі навчання, виявлення багатьох показників, проявів поведінки, що свідчать про сформованість знань, умінь та інших результатів навчання. Вчитель практично спостерігає за учнем завжди, в багатьох ситуаціях. Ситуація поточної та періодичної перевірки знань дозволяє вчителю отримати достатньо повні дані про учня: і рівень його знань, умінь з предмету, і ставлення до навчання, ступінь його пізнавальної активності, свідомості, і вміння мислити, розв'язувати самостійно різноманітні завдання. Результати спостережень не фіксуються в офіційних документах, але враховуються вчителем для коректування навчання, в загальній підсумковій оцінці учня, для своєчасного виявлення неуспішності.

Дидактичні тести є порівняно новим методом (засобом) перевірки результатів навчання. *Дидактичний тест* (тест досягнень) — це набір стандартизованих завдань з визначеного матеріалу, який встановлює ступінь засвоєння його учнями. Перші їх зразки з'явилися наприкінці ХІХ століття. Перевага тестів у їх об'єктивності, тобто незалежності перевірки та оцінки знань від учителя. Однак, до тесту наука пред'являє високі вимоги, розглядаючи його як вимірювальний прилад. З цієї точки зору розробка тестів — справа спеціалістів. Необхідно, щоб тест відповідав наступним вимогам: *надійність, об'єктивність, валідність*.

Надійність теста означає, що він показує ті ж результати неодноразово, в схожих умовах. *Валідність* означає, що тест виявляє і вимірює рівень засвоєння саме тих знань, які хоче виміряти розробник тесту. Зрозуміло, що створення такого приладу вимагає спеціальних знань та часу. Вчителі повинні отримати готові тести, що має місце в США, Англії, Канаді, менше — в інших країнах. Однак, деякі вчителі створюють тести для своїх конкретних завдань та класів, вони мають назву неформальних тестів.

Як побудований тест? У шкільній практиці найчастіше використовують теста, в яких завдання вимагає відповіді на питання. При цьому відповідь можна представляти, в одних випадках, заповненням проміжку в тексті, в інших випадках потрібен вибір однієї з запропонованих відповідей (буває 3 - 5). У сучасних тестах перевагу мають останні завдання. Відповідями на питання є твердження, як. утворюють ядро, дають правильну відповідь та не зовсім правильну. Правильна відповідь є доповненням ядра. Невірна — ^{ДБ} ^{ТМ} ^{Сна} так, ¹ ^{що} ^В ^Д ^У ^ч ^{ня} вимагається добре знати суть справи, щоб Відрізнити п як помилкову від ядра і ³ ⁵ ^{відповіді}.

У дидактиці існують і тести типу "есе" вільного висловлення, наприклад, твір з літератури. Однак, тести з вільними відповідями майже не підлягають стандартизованій процедурі оцінки, крім того, є небезпека втратити надійність та об'єктивність тесту.

Тести розрізняються також за видами завдань навчання. Є чотири таксономічні категорії завдань освіти і відповідні їм тести. *Перший тип тестів* перевіряє знання фактів, понять, законів, теорій - всіх відомостей, які вимагають запам'ятовування і відтворення. Тут вимагаються репродуктивні відповіді. *Другий тип тестів* дає змогу перевірити вміння виконувати розумові операції на основі отриманих знань. Переважно - це розв'язування типових задач. *Третій тип завдань* передбачає перевірку умінь давати самостійну критичну оцінку вивченого. А четверта категорія завдань виділяє ті з них, які перевіряють вміння вирішувати нові конкретні ситуації на основі отриманих відомостей.

Існують різні методики обробки результатів тестових досліджень. Найбільш розповсюджена полягає в тому, що вчений- розробник присвоює кожній відповіді певну "вагу", яка виражається в балах, відсотках. Розрізняють також два підходи до аналізу результатів тестів. В одних випадках результати тестів порівнюються з середнім результатом певної групи, який береться за норму. Це так звані тести, що орієнтуються на норму.

Другий підхід дає тести, які орієнтуються на критерій. Вони більш розповсюджені сьогодні і полягають у тому, що індивідуальні результати тестування співставляються з раніше визначеними критеріями. Велике значення в цьому випадку має розробка критеріїв, яка ґрунтується на аналізі навчального матеріалу і яка визначає, що повинні знати та вміти учні наприкінці вивчення такого-то курсу.

У вітчизняній дидактиці тестування вважалося донедавна шкідливим, оскільки на його основі, вважали вчені, відбувається селекція учнів та обмеження можливостей їх розвитку. Це частково вірно по відношенню до тесту інтелекту (10). Тести ж досягнень або тести шкільної успішності слугують лише перевірці знань і тому є ефективним засобом контролю поряд з іншими методами.

16.3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти

Під **оцінкою знань, умінь та навичок** дидактика розуміє процес порівняння досягнутого учнями рівня володіння ними з еталонними вимогами, описаними в навчальній програмі. Як процес, оцінка знань, умінь та навичок реалізується в ході контролю (перевірки) останніх. Умовним відображенням оцінки є відмітка, яка виражається в балах.

у вітчизняній дидактиці до 2000 року була прийнята 4-х бальна система відміток:

- "5" - володіє у повній мірі (відмінно);
- "4" - володіє достатньо (добре);
- "3" - володіє недостатньо (задовільно);
- "2" - не володіє (незадовільно).

Наведена шкала, однак, не може дати об'єктивних результатів оцінки практичної педагогічної діяльності без достатньо чіткого уявлення педагога

про оцінювані показники володіння знаннями, уміннями та навичками. У сучасній дидактиці існують різні підходи до конструювання таких показників, орієнтованих на завдання навчання різних навчальних предметів, що спричиняє значні ускладнення в їх осмисленні як педагогом, так і учнем і, як наслідок, до формального використання на шкоду об'єктивності оцінки.

В останні роки в дидактиці формується загальнодидактичний рівень осмислення показників навчання школярів, причому показники знань описуються через володіння їх елементами, що виражаються у виконанні учнями інтелектуальних операцій, які піддаються об'єктивному вимірюванню. Узагальнена система надпредметних показників навчання може бути представлена наступним чином. Вище відзначені підходи в певній мірі реалізовані у "**Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти**", в яких відзначається: реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» передбачає реалізацію принципів гуманізації, демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій.

Відповідно до цього змінюються і підходи до оцінювання навчальних досягнень школярів, Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. 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 - загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуті завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

Основними групами компетенцій, яких потребує сучасне життя,

- *соціальні*, пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, у суспільному житті, у врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів суспільства*

- *полікультурні*, що стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їх мови, релігії, культури тощо;

- *комунікативні*, що передбачають опанування важливим у роботі й суспільному житті усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами;

- *інформаційні*, що зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію;

- *саморозвитку та самоосвіти*, що пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому та суспільному житті;

- *компетенції*, що реалізуються у прагненні й здатності до раціональної *продуктивної, творчої діяльності*.

Компетенції є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів і формуються передусім на основі опанування змісту загальної середньої освіти. Виявити рівень такого опанування покликане оцінювання. Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності учнів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності.

Основними *функціями* оцінювання навчальних досягнень учнів є:

- *контролююча*, що передбачає визначення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу вчителю відповідно планувати і викладати навчальний матеріал;

- *навчальна*, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення сприяє повторенню, уточненню і систематизації навчального матеріалу, вдосконаленню підготовки учня (класу, групи);

- *діагностико-коригуюча*, що допомагає з'ясувати причини труднощів, які виникають в учня під час навчання, виявити прогалини у знаннях і вміннях та коригувати його діяльність, спрямовану на усунення недоліків;

- *стимулюючо-мотиваційна*, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення стимулює бажання поліпшити свої результати, розвиває відповідальність та сприяє змагальності учнів, формує мотиви навчання;

- *виховна*, що передбачає формування вміння відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю і самоконтролю, розвиток кращих якостей особистості.

З метою забезпечення об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів вводиться **12-бальна шкала**, побудована за принципом урахування особистих досягнень учнів.

При визначенні навчальних досягнень учнів аналізу підлягають:

- характеристики відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обгрунтована, творча;
- якість знань, правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загально навчальних і предметних умінь та навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формувати гіпотези, розв'язувати проблеми);
- самостійність оцінних суджень.

Вказані орієнтири покладено в основу виділених **чотирьох рівнів** навчальних досягнень учнів: *початкового, середнього, достатнього, високого*.

У загальнодидактичному плані рівні визначаються за такими характеристиками:

перший рівень - початковий (відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення);

другий рівень - середній (учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний розв'язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності);

третій рівень - достатній (учень знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки; відповідь учня повна, правильна, логічна, обгрунтована, хоча їй і бракує власних суджень; він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності);

четвертий рівень високий (знання учня є глибокими, міцними, узагальненими, системними, учень уміє застосовувати знання творчо, його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища, факти, виявляти і відстоювати особисту позицію).

Визначеним рівням відповідають розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою (таблиця №1).

Обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів є *тематичне і підсумкове*. Основною одиницею оцінювання є навчальна тема. *Тематичне* оцінювання навчальних досягнень учнів є обов'язковим і основним, його результати відображаються в класному журналі.

Доцільність тематичного оцінювання зумовлена психологічними закономірностями засвоєння навчального матеріалу, які передбачають реалізацію його послідовних етапів, що не можна здійснити на одному уроці. З огляду на це *поточне оцінювання* на кожному уроці в традиційному розумінні (виставлення оцінок у класному журналі) не є обов'язковим, хоча й може здійснюватися за бажанням учителя чи з урахуванням особливостей того чи іншого предмета.

Крім того, таке оцінювання не узгоджується з індивідуальним для кожного учня темпом засвоєння навчального матеріалу, що нерідко спричиняє психологічний дискомфорт у навчанні значної частини школярів. Перед щоденною загрозою опитування і виставлення оцінки учень націлюється не стільки на осмислення, скільки на просте запам'ятовування навчального матеріалу. Тому поточне оцінювання у разі його застосування вчителем має відігравати допоміжну роль, виконуючи, зокрема, заохочувальну, стимулюючу та діагностично-корегуючу функції. Його результати не обов'язково відображаються в балах і фіксуються в журналі.

Принцип тематичності забезпечує одночасно *систематичність і об'єктивність* в оцінюванні та обліку навчальних досягнень учнів.

Тематичному оцінюванню навчальних досягнень учнів підлягають основні результати вивчення теми, що визначаються вчителем на основі вимог навчальної програми і мають бути відомі учням з самого початку їх вивчення, слугуючи орієнтиром у процесі роботи над темою.

Перед початком вивчення чергової теми усі учні мають бути ознайомлені з тривалістю вивчення теми (кількість занять); кількістю і тематикою обов'язкових робіт і термінами їх проведення; питаннями, що виносяться на атестацію, якщо атестація 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 їх виконання є обов'язковою умовою допуску учнів до тематичної атестації.

Тематична атестація може проводитися у різних формах. *Головною умовою при їх виборі вчителем є забезпечення об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів.* Кожну оцінку вчитель обов'язково повинен аргументовано умотивувати, доводити до відома учня та оголошувати перед класом (групою).

З метою недопущення перевтоми учнів та завдання шкоди їхньому здоров'ю, терміни проведення тематичної атестації визначаються вчителем за погодженням із керівником чи заступником керівника навчального закладу.

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 чи одержали бали на початковому рівні, ставиться вимога обов'язкового його доопрацювання; їм надається необхідна допомога, визначається термін *повторної атестації*. Учень має право на переатестацію для підвищення атестаційного балу.

Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці семестру або навчального року. Підсумкова оцінка за семестр виставляється за результатами тематичного опитування, а за рік на основі семестрових оцінок.

Рівні навчальних досягнень	Балн	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I. Початковий	1	Учень може розрізнити об'єкт вивчення і відтворити деякі його елементи.
	2	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення, виявляє здатність елементарно викласти думку.
	3	Учень відтворює менше половини навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконує елементарні завдання.
II. Середній	4	Учень знає близько половини навчального матеріалу, здатний відтворити його відповідно до тексту підручника або пояснення вчителя, повторити за зразком певну операцію, дію.
	5	Учень розуміє основний навчальний матеріал, здатний з помилками й неточностями дати визначення понять.
	6	Учень виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповідь його правильна, але недостатньо осмислена. З допомогою вчителя здатний аналізувати, порівнювати, узагальнювати та робити висновки. Вміє застосовувати знання при розв'язуванні задач за зразком.

III. Достатній	7	Учень правильно, логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основоположні теорії і факти. Вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, частково контролює власні навчальні дії.
	8	Знання учня є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежність між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь його повна, логічна, обгрунтована, але з деякими неточностями.
	9	Учень вільно володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в дещо змінених ситуаціях, уміє аналізувати і систематизувати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації.
IV. Високий	10	Учень володіє глибокими і міцними знаннями, здатний виконувати їх у нестандартних ситуаціях. Самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, критично оцінює нові факти, явища, ідеї.
	11	Учень 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, виявляючи особисту позицію щодо них.
	12	Учень 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. Розвиває свої обдаровання і нахили.

Умовна схема переведення навчальних досягнень учнів з 4-бальн., ої це-л ш
оцінювання у /2-бальну

Шкала оцінювання	Оцінки											
	2			3			4			5		
4-бальна шкала												
Перехідна шкала	2-	2	2+	3-	3	3+	4-	4	4+	5-	5	5+
12-бальна шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Узагальнена система показників навчання може бути представлена наступним чином:

1. Показники сформованості знань.

Володіння поняттями:

- впізнання та визначення понять (співставлення термінів і означень, конструювання означень, понять);
- розкриття обсягу понять (характеристика номенклатури об'єктів або явищ, узагальнених понять та їх класифікація);
- розкриття змісту поняття (характеристика істотних ознак об'єктів або явищ, відображених даним поняттям);
- встановлення логіки взаємозв'язків між поняттями у понятійній системі (виділення ієрархічних та асоціативних зв'язків між поняттями, побудова логічно упорядкованих термінологічних схем);
- характеристика дій, що випливають із змісту поняття (опис можливих практичних та інтелектуальних рішень, що виконуються на основі змісту поняття).

Володіння фактами:

- знання фактів (опис фактів, узгодження їх з контекстом навчального матеріалу, часу та ін.);
- встановлення логіки взаємозв'язку між фактами (виділення ієрархічних та асоціативних відношень між ними).

Володіння науковою проблематикою:

- впізнання наукових проблем у тексті навчання;
 - формулювання проблеми на основі уявлень про ту чи іншу проблемну ситуацію;
- НаЯВНІСТЬ уявлень Про можливі шляхи вирішення даної проблеми

Володіння теоріями:

- впізнання теорії;
- розкриття змісту теорії (характеристика основних положень, доведень, висновків);
- характеристика дій, здійснених на основі теорії (уявлення про її практичні застосування, прогностичні можливості та ін.).

Володіння закономірностями і правилами:

- впізнання правила, закономірності (співставлення з контекстом вивченого матеріалу);
- формулювання закономірності, правила;
- розкриття змісту правила, закономірності (характеристика умов та меж вивчу, застосування);
- використання правила, закономірності.

Володіння методами і процедурами:

- впізнання методу, процедури в контексті вивченого матеріалу;
- розкриття змісту методу, процедури (характеристика дій та операцій, які становлять сутність методу, процедури логічної послідовності їх застосування);
- характеристика умов використання методу, процедури.

2. Показники сформованості умінь

Діагностичні показники володіння умінями є конкретні дії і їх комплекси, які виконуються стосовно конкретно визначених завдань у контексті навчання. Разом з тим, у структурі будь-якої дії можна виділити спільні елементи, реалізація яких необхідна при відтворенні кожного конкретного уміня. Об'єктивними показниками сформованості умінь є:

- побудова алгоритму (послідовності) операцій виконання конкретних дій в структурі уміня;
- моделювання (планування) практичного виконання дій, які обумовлює дане вміння;
- виконання комплексу дій, які утворюють дане вміння;
- самоаналіз результатів виконання дій, що утворюють уміня в співставленні з метою діяльності.

3. Показники сформованості навичок

Узагальнені показники сформованості навичок співпадають з показниками сформованості умінь. Але оскільки навичка передбачає автоматизацію дій, то оцінюється ще й час її виконання, наприклад, вимірювання швидкості читання, усного рахунку та ін.

Наведена система показників навчання школярів може бути безпосередньо використана в роботі вчителя будь-якого предмету. Треба відзначити також, що з показниками навчання необхідно знайомити і школярів в доступній для них формі.

Отже оцінка знань - це процес визначення рівня засвоєння і є однією з фундаментальних і важко розв'язуваних проблем дидактики - *проблемою педагогічних вимірювань*. Визначення та оцінка успіхів у навчанні вимагає аналізу питання про те, що підлягає оцінці (про це було сказано вище), а також питання про критерії, показники, шкали і одиниці вимірювання і, нарешті, питання про інструменти, прилади вимірювання. Всі ці поняття поки що слабо розроблені в дидактиці, особливо у вітчизняній, оскільки традиційно до початку ХХ століття, і в більшості країн до цього часу, оцінка шкільних досягнень здійснювалась і здійснюється вчителем. Кожний екзаменатор вирішує, наскільки рівень знань учня відповідає вимогам програми, користуючись при цьому критеріями, хоч і рекомендованими

методикою з предмету, але надто скоректованими суб'єктивними уявленнями екзаменатора про необхідну якість знань.

Найважливіший недолік експертної оцінки - суб'єктивізм. Дослідження показують велику розбіжність в оцінках, поставлених різними вчителями за одну й ту ж відповідь. Таким чином, експертна оцінка є неточною. Та й сама шкала вимірювань, умовно числовий бал

- теж дає загальне уявлення про рівень знань. Бал-відмітка має в собі дуже мало відомостей про якість навчального процесу і не дає інформації також для його удосконалення. Але у зв'язку із зручністю використання, така процедура оцінки та виставлення відмітки має широке розповсюдження.

Однак, у ХІХ столітті дидактика намагається чітко управляти навчальним процесом на всіх його етапах, від розробки мети і завдань та змісту до перевірки результатів. Тому в науці здійснюється інтенсивний пошук об'єктивних методів контролю. Деякі вчені вважають, що "сучасна, науково обгрунтована дидактика приречена на поразку, якщо вона не спирається на багатий інструментарій максимально об'єктивних методів педагогічної діагностики" (К.Інгенкамп). Мова йде про об'єктивний контроль, тобто про такі методи перевірки знань і, ширше, педагогічної діагностики, коли вчитель або дослідник використовує засіб, який дає точні й повні відомості про рівень знань, якість навчального процесу. Таким засобом наука вважає дидактичні тести, які охарактеризовані вище. Уточнимо, що в дидактиці відомі два типи тестів за тим, що вони визначають: тести досягнень, що визначають рівень знань, і особистісні тести, які виявляють соціально-психологічні якості особистості. Власне, це психологічні тести, адаптовані до потреб дидактики. Тести досягнень, як було сказано вище, мають ту перевагу перед експертною оцінкою, що вони об'єктивні. Але точність і об'єктивність оцінки залежить від якості тесту, зокрема, від того, які критерії покладені в його основу, які виділені показники для виявлення та оцінки знань і яка система оцінок.

Оскільки існуючі системи оцінок не задовольняють вчених і практиків, то здійснюється пошук інших систем оцінювання. Так, Ш. Амонашвілі вивчав питання про словесну оцінку знань учнів і запропонував методичні рекомендації по словесній характеристиці знань у початковій школі. У країнах Європи та Америки є численні спроби відійти від цифрової, символної системи. У Німеччині проводився експеримент щодо введення діагностичних листів, у яких давалися словесні оцінки знань учнів, мотивів навчання, розвитку мислення, показник при вивченні шкільного предмету та окремих його тем. Вони фіксувалися в спеціальних таблицях. В Англії існують так звані "профілі" - тест і результати, зведені в таблицю-матрицю. При цьому описання результатів навчання розраховано не тільки на спеціалістів, але й на розуміння батьків та учнів. У Німеччині була також спроба застосувати для характеристики шкільних успіхів таблиць-повідомлення, у якому виділені наступні параметри:

- поведінка учня по відношенню до вчителя, однокласників;
- поведінка учня під час праці;
- особливі інтереси, здібності, навички;
- рівень успішності і дійсні можливості учня з різних предметів.

Табель-повідомлення орієнтований на виявлення можливостей

учня та заохочення його і батьків до подальших кроків. Неважко побачити тут аналогію з підходом Ш.Амонашвілі.

Як бачимо, педагогіка здійснює активні спроби вирішити проблему об'єктивного контролю та оцінки знань, але при цьому наштовхується на ряд труднощів, у тому числі організаційних та психологічних. Справа в тому, що вчителі без задоволення сприймають нововведення контролю результатів навчання, оскільки від них вимагається зусилля зрозуміти нові системи та витрати часу на їх освоєння і застосування.

16.4. Неуспішність учнів

Як результат оцінювання учнів виникає проблема неуспішності або невдач у навчанні окремих учнів. Під *неуспішністю* розуміється ситуація, в якій поведінка і результати навчання не відповідають виховним і дидактичним вимогам школи. Неуспішність виражається в тому, що учень має слабкі навички читання, рахунку, слабо володіє інтелектуальними уміннями аналізу, узагальнення та ін. Систематична неуспішність спричиняє *педагогічну запущеність*, під якою розуміється комплекс негативних якостей особистості, які суперечать вимогам школи, суспільства. Це явище небажане і небезпечне з моральної, соціальної, економічної позиції. Педагогічно запущені учні часто кидають школу, поповнюють групи ризику.

Дослідження встановили три групи причин шкільних невдач.

1. *Соціально-економічні* - матеріальна незабезпеченість сім'ї, загально-неблагополучні обставини в сім'ї, алкоголізм, педагогічна безграмотність батьків. Загальний стан суспільства також відображається на дітях, але головне - нестатки сімейного життя.

2. *Причини біопсихічного характеру* ~ це спадкові особливості, здібності, риси характеру. Варто пам'ятати, що задатки успадковуються від батьків, а здібності, захоплення, характер розвиваються за життя на основі задатків. Наука довела, що у всіх народжених здоровими малюків приблизно однакові можливості розвитку, які залежать від соціального, сімейного середовища і від виховання.

3. *Педагогічні* причини. Педагогічна запущеність частіше всього є результатом помилок, низького рівня роботи школи. Навчання, робота вчителя - вирішальний фактор розвитку школяра. Грубі помилки педагога спричиняють появу психогенії, дидактогенії - психічних травм, отриманих у процесі навчання, які нерідко вимагають соціального психотерапевтичного втручання. Дидактогенія - грубий брак у роботі вчителя.

Дослідження показали більш конкретні причини невдач у навчанні:

- жорстка, уніфікована система навчання, однаковий для всіх зміст освіти, який не задовольняє потреб дітей;
- одноманітність, стереотипність у методах і формах навчання, вербалізм, інтелектуалізм, недооцінка емоцій у навчанні;
- невміння визначити мету й завдання навчання та відсутність ефективного контролю за результатами;
- нехтування розвитком учнів, практицизм, орієнтація на зубріння.

Висновок: дидактична, психологічна, методична некомпетентність учителя обумовлює невдачі в навчанні.

Для усунення дидактичних причин неуспішності є *такі засоби*:

1. *Педагогічна профілактика* - пошуки оптимальних педагогічних систем, у тому числі використання методів та форм навчання, нових педагогічних технологій, проблемного і програмованого навчання, комп'ютеризація. Ю.Бабанським для цього була запропонована концепція оптимізації навчально-виховного процесу. В США використовують здобутки автоматизації, індивідуалізації, психологізації навчання.

2. *Педагогічна діагностика* - систематичний контроль та оцінка результатів навчання, своєчасне виявлення прогалин. Для цього використовують бесіди вчителя з учнями, батьками, спостереження за важковиховуваним учнем з фіксацією даних у щоденнику вчителя, проведення тестів, аналіз результатів, узагальнення їх у вигляді таблиць за видами допущених помилок. Ю.Бабанським запропонований педагогічний консиліум - нарада вчителів для аналізу і вирішення дидактичних проблем невстигаючих учнів.

3. *Педагогічна терапія* - засоби усунення відставань у навчанні. У вітчизняній школі - це додаткові заняття. На Заході - групи вирівнювання. Перевага останніх у тому, що заняття в них проводяться за результатами серйозної діагностики, з підбором групових та індивідуальних засобів навчання. їх проводять спеціальні вчителі, присутність учнів на заняттях обов'язкова.

4. *Виховний вплив*. Оскільки невдачі у навчанні пов'язані частіше всього з поганим вихованням, то з невстигаючими учнями повинна проводитись індивідуально спланована виховна робота, яка включає й роботу з сім'єю учня.

Запитання і завдання

1. Що таке педагогічний контроль, у чому його суть? Що таке діагностика? 2. Охарактеризуйте принципи, функції і види контролю. 3. Що такс методи контролю? Дайте характеристику методів контролю. 4. Дайте означення понять: перевірка знань, дидактичний тест, оцінка знань, неуспішність, педагогічна запущеність. 5. Проаналізуйте причини невдач у навчанні та засоби подолання неуспішності. 6. Проаналізуйте методологічні засади критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. **В** якій мірі новий підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів сприятиме подоланню неуспішності учнів?

Додаткова література

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. - № 40. - 5 жовтня 2000 року.
2. Амопашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. - М., 1984.
3. Гузик Н.П. Учить учиться. - М., 1981.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. - М., 1991.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. - М., 1989.
6. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. - М., 1982.
7. Ротенберг Н.М. Измерения в дидактике. - К., 1985.
8. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука - учителю. - М., 1985.
9. Цетлин В.С. Предупреждения неуспеваемости учащихся. - М., 1989.

РОЗДІЛ III

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ Тема 17. Проблема мети і

завдань виховання

17.1. Проблема мети виховання

Мета виховання - це те, до чого прагне виховання. Метою виховання в педагогіці прийнято вважати кінцевий результат формування особистості. Разом з тим, таке означення досить умовне, бо "кінцевого" результату формування особистості не існує. Людина формується протягом усього життя в залежності від об'єктивних і суб'єктивних умов її *онтогенезу*. (*Онтогенез* ~ розвиток індивіда на відміну від розвитку виду - *філогенезу*). Але, оскільки педагогічні системи (дошкільна, шкільна і позашкільна) мають певні хронологічні межі, які дають змогу фіксувати певні рівні і якості сформованості особистості, то можна говорити і про відносно кінцеві результати освіченості і вихованості на певних етапах.

Мета виховання підростаючого покоління - *прерогатива держави*, яка за широкої участі науки і громадськості формує її як головний компонент своєї педагогічної політики. Держава зобов'язана конституювати, узаконити забезпечення економічних, правових і організаційних умов досягнення декларованих виховних завдань.

Меті виховання підпорядковується все: зміст, організація, форми, методи виховання. Тому проблема мети виховання є найважливішою в педагогіці.

Виділяється *загальна та індивідуальна* мета виховання.

Загальна мета виражає якості, які повинні бути сформовані у всіх людей, а *індивідуальна*, якщо передбачається виховання окремої людини. Прогресивна педагогіка передбачає єдність загальної та індивідуальної мети.

Мета виражає загальну цілеспрямованість виховання. На практиці вона реалізується через систему конкретних завдань. Мета і завдання співвідносяться як ціле й частина, система і її компоненти. Тому є й таке означення: **мета виховання** - це *система виховних завдань*.

Завдань, які визначають мету виховання, як правило багато - загальних і конкретних. Але в межах конкретно взятої виховної системи мета завжди одна. Мета — визначальна характеристика виховної системи. Саме мета і засоби її досягнення відрізняють одні системи

ш п пшт\ г А
Як формуються мета і завдання виховання? У їх формуванні знаходять відображення багато об'єктивних причин. Закономірності фізіологічного дозрівання організму, психологічний розвиток людей, досягнення філософської і педагогічної думки, рівень загальної культури визначають загальну спрямованість мети і завдань. Але визначальним фактором завжди є ідеологія, політика держави. Тому мета і завдання виховання завжди мають яскраво виявлену класову спрямованість. Не існує жодної, навіть найдемократичнішої держави, де мета виховання в школі не спрямовувалася б на зміцнення існуючих відносин, була відірвана від політики та ідеології панівного класу. Останнім часом у світовій педагогіці утверджується ідея

незалежності виховання від політики та ідеології, визначення його мети і завдань на основі загальнолюдських законів життя, потреб, прав і свобод.

Історія педагогіки - це нескінчений і неперервний ланцюг зародження, реалізації і відмирання мети і завдань виховання, а також педагогічних систем, які їх реалізовували. З цього випливає, що мета і завдання виховання не є раз і назавжди заданими, не існує і формально-абстрактних завдань, однаково придатних для всіх епох і народів. Мета і завдання виховання змінні, мають конкретно-історичний характер. При виборі і формулюванні мети виховання необхідно зважати на об'єктивні закономірності розвитку природи, людини, суспільства.

Фактори, які обумовлюють мету і завдання виховання:

1) *політика, ідеологія держави*;

2) *потреби суспільства*, які визначаються способом виробництва - рівнем розвитку продуктивних сил і характером виробничих відносин. Тому мета виховання завжди відображає досягнутий рівень розвитку суспільства, ним визначається і змінюється зі зміною способу виробництва.

Проаналізуємо зміну мети і завдань виховання в залежності від типу суспільно-економічних формацій, яких історія налічує п'ять, первіснообщинна, рабовласницька, феодальна, капіталістична, пост-капіталістична.

При *первіснообщинному* ладі не було поділу на класи. Усі діти отримували однакову підготовку: їх навчали полювати, рибалити, виготовляти одяг та ін. Виховання було покликане забезпечити існування людей, знання і уміння, необхідні в суворому, жорстокому повсякденному житті. Спеціальних виховних закладів не було, школи лише зароджувалися.

При *рабовласництві* виховання вже стало функцією держави. З'явилися спеціальні заклади, що займалися вихованням. Наявність двох класів сприяла зміні характеру мети виховання. Вона стає дуалістичною. Метою виховання дітей рабовласників була підготовка їх до ролі панів, що залучалися до науки, насолоджувалися мистецтвом. Вони змушені були вести загарбницькі війни з метою поневолення інших народів і загарбання їхнього багатства, захисту своєї держави. Виховання (якщо його можна так назвати) дітей рабів передбачало підготовку їх до виконання наказів рабовласників. Рівень розвитку продуктивних сил і характер виробничих відносин висував саме ці, а не інші завдання. Крім того, класовий характер суспільства визначив класову диференціацію мсти і завдань виховання. У відповідності з різними завданнями здійснювалася підготовка до життя, диференціювався світогляд, формувалася психологія.

При *феодалізмі* основні класи - феодалі і кріпаки. Мета і завдання виховання залишаються диференційованими: для дітей феодалів - лицарське виховання, а для дітей селян - трудове, в "школі" під відкритим небом. Перші вивчають мистецтво та науку, оволодівають "лицарськими добродіями"; інші, - за поодинокими винятками, ніяких навчальних закладів не відвідують. Характер виробничих відносин не вимагає від нижчих верств населення ні загальної, ні спеціальної підготовки, тому роздвоєння мети і завдань, яке має місце в цьому суспільстві, виражає не лише їх класову спрямованість у суспільстві, а й залежність їх від способу виробництва.

Капіталістичний лад характеризується наявністю двох основних класів - буржуазії та пролетаріату. Характер розвитку виробництва змушує пануючий клас створювати систему навчальних закладів для робітників. Але буржуазія дбає про освіту трудящих лише в тій мірі, в якій це відповідає її інтересам. Разом з тим, вона забезпечує ґрунтовну освіту своїм дітям, щоб вони могли здійснювати управління державою, спрямовувати розвиток економіки, політики, культури, суспільних процесів. Створюється мережа приватних навчальних закладів, їхні діти отримують можливість здобуття вищої освіти у найпрестижніших навчальних закладах світу.

На зміну ранньому (класичному) капіталізму приходить розвинутий капіталістичний лад, який має назву *посткапіталістичний* (ринковий, демократичний). При всій різноманітності посткапіталістичних форм і відносин, що існують у світі, загальна залежність мети і завдань виховання від способу виробництва зберігається. Це ж у повній мірі стосується і сучасного сьогодення України.

3) важливий вплив на формування мети виховання виявляють і такі фактори, як *темпи розвитку науково-технічного і соціального прогресу, економічні можливості суспільства, рівень розвитку педагогічної теорії і практики, можливості навчально-виховних закладів, учителів та учнів.*

Таким чином, мета виховання визначається потребами суспільства і залежить від способу виробництва, темпів соціального і науково-технічного процесу, досягнутого рівня розвитку педагогічної теорії і практики, можливостей суспільства.

17.2. Мета виховання в сучасній школі

Серед загальнолюдських завдань виховання є одне завдання, яке виражає найвище призначення виховання - забезпечення кожній людині можливості всебічного і гармонійного розвитку. Достатньо чітко його формулювання зустрічаємо вже у філософів і педагогів-гуманістів епохи Відродження, але свої витоки воно бере з античних філософських вчень.

Сьогодні, як відзначено в "Національній доктрині розвитку освіти" "1. Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та право-ву державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

2. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти;

формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;

розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя;

пропаганда здорового способу життя; розширення україномовного освітнього простору; забезпечення освітніх потреб національних меншин;

забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу;

розвиток дошкільної, позашкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості та професійно-технічної освіти;

органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти;

запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;

створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне

забезпечення ними навчальних закладів;

створення ринку освітніх послуг та його науково-методичне забезпечення;

інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів;

3. Держава повинна забезпечувати:

виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється;

збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин;

виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу;

формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості;

підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці; створення умов для розвитку обдарованих дітей та молоді; підтримка дітей та молоді з особливостями психічного і фізичного розвитку;

стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя; розвиток дитячого та юнацького спорту, туризму; етичне, естетичне виховання; екологічну, правову, економічну освіту; наступність і безперервність освіти; інноваційний характер навчально-виховної діяльності; різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання та виховання; моніторинг освітнього процесу, зростання якості освітніх послуг; створення умов для ефективної професійної діяльності педагогічних, науково-педагогічних працівників відповідно до їх ролі у суспільстві." [4].

Як відзначено в "**Державній національній програмі "Освіта". Україна XXI століття**" - "Головна мета національного виховання - набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної

досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури" [6, 15].

Ці важливі завдання у значній мірі покликана вирішувати загальноосвітня школа. Закон України **"Про загальну середню освіту"** (1999) [8] визначив принципово нові її контури. Зокрема, йдеться про перехід до нової за тривалістю, структурою, змістом, важелями управління школи з чітким обсягом навчального навантаження для кожного класу.

Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи **домінантами виховного процесу** передбачає: патріотизм, моральність, особисту відповідальність, усвідомлення особистої цінності й цінності інших людей, освоєння і сприймання учнями духовної спадщини свого народу та інших народів світу.

На нових методологічних засадах визначено **основні завдання школи**, а саме:

всєбічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб;

збереження і зміцнення морального, фізичного, психічного здоров'я дитини; виховання школяра як громадянина України; як національно свідомої, вільної, демократичної, життєво й соціально компетентної особистості, здатної робити самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях;

формування у школярів бажання й уміння вчитися, виховання потреби в навчанні і здатності до нього протягом усього життя, вироблення вмінь практично і творчо використовувати здобуті знання;

становлення в школярів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей як на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності;

виховання в учнів любові до праці, створення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору професії й оволодіння нею;

виховання школяра як людини моральної, відповідальної, з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу й самої себе.

Школа - це простір для життя дитини; тут вона не готується до життя, а живе. Тому вся діяльність навчального закладу будується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації і гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеєю самоцінності дитинства, діалогу, компетентного вибору особистого життєвого шляху" [8].

Повинна зберігатись наступність мети і завдань виховання. Україна має свою історично сформовану національну систему виховання. Її треба розвинути, поглибити і конкретизувати у відповідності з тими новими ідеями, завданнями і цінностями, які постають перед особистістю і суспільством.

Отже, сьогодні мета середньої загальноосвітньої школи в Україні - сприяти розумовому, моральному, естетичному і фізичному розвитку особистості, всіляко розкривати її творчі можливості, формувати

гуманістичні відносини, забезпечувати умови для розвитку індивідуальності дитини з урахуванням її вікових особливостей, виховувати патріота України.

17.3. Завдання виховання

У педагогічній науці і практиці мета виховання конкретизується системою його завдань. Іншими словами, термін "всебічне виховання" передбачає конкретну диференціацію його на складові, які й прийнято називати *завданнями виховання*.

Завдання 1. Розумове виховання.

Розумове виховання - це цілеспрямоване й планомірне управління розвитком розуму і пізнавальних здібностей шляхом збудження інтересу та інтелектуальної діяльності, озброєння знаннями, методами їх набуття і використання на практиці, розвиток культури розумової праці [329. - Т.4, 364].

В процесі і в результаті засвоєння наукових знань закладаються основи наукового світогляду.

Світогляд - це система поглядів людини на природу, суспільство, працю, пізнання. Світогляд передбачає глибоке розуміння явищ природи і суспільного життя, формування умінь свідомо пояснювати ці явища і визначати своє ставлення до них; умінь свідомо будувати своє життя, працювати, органічно поєднувати ідеї й справи.

Свідоме засвоєння системи знань сприяє розвитку логічного мислення, пам'яті, уваги, яви, розумових здібностей, розвитку талантів і обдарувань.

Завдання розумового виховання:

- 1) засвоєння певного обсягу наукових знань;
- 2) формування наукового світогляду; пізнавальної активності;
- 3) розвиток розумових сил, здібностей і талантів; пізнавальних інтересів; потреби самоосвіти, системного поповнення своїх знань, підвищення рівня загальноосвітньої і спеціальної підготовки.

Зміст розумового виховання визначається як стандартним, так і вільним вибором моделі інтелектуального становлення особистості. Вітчизняна педагогіка володіє теорією розумового виховання, системою принципів, методів, форм, інваріантними і варіативними конструкціями управління і формуванням інтелектуального обличчя школяра.

Розумовий розвиток - процес розвитку розумових сил, здібностей і мислення учнів, що здійснюється в результаті комплексу найрізноманітніших впливів. Розумовий розвиток краще здійснюється за певних умов, зокрема в соціальному середовищі і в процесі виховання, залучення до активної діяльності, навчання прийомів пізнавальної діяльності. Означення "розумове виховання" і "розумовий розвиток" містять поняття "мислення" і "розумові здібності".

Мислення - це опосередковане і узагальнене пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих взаємозв'язках і відношеннях. Мислення є продуктом діяльності мозку. Думка - завжди абстракція, результат переробки мозком конкретних чуттєвих даних (відчуттів, сприймань, уявлень).

В педагогічній і психологічній літературі, адресованій учителю, часто можна зустріти заклики і рекомендації розвивати як мислення взагалі, так і

частинні ного **види**: діалектичне мислення, логічне, абстрактне, категоріальне, теоретичне, індуктивне й дедуктивне, алгоритмічне, технічне, репродуктивне й продуктивне, творче, системне. В чому суть кожного з них?

Діалектичне мислення - активний процес відображення у свідомості особистості діалектики об'єктивного світу: матеріальності, закономірності розвитку, взаємозв'язку і взаємообумовленості явищ природи, життя рослин, тварин, організму людини, пізнання світу, діалектичних законів єдності і боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення.

Діалектичне мислення учнів - це усвідомлення законів діалектики в доступній для них формі в процесі пізнавальної і суспільно-трудопої діяльності, здатність до абстрагування, аналізу і синтезу, до самостійності суджень і висновків світоглядного характеру.

Логічне мислення пов'язане з оволодінням людиною прийомів логічної обробки знань, тобто встановленням узагальнених зв'язків між новими знаннями і раніше здобутим матеріалом, впорядкуванням їх у певну систему. Воно характеризується вмінням давати означення понять, робити висновки, а також оволодінням прийомами міркування, доведення, спростування, узагальнення, висунення гіпотез, прогнозів тощо.

Абстрактне мислення передбачає вміння людини ігнорувати несуттєві, другорядні ознаки, виділяти загальні й суттєві і на цій основі формувати абстрактні поняття.

Узагальнене мислення характеризується вмінням знаходити загальні принципи або способи дій, які характерні для певної групи явищ, причому рівень узагальнення залежить від того, на більшу чи меншу групу цей підхід розповсюджується.

Категоріальне мислення передбачає вміння об'єднувати в класи й групи на основі певних найсуттєвіших ознак подібності. (Наприклад, до ряду собака - кішка - кінь не можна віднести тигра, оо останній не домашній звір).

Теоретичне мислення характеризується здатністю (здібністю) до засвоєння знань високого рівня узагальнення, розуміння наукових основ і принципів розвитку тих чи інших галузей знань, умінням вбачати залежності і закономірності, що існують між явищами.

Індуктивне мислення передбачає рух (плин) думки від частинного до загального, від фактів до узагальнень, висновків, як у науковому дослідженні, так і в навчальному процесі.

Дедуктивне мислення пов'язане з процесом, що характеризує рух (плин) думки від загального до частинного, одиничного (від правил до прикладів).

Алгоритмічне мислення передбачає вміння дотримуватися інструкції чи припису, які визначають сувору послідовність здійснення певних дій, операцій, що забезпечують отримання необхідного результату.

Технічне мислення пов'язане з розумовою діяльністю інженерно-технічної праці. Воно передбачає розуміння наукових основ і загальних принципів виробничих процесів, психологічну готовність людини до роботи з технікою.

Репродуктивне мислення характеризується розумовою діяльністю, пов'язаною з актуалізацією раніше засвоєних знань для розв'язання завдань певного типу чи виконання дій в знайомих умовах.

Продуктивне (творче) мислення пов'язане з самостійним розв'язанням людиною нових раніше невідомих їй завдань, яке здійснюється як з опорою на вже відомі їй знання, так і з залученням нових даних, способів і засобів, необхідних для їх вирішення. Воно пов'язане з будь-якою діяльністю, результатом якої є продукти творчості або певні удосконалення, раціоналізація процесу тієї діяльності, якою займається людина.

Системне мислення виявляється в здатності людини вбачати зв'язки між науками, розуміти загальнонаукові закони, що лежать в основі їх розвитку, мати узагальнені уявлення про закономірності розвитку природи і суспільства, що пов'язано з формуванням наукового світогляду.

Математичне мислення - це форма вираження діалектичного мислення в процесі пізнання математики. Абстрактний характер математики як навчального предмета, дедуктивний спосіб викладу матеріалу в старших класах обумовлює специфіку мислення, яке називають *математичним*.

Значний інтерес становлять висловлювання видатних математиків про особливості математичного мислення і його стилю, а також про його розвиток. О.Я.Хінчин відзначав такі особливості математичного мислення, як *домінування логічної схеми міркувань, лаконізм, чітке розчленування процесу міркування, точність символіки, повноцінність аргументації*. Академік Б.В.Гнеденко відзначав ще таку рису, як *здатність відчувати нечіткість міркувань, відсутність необхідних ланок доведення*.

На думку Д.Пойа, математичне мислення не є суто "формальним", його змістом є не лише аксіоми, означення і строги доведення, але й багато іншого: *узагальнення закономірностей, виявлених у частинних випадках, індуктивні доведення, доведення за аналогією*.

О.І.Маркушевич, аналізуючи математичний розвиток учнів, відзначав основні навички математичної діяльності: *розвиток кількісних і просторових уявлень, уміння вирізняти сутність питання, тобто уміння абстрагуватися, переходити від конкретної постановки питання до схеми, узагальнювати отримані висновки і ставити нові питання, а також точність, стислість і зрозумілість словесного вираження думки*.

Достатньо повно властивості й особливості математичного мислення розкриті В.Крутецьким в результаті дослідження математичних здібностей школярів. Вони виражаються, зокрема, в *здібностях до формалізованого сприймання матеріалу, розуміння формальної структури задачі, до логічного мислення у сфері кількісних і просторових співвідношень, числової і знакової символіки; у здібності до швидкого і широкого узагальнення математичних об'єктів, співвідношень і дій, до згорання процесу математичного міркування, у здатності мислити згорнутими структурами*.

Доповнюють характеристику математичного мислення такі його особливості як *гнучкість, прагнення до ясності, уміння переходити з прямого до оберненого ходу думки, узагальнена пам'ять на математичні співвідношення, типові характеристики, схеми міркувань і доведень, методи розв'язування задач і принципи підходу до них*.

Формування людського мислення - означає навчання діалектиці. Останнє означає усвідомлення змінюваності, подвійності, суперечливості, єдності, взаємозв'язку і взаємозалежності понять і співвідношень. Мислити діалектично означає виявляти здатність до нешаблонного, різнобічного підходу до вивчення об'єктів, предметів і явищ. Надзвичайно важливо розвивати у школярів якості, що притаманні науковому стилю мислення: *гнучкість, активність, цілеспрямованість, організованість пам'яті, глибина, критичність.*

Гнучкість мислення характеризується:

1) здатністю до доцільного варіювання способами діяльності;
2) легкістю перебудови системи знань, умінь і навичок при зміні умов діяльності;

3) легкістю переходу від одного способу дій до іншого, уміння вийти за межі звичного способу діяльності.

Гнучкість мислення виявляється в швидкій орієнтації в нових умовах, в умінні бачити нове у здавалому б відомому, виділяти істотне, що знаходиться у схованій формі.

Антипод гнучкості - рутинність, зашкарублість мислення.

Активність мислення характеризується постійністю зусиль, спрямованих на розв'язання конкретної проблеми, бажанням обов'язково розв'язати її, вивчити різноманітні підходи до її розв'язання, дослідити різноманітні варіанти постановки проблеми в залежності від змінюваних умов.

Антипод активності - пасивність мислення.

Цілеспрямованість мислення характеризується прагненням здійснювати розумний вибір дій у процесі вирішення певної проблеми, постійно орієнтуючись на визначену цією проблемою мету, а також прагнення до пошуку найпростіших і оптимальніших шляхів її розв'язання. Цілеспрямованість тісно пов'язана з такою моральною якістю особистості як допитливість, цікавість.

Організованість пам'яті означає здатність до швидкого і правильного відтворення необхідної інформації. Розрізняють *образну* (рухову, зорову, слухову), *емоційну* і *словесно-логічну пам'ять*. Пам'ять розвивається особливо ефективно, якщо запам'ятовування яких-небудь фактів ґрунтується на розумінні їхньої сутності.

Розвитку і зміцненню пам'яті сприяє:

а) мотивація навчання;
б) складання плану навчального матеріалу;
в) широке використання в процесі запам'ятовування порівняння, аналогії, класифікації і. т. д.

Широта мислення - характеризується здатністю до формування узагальнених способів дій, що мають широкий діапазон перенесення на частинні, нетипові випадки.

Антиподом широти є вузькість мислення.

Глибина мислення - характеризується здатністю глибокого розуміння кожного факту, що пізнається, у взаємозв'язку з іншими фактами. Глибина мислення виявляється в умінні відокремити другорядне від основного,

віднайти логічну структуру судження, відокремити те, що суворо доведене від того, що прийнято на віру.

Антиподом глибини мислення є поверховість мислення.

Критичність мислення - характеризується вмінням оцінити правильність вибраних шляхів розв'язання проблеми і отриманих при цьому результатів з точки зору їх достовірності, значимості і т. д.

Антипод - некритичність мислення.

Поєднання різноманітних компонентів мислення виявляється в *особливих здібностях людини*, а саме, здатності до:

- 1) швидкого і правильного сприймання, просторової уяви;
- 2) швидкого зосередження і перенесення уваги зі збереженням її стійкості й інтенсивності;
- 3) репродукувати провідні знання і досвід;
- 4) інтенсивної творчої уяви;
- 5) негайного оцінювання ситуації з різноманітних точок зору, бачити більше того, що є і що очевидно;
- 6) глибокого проникнення в сутність головних взаємозв'язків, схованих у даній проблемі, перед тим як приступити до її вирішення;
- 7) потреби в пізнанні нового, проблем, які можуть виникнути;
- 8) образності, точності й стислості мови, оригінальної відповіді на специфічні питання;
- 9) створення наочно-дійових і наочно-образних моделей тих чи інших ситуацій;
- 10) абстрактного мислення, визначення головних закономірностей пізнавального процесу;
- 11) лаконічного висловлення власних думок у відповідності з відомими правилами, вміння схематично і графічно їх зобразити;
- 12) створення об'єктів, які подібні за зовнішніми і внутрішніми ознаками до пізнавального об'єкту;
- 13) встановлення класу, до якого належить даний об'єкт і дана проблема;
- 14) передбачення проміжних і остаточних результатів;
- 15) виявлення деталей, корисних з точки зору розвитку основної ідеї аналізованої проблеми;
- 16) виявлення різноманітних функцій пізнавального об'єкта в проблемі, з тим, щоб дослідити його по-новому, здатність реорганізувати елементи структури даної ситуації так, щоб вони функціонували по-новому;
- 17) здійснення розумового експерименту;
- 18) розкриття різноманітних зв'язків між об'єктами та ідеями, вміння використовувати логічні зв'язки для перевірки достовірно зроблених висновків;
- 19) знаходження оригінальних ідей в різноманітних ситуаціях; використання в новій ситуації відомої ідеї;
- 20) моделювання життєвих ситуацій;
- 21) своєчасного відмовлення від звичних методів розв'язання проблеми, якщо вони неефективні, і організувати пошук нових шляхів їх розв'язання;
- 22) того, щоб у випадкових фактах, явищах, образах знайти опорний факт, корисний для вирішення даної проблеми.

Творчій особистості властиві такі якості:

- 1) глибина і широта знань у галузі своєї діяльності;
- 2) всебічна (або вузька) допитливість, зацікавленість;
- 3) замріяність, схильність до фантазії;
- 4) незалежність суджень;
- 5) винахідливість, здатність до імпровізації;
- 6) схильність до ризику.

Дослідженням мислення займаються логіка, психологія, філософія, мовознавство та інші науки.

Педагогічний аспект формування мислення пов'язаний з виявленням умов, шляхів і засобів розвитку мислення в учнів у навчально-виховному процесі.

Під *розумовими здібностями* (силами) розуміють певний ступінь розвитку розуму, що сприяє здатності людини до накопичення знань, удосконалення основних розумових операцій, оволодіння певними інтелектуальними вміннями, пов'язаними з різноманітними аспектами мислення і які характеризують розумову діяльність людини.

Все вищевикладене дозволяє окреслити завдання розумового виховання:

1. Накопичення фонду знань як умови розумової діяльності.
2. Оволодіння основними розумовими операціями.
3. Формування інтелектуальних умінь, що характеризують інтелектуальну діяльність.
4. Формування наукового світогляду.

Накопичення фонду знань передбачає, перш за всё, оволодіння конкретним навчальним матеріалом: фактами, термінологією, символами, іменами, назвами, датами, різноманітними поняттями (загальними, частинними, окремими, абстрактними тощо), зв'язками і залежностями, що існують між ними і, які виражаються в правилах, законах, закономірностях, формулах. Знаннями є також уявлення про галузі і способи використання цих знань, володіння методами їх використання, розуміння місця кожної даної частини знань у загальній системі наукового уявлення про світ.

Важливу роль у досягненні високого рівня оволодіння знаннями відіграє особиста цілеспрямованість людини — мета, мотиви, що спонукають до пізнавальної діяльності, ґрунтовне оволодіння загально-навичадними вміннями (читати, працювати над засвоєнням навчального матеріалу, вироблення звичок до здійснення інтелектуальних зусиль і тривалої інтелектуальної діяльності та інші).

Розумовий розвиток і вміння мислити передбачає й *оволодіння розумовими операціями*, зокрема, такими як аналіз, синтез, порівняння, класифікація. Нагадаємо коротко характеристики цих операцій.

Так, *аналіз* - це мислене розчленування цілого на частини, або мислене відокремлення його властивостей.

Синтез - це мислене об'єднання частин предметів або окремих явищ, їх ознак і властивостей. Будучи операціями протилежними одна до одної, вони, однак, нерозривно пов'язані між собою і є складовими ряду розумових операцій.

Порівняння - це встановлення схожості і відмінності між предметами чи явищами за якоюсь ознакою чи кількома ознаками, що виділяють за певною послідовністю. Порівняння - необхідна умова для здійснення узагальнення.

Класифікація (систематизація) - це розподіл предметів чи явищ на групи в залежності від схожості чи відмінності між ними.

Вміння здійснювати аналіз, синтез, порівнювати та класифікувати предмети і явища надзвичайно потрібні в усіх ситуаціях, що вимагають прийняття рішень, формулювання висновків, оцінок, узгодження з поняттями, визначення належності явища чи предмета до того чи іншого класу.

До **інтелектуальних умінь**, якими необхідно оволодіти, щоб успішно навчатися, належать так звані **навчальні уміння** або уміння навчальної діяльності. Розрізняють **загальні навчальні уміння**, що мають місце при вивченні будь-яких навчальних дисциплін, і **спеціальні**, необхідні для оволодіння знаннями в якійсь певній галузі чи одній навчальній дисципліні.

До **загальних навчальних умінь** належать уміння читати, слухати, усно викладати свої думки, писати, працювати з книгою. Для кожної вікової категорії учнів ці вміння поступово ускладнюються як за структурою, так і за пред'явленням до них вимог.

Уміння читати характеризується виразністю, свідомістю, правильністю вимови слів, звуків, інтонації, темпу, вірним прочитанням різноманітних текстів за жанром і стилем.

Уміння слухати передбачає слухання читання, розповіді чи лекції учителя, відповідей, повідомлень чи доповідей товаришів і характеризується тривалістю зосередженої уваги, умінням, якщо потрібно оцінювати, аналізувати і рецензувати прослухане.

Уміння усно викладати і формулювати свої думки реалізується у відповідях на запитання, описі малюнка, тематичної картинки, переказі змісту прочитаного чи почутого, в описі спостереження, викладанні власних думок з теми, формулюванні запитань за текстом, оповіданням, розповіддю вчителя, відповіддю учня і т.д.

Уміння писати передбачає техніку письма й письмової мови і проявляється в умінні правильно переписувати з дошки, книги, писати під час диктування, описати побачене, написати переказ тексту, твору на задану чи вільну тему, використовувати різноманітні стилі викладу і т.д.

Уміння працювати з книгою передбачає як **уміння** знаходити книгу, визначати її загальний зміст, так і здійснювати різноманітні замітки (записи) у зв'язку з її вивченням. Воно передбачає також оволодіння умінням користуватися книгами різного призначення (науковою, художньою, довідковою літературою, періодикою, словниками).

Прикладом **спеціальних умінь** можуть слугувати уміння читати ноти, технічні креслення, карти, обчислювальні вміння з математики, уміння слухати музичний твір, записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися спеціальними словниками при виявленні іноземних слів і т.д.

Усі ці уміння потрібно прищеплювати учням, а не сподіватися на те, що коли в підручнику буде написано: "перепишіть текст", "складіть план",

"опишіть картину", "доведіть", то учні зроблять саме те, що від них вимагається і саме так, як це вимагає завдання.

До найзагальніших умінь, що допомагають оволодінню знаннями, належать і вміння та навички *самостійної роботи*, і більш широкі уміння, об'єднані поняттям *культури розумової праці*.

Під поняттям "культура розумової праці", як правило, розуміють уміння раціонально організувати режим розумової праці, виробити певну систему, здатність все робити точно, чітко, акуратно, тримати в порядку робоче місце і матеріали.

Ефективність розумової праці значно підвищується, якщо людина дотримується певної системи в роботі, організації робочого місця, системи розташування навчальних матеріалів та ін. Культура розумової праці передбачає також знання загальних правил розумової діяльності і вміння дотримуватися їх у процесі своєї праці (наприклад, знання важливості поступового входження в роботу, її ритмічності, регулярності, в чергуванні праці і відпочинку, роботи над складним і більш простим матеріалом). Знання загальних правил і рекомендацій допомагає в подальшому виробити свій стиль розумової праці, що відповідає індивідуальності кожного учня. Оволодіння культурою розумової праці дозволяє легше залучитися і довше займатися напруженою інтелектуальною діяльністю.

Уміння і навички самостійної роботи містять як загальнонавчальні уміння, так і вміння, пов'язані з розробкою правильного режиму розумової праці, організацією робочого місця, створенням певної системи розумової праці. Крім того, самостійна робота передбачає вироблення цілого ряду особливих якостей, потрібних для оволодіння знаннями в будь-якій галузі: уміння зосереджено й уважно працювати; наполегливість у переборенні труднощів, розвиток пам'яті і використання різноманітних її форм - логічної, моторної, зорової; уміння вести спостереження і записи; володіти раціональними способами розумових дій; уміння контролювати себе.

Загальні прийоми самостійної роботи необхідно вивчати спеціально, звертаючи на це особливу увагу на уроках, орієнтуючи учнів на те, що в майбутньому їм необхідно буде безперервно поповнювати свої знання як в системі підвищення кваліфікації, так і в процесі самоосвіти.

Важливе місце займає таке інтелектуальне уміння як *перенесення*, що означає використання достатньо узагальнених способів і прийомів дій, які засвоєні для одного виду навчального матеріалу, з метою оволодіння іншим (наприклад, засвоєні сукупність прийомів, що допомагають швидко розв'язувати математичні задачі і містять уміння економно записати її умову, проаналізувати дані).

Перенесення є можливим тоді, коли учні правильно встановлюють наявність загальних принципів виконання потрібних дій з вже відомими. Перенесення набуває особливого значення в умовах бурхливого зростання наукової інформації, оскільки може слугувати засобом більш швидкого й економного (за затратами сил і часу) оволодіння новими знаннями.

До вмінь, пов'язаних з використанням знань, можуть належати вміння виявляти здогадку чи інтуїцію. Під *інтуїцією* розуміють здатність людини знаходити шляхи вирішення проблеми, формулювати вірні висновки на основі обмеженої і навіть недостатньої кількості наявних даних з пропуском

окремих етапів у міркуванні. Розвиток інтуїції дуже важливий для будь-якої творчої роботи, для здійснення наукових досліджень, коли передбачення або інтуїція сприяє формуванню гіпотези, допомагає розв'язанню окремих наукових проблем.

Нині великого значення надають розвитку у школярів *уміння передбачення* настання певних подій, отримання тих чи інших результатів на основі прийнятих рішень. Відзначається, що в системі причинно-наслідкових залежностей учні легко знаходять причини тих чи інших явищ і гірше орієнтуються в наслідках тих чи інших дій або прийнятого рішення. Передбачення, як інтелектуальне вміння високого рівня, ґрунтується, перш за все, на засвоєнні загальних закономірностей у природі, суспільному житті, науці і містить у собі вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, встановлювати зв'язки між явищами, виявляти тенденції розвитку, робити висновки за аналогією, а також оволодіння методами індуктивного і дедуктивного мислення.

Надзвичайно важливим завданням розумового виховання є формування *наукового світогляду*, основою якого слугує матеріалістичне розуміння наукової картини світу і його пізнання, з'ясування основних законів розвитку природи і суспільства. Наукові основи світогляду закладаються в процесі засвоєння школярами основних світоглядних ідей, що розкриваються в процесі викладання основних навчальних дисциплін, закріплюються, зміцнюються в різноманітній позаурочній роботі.

Науковий світогляд є найбільш загальною, вищою формою суспільної свідомості, що містить у собі систему філософських, економічних і соціально-політичних поглядів. Світоглядні ідеї пронизують собою всі інші форми суспільної свідомості, об'єднують їх у єдину и цілісно-орієнтаційну систему. Сукупність світоглядних ідей, що об'єднують сутність і закони розвитку природи, суспільства, мислення, формуються у свідомості школярів у вигляді поглядів, переконань, передбачень, гіпотез, аксіом, провідних ідей і ключових понять тієї або іншої науки, що створюють наукову основу пояснення різноманітних природних і суспільних явищ і процесів.

Науковий світогляд формується не лише в процесі засвоєння знань, але й у результаті подолання ненаукових штампів, шаблонних, примітивних, буденних поглядів. Під впливом оновлення суспільства, розвитку суспільних і природничих наук він удосконалюється. Нові наукові факти, відкриття суспільних і природничих наук, новий суспільний досвід оновлення життя доповнює, уточнює, змінює існуючі погляди і стереотипи мислення.

Світогляд як цілісно-психологічне утворення має складну й багатоаспектну структуру. Його ядром є *погляди* і *переконання*, які органічно пов'язані з розвинуеною здатністю до теоретичного мислення, виявлення високих інтелектуальних почуттів, свідомої, цілеспрямованої волі. Розглянемо кожне з цих понять у системі світогляду.

Погляди - це прийняті людиною як достовірні ідеї, знання, передбачення, теоретичні концепції. Вони слугують для пояснення явищ природи і суспільства, орієнтації поведінки, діяльності, відносин.

Переконання ~ якісно вищий стан поглядів. Це такі знання, ідеї, концепції, теорії, гіпотези, в які людина вірить як в істину. Реалізацію їх у життя вона вважає необхідним благом для людей і тому емоційно відстоює їх,

готова за них постраждати, прагне захопити ними інших людей, здійснює вольові зусилля і практичні дії з метою їх здійснення. Органічною складовою переконань є почуття. Відстоювання, захист, впровадження переконань у життя нерозривно пов'язані з емоційними переживаннями людини. Особливо значимі для неї є *інтелектуальні почуття*, такі, як радість пізнання і віра в непогіршеність істини, естетична насолода її красою і відданість їй, соціальний оптимізм і цілеспрямованість.

Неухильна воля - важливий елемент світогляду. Переконання спонукають людину до практичних дій. Науковий світогляд не обмежується теоретичною свідомістю, а поєднується з практичною свідомістю і вольовими діями.

Теоретичне мислення як елемент світогляду є розвинутою людською здатністю творчого осмислення знань, явищ дійсності, удосконалення світогляду і спрямування волі на реалізацію переконань.

Світогляд виконує ряд важливих суспільних функцій.

Освітня функція полягає в тому, що науковий світогляд робить для людини зрозумілим світ природи і суспільства, формує освітню свідомість, позбавляє від соціальних, політичних, релігійних забобонів і пережитків. Він озброює методологією, сукупністю основних філософських принципів і методів пізнання дійсності, збагачує людину системою духовно-ціннісних орієнтацій.

Виховна функція світогляду реалізується в результаті того, що прийняті погляди і переконання вимагають від людини формування у себе певних морально-вольових якостей і естетичного ставлення до дійсності. Вірність переконанням, боротьба за їх реалізацію у життя передбачає твердість характеру, ідейну стійкість, наполегливість і незламну волю. Ці моральні якості виховуються в єдності з почуттями гуманізму, відповідальності, обов'язку, естетичними ідеалами суспільного і особистого життя.

Розвиваюча функція полягає в тому, що внутрішня духовна праця, спрямована на засвоєння змісту світогляду, передбачає й активну діяльність мислення. Основою наукового світогляду слугують принципи діалектичного підходу до аналізу й пізнання дійсності, що робить мислення гнучким, теоретичним, розглядаючи явище в русі, у взаємозв'язках. Розвивається здатність до нових узагальнень, до творчого осмислення явищ природи і суспільства.

Організаційна функція світогляду виявляється у тому, що він є основою практичної діяльності людей. Науковий світогляд дозволяє опанувати і сприйняти нове політичне мислення, відмовитися від застійних стереотипів і є активною організуючою домінантою у боротьбі за мир і роззброєння, в еволюційному перетворенні економіки, образу життя людей.

Прогностична функція наукового світогляду, що ґрунтується на знаннях законів суспільного розвитку, виявляється в науково-теоретичному і практичному осмисленні тенденції, у висуванні ідеї щодо творення майбутнього і сьогодення.

Світогляд, як цільне особистісно-психологічне утворення, виховується у школярів у цілісному педагогічному процесі, одночасно впливаючи на розвиток їх свідомості, почуттів, волі і поведінки. Мета світоглядного виховання - формування стійкої, надійної структури дитячої особистості, що визначає розуміння і ставлення до природи, суспільства й мислення у єдності

з свідомістю, почуттями, волею і поведінкою. Його завданнями є формування наукових поглядів і переконань, що пояснюють світ, критичного ставлення до антинаукових уявлень[^] обґрунтованих методологічних підходів до пізнання і діяльності. Його невід'ємною частиною є інтелектуальні почуття, діалектичне мислення, вміння об'єктивно оцінювати явища природи і суспільства на основі наукових даних, здатність твердого виявлення волі, рішучості при реалізації своїх переконань. Ці складні завдання вирішуються у навчально-виховному процесі за допомогою оволодіння основами наук, а також у результаті морального, культурологічного, економічного і екологічного виховання.

Науково-педагогічна концепція ґрунтується на ідеї цілісного становлення особистості в системі суспільних відносин, діяльності, спілкування, в органічній єдності її світоглядної свідомості, почуттів і волі. Світогляд особистості дієвий і життєво-ефективний тоді, коли в ньому відображаються гармонія і суперечності життя. Світоглядна свідомість обумовлює почуття і волю дитини: почуття - зміцнюють свідомість і стимулюють волю; воля - спрямовується свідомістю і керується почуттями.

Світогляд, як стійкий внутрішній стан дитячої свідомості, є органічною єдністю наукових поглядів і переконань з процесом їх пізнання, творчого використання, що супроводжується почуттями і емоційними переживаннями, а також вольовими зусиллями. Тому в дійсності формування світогляду це складний процес одночасного, органічно поєднаного розвитку наукової свідомості, культури мислення, почуттів і емоційних відношень, цілеспрямованості і культури вольових дій. Світоглядне виховання як органічна єдність свідомості, мислення, почуття і волі, здійснюється в єдності навчально-виховного процесу і життя, вимагає комплексного підходу до всієї справи виховання.

Свідомість дитини, як система поглядів і переконань, формується, перш за все, в результаті засвоєння основ наук. Разом з тим, у цьому процесі формуються воля і почуття. Почуття дитини як система емоційного ставлення до світу виявляється і виховується в реальних взаємовідносинах і в результаті оволодіння мистецтвом як формою суспільної свідомості. Разом з тим, у процесі спілкування й оволодіння мистецтвом формується суспільна свідомість дітей, стимули поведінки і вольова спрямованість. Воля дитини, як система цілеспрямованих дій і поведінки, формується у праці і суспільно корисній діяльності. У процесі практичної цілеспрямованої діяльності зміцнюється суспільна свідомість і удосконалюється культура почуттів.

Педагогіка ґрунтується на науково-філософських засадах навчального плану, якими обумовлюється вибір основних предметів, здатних у сукупності з достатньою повнотою розкрити перед учнями світоглядну картину світу і забезпечити науковою базою їх практичну діяльність. Усі навчальні предмети виконують два педагогічні завдання: пряме - розкриття законів і вивчення фактів конкретної науки і побічне - залучення її фактів і законів до цілісної системи світогляду.

Предмети *природничо-математичного циклу* дають можливість учителю розкрити перед учнями ідею матеріальності світу природи. Міжпредметні зв'язки дозволяють показати єдність матеріальної дійсності, взаємозв'язок і взаємозалежність різноманітних форм існування і руху матерії.

Предмети природничо-математичного циклу, особливо біологія, математика, фізика, хімія дають багатий матеріал для вивчення і практичного пізнання загальних законів діалектики. Школярі накопичують цілим арсеналом фактів, спостережень, які дозволяють зробити діалектичні висновки. Вони знайомляться з явищами переходу речовини з одного якісного стану в інший, з'ясовуючи механізми подібних перетворень, дізнаються про суперечності, єдність і взаємодію додат-них і від'ємних частин; про взаємозалежність процесів, що відбуваються в мікро-, макро- і мегасвіті; про наступність і послідовність у розвитку життя; про старіння, смерть і народження нових рослин та організмів. Все це змальовує у свідомості дітей наукову картину суперечливого, динамічного світу, матеріальної єдності природи, взаємозалежності і загального взаємозв'язку явищ, універсальності і специфічності законів розвитку.

Школярі переконаються, що набуті ними знання є істинними, перевірені на суспільно-історичному досвіді людей. У процесі наукового пізнання природи учні позбавляються формалізму і догматизму мислення, привчають і пристосовують свою думку до адекватного відображення життєвих процесів.

Важливе значення для формування наукового світогляду мають предмети *суспільно-гуманітарного циклу*. Історія, суспільствознавство, основи держави і права, як і природничі предмети, мають єдину філософську та історичну основу. Вивчаючи суспільно-гуманітарні предмети, школярі засвоюють певну суму фактів з життя людського суспільства, основні закони і перспективи його розвитку. У них продовжує формуватися мислення. Вони навчаються конкретно-історичного аналізу для розуміння суспільних явищ і подій. Розглядаючи суспільне явище історично, учні пізнають, як воно виникло, які етапи у його розвитку, з якими іншими явищами воно пов'язане, яке місце займає у загальному процесі і в якому напрямку розвивається. Учні навчаються бачити суперечності суспільних процесів, розуміти суперечності як рушійну силу розвитку. Конкретно-історичне мислення дає можливість дітям уже в школі оволодівати здатністю грамотно оцінювати події в державі і за рубежом, самостійно розбиратися в потоці наукової і політичної інформації світоглядного характеру.

Центральне місце у формуванні світогляду дітей у процесі виховання морально-естетичних почуттів займають *предмети мистецтва*: література, образотворче мистецтво, музика, театр, кіно. Найважливіші проблеми викладання мистецтва у школі пов'язані з ідеєю цілісного засвоєння учнями художнього твору як явища витонченого мистецтва, розвитку ідейно-емоційного, істинно естетичного ставлення до нього, а також специфічного аналізу художнього образу.

Важливе значення у формуванні світогляду школярів відіграє також власна практична, творча діяльність у різноманітних видах мистецтва. В період дитинства, найбільш активного емоційного ставлення дитини до навколишнього світу, важливо використовувати самодіяльність дітей у галузі мистецтва як засобу світоглядного самовияву, самосвідомості, самопізнання і самовиховання. Створюючи літературний твір, відображаючи свої уявлення і думки на папері.

виконуючи ту чи іншу роль у п'єсі, дитина утверджує себе, виявляє свої погляди і переконання, розширює свій світогляд.

Дійвовому утвердженню світогляду дітей активно сприяє і їхня суспільно корисна та продуктивна праця, яка дає можливість переконатися у правильності своїх поглядів, реалізувати себе як особистість, що діє у згоді зі своїми переконаннями.

Таким чином, світогляд школярів - це основи наукових поглядів і переконань, нерозривно пов'язаних з почуттями і волею. Він озброює учнів науковою методологією і способами мислення, дає змогу пояснити світ з наукових позицій, пізнавати його, ґрунтуючись на законах діалектики, і брати участь у його перетворенні.

Завдання розумового виховання надзвичайно складні, вимагають до себе особливої уваги з боку вчителів, батьків, громадськості, суспільства.

Завдання 2. Моральне виховання.

Моральне виховання - це цілеспрямований процес формування моральної свідомості, моральних почуттів і вироблення навичок і звичок моральної поведінки [329. - Т.3, 119]

Моральна свідомість - це відображення в свідомості людини принципів моральності, тобто норм поведінки, які регулюють відношення людей між собою і в суспільстві. Моральна свідомість виражається в формі моральних *понять* та *суджень*, визначається умовами матеріального життя суспільства, суспільним буттям, формуються під впливом ідеології даного суспільства та власної практики суспільної поведінки. Формування моральної свідомості передбачає не лише засвоєння людиною моральних понять, але й активне ставлення людини до дотримання моральних принципів, намагання втілити ці принципи в своїй поведінці. У цьому випадку моральні поняття перетворюються в *переконання* і стають мотивами моральної поведінки.

Моральні поняття - це такі поняття, в яких відображаються найсуттєвіші аспекти моральних відносин, тобто ставлення людини до інших людей і суспільства. В них виражається моральна свідомість людини. Найважливішими моральними поняттями є: *совість, честь, гідність, справедливість, добро, щастя, обов'язок, порядність* та ін. Як моральність в цілому, моральні поняття не є абсолютними. Вони змінюються від епохи до епохи. "Уявлення про добро і зло так змінювалися від народу до народу, від епохи до епохи, що часто прямо суперечили одне одному" [Ф. Енгельс. Анти-Дюрінг. - М., 1948. - С. 87]. Найзагальніші моральні поняття називаються *моральними категоріями* і розглядаються наукою про мораль — етикою.

Моральні почуття - переживання людиною свого ставлення до вчинків у відповідності з нормами моралі. Розрізняють суспільно значимі і особисті переживання людини. Вони можуть не тільки не співпадати, але нерідко й суперечити одні іншим. Моральні почуття поряд з інтелектуальними й естетичними належать до вищих почуттів, найбагатших за змістом і найскладніших за структурою.

Моральна поведінка - поведінка, обумовлена моральними нормами і принципами, які регулюють взаємини людей у даному суспільстві. Важливою умовою виховання моральної поведінки є формування моральної свідомості, моральних понять і моральних почуттів.

Важливе значення має питання про оцінку моральної поведінки, безпосередньо пов'язаної з моральними *ідеалами*, тобто певними зразками поведінки, з якими порівнюються вчинки людей. Характер моральних ідеалів залежить від суспільних умов. Однак, існують об'єктивні критерії моральності, система загальнолюдських цінностей.

Переконання - це твердий, аргументований погляд на щось, що ґрунтується на певних положеннях, судженнях, які в свідомості людини пов'язані з глибокими і щирими визнаннями і переживаннями їх істинності, незаперечності. Переконання визначають поведінку, вчинки і вимагають наявності широких і глибоких знань. Але наявність знань ще не забезпечує автоматичний перехід їх у переконання. Переконання - це єдність знань і особистого ставлення до них як таких, що беззастережно відображають дійсність і визначають поведінку.

Завдання морального виховання - формування моральних понять, суджень, почуттів, навичок і звичок поведінки, які відповідають існуючим суспільним нормам.

Основою морального виховання є як загальнолюдські цінності, загальновизнані моральні норми, вироблені людьми в процесі історичного суспільного розвитку, так і нові принципи і норми, що виникають на сучасному етапі розвитку суспільства.

Загальнолюдські моральні якості - чесність, справедливість, обов'язок, відповідальність, гідність, честь, совість, безкорисливість, працелюбність, повага до старших.

Серед моральних якостей, обумовлених сучасним розвитком суспільства, виділяють патріотизм, повагу до законів, Конституції України, держави, органів влади, державної символіки, чесне і добросовісне ставлення до праці, дисциплінованість, громадянський обов'язок, вимогливість до себе, небайдужість до подій, що відбуваються в державі, соціальну активність, милосердя та інші.

Важливою потребою педагогічної науки і практики сьогодення є потреба переосмислення моральних ідеалів, збереження кращих моральних цінностей минулого, в тому числі й радянського періоду, відновлення раніше заборонених і переслідуваних релігійно-духовних моральних цінностей. Існує ризик засмічення спектру моральних норм міжособистісних відносин і поведінки, особливо в сфері захисту прав і свобод юних і дорослих громадян країни. Суттєву небезпеку для морального виховання становить апологетика заможності, грошей, кар'єризму, індивідуалізму і жадоби особистого успіху будь-якими методами і засобами.

Полярність шкільних моделей моральності і уроків реального життя в суспільстві дуже ускладнюють роботу українського учительства. В спектрі морального виховання і перевиховання інтенсивно постають завдання попередження, переборення аморальності з світу дорослих: проституції, алкоголізму, наркоманії, злочинності.

Принципи морального виховання.

Моральному вихованню, як організованому педагогічному процесові, властиві певні закономірності, які отримали своє відображення в основних

принципах виховання. Ці принципи відображають основні вимоги до змісту морального виховання, його організації, форм і методів.

Принцип *гуманістичної цілеспрямованості* вимагає формування у школярів моральної свідомості, розвитку почуттів, вироблення поваги і звичок моральної поведінки у відповідності з вимогами і нормами вироблених людством загальнолюдських моральних цінностей.

Принцип *зв'язку виховання з життям* зобов'язує вихователів знайомити учнів не лише з життям суспільства, а й активно залучати школярів до його перетворення на краще.

Принцип *виховання у праці* передбачає залучення дітей до активної трудової діяльності, формування високих моральних якостей, сприяє розвитку моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки у їх єдності і взаємозв'язку.

Принцип *виховання в колективі* вимагає організації в процесі морального виховання спільної діяльності, колективних зусиль у розв'язанні спільних завдань, що стоять перед школою, суспільством, державою, народом.

Принцип *індивідуалізації виховання* передбачає розкриття в дитині кращих духовних і морально-естетичних можливостей, здібностей, задатків і талантів; високу вимогливість і велику повагу до особистості вихованця.

Принцип *систематичності і послідовності* полягає в розкритті завдань і змісту морального виховання, у використанні методів його здійснення.

Принцип *поєднання педагогічного керівництва і управління з розвитком ініціативи і самостійності вихованців. їх самовиховання.*

Методи морального виховання

1. *Особистий приклад вчителя.* Виховна дія його заснована (ґрунтується) на інстинкті наслідування, переймання. В процесі спілкування з дорослими шляхом наслідування діти легко засвоюють моральні норми і правила поведінки, формують моральну свідомість. Визначальним є позитивний приклад. На моральну свідомість і пове- ділку дітей впливають яскраві приклади з життя видатних людей, приклади поведінки сучасників, героїв літературних творів, кінофільмів, театральних вистав.

2. *Роз'яснення учням змісту моральних категорій, моральних норм і правил поведінки.*

3. *Вправи учнів у моральній поведінці.*

4. *Формування переконань,* спрямованих на засвоєння учнями естетичних понять, на роз'яснення моральних принципів, на вироблення етичних ідеалів.

5. *Змагання* - сприяє розвитку творчих сил і вияву активності учнів, прискорює процес формування у них моральної поведінки.

6. *Заохочення і покарання* слугують для схвалення позитивних і засудження негативних вчинків учнів. При вмілому використанні вони стимулюють позитивні дії учнів і допомагають попередити й усунути негативні звички поведінки.

У процесі морального виховання використовують різноманітні прийоми і засоби впливу на учнів: вимогу, прохання, нагадування, доручення, розпорядження, переведення з одного виду діяльності на інший, змалювання перед учнями захоплюючих перспектив та інші.

Виховна функція релігії. Багато віків релігійне виховання було єдиною продуманою педагогічною системою з усіма властивими їй ознаками: метою, наставником, вихованцем, змістом, методами і засобами, критеріями і оцінкою результатів. Ного метою було і є формування у свідомості релігійної ідеології і богослужняності. Як засіб впливу, поряд з обстановкою в церкві, богослужінням і обрядами, широко використовувалися такі віками перевірені методи виховного впливу як причастя, проповідь, словидання, відпущення гріхів, благословіння, заповіді. Використовуються і засоби покарання - відпокутування гріха, позбавлення благословіння, прокляття, віддання забуття, постриг. Методами релігійного самовпливу і самовиховання є молитва, дотримання посту, покаяння, розкаяння, самобичування.

Важливе виховне значення має загальна організація релігійного життя і діяльності: обов'язкові регулярні відвідування церкви, розподілені в часі обов'язкові молитви, суворе дотримання носіїв, престольних та інших церковних свят. Уся ця система засобів, методів і умов спрямована на організацію життя і діяльності дітей у відповідності з нормами релігійної моралі. Вона слугує обмеженню змісту духовного життя людини релігійними догмами і морально-естетичними релігійними переживаннями, вимагає слухняності і покірності. Система релігійного виховання забезпечує стійкий педагогічний результат у вигляді навіювання дитині віри в Бога, нерідко доведеної до фанатизму. Її сила обумовлена опорою на всі сфери особистості дитини в цілому: підсвідому, несвідому, емоційну, а іакож на свідомість, волю, навички і -івичім форми поведінки.

Представники релігійної педагогіки головну увагу звертають на виховання дошкільнят, які сприймають, оцінюють події і реагують на них почуттями, з допомогою яких, минаючи свідомість, у підсвідомості формуються механізми управління звичною поведінкою. Гріх Божий, віра у всемогутнього, надія на заступництво і спасіння зміцнюються у сфері підсвідомого, існують автономно, консервативно, слабо піддаються впливу свідомості і знання. Дитина дошкільного віку, не маючи досвіду життя і знань, відкрита і незахищена. Вона шукає наставника і нерідко потрапляє у духовний полон до всемогутнього, всеблагого, всемилоствитого Бога, який нібито перебуває поряд з нею, в ній самій. До Бога завжди можна звернутися за допомогою. Для дитини є потребою з мстою попередження можливих невдач у майбутньому звертатися до Бога. В результаті інтенсивно здійснюється релігійне самовиховання

Масова культура, засоби масової інформації - журнали, кінофільми, книги - приділяють велику увагу релігії, проведенню релігійних культів, проблемі релігійного переживання і моральних пошуків людини. Разом з тим, молоді нав'язується релігійна символіка: модним є носіння хрестиків, зображення Христа на майках, сорочках, сумках. На психіку молоді виявляють вплив забобони, що розповсюджуються серед спортсменів, діячів культури і мистецтва. Особливо це імпонує частині молоді, що вихована у душі суспільного інфантилізму і вільного виховання. Ці юнаки і дівчата звертаються до релігії у пошуках шляхів позбавлення проблем суспільного життя і духовно-морального задоволення. Пожвавлення здорового, духовно-цінного інтересу до старовини, релігійної музики, іконного живопису, церковної архітектури для деяких молодих людей стає зародженням, розвитком релігійних почуттів і віри. Аналіз виховної функції

релігії показує, що релігійне виховання є цілою системою впливу з глибокими соціально-історичними і психологічними коренями.

Завдання 3. Естетичне виховання.

Естетичне виховання - це цілеспрямоване формування естетичних смаків та ідеалів особистості, розвиток її здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності і предметів мистецтва, а також до самостійної творчості в галузі мистецтва [329. - Т.4, 799].

Завдання естетичного виховання:

1) формування естетичних знань, естетичної культури естетичного ідеалу, естетичного ставлення до дійсності, бажання бути прекрасним у всьому: в думках, справах, вчинках, зовнішньому вигляді;

2) оволодіння естетичною спадщиною минулого-

3) розвиток естетичних почуттів, потреби жити і працювати за законами краси;

4) залучення людини до прекрасного в житті, природі, праці;

Завдання естетичного виховання можна умовно поділити на дві групи: 1-а - набуття теоретичних знань; 2-а - формування практичних умінь. Перша група завдань передбачає залучення до естетичних цінностей; друга - до активної естетичної діяльності.

В системі естетичного виховання *провідними естетичними категоріями є: естетичне відношення, почуття, естетичні смак, ідеал, естетична свідомість, норма, оцінка*, а також категорія *краси, прекрасного*.

Головні *джерела* естетичного виховання - природа, суспільство, відносини між людьми. Специфічним аспектом естетичного виховання всебічно розвиненої особистості є розвиток у школярів талантів, обдарувань і творчих здібностей у різних сферах мистецтва.

Найбільш *гострими проблемами* формування естетичної культури є дезорієнтуючий вплив на естетичну свідомість школярів засобів масової інформації, лавини доступних всім і зовнішньо привабливих творів псевдомистецтва. Справжнє мистецтво, класична естетика і естетична класика придушуються і перестають бути джерелом формування естетичного світогляду учнів. Але й спроби примусового нав'язування естетичних смаків, поглядів, ідеалів приречені на невдачу. Пошуки шляхів формування естетичної культури школярів, розуміння прекрасного в мистецтві, природі, людських стосунках надзвичайно складні і виходять за межі педагогічних можливостей школи.

Завдання 4. Фізичне виховання

Тракується як цілеспрямоване і планомірне управління формуванням фізичного і психічного здоров'я особистості. У Педагогічній енциклопедії відзначено, що фізичне виховання має на меті зміцнення здоров'я людини і її правильного фізичного розвитку [329. - Т.4, 494]. В єдності з розумовим, моральним, естетичним і трудовим воно сприяє всебічному розвитку особистості.

Найважливішими *завданнями фізичного виховання є:*

1) зміцнення здоров'я, фізичного розвитку;

2) підвищення розумової і фізичної працездатності;

3) розвиток і удосконалення природних рухових якостей (сили, спритності, витривалості тощо); погребі, прагнення бути здоровим, бадьорим, дарувати радість собі і оточуючим.

4) набуття нових видів рухів;
5) формування гігієнічних навичок; потреби постійно й систематично займатися фізкультурою і спортом;

б) виховання моральних якостей (сміливості, мужності, наполегливості, рішучості, дисциплінованості, відповідальності, колективізму та інших);

Найважливішими проблемами фізичного виховання школярів на сьогоднішньому етапі розвитку українського суспільства є проблеми залучення їх до науково обгрунтованого режиму фізичних і психічних тренінгів, оволодіння індивідуалізованими програмами попередження і переборення відставання в фізичному і аномалій в психічному розвитку Бар'єром на шляху формування здорового підростаючого покоління є низький рівень життя і соціальна незахищеність більшості українців.

Завдання 5. Трудове виховання і політехнічна освіта.

Трудове виховання охоплює ті аспекти виховного процесу, де формуються трудові дії, виробничі відносини, вивчаються знаряддя праці і способи їх використання. Праця в процесі виховання є її провідним фактором розвитку особистості, і засобом творчого освоєння світу, набуття досвіду доступної та посиленої трудової діяльності в різноманітних сферах праці, і невід'ємним компонентом загальної освіти.

Трудове виховання - це цілеспрямований процес формування творчої, працелюбної особистості, цивілізованого господаря своєї Батьківщини як під впливом соціального середовища, так і в процесі трудового навчання, спрямованого на вироблення відповідних навичок та умінь професійної майстерності, готовності до життєдіяльності в умовах ринкових відносин.

Найважливішими завданнями трудового виховання є:

- вироблення свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства, активної позиції кожної особистості;
- розвиток потреби в праці, діловитості, підприємстві;
- виховання дисциплінованості, організованості, вміння залучатися до виробничих відносин;
- формування працелюбства, глибокої поваги до праці і людей праці; трудових умінь, навичок культури розумової і фізичної праці, громадсько-і рулової активності;
- підготовка і виконання необхідних і доступних видів професійної діяльності, підготовка до вибору майбутньої професії.

Важливим завданням школи є поєднання трудового виховання з розумовим, фізичним, естетичним, моральним вихованням. Поєднання навчання з продуктивною працею створює широкі можливості для перенесення знань, отриманих у процесі вивчення основ наук, у сферу практичної діяльності, стимулює здатність до самостійного, творчого вирішення трудових завдань, прищеплення школярам інтересу до науково-дослідницької діяльності.

Уміння працювати в колективі передбачає прагнення працювати спільно, готовність прийти на допомогу іншим, дисциплінованість, почуття відповідальності за спільну справу, високу вимогливість до себе, почуття особистої відповідальності за результати своєї праці перед колективом - це вже моральні категорії

Підготовка школярів до трудової діяльності у значній мірі залежить і від правильного фізичного розвитку, у зв'язку з чим особливе значення надається фізичному вихованню дітей і підлітків.

Формування особистих якостей, пов'язаних з трудовою діяльністю, як і будь-яке виховання, неможливе без відповідного навчання трудовим умінням і навичкам, практичним прийомом виконання різноманітних робіт. Іншими словами, трудове виховання нерозривно пов'язане з *трудошим навчанням* - вони є двома аспектами єдиного процесу підготовки школярів до творчої трудової діяльності.

Трудове навчання - це спеціально організований педагогічний процес, спрямований на вироблення в учнів трудових умінь і навичок, на оволодіння практичних прийомів трудової діяльності.

Зміст, форми і методи трудового навчання спрямовані на ознайомлення учнів з основами техніки, технології, організації і економіки виробництва. Трудове навчання покликане забезпечити школярам систему трудових знань, умінь і навичок, розвивати технічну творчість і сільськогосподарський досвід, формувати трудову культуру, свідоме ставлення до праці, сприяє визначенню майбутньої трудової діяльності.

Найважливішими принципами трудового навчання є зв'язок з вивченням основ наук, творчий підхід до вирішення трудових завдань, суспільно корисний характер праці індивіда, політехнічна спрямованість.

Політехнічна освіта - передбачає оволодіння знаннями наукових основ і принципів усіх галузей виробництва та озброєння загаль- нотехнічними уміннями, необхідними для участі в продуктивній праці.

Суспільно корисна праця передбачає участь учнів у різноманітних трудових справах, які мають суспільно корисну значимість, потрібних для свого класу, школи, району (збір металолому, макулатури, ремонт школи, обробіток пришкольньої ділянки, очищення і прибирання території тощо). Суспільно корисна праця може бути й продуктивною, якщо в її результаті отримана продукція, що має об'єктивну цінність.

Продуктивна праця - це така праця, в результаті якої створюються матеріальні блага (праця, яка є засобом для існування людини). Продуктивна праця характеризується: 1) матеріальним результатом; 2) організацією; 3) залученням до системи трудових відносин всього суспільства; 4) матеріальною винагородою.

Самообслуговування має характер побутової праці, пов'язаної з дотриманням чистоти в класі, школі, на території школи, тобто все те, що передбачає обслуговування себе і свого колективу.

Домашня (побутова) праця пов'язана з дотриманням чистоти і порядку в себе в ома, приготуванням їжі, ремонтом взуття, одягу тощо.

Професійна орієнтація, як педагогічна категорія, означає процес ознайомлення учнів з різноманітними професіями і надання їм допомоги у виборі своєї майбутньої професії й спеціальності у відповідності з індивідуальними нахилами і здібностями.

Порівнюючи вищеназвані педагогічні категорії, варто відзначити, що поняття "трудове виховання" є більш широким у порівнянні з іншими, які є його органічними складовими.

Найпомітніший внесок у розробку проблем трудового виховання внесли Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А. Сен-Сімон, Ш. Фур'є, Г. Кершенштейнер, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, П. Атутов, М. Болдирєв, М. Гончаров, Б. Лихачов, І. Мар'єнко.

Зміст, форми і методи трудового виховання. У радянській школі була сформована певна система трудового виховання школярів, яка передбачала формування відповідального ставлення до навчальної праці; оволодіння основами політехнічних знань і умінь у процесі вивчення шкільних навчальних дисциплін; трудове навчання, що здійснювалося на спеціальних уроках праці, заняттях у шкільних майстернях, колективних сільськогосподарських підприємствах тощо; трудове виховання в процесі самообслуговування і громадсько-продуктивної праці, позакласну роботу в галузі трудового виховання, а також різноманітні форми залучення учнів до праці в літній період. Однак така система трудового виховання не завжди давала ефективні результати. Сучасні умови розвитку українського суспільства вимагають принципово нових підходів у сфері завдань, змісту, форм, методів і засобів трудового виховання сучасних школярів.

Реалізація системи завдань трудового виховання дозволяє виділити *три аспекти* змісту трудового виховання: 1) *понятійно-логічний* - формування понять і ролі праці, продуктивних сил, виробничих відносин і т.д.; 2) *емоційно-образний* - розкриття героїки праці, моральних прагнень, мотивів праці тощо; 3) *дієво-практичний* - формування загальнотрудових умінь (планування майбутньої діяльності, організація робочого місця і праці, самоконтроль), навичок культури розумової праці, мотивів вибору професії.

Форми трудового виховання: гра, ручна праця, сільськогосподарська праця, навчання, суспільно корисна праця, обслуговуюча праця, домашня праця, продуктивна праця, творча праця.

Загальноосвітні предмети сприяють формуванню в учнів знання наукових основ сучасного виробництва, про провідні напрями його інтенсифікації, трудової діяльності. Це в значній мірі досягається завдяки здійсненню політехнічного принципу навчання.

Трудове виховання та профорієнтація в процесі вивчення основ наук здійснюється з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей і можливостей учнів. У молодшому шкільному віці велика увага приділяється вихованню дисциплінованості, працелюбства, колективізму та інших соціально значимих якостей трудівника; в підлітковому віці ця робота доповнюється формуванням в учнів стійкого мотиву приносити користь суспільству своєю працею, усвідомлення того, що праця - це джерело всіх матеріальних і духовних багатств людини і суспільства; в старшому віці наголос робиться на формування якостей особистості, що характеризують морально-психологічну і практичну готовність до праці в майбутньому.

В Концепції національного виховання в Україні, зокрема, відзначено основні виховні завдання трудового виховання:

а) *в сім'ї та родині* - залучення дитини до спільної з дорослими діяльності, розвиток творчої працелюбної особистості, спрямування її зусиль на турботу про навколишнє середовище. Виховання дітей як цивілізованих господарів та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин;

б) в дитячих дошкільних закладах - започаткування основ трудового виховання, виховання поваги і любові до батьків, родини, Батьківщини, людей праці;

в) в загальноосвітній школі - вироблення свідомого ставлення до праці, розвиток потреби в творчій праці, діловитості, підприємстві та ін.

Трудове виховання і професійна освіта об'єднані в шкільному навчанні в технології, що містять у собі трудове навчання, виробничі технології, основи виробництва, інформатики. На вивчення технологій у I—IX класах відводиться по 2 години на тиждень, а в X—XI класах - 3 години на тиждень.

В результаті вивчення вищезазначених дисциплін учні набувають знання про предмети, засоби і процеси праці, засвоюють практичні уміння і навички, необхідні для виконання продуктивної праці в певній галузі, розвивають своє мислення та індивідуальні якості, що сприяють залученню до трудової діяльності.

У I - IV класах учні оволодівають елементарними прийомами обробки різноманітних матеріалів (паперу, картону, тканини, природних матеріалів, дроту, фанери), навчаються збирати макети і моделі з деталей набору "Конструктор" з метою ознайомлення з елементами техніки, виконання в'язальних робіт, а також комбіновані роботи з виготовлення корисних виробів для школи, дитячого садка, дому. Учні оволодівають знаннями і уміннями вирощування рослин у приміщенні і на шкільній навчально-дослідній ділянці. Проводяться екскурсії на природу, шкільну навчально-дослідну ділянку, в майстерню і т.д. В процесі усіх цих робіт учні отримують знання і вміння, нечтілні для виконання побутової праці в сім'ї.

У V - IX класах учні отримують загальнотрудова підготовку: знання і практичні уміння обробки металу, дерева, тканини, виконання сільськогосподарських робіт; знайомляться з основами електротехніки, металознавства, графічної грамоти; отримують уявлення про найважливіші галузі народного господарства; знайомляться з елементами техніки і конструювання; навчаються вирощувати, переробляти і заготовляти сільськогосподарські продукти, виконувати доступні будівельні та ремонтні роботи.

Кризовий стан нашого суспільства болісно позначився на трудовому вихованні і трудовій моралі молодого покоління. Останнім часом різко знизився рівень трудової зацікавленості молоді. Сьогодні близько 10% молодих людей поповнюють сферу матеріального виробництва, 30% - сферу посередницької фінансової діяльності та торгівлі, 15% - сферу так званої нерегламентованої зайнятості. Близько 20% стають на шлях неробства, наркоманії, проституції, шахрайст-ва. Кожна четверта молода людина, котра має середню освіту, не працює і не вчиться. Кожний шостий фахівець з вищою освітою не може знайти собі роботи за фахом. Серед фахівців із середньою спеціальною освітою не працює кожний п'ятий. Найбільшою повагою та привабливістю для молоді користуються підприємства спільної з іноземним капіталом форми власності та приватні підприємства.

У процесі формування ринкових відносин змінюється трудова етика, а саме:

1) руйнуються стереотипи про неприпустимість найманої праці, хоча ця теза минулої трудової моралі та соціальної етики долається з великим опором з боку традиційної свідомості;

2) відходить у минуле один з постулатів колишньої моралі - існування за рахунок нетрудових доходів аморальне; за даними соціологічних спостережень, нині значна частина респондентів вважає, що громадяни країни можуть жити за рахунок відсотків на вкладений капітал, дивідендів від придбаних акцій, отриманої спадщини;

3) зміцнюється орієнтація на нетрадиційні для нашого суспільства цінності, зокрема на приватну справу, сферу малого підприємництва. Привабливими з цього приводу є не тільки можливості матеріального характеру, а й свобода самоорганізації, творчості, незалежності.

Проблема профорієнтації учнів за сучасних умов надзвичайно складна, вона обумовлена ідеологічними, соціально-політичними і економічними факторами.

За сучасних умов молодь вільна у своєму виборі на ринку робочої сили. Нині ніхто в адміністративному порядку не примушує до суспільно корисної праці. При цьому дуже важливо, щоб у процесі навчання і виховання у молоді сформувалися погляди на престижність тієї чи іншої професії, того чи іншого заняття з урахуванням об'єктивних суспільних потреб. Водночас потрібна досить гнучка й мудра економічна політика держави щодо розвитку суспільного виробництва в усіх його сферах, запровадження дійових економічних стимулів до роботи у пріоритетних напрямках, від яких вирішальним чином залежить стабілізація та подальший розвиток економіки.

Досвід радянської школи показав необґрунтованість лєнінського підходу, що "Коммунистический труд в более узком и строгом смысле слова есть бесплатный труд на пользу общества... труд добровольный, труд вне нормы, даваемый без расчета на вознаграждение, без условия о вознаграждении, труд по привычке на общую пользу и по сознательному (перешедшему в привычку) отношению к необходимости труда на общую пользу, труд, как потребность здорового организма" [Ленин В.И. ПСС. - Т.40. - С. 315].

У школі переважала утилітарна праця - формальний додаток до шкільного навчання, насамперед як засіб штучної професіоналізації загальної освіти. Така праця мало пов'язана з інтелектуальним, фізичним, моральним, у цілому всебічним і гармонійним розвитком особистості, перспективними тенденціями сучасного виробництва, потребами, запитамі школярів. Виховне завдання такої праці невелике. Криза "трудова підготовки", "трудового виховання" стала глибокою та очевидною.

Надзвичайно гострою проблемою трудового виховання стала проблема знецінення продуктивної праці і втрата її привабливості. Психологічні наслідки апологетики заняття бізнесом не у виробничій галузі, а в торгівлі і посередництві, ідеалізація псевдопідприємництва, зовсім не пов'язаного з інтересами українського народу, і збільшенням національних багатств України, перекоси соціальної свідомості у цій сфері висувують перед педагогікою специфічне історичне завдання — протистояти омані влади і тих, у чий компетенції перебуває система трудової підготовки і трудового виховання шкільної молоді України.

Праця в школі, в тому числі й пізнавальна, повинна мати особистісну й соціальну спрямованість, передбачати усвідомлену, *різномі-*рну діяльність, врахування вікових психофізіологічних особливостей учнів. Переосмислення призначення і характеру шкільної праці викликало появу нових нестандартних підходів, що містять у собі цілий *ряд* альтернатив: від повної відмови від продуктивної і навіть навчальної праці школярів до організації шкільних кооперативів, бізнес-структур, які схожі на госпрозрахункові підприємства, що діють за законами ринкової економіки. При цьому впроваджуються нові технології трудового виховання, здійснюється диференціація трудового навчання, поліпшується матеріальна база, вводяться нові навчальні курси.

Необхідно й надалі розробляти інноваційні моделі трудового виховання молоді в умовах виробничої конкуренції і ринкових відносин, безробіття і готовності молоді до боротьби за свої права в сфері зайнятості.

Це були найважливіші завдання виховання в класичному їх розумінні. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки виділяють також правове, екологічне, економічне виховання.

Завдання 6. Правове виховання учнів є надзвичайно гострою проблемою в Україні. Необхідність поглибленого вивчення і практичної реалізації виховання свідомості, законслухняності, правозахисності дітей і дорослих обумовлена двома факторами: перш за все, розробкою і впровадженням у життя нових основ українського законодавства і, по-друге, приєднанням України до міжнародних конвенцій і документів про права дітей і молоді. Радянська педагогіка обмежувалась поверхневим відображенням цієї важливої галузі виховання. Проблема дотримання і порушення прав школяра висувається як така, що потребує методичних, теоретичних і процесуально-виховних розробок. Про гостроту потреби в становленні і розвитку педагогіки права свідчать, зокрема, новітні дослідження педагогічних конфліктів у стосунках учитель - учень.

Завдання 7. В останні десятиріччя проблеми *екологічної культури* людини, **екологічного виховання** набули статусу державного стандарту освіти в Україні. Це обумовлено такими факторами: напружений стан зберігається в районах, що постраждали від аварії на Чорнобильській АЕС; на грані екологічної кризи Придніпров'я, Придністров'я, Донбас, басейни Чорного і Азовського морів; в багатьох містах України гранично допустимі концентрації шкідливих речовин у повітрі перевищують у десятки разів; зростають обсяги токсичних промислових відходів; стан двох третин водних джерел не відповідає нормативам, здійснюються небезпечні забруднення підземних вод; багато гектарів колись плодоносних земель нині вилучені з сільськогосподарського виробництва у зв'язку з ерозією, загопленням, засоленням, перетворюванням у пустелю; частина продуктів харчування небезпечна для використання в їжі, оскільки насичена пестицидами, нітратами, гормонами і радіонуклідами; зростає смертність українського народу, захворюваність алергічними, онкологічними та іншими небезпечними хворобами, відсутня достатня і оперативна інформованість населення з екологічних проблем.

Постала гостра необхідність вирішення екологічних проблем на державному рівні. Важлива роль в організації екологічного всеобучу,

неперервної екологічної освіти, екологічного виховання належить загальноосвітній школі.

Загальноосвітня школа покликана виховувати школярів у душі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища. Ця мета конкретизується в завданнях:

1) *освітні* (пізнавальні) - розширення знань про наукову картину природи. Формування умінь і навичок оберігати її;

2) *виховні* - формування наукового світогляду, екологічної культури, почуттів патріотизму, любові до природи, бережливості, працьовитості, колективізму, позитивної соціальної орієнтації;

3) *розвиваючі* - розвиток творчих здібностей, навичок дослідництва, експериментування, винахідництва.

Найважливіші *принципи* екологічного виховання: комплексний підхід до реалізації освітніх, виховних і розвивальних функцій, здійснення предметних і міжпредметних зв'язків, зв'язку з життям; формування інтересу і природоохоронної самостійності учнів, поглиблення і зміцнення знань учнів з основ наук; наступності у навчанні, оптимізація навчання.

Природоохоронна освіта учнів здійснюється в різних напрямках: на уроках, заняттях гуртка, під час проведення екскурсій; у процесі суспільно корисної праці, різних масових заходів нерідко учні виступають пропагандистами природоохоронних знань серед своїх товаришів, місцевого населення, беруть участь в озелененні, доглядають лісопарки та ліси, охороняють рослини і тварин, обліковують і зміцнюють ерозійні ґрунти, береги водойм. Вони роз'яснюють населенню правила збирання ягід, грибів, плодів, лікарських рослин, проводять спостереження за станом популяції рідкісних видів, інвентаризують місцеву флору і фауну.

Успіху природоохоронної освіти сприяє й дослідницька робота учнів, під час якої вони розширюють свій екологічний світогляд, оволодівають методами дослідження природи, накопичують певний досвід у справі охорони природи. Необхідно також прищеплювати учням навички естетичного сприймання природи, формувати гуманістичні ідеали.

Таким чином, екологічне виховання є настійною вимогою часу; воно нерозривно пов'язане з розумовим, моральним, естетичним, трудовим, фізичним вихованням учнів.

Завдання 8. Економічне виховання також стало життєвою необхідністю, особливо в умовах переходу до ринкових відносин, важливим засобом підвищення творчої активності мас, формування в кожній людині почуття господаря, дбайливого ставлення до своєї власності і власності інших, використання природних ресурсів, сировини, матеріалів, палива, енергії.

Економічне виховання учнів спрямоване на вироблення у них економічного мислення, почуття громадянина-господаря, бережливого ставлення до індивідуальної, колективної і суспільної власності, умінь застосовувати здобуті економічні знання у повсякденному житті і діяльності, раціонально використовувати матеріальні й духовні цінності, примножувати їх на виховання таких моральних якостей як почуття господаря "своєї справи і своєї держави, відповідальність, діловитість, організованість, підприємливість, творче ставлення до праці, вміння порівнювати власні потреби з можливостями їх задоволення, поєднувати особисті інтереси з колективними і загальнонародними та загальнодержавними.

Школа має подбати про те, щоб кожна молода людина, яка вступає в життя навчалася ефективно працювати, оволоділа вміннями планувати свою працю, берегти народне добро, була підготовлена до активної участі в управлінні економічним, політичним і господарським життям країни. Тому дуже важливо, щоб учні практично долучалися до виробничих відносин, отримували життєві уявлення про ринкові відносини, вчилися заробляти і цінувати трудову гривню. Необхідно ознайомлювати школярів на практиці з такими поняттями, як режим економії, продуктивність праці, собівартість, якість продукції, а також з основами чесного підприємництва і бізнесу та ін.

Економічне виховання учнів здійснюється в процесі засвоєння ними основ наук, позакласних і позашкільних заходів, спільної роботи школи, сім'ї, трудових колективів і громадських організацій з економічної освіти і виховання.

Таким чином, економічна освіта й виховання учнів є одним з найважливіших аспектів виховання всебічно й гармонійно розвиненої особистості, патріота України, що нерозривно пов'язані з розумовим, моральним, естетичним, фізичним, трудовим, правовим, екологічним вихованням. Мета його полягає в тому, щоб забезпечити систематизоване оволодіння учнями економічними законами, категоріями, поняттями, виробити економічне мислення, підприємливість і діловитість, свідому дисципліну, потребу трудитися на благо своєї сім'ї, своїх батьків і дітей, свого народу і своєї держави України.

Запитання і завдання

1. Що таке мета і завдання виховання? Проаналізуйте фактори, що впливають на вибір мети і завдань виховання. 2. Проаналізуйте проблеми мети і завдань виховання в сучасній українській школі. 3. У чому полягає сутність завдань, змісту, методів і засобів розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, економічного, екологічного, правового виховання?

Тема 18. Загальні закономірності і принципи виховання

18.1. Характеристика закономірностей і умов виховання

Як відомо, закон - філософська категорія, яка відображає необхідне, істотне, стійке, повторюване, шгильне для даної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності.

Закономірність - певна впорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних детермінуючих факторів, регуляторів - ність їв 'яжу між речами.

Педагогічні закономірності виховання - адекватне відображення об'єктивної (тобто незалежної від волі суб'єкта) дійсності виховного процесу, що характеризується загальними стійкими властивостями при будь-яких конкретних обставинах. Визначити закономірність - означає з'ясувати основу ідеального плану педагогічної діяльності, отримати загальні регулятори виховної практики.

Виявити і точно сформулювати об'єктивні закономірності в галузі виховання надзвичайно складно, оскільки, по-перше, тут все індивідуальне, конкретне, персоналізоване і ніяк не піддається узагальненню, а по-друге,

закономірності соціологічні, психологічні, соціально-етичні і філософські закривають власне педагогічні об'єктивні явища і навіть створюють невірну думку про відсутність педагогічних закономірностей.

П. Підкасистий [25, 403 - 415] виділяє такі закономірності виховання (хоча їх можна вважати й умовами, дотримання яких сприяє підвищенню ефективності виховного процесу):

1-а закономірність. Виховання дитини як формування в структурі її особистості соціально-психологічних новоутворень, здійснюється тільки завдяки *активності самої дитини*. Міра її зусиль повинна відповідати мірі можливостей. Вона може лише те, що може в даний момент свого розвитку, однак у процесі активної діяльності збагачуються фізичні й духовні надбання, які дозволяють підвищити міру зусиль дитини. З огляду на це, виховний процес постає як неперервний рух вперед, потребує при цьому все нових і нових зусиль.

Вудь-яке виховне завдання розв'язується шляхом ініціювання активності: фізичний розвиток - за допомогою фізичних вправ; моральний - через постійну орієнтацію на іншу людину; інтелектуальний - через розумову активність, розв'язання інтелектуальних проблем; і любов, і краса також формуються в процесі активної взаємодії з красою.

Необхідна висока напруга всіх фізичних і духовних сил дитини. Сутність найвидатнішого таланту - в праці, в зусиллі, в напрузі, в напруженому переборюванні людини самої себе і в цьому переборюванні потяг себе до свободи.

Як не дивно, але цю закономірність найкраще розуміють діти, які люблять "суворих" учителів, тих, що висувають перед ними високі вимоги і тим самим сприяють інтенсивному розвитку особистостей.

Вирішальним у даній закономірності будуть уміння педагога вести спостереження за станом вихованця, дотримуватися міри в дозуванні активності дитини, забезпечувати високу працездатність і при цьому не допускати перевантаження вихованців.

2-а закономірність - необхідність врахування *актуальних потреб* у розвитку дитини. Мистецтво виховання полягатиме в тому, щоб пропонувати актуальні проблеми для дітей різної вікової категорії своєчасно - ні раніше, ні пізніше.

Випереджаючи актуальні проблеми, педагог ризикує зустріти опір і пасивність дітей. Якщо ж педагог запізниться з матеріалом для актуальних потреб, то ці потреби можуть задовольнятися в небажаному для вихованців і вихователів руслі. Тому педагог повинен відчувати найменші показники, які свідчать про зміну системи потреб.

Ці показники фіксуються в *особливості поведінки* ("став грубим" або "не слухається"), в *одязі* ("постійно наряджається"), в *наданні переваги захопленням* ("з ранку до вечора грає в футбол" або "допізна гуляє"), в *мові* ("жахливий жаргон у сина", "надто язиката"), в *ситуаціях, які досі не зустрічалися в житті* дитини ("взяв без відома батьків гроші" або "зібрав на вечорниці півкласу, спустошив увесь холодильник").

Згідно з даною закономірністю високо кваліфікований педагог - це педагог, який уміє бачити, що відбувається з дитиною, яка розвивається, і що для дитини вважається найголовнішим у даний момент її життя і не

відвертати "незручного розвитку", а спрямовувати особливості росту на шлях культури.

3- *я* *закономірність* - необхідність *спільно-індивідуальної діяльності* вихователя і вихованця. Суть її полягає в необхідності дотримування пропорційного співвідношення зусиль дитини і зусиль педагога в сумісній діяльності. На початковому етапі доля активності педагога переважає активність дитини.

З часом доля активності дитини поступово збільшується і врешті набуває максимального рівня, коли суб'єктом діяльності стає дитина, а педагог ніби з боку спостерігає, оцінює, супроводжує непомітною інструкцією, спрямованою на удосконалення продукту діяльності. Спільно-індивідуальна діяльність допомагає дитині відчувати себе суб'єктом діяльності і це надзвичайно важливо для вільного творчого розвитку особистості.

4- *а* *закономірність*. Вирішальним для сприятливого розвитку особистості при найінтенсивнішій її діяльності буде внутрішній стан

дитини. Тільки в умовах любові і захищеності дитина вільна, сповна виражає своє ставлення до людей і не боїться відносин, які складаються. Тому виховання повинно містити в собі *демонстрацію любові* на адресу дитини, щоб дитина не відчувала тривоги у ставленні до неї близьких людей, щоб ця заспокійливість забезпечувалась наочним прикладом любові, коли вона чує в мові добре ставлення до себе, коли вона бачить міміко-пластичну приязнь до себе, коли вона співпереживає разом з педагогом взаємну симпатію. Вияв любові — це умова почуття захищеності в цьому світі, де дитина ще настільки слаба, безправна, недосвідчена, незахищена.

Що означає для дитини любов до неї? Зовсім небагато: допомагати, бути великодушним і пробачати промахи, намагатися зрозуміти, захищати від лиха і напастей, бути лагідним, ввічливим, ніжним, відкривати нескінченно цікавий світ і себе в ньому. Професійний педагог володіє готовністю до такої любові. Однак, не можна порівнювати її з материнською любов'ю — це святе, важко пояснюване, надзвичайне почуття. Педагог і не може претендувати на щось подібне. Його любов - це справді людське, гуманне ставлення сильного до слабого, мудрого до нерозумного, старшого до молодого нового життя.

5- *а* *закономірність* - необхідність *забезпечення ситуації успіху*, яку повинна пережити кожна дитина. Ситуація успіху - це суб'єктивне переживання особистісних досягнень у контексті індивідуального розвитку особистості і її індивідуального життя. Дитина не завжди усвідомлює, що ж викликало у неї задоволення: спілкування з друзями, вдала роль у спільній справі, цікаві повороти подій, оцінка її здібностей чи щось інше.

Засуджуючи дітей, висміюючи їх недоліки, роздаючи прізвиська, підкреслюючи їх невихованість, учитель розраховує на актуалізацію самоудосконалення і на більш старанну працю. Однак, як правило, отримує зворотний, негативний результат.

Позитивне схвалення - найзагальніша умова створення ситуації успіху. Воно містить у собі захоочення, комплімент, приємний сюрприз, подарунок, сувенір, радість тощо; педагог повинен уміти зміцнювати, звеличувати духовні сили дитини. Крім того, необхідно знімати страх перед невдачею, неухіхом, авансувати дитину ("у тебе обов'язково вийде"), зміцнювати мотив

діяльності ("це так важливо для усіх нас"), відзначати особливі риси дитини, які дозволяють сподіватися на успіх.

б-а закономірність - автономія і психологічна емансипація дитини надає вихованню так званий "*схований характер*". Цілеспрямовані виховні впливи, що плануються в ім'я соціологізації особистості, її духовного збагачення і підготовки до культурного життя сучасного суспільства, залишаються в схованій сфері педагогічного професіоналізму. Діти не можуть і не повинні почувати себе об'єктом випробування професійних педагогічних сил.

Схована позиція педагога забезпечується спільною діяльністю, інтересом педагога до внутрішнього світу дитини, наданням їй особистої свободи, спільним осмисленням життя і його облаштуванням, а також новим, демократичним стилем спілкування. Відкрити виховання - означає поставити дитину в позицію об'єкта. Об'єкт же не має свого обличчя, а тому не виступає в ролі особистості, залишаючись індивідом.

7-а закономірність - цілісність особистості як соціально-психологічного феномену вимагає від педагогів *цілісності виховних впливів*.

Особистість поліфонічна в тому розумінні, що будь-який акт її поведінки містить у собі цілий комплекс різноманітних відносин. У такому випадку маємо поліфонічний і педагогічний вплив в окремому акті. Наприклад, який соціально-ціннісний зміст дзвоника на урок? Знак поваги до пізнання, навчального предмету, вчителя, шкільних норм? Чи це знак поваги до себе як людини? Скільки всіляких відтінків в одному простому ритуалі - приходити на заняття негайно після того, як пролунав дзвоник!

Цілісність виховного процесу забезпечується поліфонією вчинку і поведінки, але забезпеченість ця потенційна, без педагога не реалізується. Якщо педагог не враховує цієї закономірності, то виховний процес жорстоко карає за це. Наприклад, читання високохудожніх віршів у забрудненій кімнаті сприяє формуванню цинізму і неохайності, що з часом вкрай здивує педагога, який не вміє оцінити цілісність життєвої ситуації і зрозуміти, що на смітнику може вирости лише бур'ян. Добре організоване життя дитини, - коли режим, стиль, зміст, форми, загальний устрій шкільної реальності уз-годується з орієнтацією на всю систему найвищих загальнолюдських цінностей, що відображаються в трьох поняттях: добро, істина, краса..

18.2. Принципи педагогічного процесу

Як відзначає академік Б.Т.Лихачов, в педагогічному принципі як теоретичному узагальненні відображені усталені й перевірені практикою суспільні орієнтири, закономірні зв'язки, залежності організації навчально-виховного процесу, а також педагогічного керівництва пізнавальною, трудовою, творчою, ігровою, та іншою діяльністю дітей. Принципи навчання й виховання належать до групи власне педагогічних закономірностей. Вони виникають і функціонують у межах навчально-виховного процесу, визначають початкові позиції педагогічної майстерності і педагогічного мистецтва.. Суворе дотримання педагогічних принципів активно сприяє успішному вирішенню виховних суперечностей,

забезпечує безболісне входження кожної дитини в систему колективних стосунків і засвоєння соціального досвіду [21. 139].

Педагог як носій педагогічної діяльності спрямовує свої зусилля на управління навчально-виховним процесом, організацію стосунків і життя дітей. Разом з тим, він керує пізнавальною, трудовою, творчою, ігровою та іншою діяльністю і самодіяльністю дітей. Тому виділяється дві групи принципів педагогічного процесу.

Перша група принципів загальної організації навчально-виховного процесу визначається єдністю виховання і суспільного життя і передбачає філософські, політичні, моральні чинники суспільства, відображає корінні його основи і образ життя.

Друга група принципів обумовлена особливостями вікового розвитку дітей, їхньої пізнавальної, трудової та іншої діяльності.

До першої групи академік Б.Т.Лихачов відносить принципи: *суттєво-цілісної спрямованості навчально-виховного процесу; здійснення комплексного підходу; організації взаємодії різноманітних видів дитячої діяльності; зв'язку всієї навчально-виховної діяльності з життям; цілісного й гармонійного інтелектуально-емоційного, емоційно-вольового і дієво-практичного формування особистості у процесі навчання й виховання; навчання й виховання дітей у колективі, що в свою чергу передбачає послідовне поєднання масових, колективних, групових, індивідуальних форм роботи; єдності вимогливості і поваги до дитини; поєднання керівництва життєдіяльності дітей з розвитком їх самодіяльності, ініціативи і творчості в навчанні й вихованні; естетизації усього дитячого життя, перш за все, навчання й виховання.*

Друга група принципів передбачає безпосереднє керівництво пізнавальною, трудовою, громадською, естетичною, ігровою діяльністю дітей, їх самодіяльністю у процесі навчання й виховання. Серед них: *принцип провідної ролі навчання й виховання школярів по відношенню до їх інтелектуального, емоційного, морально-вольового, дієво-практичного, естетичного, фізичного розвитку; поєднання й стимулювання пізнавальної, трудової та іншої діяльності школярів, активізації їх морально-вольових зусиль та збудження безпосереднього інтересу до справи; постійного узгодження методів і прийомів інтелектуальної, трудової та іншої діяльності з метою і завданнями навчально-виховної роботи, змістом і реальною психологічною ситуацією; принцип поєднання і розвитку у дітей в навчально-виховному процесі всіх типів мислення: емпіричного й абстрактного з його різновидами; врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у педагогічному процесі; послідовності й систематичності в навчанні й виховання; наочності; доступності; гнучкості й міцності та ін. [21, 139 - 146].*

Принципи навчально-виховного процесу є й його закономірностями, що відображають реальні залежності і зв'язки між педагогічними явищами. Педагогічні принципи не є раз і назавжди даними й незмінними. Саме життя, зміна характеру суспільних відносин, досягнення науки й педагогічної практики обумовлюють як появу нових принципів, які відповідають вимогам сучасності, так і внутрішню динаміку, зміну існуючих традиційних принципів.

18.3. Специфіка принципів виховання

Принципи виховного процесу (принципи виховання) - це *загальні положення, в яких виражені основні вимоги до змісту, методів, організації виховного процесу*. Вони відображають специфіку процесу виховання і на відміну від загальних принципів педагогічного процесу — це загальні положення, якими керуються педагоги при розв'язанні виховних завдань. Однак, і самі принципи повинні задовольняти певним вимогам. Відзначимо деякі з них:

1) *Обов'язковість*. Принципи виховання - це не поради, не рекомендації, вони вимагають обов'язкового та повного втілення в практику. Грубе та систематичне порушення принципів, ігнорування їх вимог не лише знижує ефективність виховного процесу, але й руйнує його основи. Вихователь, що порушує вимоги принципів, усувається від керівництва навчально-виховним процесом, а за грубе та навмисне порушення деяких з них, як, наприклад, принципів гуманізму, поваги до особистості, може бути притягнутий до адміністративної і кримінальної відповідальності.

2) *Комплексність*. Принципи виховання вимагають комплексності, мається на увазі їх одночасне, а не почергове, ізольоване застосування на етапах виховного процесу. Принципи функціонують не в ланцюжку, а в систематичності, постійності, комплексності в різних умовах і обставинах.

3) *Рівнозначність*. Принципи виховання, як загальні фундаментальні положення - рівнозначні. Серед них немає головних і другорядних, таких, що потребують реалізації в першу чергу і таких, здійснення яких можна відкласти на завтра. Однакова увага до всіх принципів запобігає можливим порушенням ходу виховного процесу.

Разом з тим, принципи виховання - це не готові рецепти, а тим більше не універсальні правила, керуючись якими вихователі могли б автоматично досягати високих результатів. Вони не замінюють ні спеціальних знань, ні досвіду, ні майстерності вихователя. Хоч вимоги принципів однакові для всіх, їх практична реалізація індивідуально обумовлена.

Принципи, що слугують основою виховного процесу, утворюють систему. Існувало й існує багато систем виховання. І, звичайно, характер, окремі вимоги принципів, а іноді й самі принципи не можуть залишатися в них незмінними. Сучасна вітчизняна система виховання керується наступними принципами: суспільна спрямованість виховання; зв'язок виховання з життям, працею; опора на позитивне у дитини; гуманізація виховання; індивідуальний підхід; єдність виховних впливів.

18.4. Суспільна спрямованість виховання

В різні епохи зміст принципу суспільної спрямованості виховання змінювався, набуваючи то більш суспільної, то державної, то особистісної спрямованості. У вітчизняній педагогіці він також неодноразово зазнавав змін. Виховання зорієнтоване на підтримку та зміцнення суспільного ладу, його інститутів, органів влади, формування громадських та соціальних якостей на основі прийнятих та діючих у державі ідеологій, конституції, законів. Беручи за основу цей принцип, більшість виховних систем успішно

впроваджують у життя ідеологічні засади, політичні доктрини. Цей принцип вимагає підпорядкування всієї діяльності педагога завданням виховання підрастаючого покоління у відповідності з державною стратегією виховання та спрямування діяльності вихователів на формування соціально необхідного типу особистості. Вихователю як особі, що перебуває на службі у державі, виконує державне повнення у сфері виховання. Якщо державні й суспільні інтереси при цьому співпадають, а також узгоджуються з особистими інтересами громадян, то вимоги принципу природно вписуються у структуру мети та завдань виховання. При неузгодженні мети і завдань держави, суспільства та особистості реалізація принципу утруднюється, стає неможливою. У вихователя бракує конкретного фактичного матеріалу для повноцінного виховання. Школа - не державна, а соціальний інститут, суспільно- державна система, покликана задовольняти освітні запити держави в тій же мірі, як суспільства та особистості. Порушення цієї взаємодії спричиняє застій школи.

Школа як суспільно-державний інститут не може жити на державному диханні. Рано чи пізно суспільство знову повинно прийти їй на допомогу. Потрібно подолати відчуженість суспільства від школи і школи від суспільства, ізольованість школи від процесів, що відбуваються в суспільному житті, а також вузькість та корпоративність професійних педагогів. Педагоги повинні усвідомлювати себе не монополістами, а лише уповноваженими народом у справі виховання.

Для запобігання процесу одержавлення школи в розвинених країнах створена мережа приватних шкіл, що реалізують завдання певних прошарків суспільства, які можуть і не співпадати з державними. І, незважаючи на те, що навчання в державних школах безкоштовне а в приватних - коштовне, більшість населення (від 50 до 80-85% у різних країнах) віддає перевагу платі за можливість виховання своїх дітей насупільно-особистісних цінностях.

Реалізуючи принцип суспільної спрямованості виховання, важливо добиватися практично-вмотивованої взаємодії з вихованцями. При цьому слід уникати "гаслової" педагогіки, багатослів'я, бо виховання здійснюється, перш за все, в процесі активної діяльності, де розвиваються відносини між вихованцями, накопичується цінний досвід поведінки та спілкування. Однак, щоб діяльність (трудова, суспільна, ігрова, спортивна), до якої залучаються вихованці, мала виховне значення, необхідно формувати у них суспільно ціннісні мотиви діяльності. Якщо вони високоморальні, суспільно значимі, то й діяльність, у процесі якої здійснюються вчинки, буде мати помітний виховний ефект.

У процесі вироблення соціальних якостей необхідно поєднувати організацію різноманітної суспільно корисної діяльності з цілеспрямованим формуванням свідомості вихованців за допомогою слова, моральної просвіти. Словесний вплив обов'язково повинен змінюва-тись корисними практичними справами, позитивним соціальним досвідом у спілкуванні та в спільній діяльності з іншими людьми.

На жаль, досвід ефективного громадянського виховання у нас втрачено, доводиться звертатись до свого минулого, до зарубіжних виховних систем, що набули чимало цінного в цій галузі. Одним з ефективних шляхів реалізації принципу суспільної спрямованості виховання є введення спеціальних

шкільних предметів та наповнення відповідним змістом інших шкільних дисциплін. В американських школах, наприклад, викладаються міні-курси тривалістю від двох тижнів до кількох місяців, такі як "Відносини між країнами", "Соціальні проблеми" тощо. Для всіх класів створені підготовлені провідними спеціалістами навчальні посібники: "Закон та американське суспільство" (для 9-11 класів), "Найважливіші статті Конституції" (для 11 класу), "Видатні процеси Верховного суду" (для 7-8 класів) і багато інших. Видаються тематичні серії, що складаються з кількох підручників: "Закон і місто", "Землевласник та орендатор", "Закон та споживач", "Бідність та процвітання", "Злочин та правосуддя" тощо.

У школах США та країн Західної Європи досить багато робиться для формування привабливого образу суспільства й держави, виховання позитивного ставлення до їхніх ідеалів і цінностей. "Наша країна не у всьому ще досягла досконалості, але це наша Америка і ми любимо її" (підручник для 8 класу). "Якщо в наш час ви поїдете від одного узбережжя країни до іншого, то більшість американців скажуть вам, що будь-хто з них має повну можливість отримати освіту, високооплачувану роботу і мати власний дім" (підручник для 7 класу).

Наші можливості надто скромніші у порівнянні з американськими і західноєвропейськими. Однак, навіть при злиднях та відсутності відповідної допомоги з боку держави процеси, що відбуваються у суспільстві, дають достатньо матеріалу для здійснення ефективного громадянського виховання.

В суспільні процеси кожна людина долучається з раннього дитинства. Тому й громадянське виховання починається в юному віці. Почуття соціальної відповідальності виробляється дещо пізніше - в школі другого ступеня. На всіх етапах формування соціальних якостей треба піклуватись про відповідність знань вікові та рівню розвитку учнів. Вже в школі першого ступеня діти легко засвоюють такі поняття як "конституція", "влада", "авторитет", "закон", "відповідальність", "уряд" та ін., якщо їх формування здійснюється на конкретних прикладах, тут же підтверджується практикою і закріплюється. Школа другого та третього ступеня розвиває необхідні поняття, виховує переконання, формує громадянські якості, привертає вихованців до реальних соціальних процесів.

Актуальне завдання - подолання в найближчі роки апатії, інертності та соціального відчуження молоді. Для цього вихователі повинні домагатися прискорення темпів соціалізації, які в останні десятиріччя знизились. Частина молодих людей не поспішає брати на себе відповідальність за долю суспільства, своєї сім'ї і навіть свою власну. Відхід від труднощів життя, байдужість до суспільних справ розповсюджені повсюдно. В цьому винне і суспільство, що не надає юнакам належних умов для прискореного розвитку, і система виховання, що відводить молодим роль "недоростків", і сім'я, що створює умови для утримання, тривалих пошуків свого місця в житті.

18.5. Зв'язок виховання з життям, працею

"Не для школи - для життя" - таке гасло зустрічало учнів давньоримських шкіл. Вже античні педагоги розуміли безглуздість виховання, відірваного від життя, практики. Розвиток особистості людини перебуває в прямо пропорційній залежності від її діяльності, особистої участі в суспільних і трудових відносинах. Позитивні якості розвиває праця: чим її більше, чим вона доцільніша, тим вищий рівень розвитку та соціалізації особистості. Тому вихованців необхідно залучати в суспільне життя, в різні корисні справи, розвиваючи відповідне позитивне ставлення до них. Беручи участь у праці на правах рівноправних членів, вихованці набувають досвіду моральної поведінки, розвиваються духовно й фізично, засвоюють суспільно важливі мотиви праці, зміцнюють і вдосконалюють моральні якості.

Школа життя - найкраща школа виховання. Тому *принцип зв'язку виховання з життям* став одним з провідних у переважній більшості виховних систем. Він вимагає від вихователя: 1) широкого й оперативного ознайомлення вихованців з суспільним та трудовим життям людей, змінами, що в ньому відбуваються; 2) залучення вихованців до реальних життєвих відносин, різних видів суспільно корисної діяльності.

Підлітки активно прагнуть до дорослості, то ж сама природа дає вихователям можливість досягти необхідного педагогічного ефекту. Чим менший вік дитини, тим більше можливостей розвивати її соціальні почуття і стійкі навички поведінки. Пластичність її нервової системи дозволяє досягати високих результатів при розв'язуванні виховних завдань. І.П. Павлов

відзначав, що життєдіяльність людського організму обумовлена впливом оточення, умовами його існування. Цей вплив він назвав "життєвим вихованням". Таке виховання - "школу життя" - проходять усі підростаючі покоління. В результаті в них накопичується досвід поведінки, виробляються навички, необхідні для соціалізації.

В деяких виховних системах зв'язок виховання з життям трактується звуено як залучення вихованців до праці, посиленої участі в суспільному виробництві. Це збіднює процес виховання, закриває шляхи до повноправної участі дітей та підлітків у розв'язанні важливих для будь-якої людини проблем: демократизації суспільства, до- три-мання прав людини, збереження оточуючого середовища та багатьох інших. Суспільно корисна праця - це один з найважливіших засобів соціалізації особистості, залучення її в систему суспільних відносин.

Ефективність реалізації принципу зв'язку виховання з життям вимагає від педагога вміння забезпечувати:

- розуміння учнями ролі праці в житті суспільства та кожної людини, значення економічної бази суспільства для задоволення зростаючих запитів його громадян;
- повагу до людей праці, що створюють матеріальні та духовні цінності;
- розвиток здібності багато й успішно працювати, бажання добросовісно і творчо працювати на користь суспільства та власну користь;
- розуміння загальних основ сучасного виробництва, прагнення розширити політехнічний світогляд, оволодівати загальною культурою и основами наукової організації праці;
- поєднання особистих та суспільних інтересів у трудовій діяльності вибір професії у відповідності з завданнями суспільства та господарськими потребами;
- бережливе ставлення до суспільного надбання та природних багатств, прагнення примножити своєю працею суспільну власність;
- непримиренне ставлення до проявів безгосподарності, безвідповідальності, порушення трудової дисципліни, ледарства, дармоїдства, розкрадання суспільної власності та варварського ставлення до природних багатств.

Принцип зв'язку виховання з життям, працею реалізується за умови виконання *правил*, що розкривають окремі аспекти дії цього принципу:

1. Необхідно долати абстрактність та догматизм у соціальному та трудовому вихованні школярів, залучати їх до конкретної та посиленої діяльності. Треба мати програму виконання вимог принципу на уроках та позашкільній виховній роботі, дотримуватись поступовості в його реалізації.

2. Вихователь, узгоджуючи свої дії з сім'єю, пояснює вихованцеві, що його головний внесок у суспільне виробництво — навчальна праця, допомога вдома та в школі. Не потрібно перешкоджати бажанню підлітків об'єднуватись у виробничі кооперативи, заробляти гроші під час канікул.

3. Діти, як правило, прагнуть до діяльності; пасивність, інертність, бездіяльність — невластиві дитячій природі. Вихователь, що не враховує цих особливостей, порушує та стримує процес соціалізації особистості.

4. Реалізація принципу вимагає широкого використання на уроках і в позашкільній виховній роботі місцевого краєзнавчого матеріала.

5. Беручи участь поряд з дорослими в розв'язанні життєво важливих завдань, школярі привчаються нести відповідальність за прийняті рішення, у них швидше й успішніше розвиваються громадські якості.

6. Успішно здійснювати принцип зв'язку виховання з життям неможливо без постійного перегляду та поновлення змісту, організації та методики виховання у відповідності зі змінами і перетвореннями у соціальній сфері та господарстві країни.

7. Виховний процес повинен бути побудований таким чином, щоб діти бачили, що їх праця потрібна людям, суспільству, щоб вона приносила задоволення.

18.6. Опора на позитивне у дитині

Якщо в своєму вихованцеві ви виявляєте хоча б краплинку доброго і будете потім спиратися на це добре в процесі виховання, то отримаєте ключ від дверей до його душі і досягнете хороших результатів. Такі прості та мудрі поради вихователям можна зустріти в стародавніх педагогічних посібниках. Мудрі педагоги наполегливо шукають навіть у погано вихованій людині ті позитивні якості, спи-раючись на які можна добитися стійких успіхів у формуванні всіх інших визначених метою виховання якостей. Вимоги принципу опори на позитивне у вихованні досить прості: педагого повинні виявляти позитивне у людині і, спираючись на нього, розвивати шип, недостатньо сформовані чи негативно зорієнтовані якості, доводячи їх до необхідного рівня й гармонійного розвитку.

Філософська основа цього принципу - відоме філософське положення про "суперечності" людської природи. В людині позитивні якості (любов до тварин, природна доброзичливість, щедрість тощо) можуть легко співіснувати з негативними (невміння дотримуватися слова, лінощі тощо). Суцільно "негативних", як і стовідсотково "позитивних" людей не існує. Домагагись, щоб у людині стало більше позитивного і менше негативного, - завдання виховання, спрямованого на облагородження особистості.

Щоб діяльність вихователя була успішною, приносила швидкі та позитивні результати, треба виконувати правила реалізації принципу.

У виховному процесі неприпустима конфронтація, боротьба вихователя з вихованцем, протиставлення сили і позиції. Тільки співробітництво, терпіння та зацікавленість вихователя в долі вихованця дають позитивні результати.

Не можна акцентувати увагу тільки на невдачах та недоліках у поведінці школяра. Майстри виховання діють якраз навпаки - виявляють та підтримують позитивне. Звичайно, негативні якості треба засуджувати та виправляти. Але все ж головне - це формування позитивних якостей, які в першу чергу, треба виявляти та розвивати.

Педагогічно завжди вигідніше спиратися на позитивні інтереси вихованців (пізнавальні, естетичні, любов до природи, тварин та ін.), за допомогою яких можливо розв'язувати багато завдань трудового, морального, естетичного виховання.

Опора на позитивне має ще один аспект, який можна кваліфікувати як утворення позитивного виховного фону. Сюди належить і життєдіяльність вихованців, і стиль виховних відносин, і навіть, "дух" (вираз КД.

Ушинського) навчально-виховних закладів. Спокійні умови, де кожний зайнятий своєю справою, ніхто не заважає один одному, де висока організація праці і відпочинку сприяє бадьорому, впевненому руху вперед, де і стіни виховують, тому що продумані всі дрібниці інтер'єру, де відчувається злагодженість дій та турботливе ставлення один до одного, - все це виявляє сприятливі впливи на розвиток особистості.

Вихованці, яким часто нагадують про їх недоліки, починають втрачати віру в себе, свої сили та можливості. Досвідчені вихователі не скупляться на компліменти, щедро авансують майбутні позитивні зрушення. Вони проєктують гарну поведінку, вселяють впевненість в успішному досягненні високих результатів, виявляють довіру вихованцям, підбадьорюють їх при невдачах.

18.7. Гуманізація виховання

До принципу опори на позитивне тісно приєднується, майже зливаючись з ним, ще один важливий принцип - гуманізації. Він вимагає:

- гуманного ставлення до особистості вихованця;
- поваги його прав і свобод;
- пред'явлення вихованцю посильних та розумно сформульованих вимог;
- поваги до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати пред'явлені вимоги;
- поваги права людини бути самим собою;
- доведення до свідомості вихованця конкретних завдань;
- непримусового формування позитивних якостей;
- відмови від тілесних та інших покарань, що принижують гідність та честь особистості;
- визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, які з будь-яких причин суперечать її переконанням (гуманітарним, релігійним та іншим).

Перша стаття "Загальної декларації прав людини" проголошує: "Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю і повинні діяти стосовно один одного в дусі братерства" [97, 5]. Вбачаючи у вихованцях незалежних, а не рабські покірних йому людей, вихователь не повинен зловживати владою сильнішого, ставати над вихованцями, а боротися за їх краще майбутнє разом з ними.

18.8. Індивідуальний підхід

В усіх педагогічних посібниках підкреслюється значення двох принципів: врахування вікових особливостей і здійснення виховання на основі індивідуального підходу. Психолого-педагогічні дослідження останніх десятиліть показали, що найважливіше значення має не стільки знання вихователем віку та індивідуальних особливостей, скільки урахування особистих характеристик і можливостей вихованців. Індивідуальний підхід передбачає опору на індивідуальні якості. Останні виражають дуже важливі для виховання характеристики спрямованість особистості, її ціннісні орієнтири, життєві плани, сформовані настанови, домінуючі мотиви діяльності і

поведінки. Ні вік, взятий окремо, ні індивідуальні особливості особистості (характер, темперамент, воля), розглянуті ізольовано від названих провідних якостей, не забезпечують достатньої основи орієнтованого виховання.

Принцип індивідуального підходу у вихованні потребує, щоб вихователь:

- постійно вивчав та добре знав індивідуальні особливості темпераменту, риси характеру, погляди, смаки, звички своїх вихованців;

- вмів діагностувати і знав реальний рівень сформованості таких важливих особистісних якостей, як образ мислення, мотиви, інтереси, спрямованість особистості, ставлення до жиггя, праці та інше;

- постійно залучав кожного вихованця до посильної для нього і все ускладнюючої діяльності, що забезпечує прогресивний розвиток особистості;

- своєчасно виявляв і усував причини, які можуть перешкодити досягненню мети, а якщо ці причини не вдалось своєчасно виявити та позбавитись їх - оперативно змінював тактику виховання в залежності від нових умов та обставин;

- максимально спирався на власну активність особистості;

- поєднував виховання з самовихованням особистості;

- розвивав самостійність, ініціативу, самодіяльність вихованців, не стільки керував, скільки вміло організовував і спрямовував діяльність, яка забезпечувала б успіх.

Комплексне здійснення цих вимог усуває спрощеність вікового та індивідуального підходів, зобов'язує вихователя враховувати не поверхневий, а глибинний розвиток процесів, спиратись на закономірності причинно-наслідкових відношень.

При індивідуальному підході врахування вікових та індивідуальних особливостей набуває нової спрямованості. Діагностуються потенційні можливості, найближчі перспективи. Ми вже знаємо, що максимально сприятливі можливості для формування моральних та соціальних якостей - у молодшому шкільному віці. Чим молодший вік, тим більше дитина вірить своєму вихователю. Тому в молодшому шкільному та ранньому підлітковому віці легше виховувати позитивні звички, привчати вихованців до праці, дисципліни, поведінки в суспільстві. Старші підлітки розуміють вже пряму, відкриту постановку завдань в конкретних видах корисної діяльності, активні та ініціативні. Однак, ця активність, прагнення до самостійності повинні бути добре організовані педагогом. Старших школярів відрізняє зростаюче прагнення до самостійності. Спираючись на цю особливість, у них розвивають високі моральні ідеали, почуття відповідальності. Проектуючи майбутні результати виховання, треба пам'ятати про поступове зниження потенційних можливостей вихованців при виробленні ряду якостей із-за зменшення з віком пластичності нервової системи, зростання психологічного опору зовнішньому впливу і незворотності *сензитивних* періодів.

У процесі роботи з дітьми вихователю необхідно звертати серйозну увагу на індивідуальні особливості сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви, мови, характеру, темпераменту, волі своїх вихованців. Хоча в процесі колективного виховання глибоко вивчити ці та інші особливості досить важко, однак, вихователю, якщо він прагне досягти успіху, необхідно

додатково витрачати час, енергію, іасоби, збираючи важливі відомості, без яких знання особистісних якостей не може бути повним, конкретним.

Враховуючи зростаючий рівень знань сучасних школярів, їх різнобічні інтереси, вихователь і сам повинен всебічно розвиватися: не тільки в галузі своєї спеціальності, але й у галузі політики, загальної культури, повинен бути для своїх вихованців прикладом моральності, носієм людських чеснот та цінностей.

Швидкі темпи формування особистих якостей у дитячому та підлітковому віці вимагають діяти з випередженням, не чекаючи, поки зміст, організація, методи і форми виховання ввійдуть у суперечність з рівнем розвитку вихованців, поки погані звички не вкоренилися в їх душі. Однак, підвищуючи вимоги, зважуйте сили тих, кому вони адресовані. Непосильні вимоги можуть підірвати віру в свої сили, привести до розчарувань або, що набагато гірше, до недостатньо повного, поверхневого виконання вимог. Як правило, в таких випадках виробляється звичка задовольнятися не повним досягненням результату.

Особливо уважні вихователі стежать за змінами найважливіших особистісних якостей - спрямованості ціннісних орієнтацій, життєвих планів діяльності і поведінки, оперативно коректують процес виховання, спрямовуючи його на задоволення особистих та суспільних потреб.

Деякі вихователі помилково вважають, що індивідуальний підхід повинен використовуватися лише по відношенню до "важковиховуваних" школярів, порушників правил поведінки. Безсумнівно, цим вихованням необхідна підвищена увага. Але не можна забувати про "благополучних". За зовнішнім благополуччям можуть приховуватись і нерозсудливі думки, мотиви, вчинки. Підозрювати в цьому нікого й ніколи не варто, але увагу приділяти треба всім.

Зрозуміти глибинні характеристики особистості за ювнішніми актами поведінки дуже важко і не завжди вдається. Погрібно, щоб сам вихованець допомаївав вихователю. Зробіть його своїм другом, спільником, співробітником. Це найкоротшнн та вірний шлях до діагностики глибинних якостей особистості.

18.9. Єдність виховних впливів

Цей принцип називається також *принципом координації зусиль сім'ї та суспільства* або в іншому варіанті, *принципом спільної діяльності вчителів, громадських організацій, і сім'ї* у справі виховання підстаючого покоління, вимагає, щоб всі особи, організації, суспільні інститути, причетні до виховання, діяли разом, пред'являли вихованцям* узгоджені вимоги, доповнюючи і зміцнюючи педагогічний вплив. Якщо така єдність і координація зусиль не досягаються, то учасники виховного процесу уподібнюються персонажам - Раку, Лебедю та Щуці, з відомої байки І.А.Крїлова, що, як відомо, тягнули віз у різні боки. Якщо виховні зусилля не додаються, а протидіють, то на успіх розраховувати не варто. Вихованець при цьому відчуває великі психічні перевантаження, оскільки не знає, кому вірити, за ким іти, не може визначити та обрати серед авторитетних для нього впливів правильні. Звільнити ного від цього перевантаження, додати дії всіх сил, збільшуючи тим самим вплив на особистість, і вимагає принцип єдності виховних впливів.

Правила реалізації принципу допомагають вихователю охопити всі аспекти виховної взаємодії:

1. Особистість вихованця формується під впливом сім'ї, товаришів, оточуючих дорослих людей, суспільних організацій, учнівського колективу. Серед цих багатоманітних впливів велика роль належить класному колективу і особистості вихователя, однак, вихователь повинен пам'ятати про інші галузі виховного впливу. Дуже важливо, щоб вимоги були спільними, єдиними і не суперечили одна одній.

2. Велика роль у формуванні особистості належить сім'ї. Інтимність відносин, індивідуальність впливів, неповторність підходів до виховання в поєднанні з глибоким урахуванням особливостей дітей, батьки яких знають їх значно краще, ніж вихователі, ніякими іншими педагогічними впливами замінити не можна. Недарма більшість педагогів згодні з формулою - по-справжньому в людині виховано лише те, що виховано в сім'ї. Звідси вимоги: підтримувати та зміцнювати зв'язок з сім'єю, спиратись на неї при розв'язанні всіх виховних завдань, ретельно узгоджувати всі виховні дії. Перевірений засіб зв'язку школи з сім'єю - щоденник школяра. Педагогічно правильне ведення цього документу дозволяє ефективно координувати зусилля батьків та вчителів. Нині в деяких школах відмовились від щоденників в інших

вчителі не звертають уваги на те, що учні ведуть щоденник'недбало. Але ж, поки що немає засобів оперативного зв'язку. Індивідуальні комп'ютерні картки, що використовуються в школах розвинених країн західної Європи, наряд чи скоро прийдуть у нашу. Тому треба навпаки, підвищити роль щоденника, зробивши його головним оперативним документом, що відображає життя школяра.

3. Вихователь повинен бути вихований сам. У педагогів немає іншого шляху, як культивування у себе тих якостей, які б вони хотіли прищеплювати своїм дітям.

4. У практиці виховання нерідко виникають конфліктні ситуації, коли вихователь не погоджується з діяльністю сім'ї, чи, навпаки, сім'я негативно ставиться до вимог вихователів. Часто батьки зводять нанівець зусилля

педагогів, зніжуючи, надмірно пестячи своїх дітей, виховуючи у них споживацьку психологію. Усувати непорозуміння необхідно, спираючись на те, що з'єднує всі виховні зусилля.

5. Буває, що вихователь не згоден з думкою колективу, суспільних організацій, критикує вчинки та дії інших вихователів і т.п. Все це не може не відбиватися негативно на формуванні поглядів та переконань особистості. Тому вихователям треба завжди пам'ятати про необхідність підтримувати розумні вимоги один до одного, дбайливо ставитись до авторитету колективу.

6. Практична реалізація цього принципу вимагає створення єдиної системи виховання як на заняттях, так і в позанавчальний час. Систематичність процесу виховання забезпечується дотриманням послідовності та поступовості у формуванні рис особистості. У виховній роботі варто спиратися на набуті раніше позитивні якості, норми поведінки. Поступово і норми, і засоби педагогічного впливу повинні ускладнюватись. Вихователі стежать за дотриманням цієї вимоги в сім'ї, консультуючи батьків.

7. Засіб досягнення єдності виховних впливів - координація зусиль причетних до виховання людей, служб, соціальних інститутів. Ось чому вихователі, класні керівники не повинні шкодувати зусиль на встановлення та відновлення зв'язків між всіма причетними до виховання людьми: працівниками молодіжних та спортивних організацій, творчих спілок [29. - Кн. 2, 40 - 58].

Запитання і завдання

1. Охарактеризуйте сутність понять "закон", "закономірність", "принцип". 2. Перелічіть і проаналізуйте найважливіші принципи педагогічного процесу, виховання. 3. Проаналізуйте вимоги, що пред'являються до принципів виховання. 4. В чому полягає сутність принципу суспільної спрямованості виховання? 5. Дайте характеристику принципу зв'язку виховання з життям, практикою опори на позитивне. 6. Розкрийте сутність принципів гуманізму, демократизації, природовідповідності, індивідуалізації виховання. 7. Які найважливіші умови і засоби забезпечення єдності виховних впливів на особистість?

Тема 19. Загальні методи і засоби виховання

19.1. Поняття про сутність методів, прийомів і засобів виховання.

Умови, що визначають вибір методів виховання

Метод (від грецького "методос" - шлях) - шлях досягнення визначеної мети.

Стосовно шкільної практики *методи виховання* - це конкретні шляхи впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку школярів з метою вирішення педагогічних завдань у процесі спільної діяльності вихованців і вихователів.

Проблема вибору методів виховання є надзвичайно складною. Не існує універсального чи універсальних методів виховання. Але завдання удосконалення методів є необхідною умовою будь-якого процесу виховання і кожен вихователь в міру своїх сил і можливостей, вирішує їх, вносить в розробку загальних методів свої частинні зміни, доповнення, що відповідають

конкретним умовам виховного процесу. Такі частинні удосконалення методів називають **прийомами виховання**. *Приєм виховання* - частина загального методу, окрема дія (вплив), конкретне поліпшення.

Виділяється також поняття **засобу виховання** (засобами виховання, як правило, є предмети матеріальної і духовної культури, що використовуються для вирішення педагогічних завдань). Під *приємом* розуміють одиничну дію, під *засобом* — сукупність прийомів виховання. Засіб - це вже не прийом, але ще й не метод. Наприклад, праця - це засіб виховання, але зразок, оцінка праці, вказівки на допущені помилки в роботі - це прийоми. Слово (в широкому розумінні) - засіб виховання, але репліка, іронічне зауваження, порівняння - прийоми. У цьому зв'язку інколи *метод виховання* визначають як систему прийомів і засобів, що використовуються для досягнення визначеної мети.

Знання методів, прийомів і засобів виховання, уміння вірно й ефективно їх використовувати - це одна з найважливіших характеристик рівня педагогічної майстерності.

Розглянемо *загальні причини* (умови і фактори), що визначають *вибір методів навчання*. В першу чергу повинні бути враховані наступні.

1. *Мета і завдання виховання*. Мета не лише обумовлює методи, але й визначає їх. Яка мета, такі повинні бути й методи для її досягнення.

2. *Зміст виховання*. Необхідно пам'ятати, що одні й ті ж завдання можуть бути наповнені різним змістом. Тому дуже важливо пов'язати методи не зі змістом взагалі, а з конкретним змістом.

3. *Вікові особливості вихованців*. Одні й ті ж завдання вирішуються різноманітними методами в залежності від віку вихованців. Виховувати, наприклад, почуття відповідальності необхідно і в молодшому, і в середньому, і в старшому шкільному віці, але методи виховання повинні змінюватись, бо ті, що ефективно діють на першокласника, критично сприймаються третьокласниками і не сприймаються п'ятикласниками.

4. *Рівень сформованості колективу*. В міру розвитку колективних форм самоврядування методи педагогічного впливу змінюються: гнучкість керівництва - необхідна умова успішного співробітництва вихователя з вихованцями.

5. *Індивідуальні особливості вихованців*. Методи виховання повинні бути такими, щоб вони сприяли розвитку усіх сил, здібностей і можливостей кожної дитини, реалізації її власного "Я".

6. *Умови виховання*. До них крім названих вище - матеріальних, психофізіологічних, санітарно-гігієнічних, - належать і відносини, що складаються в класі, клімат у колективі, стиль педагогічного керівництва та ін. Обставини, в яких здійснюється процес виховання називають *педагогічними ситуаціями*.

1. *Засоби виховання*. Методи виховання стають засобами, якщо вони є компонентами виховного процесу. Крім методів існують і інші засоби виховання, з якими методи тісно взаємопов'язані і використовуються в єдності. Наприклад, наочні посібники, твори образотворчого і музичного мистецтва, засоби масової інформації та ін. - необхідне підґрунтя для ефективного використання методів. До засобів виховання належать також різноманітні вили діяльності (ігрова, навчальна, трудова), педагогічна техніка (мова, міміка, рухи тощо), засоби, що забезпечують нормальну життєдіяльність учителів і учнів.

8. *Рівень педагогічної кваліфікації.* Чим вищий арсенал методів, прийомів і засобів, якими володіє вихователь, тим більш ефективний виховний процес і його результати.

9. *Час виховання.* Коли часу мало, а завдання серйозні, то використовують досить "ефективно діючі" методи виховання, а в сприятливих умовах застосовують "помірквані" методи виховання. Поділ цей умовний: перші пов'язані з покараннями і примусом; другі — з роз'ясненням і поступовим привчанням. Ефективно діючі методи використовуються переважно в процесі перевиховання, коли за максимально короткий термін потрібно викоренити негативні стереотипи поведінки. Єдиної точки зору щодо того, чи достатньо шкільного часу для формування стійких якостей особистості, немає. Деякі педагоги вважають, що часу обмаль, а тому надають перевагу ефективно діючим методам. Як би там не було, але фактор часу залишається дуже важливим при плануванні і виборі методів виховання.

10. *Очікувані результати.* Вибираючи метод (методи), вихователь повинен бути впевнений в успіху. Для цього необхідно передбачати яких результатів варто очікувати, використовуючи даний метод. [29. - Кн. 2, 99 - 101]

Загальний принцип вибору методів виховання - це гуманізм відносно педагога і вихованців.

У виховному процесі вихователь має справу з цілою системою методів, а не з одним методом, прийомом чи засобом.

Будь-який метод вимагає логічного завершення. Метод не допускає шаблону. Використання методу передбачає врахування психологічних особливостей учнів та ін.

19.2. Класифікація методів виховання

Класифікація методів - це побудована (складена) за певною ознакою система методів.

Класифікація дозволяє вказати в методах загальне й специфічне, суттєве й випадкове, теоретичне й практичне, сприяючи їх усвідомленню вибору, найефективнішому використанню. Використовуючи класифікацію, педагог не лише чітко уявляє собі систему методів, але й краще розуміє призначення, характерні ознаки різноманітних методів і їх модифікацій.

Будь-яка класифікація розпочинається з визначення *загальних основ* і *виділення ознак* для групування об'єктів, що є предметом класифікації. В сучасній педагогіці існують десятки класифікацій, одні з яких більш придатні для вирішення теоретичних завдань, інші ж, викликають практичний інтерес. У більшості систем методів логічні основи класифікації виражені нечітко, тому в практично значимих класифікаціях основою слугують не один, а кілька важливих і загальних аспектів методу.

За *характером* методи виховання поділяють на *переконання, вправи, заохочення і покарання* (М.І. Болдирєв, М.К. Гончаров, Ф.Ф. Корольов та ін.). В даному випадку загальна ознака "характер методу" містить у собі спрямованість, використання, особливість та деякі інші ознаки методів.

Т.А.Ільїна, І.Т. Огородников та ін. характер методів трактують більш узагальнено, їх система містить у собі методи *переконання, організації діяльності, стимулювання поведінки* школярів.

У класифікації І.С. Мар'єнка названі такі групи методів виховання, як *пояснювально-репродуктивні, проблемно-ситуаційні, методи привчання і вправ, стимулювання, гальмування, керівництва, самовиховання.*

За **результатами** методи впливу на вихованця поділяють на два класи:

1. Впливи, що створюють моральні настанови, мотиви, відношення, сприяють формуванню уявлень, понять, ідей.

2. Впливи, що утворюють звички, які визначають той або інший тип поведінки.

Нині найбільш об'єктивною і зручною є класифікація методів виховання на основі **спрямованості** — інтегративної характеристики, що містить у собі єдність цільового, змістового і процесуального аспектів методів виховання (**Г. І. Щукіна**). У відповідності з цією характеристикою виділяються три групи методів виховання:

1. Методи формування свідомості особистості.

2. Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки.

3. Методи стимулювання поведінки і діяльності.

Методи виховання

Методи формування свідомості особистості		Методи організації діяльності і формування досвіду поведінки		Методи стимулювання	
Переконання	Розповідь, бесіда, етична бесіда, пояснення, діалог, лекція, доповідь, диспут, навіювання, інструктаж, приклад	Вправи	Вправи, привчання, педагогічна вимога, громадська думка, доручення, виховні ситуації	Мотивації	Змагання, заохочення, покарання

На думку Л.Ф. Спірина і Н.Є. Щуркова, для практичної роботи вчителя найзручнішою є така класифікація методів виховання:

- методи, за допомогою яких, перш за все, формуються погляди (уявлення, поняття) вихованців і здійснюється оперативний обмін інформацією в педагогічній системі між її членами;

- методи, за допомогою яких організується діяльність вихованців і стимулюються її позитивні мотиви;

- методи, за допомогою яких здійснюється стимулювання самооцінки і надається допомога вихованцям у саморегуляції їхньої поведінки, в саморефлексії (самоаналізі), самовихованні, а також офіційно оцінюються вчинки учнів.

До першої групи належать різноманітні види викладу і повідомлення інформації (роз'яснювальної і інструктивної) в формі розповіді, пояснення, бесіди, лекції, навчання, інструктажу, доведення, репліки зворотного зв'язку та ін. Всі ці види інформаційного впливу мають функцію переконання і з їх допомогою педагогіки вирішують відповідно головне завдання: сформувати погляди на те, "що таке добре, а що таке погано", погляди на Добро і Зло, на те, що допустиме і недопустиме. Звичайно, разом з цим світоглядним розвитком і на його основі формуються (і стимулюються) позитивні мотиви діяльності і спілкування. Цю групу інформаційних впливів називають *методами переконань*.

До другої групи належать: різноманітні завдання пов'язані з діяльністю. (індивідуальною і груповою) у вигляді доручень, вимог, змагань, вправ, показу зразків і прикладів, створення ситуації успіху тощо. Це *методи вправ (привчань)*.

До третьої групи належать: різноманітні види заохочень, зауважень, покарань, ситуацій контролю і самоконтролю, ситуацій довір'я, критики й самокритики. Це — *методи оцінки й самооцінки*.

Не важко помітити, що ця класифікація методів виховання майже повністю співпадає з класифікацією, запропонованою Г.І. Щукіною.

Але охарактеризуємо детальніше кожну з трьох (за класифікацією Г.І. Щукіної і Л.Ф. Спірина та Н.С. Щуркова) груп методів виховання.

19.3. Методи формування свідомості особистості, або методи переконань

Перший етап правильно організованого виховання - знання (розуміння) вихованцем тих норм і правил поведінки, які повинні бути сформовані в процесі виховання. Важко виховати, виробити певну якість, не добившись чіткого розуміння значення цієї якості. Методи цієї групи важливі для успішного проходження наступного етапу - формування почуттів, емоційного переживання, необхідної поведінки. Глибокі почуття виникають тоді, коли усвідомлена вихованцями ідея, представлена в яскравих, хвилюючих образах.

Раніше методи цієї групи називали методами переконання, оскільки головна їх функція - формування стійких переконань. Не знання, а переконання стимулюють вчинки школярів, тому не стільки поняття і судження, скільки моральна впевненість у суспільній необхідності і особистій корисності певного типу поведінки повинні формуватися на етапі розвитку свідомості.

Провідну роль у групі методів формування свідомості особистості відіграють *словесні методи* (розповідь, пояснення, бесіда, діалог, етична бесіда, лекція, диспут та ін.). Такі методи як *розповідь учителя, пояснення, бесіда, лекція* охарактеризовано у п. 11.3 - С 167. Нижче охарактеризуємо такі методи формування свідомості особистості як *етична бесіда, діалог, диспут, приклад*.

Етична бесіда. Особливі труднощі для молодого вчителя викликають індивідуальні бесіди, які найчастіше проводяться у зв'язку з локальними конфліктами, порушеннями дисципліни, коли вчитель реагує або негайно, або відкладає бесіду. Краще, коли індивідуальні бесіди проводяться за раніше визначеним планом, за певною системою. Тоді вони мають

попереджувальний характер, вносять індивідуальні корективи в загальну програму виховного впливу.

Організація і проведення бесід має віковий аспект. У початкових класах бесіди варто будувати індуктивним шляхом. З віком, коли учні навчаються аналізу фактів поведінки і діяльності, умінню оперувати поняттями більш високого рівня узагальнення, добір змісту бесід і методика їх проведення можуть і повинні все більше спиратися на ініціативу вихованців, враховувати їх зростаючі запити і оціночні судження.

Етична бесіда - метод і засіб виховання, покликана формувати моральні поняття, моральні правила і норми, переконання учнів на різних етапах їх навчання і виховання.

Етичною бесідою називається тому, що її предметом найчастіше є моральні, етичні проблеми. Мета етичної бесіди поглиблення, закріплення моральних понять, узагальнення і зміцнення знань, формування системи моральних поглядів і переконань.

Етична бесіда - це метод залучення вихованців до вироблення правильних оцінок і суджень з усіх хвилюючих їх проблем. Аналізуючи ситуацію, конкретні вчинки, діти краще з'ясовують їх сутність і значення. Метод особливо актуальний для учнів V - IX класів, коли наступає інтенсивний період формування "картини світу". В практиці шкільного виховання зустрічаються планові і непланові етичні бесіди.

Ефективність етичної бесіди залежить від дотримання ряду важливих умов.

1. Дуже важливо, щоб бесіда мала проблемний характер, передбачала боротьбу поглядів, ідей, думок. Вихователь повинен стимулювати нестандартні питання, допомагати школярам самим знаходити відповіді на них.

2. Не можна допускати, щоб етична бесіда розвивалась за раніше складеним сценарієм з заучуванням готових або підказаних дорослими відповідей. Необхідно дати дітям можливість говорити те, що вони думають, навчати їх з повагою ставитися до думок інших, терпляче й аргументовано виробляти правильну точку зору.

3. Неприпустимо перетворювати бесіду в лекцію: вихователь говорить, вихованці слухають. Лише відверто висловлені думки й сумніви дозволяють вихователю спрямувати бесіду так, щоб діти самостійно усвідомили сутність обговорюваного питання. Успіх залежить

від того, наскільки теплим буде характер бесіди, чи розкриють в ній вихованці свою душу.

4. Матеріал для бесіди повинен бути близьким до емоційного досвіду вихованців. Не можна очікувати і вимагати від них активності при обговоренні складних питань або таких, що пов'язані з незрозумілими, сторонніми подіями, почуттями. Лише спираючись на реальний досвід учнів, бесіди на загальні теми можуть бути успішними.

5. В процесі бесіди важливо з'ясувати і порівняти всі точки зору. Жодна думка не може бути проігнорована, це важливо з усіх точок зору — об'єктивності, справедливості, культури спілкування.

6. Завдання керівництва етичною бесідою полягає в тому, щоб допомогти вихованцям самостійно усвідомити і сформулювати правильні висновки. Для цього вихователю потрібно вміти дивитися на події, вчинки очима вихованців, розуміти їхню позицію і почуття.

Помилково думати, що бесіда - спонтанний метод. Високопро- фесійні вихователі проводять етичні бесіди не часто і готуються до них ґрунтовно. *Етичні бесіди можуть проводитися орієнтовно за таким сценарієм:* повідомлення конкретних фактів; пояснення цих фактів і їх аналіз за активної участі всіх співбесідників; обговорення конкретних аналогічних ситуацій; узагальнення найсуттєвіших ознак конкретних моральних якостей і співставлення їх з раніше засвоєними знаннями, мотивація і формулювання морального правила; використання учнями засвоєних понять при оцінці своєї поведінки, поведінки інших людей.

Високої професійності потребують індивідуальні етичні бесіди з порушником дисципліни. Дуже важливо, щоб під час бесіди не виник психологічний бар'єр. Якщо учень невірно розуміє ситуацію, необхідно тактовно, не принижуючи його гідності, пояснити, що він помиляється. В присутності товаришів бесіда повинна бути короткою, діловою, спокійною, без іронії чи зарозумілості. Вихованець лише тоді відгукнеться на заклик вихователя, коли відчує, що обговорювана проблема дійсно хвилює його наставника, що він вболіває за справу і хоче допомогти. Якщо вихователь зуміє надати індивідуальній бесіді задушевного характеру, то він може зраховувати на повний успіх.

Діалог - один з основних шляхів обміну думками, універсальна форма інформаційної взаємодії педагога з учнями, спосіб впливу на свідомість і формування певних поглядів, мотивів, почуттів.

Успішне використання діалогу передбачає дотримання таких умов:

1) *Своєчасний вибір ролі* того, хто говорить і хто слухає. Це визначається проблемами і ситуаціями, які виникають. Якщо учень негайно щось хоче сказати першим - нехай говорить і вчитель повинен уважно й терпляче вислухати. Учень не здатний сприймати слова педагога, коли він "перевантажений" власними думками і почуттями.

Йому потрібно висловитися. Іншого разу, навпаки, в учня немає бажання говорити. Тоді говорить учитель на цікаву й актуальну тему, викладаючи свої погляди, виявляючи довіря до того, хто слухає.

2) *Здатність (вміння) слухати співбесідника.* Від того, як педагог слухає своїх вихованців, залежить хід і виховна сила діалогу. За допомогою уваги того, хто слухає, розмова може розвиватися, неухвага - викликає роздратування того, хто говорить, і розмова може припинитися. Той, хто слухає, всім своїм виглядом (позою, жестами, очима, мімікою) виявляє своє ставлення до тієї інформації, що повідомляє співбесідник. Останньому потрібно дати можливість висловитися. Не можна перебивати його словами: "Все ясно, досить". Це неповага і її не можна допускати. Коли співбесідник перестав говорити, можна поцікавитися, наскільки точно Ви зрозуміли його думки.

3) *Уміння надавати своїм міркуванням правильну форму.* В педагогіці мають місце дві форми висловлювань: "Я - повідомлення", "Ти - повідомлення". Перше - шлях до взаєморозуміння; друге - в зворотному напрямку.

Якщо педагог говорить: "Я не задоволений тим, як ти виконав домашнє завдання", то в цьому випадку він виявляє свою реакцію на вчинок співбесідника, дає йому можливість пояснити те, що сталося. В цих умовах виховнє завдання розв'язуватиметься без драми. Якщо ж педагог скаже: "Ти - безвідповідальний і ледар, який по-справжньому не виконав домашнє завдання", то цей вирок викличе відповідну агресивну (недоброзичливу) реакцію учня. Можуть розпочатися подальші взаємні докори і на цьому ґрунті виникне неприязнь. Накинутий ярлик "Ти - безвідповідальний" створює тупикову ситуацію: психологічна дистанція збільшується, на більш-менш тривалий час настає відчуження. Взагалі, ніколи в розмовах з школярами не можна оцінювати їх особистість негативно, а варто робити зауваження (якщо воно необхідне) за здійсненим вчинок.

В діалогах необхідно дотримуватися недоторканості особистості. Завжди потрібно усвідомлювати велику силу слів: "Ти - хуліган". "Твій вчинок не заслуговує схвалення" або: "Ти - нероба" і "Ти не виконав роботу". Оцінювати необхідно тільки конкретні дії, не торкаючись особистості. У кожного є своя внутрішня правда і внутрішня сліпота. Нехай же оцінює свої спонукання (мотиви) і справи сам учень, а педагог - покликаний лише стимулювати це.

Диспут - один з методів і одна з форм роботи з старшокласниками, дійовий засіб морального виховання і розвитку логічного мислення учнів. Цей метод формування суджень, оцінок, переконань заснований на давно відомій закономірності: знання, здобуті в процесі зіткнення думок, різних точок зору, завжди характеризуються високою мірою узагальнення, стійкості і гнучкості. Диспут найбільше відповідає особливостям старшокласників, особистість яких характеризується палким пошуком сутності життя, прагненням нічого не сприймати на ніру, бажанням порівнювати факти, щоб з'ясувати істину.

Диспут не вимагає визначених і закінчених рішень. Він дає можливість учням аналізувати і обґрунтовувати поняття, захищати свої погляди, переконувати в них інших людей. Для участі в диспуті недостатньо висловити свою точку зору, необхідно виявити сильні й слабкі позиції протилежного

судження, підібрати аргументи, що показують хибність однієї і підтверджують достовірність іншої точки зору. Диспут дає можливість навчатися мужності відмовитися від помилкової точки зору в ім'я істини.

Важливо, щоб питання, запропоновані для обговорення, містили життєво значиму для школярів проблему, по-справжньому хвилювали їх, спонукали до відкритої, широкій розмови.

Диспут вимагає ретельної підготовки як самого вихователя, так і учнів. Питання, винесені на обговорення, готуються завчасно; до їх розробки і складання необхідно залучати учнів. Ведучий диспуту повинен продумати, як викликати жвавий обмін думками, підвести учасників диспуту до необхідних узагальнень і наукових висновків, уникнути гнітючих хвилин вимушеного мовчання або поверхового розв'язання суперечливих дискусійних питань. В кінці диспуту ведучий підводить його підсумки, відмічає помилкові погляди і судження, що були спростовані в процесі обговорення, детальніше зупиняється на тому, що цінного і корисного дав диспут його учасникам.

Головне призначення диспуту - створити орієнтовну основу для творчих пошуків і самостійних рішень.

В диспуті найбільш суттєво проявляються моральні погляди, переконання, громадські почуття та відповідна поведінка. Диспут (від латинського слова сперечатися, міркувати) завжди передбачає суперечку, зіткнення різних, інколи протилежних точок зору. Цінність диспуту, як форми виховання, полягає, перш за все, в тому, що він сприяє подоланню шаблонного мислення, залученню до самостійності суджень, співставленню думок і поведінки з думкою та поведінкою товаришів, формуванню вміння логічно мислити і будувати свої доведення та спростовувати аргументацію опонентів, виробленню культури мови і суперечки.

Успішне проведення диспуту в значній мірі залежить від вибору теми. Вона має бути актуальною, проблемною і здатною викликати протилежні судження.

Після визначення теми її потрібно конкретизувати за допомогою запитань, які чітко визначають суть поставленої проблеми та можуть з максимальною ефективністю викликати активне обговорення учасниками диспуту. Нечіткість формулювання запитань може звести нанівець всі зусилля, спрямовані на підготовку диспуту.

Деякі вчителі вважають, що вибору теми і визначення запитань для дискусії достатньо для того, щоб проводити диспут. Щоб диспут відбувся, потрібна велика підготовча робота. Для його підготовки і проведення необхідно створити ініціативну групу, яка має потурбуватися про складання детального плану підготовки, розподілення завдань між школярами, визначення ведучого (або ведучих), надання йому допомоги. Складання запитань для диспуту і підбір необхідної літератури до її обговорення; підготовка приміщення, яскравих об'яв, спеціальних випусків стінгазет; складання цікавих (можна з гумором) запитань анкети диспуту, розповсюдження її, збір і систематизація пропозицій, відповідей, питань школярів, регламент диспуту - це далеко неповний перелік можливих обов'язків ініціативної групи. Можна рекомендувати взяти інтерв'ю у спеціалістів, відомих людей міста (району) за запитаннями диспуту.

Якщо старшокласники не мають достатнього досвіду і знань про правила проведення диспуту, ініціативній групі треба подумати про вироблення рекомендацій для учасників диспуту. Досвідчені педагоги рекомендують містити в пам'ятку такі поради і правила:

1. Перш, ніж дискутувати, подумай, що будеш відстоювати.
2. Дискутуй чесно і щиро, не спотворюй думок і слів товаришів.
3. Починаючи сперечатися, ясно і чітко висловлюй ті позиції, які будеш захищати, доводити.
4. Пам'ятай, що точні і беззаперечні факти є найкращим способом доведення власної і спростування протилежної позиції.
5. Якщо доведена помилковість твоєї думки, май мужність визнати правоту свого опонента.
6. Завершуючи виступ, підведи підсумки, сформулюй висновки (Див. Лисовский В.Т. Диспуты на морально-этические темы. - М., 1988).

Дуже важливо, щоб учитель (класний керівник), ініціативна група та поради учасникам диспуту допомогли школярам чітко уявити мету диспуту. Дискусія тільки тоді може досягнути мети, якщо її учасники будуть чітко усвідомлювати, що диспут переслідує головну мету — пошук істини.

На жаль, на практиці часто зустрічається, коли школярі готові сперечатися заради того, щоб одержати перемогу над "супротивником". У такому випадку дискусія стає нецікавою для більшості школярів, оскільки сперечаються між собою двоє підлітків, що прагнуть будь що "побороти супротивника", не цікавлячись, чи сприятиме це пошуку істини. Дуже багато залежить від ведучого (їх може бути і 3: вчитель, добре підготовлений старшокласник, запрошений спеціаліст з проблеми дискусії). Керівництво диспутом має сприяти створенню атмосфери вільного висловлення своїх поглядів, полемічності, такту та поважного ставлення до позицій опонентів.

Структура диспуту (композиція) може бути різною. З багатьох варіантів розглянемо два. Перший - коротке вступне слово ведучого з викладенням мети, завдань і основних запитань диспуту. Другий - виступ двох доповідачів з викладенням протилежних точок зору з найважливіших питань диспуту. Після цього розвивається дискусія.

Керівництво полемікою - складний процес, який містить у собі багато моментів. Ведучий мусить осмислити загальні думки опонентів, вміло їх подавати, спрямовуючи розгортання дискусії, відчувати настрої аудиторії, вміти створювати атмосферу запрошення до роздумів, вільного висловлювання своєї думки.

Досвід свідчить, що спочатку школярі, які ведуть диспут, потребують допомоги вчителя. Вона потрібна не тільки при його підготовці, але особливо в процесі полеміки. В цьому випадку не варто поспішати пропонувати готове рішення, тут особливо необхідна тактовність, яскравий і переконливий виступ, доброзичливість та почуття гумору.

При підготовці та проведенні диспуту важливо всебічно підтримувати самостійність школярів, не нав'язувати їм своїх суджень. Це стосується і підведення підсумків диспуту. Досвід показує, що його можуть зробити достатньо досвідчені учні (або вчитель, класні керівники). Висновок не можна будувати за певним трафаретом. Важливо, щоб він був коротким,

переконливим, спирався на найбільш вдалі та цікаві виступи і відображав можливі шляхи практичного вирішення проблем, що окреслені в диспуті.

Досвід свідчить, що виховний вплив диспуту на учнів проявляється вже при підготовці до нього. Хвилююча тема, конкретизація питань для дискусії, колективна багатогранна діяльність учнів, очікування диспуту та сама дискусія значно активізують підлітків. В полеміці вони навчаються аналізу моральних ситуацій, вмінню відповідати на запитання, що їх хвилюють. Людина в суперечці найчастіше є персоною, що активно мислить і діє. Все це робить диспут активною формою виховання. Оволодіння вмінням організовувати його та інші форми виховної діяльності є важливою умовою професійного становлення вчителя, вихователя.

Приклад - як метод морального виховання дає конкретні зразки для наслідування, активно впливаючи на свідомість, поведінку вихованця.

У моральному вихованні школа повинна спиратися на позитивні приклади. Приклади з життя і діяльності сучасних людей, видатних діячів минулого, історичних, літературних героїв у наочній конкретній формі розкривають їх моральне обличчя і тим самим стають одним з першорядних чинників формування моральних понять, ідеалів учнів. А ідеал вимагає орієнтації на зразки діяльності. Людина, як у дзеркало дивиться на людину. Наслідуючи в своїй поведінці передове, прогресивне, свій ідеал, учні привчаються жити і діяти відповідно до вимог суспільної моралі.

Приклад у наочній формі показує образ для наслідування. Це й потрібно дитині, бо вона завжди буде когось наслідувати - старшого брата, сильнішого або розумнішого товариша, матір, батька і т.д. Часто вона наслідує те, що, з нашої точки зору, не гідне для наслідування, але що зацікавило й привабилlo її. Не завжди наслідування має безпосередній характер, часто воно виявляється в опосередкованій формі. Наслідування - це діяльність індивіда. Іноді важко встановити межу, де закінчується наслідування і починається творчість. Творчість часто проявляється в особливому, своєрідному наслідуванні.

У ранньому віці, поки дитина ще неспроможна зрозуміти, чому слід діяти так, а не інакше, багато рис поведінки вона набуває, наслідуючи дорослих. Учень молодшого шкільного віку наслідує того, хто виявляє на нього найсильніше враження. Люди, які оточують учня, своїми вчинками подають йому зразки для наслідування, тому дуже важливо, щоб дитину оточували позитивні приклади для наслідування.

У середньому і старшому шкільному віці наслідування набирає свідомого характеру. Наслідуючи дорослих - вчителя, батьків, старших, учень спирається на власні погляди, судження, переконання. Для досягнення мети він вже робить свідомі зусилля. У цьому віці поряд з прикладами з навколишнього життя потрібні приклади з широкого соціального досвіду, з героїчного минулого і сучасного, з літературних і мистецьких творів, з життя і діяльності відомих і видатних людей.

Важливе значення для формування морального обличчя, характеру, поведінки школярів мають приклади літературних героїв. У літературному творі учні знаходять відповіді на численні питання, що хвилюють їх; художній твір, що викликає глибокі переживання, емоції, нерідко стає для них книгою життя. Улюблений герой допомагає дітям виробляти в собі

належне ставлення до навколишньої дійсності, високі морально-етичні і естетичні якості.

Поведінка батьків, їх спосіб життя, особистий приклад - надзвичайно важливий фактор виховання дітей. Вся організація сімейного життя, кожний момент з життя батьків, їх поведінка, ставлення до людей, до роботи є для дітей наочним прикладом поведінки. Коли батьки ввічливі, люб'язні, дисципліновані, акуратні, то й дитина прагне наслідувати їх і навпаки, грубість, зухвалість та інші негативні риси поведінки залишають небажаний слід і на вихованцях.

Школа і сім'я, організовуючи життя дітей, повинні вчити їх на позитивних прикладах. Важливою умовою є правильна організація середовища, де живе й розвивається дитина. Завдання школи і сім'ї не лише захистити дітей від поганого впливу, поганого прикладу, а й виховати такі якості, які б давали можливість протистояти поганому, перебороти негативний вплив.

Учитель має вирішальний вплив на формування поведінки учнів. Його особистий приклад є для учнів найвищим зразком для наслідування. Природно, що виховання учнів залежить насамперед від особистості вчителя, від його поведінки, світогляду, ділових якостей, авторитету, ставлення до учнів. Авторитетним є той учитель, який вимогливий до себе і до своїх учнів, користується довір'ям, любов'ю та повагою вихованців, може заволодіти їх серцем, бути прикладом у формуванні поведінки. Особистий приклад учителя, як відзначив К.Д. Ушинський, - це життєдайний сонячний промінь для молодої душі, який неможливо нічим замінити.

Ефективність впливу на дітей особистого прикладу вчителя збільшується, коли він своєю особою, авторитетом діє на учнів систематично й послідовно, між його словами і діями немає розбіжності, всі вчителі висувають до поведінки учнів однакові вимоги. Вчитель повинен свідомо організувати свою поведінку і не подавати своїми вчинками і діями негативного прикладу учням. Сила впливу авторитету вчителя у деяких людей залишає немеркнучий слід на все життя.

Таким чином, методи формування свідомості особистості є особливо значимі серед загальних методів виховання. Вони вирішують одне з найскладніших завдань виховання: *збагачують розум дитини потрібними знаннями, розвивають її індивідуальну свідомість.*

П.І. Підкасистий подає такі конкретні рекомендації з використання методу переконання у практичній діяльності вчителя:

1. Метод переконання необхідно систематично використовувати в практичній роботі. З його допомогою розв'язуються завдання розширення, поглиблення у школярів світоглядних знань.

2. У виховній роботі варто використовувати різноманітні форми переконання. Необхідно намагатися розмовляти з школярами так, щоб слова вихователя глибоко западали в їх свідомості, а для цього необхідно систематично удосконалювати мистецтво бесіди і переконання. В слові вчителя вихованець повинен відчувати його щире впевненість, пристрасть, ерудицію і культуру.

3. Інформація, що подається учневі, повинна бути:

а) науковою, тобто об'єктивно висвітлювати факти;

б) пов'язаною з практикою;

в) переконливою, доступною, яскравою за формою викладу.

4. Виховний вплив необхідно спрямовувати не лише до розуму школярів, але й до їх почуттів, які відіграють велику роль у засвоєнні знань, формуванні демократичних переконань.

5. Школярів потрібно навчати відстоювати, захищати, доводити істину, справедливість, людинолюбство, миролюбство.

6. Не можна зловживати довготривалими виступами, бесідами доповідями; будувати їх необхідно з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей своїх вихованців.

7. Не варто вважати метод переконання єдиним. У виховній роботі його необхідно поєднувати з іншими методами.

Володіючи методом переконання, можна розв'язувати різноманітні педагогічні завдання і досягати конкретних завдань виховання.

19.4. Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки

Виховання повинно формувати певний тип поведінки. Не поняття і переконання, а конкретні справи і вчинки характеризують вихованість особистості. У цьому зв'язку організація діяльності і формування досвіду громадської поведінки є серцевиною виховного процесу.

Всі методи цієї групи ґрунтуються на практичній діяльності вихованців. Керувати цією діяльністю педагоги можуть завдяки тому, що її можна диференціювати на складові частини - конкретні дії і вчинки, а інколи й на більш дрібні - операції. Виховний процес полягає в тому, що педагог здійснює перехід від керівництва операціями до керівництва діями, а потім до управління (керівництва) діяльністю вихованців (В.Сластьонін).

Загальний метод формування необхідних якостей особистості - *вправи*. В засвоєнні досвіду суспільної поведінки вирішальна роль належить діяльності. Способом залучення до діяльності є вправо- практичний метод виховання, сутність якого полягає в багаторазовому виконанні потрібних дій, доведення їх до автоматизму. Результат вправ - стійкі якості особистості - навички і звички. *Ефективність вправ* залежить від таких умов: а) системи вправ; б) їх змісту; в) доступності; г) обсягу; д) частоти повторень; е) контролю і корекції; є) особистих якостей вихованців; ж) місця і часу виконання; з) поєднання індивідуальних, групових і колективних форм вправ; и) мотивації і стимуляції вправ.

Плануючи систему вправ, вихователю необхідно передбачувати, які навички і звички вироблятимуться в учнів. Виховання мусить виробляти життєво необхідні, важливі, корисні навички і звички. Тому виховні вправи не вигадуються, а беруться з життя, залаються реальними ситуаціями. В першу чергу використовуються вправи для вироблення загальнолюдських моральних якостей, дефіцит яких у сучасному світі стає все відчутнішим.

Щоб сформувати міцні навички і звички, необхідно розпочинати вправи якомога раніше, бо чим молодший організм, тим швидше зміцнюються в ньому звички. Звикнувши, людина вміло керує своїми почуттями, гальмує свої бажання, якщо вони заважають дотримуватися певних обов'язків,

контролює свої дії, вірно їх оцінює з позиції інтересів інших людей. Витримка, навички самоконтролю, організованість, дисципліна, культура спілкування - якості, які ґрунтуються на сформованих вихованням звичках.

Вимога - це метод виховання, за допомогою якого норми поведінки, виявляючись в особистих відношеннях, викликають, стимулюють або гальмують певну діяльність вихованця і появу в нього певних якостей. За формою подання розрізняють *прямі і непрямі* (побічні) вимоги. Для *прямой вимоги* характерні імперативність, визначеність, конкретність, точність, зрозумілі вихованцю формулювання, що не мають двох різних тлумачень.

Пред'являється вимога рішуче, причому можлива ціла гама відтінків, які виражаються інтонацією, силою голосу, мімікою.

Непряма вимога (порада, прохання, натяк, довіра, схвалення та ін.) відрізняється від прямої тим, що стимулом дії є не стільки сама вимога, скільки викликані нею психологічні фактори: переживання, інтереси, прагнення вихованців.

Вимоги викликають позитивну, негативну або нейтральну (байдужу) реакцію. Тому розрізняють *позитивні і негативні вимоги*. Прямі накази здебільшого негативні, оскільки майже завжди викликають негативну реакцію вихованців. До негативних непрямих вимог належать осуд і погрози. Вони, як правило, породжують лицемірство, подвійну мораль, формують зовнішню покірність при внутрішньому опорі.

За способом пред'явлення розрізняють *безпосередню і опосередковану вимогу*. Вимога, за допомогою якої вихователь сам добивається від вихованця потрібної поведінки, називається *безпосередньою*. Вимоги вихованців один до одного, "організовані" вихователем, - *опосередковані* вимоги. Вони викликають не просту дію окремого вихованця, а ланцюжок дій - наступні вимоги до товаришів. Одна з умов ефективності даного методу - почуття міри.

Привчання - інтенсивно виконувана справа. Його застосовують тоді, коли необхідно швидко і на високому рівні сформувати необхідну якість. Частина привчань супроводжується хворобливими процесами, викликає незадоволення. На жорсткому привчанні ґрунтуються всі казармені системи виховання, наприклад, армійська, де цей метод поєднується з покараннями.

Використання методу привчання в гуманістичних системах виховання обґрунтовується тим, що певний примус, неминуче наявний в цьому методі, спрямований на благо самої людини, і це єдиний примус, який може бути виправданий. Гуманістична педагогіка заперечує жорстке привчання, яке суперечить правам людини і нагадує дресирування, вимагає, по можливості, пом'якшення цього методу і використання його в комплексі з іншими, перш за все з ігровими. Привчання плюс гра - вплив дійовий і гуманний.

Привчання використовується на всіх етапах виховного процесу, але найефективніше воно на ранній стадії.

Умови правильного використання привчання:

1. Чітке й ясне уявлення про мету виховання у самого вихователя і його вихованців. Якщо вихователь не зовсім розуміє для чого він прагне прищеплювати ті чи інші якості, чи будуть вони корисними людині в житті, якщо його вихованці не вбачають потреби в тих чи інших діях, то привчання можливе лише на основі неухильного підкорення. Ніякої користі не буде, доки дитина сама не зрозуміє, що їй це потрібно.

2. Привчаючи, необхідно чітко й зрозуміло формулювати правило, але не давати казенно-бюрократичних вказівок.

3. На кожен відрізок часу має бути виділений оптимальний обсяг дій, доступних і посильних для вихованців. Для вироблення звички потрібно час, квапливість тут не наближає, а віддаляє мету. Спочатку необхідно потурбуватися про точність виконання дій, а вже потім — про швидкість.

4. Показуйте як потрібно виконувати дії і які мають бути результати. Порівняйте вичищені і невичищені черевики, випрасувану і невичищену сорочки, але так, щоб це порівняння викликало відгук у душі вихованця, змусило його засоромитися своєю невихованістю, викликало бажання негайного її позбавлення.

5. Краще використовувати послідовно-паралельну схему привчання. Для послідовного виховання якостей одна за другою потрібно багато часу. Однак, не можна паралельно формувати декілька або багато якостей. Необхідно виділити однорідні групи якостей, в яких вже сформовані якості полегшують виховання нових потрібних рис.

6. Привчання вимагає систематичного контролю. Контроль повинен бути доброзичливим, зацікавленим, але неослабним і суворим, обов'язково поєднуватися з самоконтролем.

7. Значний педагогічний ефект дає привчання в ігровій формі. Дитина добровільно виконує певні правила поведінки без вказівок збоку. Використовувати ігри варто в тих випадках, коли:

а) мета діяльності недостатньо приваблива для вихованців;

б) процес досягнення мети нудний, одноманітний і пов'язаний з неприємними відчуттями.

Метод доручень має різноманітний характер і використовується для того, щоб розвинути необхідні якості: неорганізованим доручають підготувати і провести захід, що вимагає точності й пунктуальності.

Метод організації діяльності і поведінки вихованців у спеціально створених умовах називають **методом виховних ситуацій**. Відзначимо деякі важливі моменти, обов'язкові для успішного використання виховних ситуацій.

Ситуації не повинні бути надуманими. Вони відображають життя з усіма його суперечностями і складнощами. Вихователь спеціально створює лише умови для виникнення ситуації, а сама ситуація повинна бути природною. Такі ситуації трапляються в школі на кожному кроці.

Важливу роль для успішного використання методу відіграє раптовість. Вихованець, який чекає певної реакції педагога, завчасно готує себе до опору і, якщо діяти на нього раптово, у більшості випадків він приймає його позицію. Порушників роззброює великодушність, простота, доброта, але за єдиної і важливої умови: вони повинні бути правильно сприйняті як гуманні дії, а не вияв слабкості, невпевненості. В окремих випадках виправдовує себе невтручання вихователя в розвиток ситуацій.

19.5. Методи стимулювання

Стимулом у Стародавній Греції називали палицю з загостреним наконечником, який використовували погоничі биків і мулів.

Пряме і безпосереднє призначення стимулів - прискорювати або, навпаки, гальмувати певні дії.

Найвідомішими методами стимулювання є **заохочення і покарання**. Педагогіка ХХ ст. звернула увагу на **змагання**.

Заохочення - вираження позитивної оцінки дії вихованців. Його види: *схвалення, підбадьорення, похвала, вдячність, надання почесних прав, нагородження грамотами, подарунками*.

Умови ефективності використання методу заохочення:

1. Необхідна розумна доля заохочення. Враховується, перш за все, психологічний аспект заохочення, його наслідки. Заохочуючи, вихователі повинні прагнути, щоб поведінка вихованця мотивувалась і спрямовувалась не на прагнення отримати схвалення або нагороду, а внутрішніми переконаннями, моральними мотивами.

2. Заохочення не повинно протиставляти вихованця решті членів колективу.

3. Заохочення повинно розпочинатися з відповіді на питання: кому, скільки і за що.

4. Заохочення вимагає індивідуального підходу.

5. Використовуючи заохочення, необхідно виявляти обережність і почуття міри. Не потрібно хвалити:

а) за те, що дароване природою (розум, здоров'я, врода тощо);

б) за те, що досягнуто не своїми зусиллями, своєю працею;

в) понад два рази за одне й те ж досягнення;

г) у зв'язку з жалістю;

д) у зв'язку з бажанням сподобатися. Однак, варто пам'ятати, що того, хто хвалить, не завжди люблять. Необхідно утримуватись від заохочень там, де без них можна обійтись.

Покарання — це метод педагогічної дії, яка повинна запобігати небажанам вчинкам, гальмувати їх, викликати почуття провини перед собою та іншими людьми. Як і інші методи виховання, покарання розраховане на поступове перетворення зовнішніх стимулів у стимули внутрішні.

Відомі види покарання пов'язані з:

а) накладанням додаткових обов'язків;

б) позбавленням або обмеженням певних прав;

в) вираженням морального осуду.

В сучасній школі практикуються різноманітні форми покарань: *несхвалення, зауваження, попередження, обговорення на зборах, догана, відлучення від занять, виключення зі школи* та інші.

Серед педагогічних умов, що визначають ефективність методу покарання наступні:

1. Покарання є більш ефективним, якщо воно здійснюється колективом або підтримується ним. Учень гостріше переживає почуття вини, якщо його вчинок засудив не лише вихователь, але й товариші, друзі. Тому потрібно спиратись на громадську думку.

2. Не рекомендується використовувати групові покарання.

3. Якщо рішення про покарання прийнято, то порушник повинен бути покараний.

4. Покарання буде ефективним, якщо воно зрозуміле учневі і він вважає його справедливим. Після покарання про нього не згадують, а з учнем підтримують нормальні стосунки.

5. Здійснюючи покарання, не можна ображати учня. Караємо не за особистою неприязню, а за педагогічною необхідністю. Формула "вчинок - покарання" повинна дотримуватися неухильно.

6. При вирішенні питання, за що карати, рекомендується дотримуватися такої лінії: від покарань, спрямованих переважно на гальмування негативних вчинків, рис характеру, звичок до покарань, суть яких полягає в тому, щоб виробити певні позитивні якості.

7. Основою для використання методу покарання є конфліктна ситуація. Але не всяке порушення і відхилення від норми обумовлює дійсно конфліктну ситуацію і, отже, далеко не при всякому порушенні варто використовувати покарання.

8. Не поспішайте карати до тих пір, поки немає чіткої ясності в ситуації, поки немає повної впевненості в справедливості і корисності покарання.

9. Не допускайте перетворення покарання в засіб помсти, не ставайте на шлях формальних засобів впливу, бо покарання дієве лише тоді, коли воно максимально індивідуалізоване.

10. Покарання вимагає педагогічного tactu, глибокого знання педагогічної і вікової психології, а також розуміння того, що тільки одними покараннями справи не допоможеш. Тому покарання використовують лише в комплексі з іншими методами виховання.

11. Покарання не повинно шкодити здоров'ю - ні фізично, ні морально.

12. За один раз - одне покарання (якщо навіть одночасно було здійснено кілька негативних вчинків).

13. Не можна карати і сварити: коли дитина хвора; їсть; після сну; перед сном; під час гри, роботи; відразу після фізичної або душевної травми; коли виявляє нездатність, нерозумність, недосвідченість; коли не може впоратися зі страхом, неухильністю, лінощами, рухливістю, роздратуванням, з іншим недоліком, докладаючи щирі зусилля.

Змагання - один із засобів стимулювання різнобічної діяльності учнів. Лише в системі гармонійно організованих засобів виховання воно стає дійовим і ефективним.

У шкільній практиці використовуються різні види змагання, що організуються з урахуванням віку учнів у процесі виконання ними різноманітних трудових і творчих завдань.

Відомі такі *форми змагання*, як конкурси і олімпіади, фестивалі і огляди художньої самодіяльності дітей, виставки образотворчого мистецтва і технічної творчості, шкільні спартакіади, вікторини та ін. Змагання такого характеру сприяють виявленню і розвитку інтересів і творчих здібностей учнів, розширенню знань і світогляду, активізації пізнавальної та іншої суспільнокорисної діяльності.

Теорія і методика шкільного змагання недостатньо розроблена, а невміла організація змагання може обумовити небажані педагогічні результати. Необхідно дотримуватися етичних норм. Не можна, наприклад, організовувати змагання в чуйності, гуманності, принциповості, хоча вміла, педагогічно продумана організація змагання в сфері діяльності школярів і створює сприятливі умови для формування і зміцнення цих якостей. Змагання допомагає мобілізувати активність, самодіяльність та ініціативу учнів.

19.6. Система засобів виховання

Засоби виховання - це сукупність прийомів виховання; як правило, це предмети матеріальної і духовної культури, що використовуються у виховному процесі для вирішення конкретних виховних завдань.

Засобами виховання є художня література та інші книги, газети, журнали, радіо, телебачення, кіно, театр, виставки, музеї, ігри, спорт, художня самодіяльність, цікавий співрозмовник, різноманітні предмети культури і природи.

Будь-який об'єкт матеріальної чи духовної культури виконує функцію засобу виховання за таких умов:

- 1) з ним пов'язана інформація, необхідна для розвитку внутрішнього світу особистості вихованця;
- 2) він виділений як предмет засвоєння в образній, наочно-дійовій або знаково-сигнальній (усній чи письмовій) формі;
- 3) об'єкт разом зі своєю інформацією залучений до спілкування і спільної діяльності вихователя і вихованців.

Кожен об'єкт має свої характеристики: фізичні, хімічні, естетичні та ін. Крім об'єктивних характеристик, він набуває при виконанні функції засобу виховання ще й педагогічні характеристики, найважливішими з яких є: повнота інформації про об'єкт, спосіб використання даного засобу вихователем; можливості використання його самими вихованцями в майбутньому самовихованні. Педагогічні характеристики засобу виховання обумовлені об'єктивними і суб'єктивними причинами. Об'єктивно вони є продуктом культури і традицій народного виховання, в яких закріплені способи передачі духовних цінностей за допомогою вже сформованих засобів виховання.

Суб'єктивні причини обумовлені діяльністю вихователя, який конкретизує способи використання засобів виховання у відповідності з метою і завданнями та рівнем вихованості дітей, враховуючи нові вимоги суспільства до особистості, сучасні педагогічні рекомендації і передовий досвід виховання.

Виховні можливості одиничного засобу виховання обмежені; реально вихователь використовує систему засобів виховання, причому чим багатший набір використовуваних засобів виховання, тим ефективніший його результат. Залежність рівня виховання дітей від використовуваної системи засобів виховання є одним з фундаментальних законів педагогіки.

Засоби виховання обумовлені метою і завданнями виховання, методами і формами організації виховного процесу, здійснюють помітний вплив на всебічний розвиток особистості. Для виховання будь-якої якості особистості, будь-якого переконання, елемента внутрішнього світу особистості необхідні адекватні (відповідні) засоби виховання.

Система засобів розробляється вихователем у відповідності з метою і завданнями виховання. Розрізняють завдання *перспективні* (на декілька років), *середньотермінові* (переважно на рік) і *поточні* (на тиждень). Одні засоби виховання є спільними, використовуються для досягнення будь-якої мети, інші - спеціальні - для досягнення окремих завдань. До загальних (спільних) засобів належать газети, журнали, художня література, фізична культура.

Перспективні завдання містять у собі виховання стійких характеристик особистості. Для їх формування вибирають і довгострокові фактори життєдіяльності: колектив вихованців, колектив вихователів, продуктивна праця дітей та ін. На кожному етапі виховання перспективні завдання конкретизуються й уточнюються, зі зростанням рівня вихованості вони розвиваються і ускладнюються. З віком вихованців змінюються і засоби виховання.

Середньотермінові завдання пов'язані з вирішенням виховних проблем, актуальних для даного віку; тому засоби виховання визначаються з урахуванням вікових особливостей учнів. Так, у випускних класах актуальною є проблема вибору професії, подальшого життєвого шляху. Для розв'язання цієї проблеми вихованцям пропонуються різноманітні засоби з професійної орієнтації: література, кінофільми, біографії видатних спеціалістів з різних професій і т.д.

Поточні (оперативні) завдання визначаються вихователем, виходячи з рівня вихованості учнів і необхідності конкретизації перспективних і середньотермінових завдань, потім добираються адекватні засоби виховання. Наприклад, для формування звичок культурної поведінки (поточні завдання) вихованцям повідомляються правила поведінки, які розучуються, запам'ятовуються і використовуються. Ці правила і особистий приклад вихователя є засобами виховання. Особистість вихователя є одним з найважливіших засобів виховання. Вихователь є для учнів конкретним зразком поведінки, носієм і розповсюджувачем культурних і національних цінностей, у тому числі норм поведінки, культури мови, естетичних і моральних ідеалів.

Формами організації виховного процесу є різноманітні позакласні і позашкільні заходи, сімейні справи, заняття в гуртках, секціях, туризм, художня самодіяльність, різноманітні види праці. В них використовується система засобів виховання, адекватних поставленим завданням.

Існують загальні і спеціальні форми організації виховного процесу (за їх відношенням до засобів виховання).

До загальних форм позакласної роботи належать гуртки, олімпіади, тематичні вечори, свята, огляди, конкурси, виставки. В них беруть участь всі школярі або кілька паралелей (початкові класи, 5 - 9 класи, 10 - 12 класи). В організації загальних заходів одні засоби є провідними, інші допоміжними.

Спеціальні форми виховання пов'язані з окремими завданнями естетичного, розумового, морального, трудового, фізичного та інших аспектів розвитку особистості. Вони плануються і проводяться вихователем спільно з вихованцями. Спеціальні форми можуть бути конкретизацією загальних форм або специфічними: теле- і кіностудії, туризм, клуби за інтересами, шкільні музеї, кімнати та ін. При їх проведенні використовуються загальні і спеціальні засоби виховання.

19.7. Засоби всебічного розвитку особистості

Засоби виховання здійснюють суттєвий вплив на розвиток особистості. *Засоби матеріальної культури* (іграшки, одяг, посуд та ін.) пов'язані з розвитком практичного інтелекту, а *засоби духовної культури*, представлені в знаковій формі (книги, мова, живопис та ін.), більш суттєві для розвитку теоретичного мислення та інших вищих психічних функцій.

Відомий російський вчений Л.С.Виготський (1896 - 1934) виділив чотири стадії розвитку в залежності від засвоєння засобів діяльності. Перша - природно-примітивних, найпростіших культурних форм поведінки (володіння ложкою, виделкою, ножем та ін.). Друга - засвоєння засобів культури поведінки, поданих в знаковій формі і виражених усною мовою. Третя - накопичення досвіду використання знакових засобів і поява звичок культурної поведінки. Четверта - самовиховання, коли зовнішній знак замінюється внутрішнім, з'являється духовна потреба в культурному саморозвитку.

Всебічний розвиток особистості - це процес оволодіння засобами матеріальної і духовної культури, створеної людством. Знакові засоби духовної культури виконують у вихованні дві функції. По-перше, вони слугують засобами зв'язку вихователів і вихованців, а також між вихованцями, забезпечуючи комунікацію у виховному колективі і поширення інформації. По-друге, вони використовуються в спільній діяльності як засоби розв'язання виховних завдань. Матеріальні і символічні засоби, пов'язані з мовою, утворюють складну систему, в якій символічні засоби спрямовані на управління і планування діяльності вихованців, результатом якої є абстрактно-символьне мислення, свідомість, світогляд, моральні, естетичні та інші якості.

Знакові засоби є основними у вихованні мислення. Вони використовуються в інтелектуальній діяльності для виховання свідомості (наукової, естетичної, моральної, побутової та ін.). Свідомість виховується обома видами знакових засобів. Засоби комунікації необхідні для орієнтації учня в соціальному оточенні. Засоби інтелектуальної діяльності слугують для виховання переконань, навичок, звичок культури поведінки. Ці засоби використовуються як в сумісній, так і в самостійній діяльності вихованців.

В підлітковому віці під впливом виховання свідомість вперше набуває таких якостей, як *системність, узагальненість і дієвість*± для чого використовуються свої засоби. *Системність* свідомості виховується такими засобами як дитяча енциклопедія, науково-популярна література з навчальних предметів, графічні засоби. *Узагальненість* свідомості формується за допомогою використання інваріантів теоретичного знання, засобів їх конкретизації, системи явищ, що вивчаються, заданих в графічній чи табличній формі. *Дієвість* свідомості утворюється в результаті багаторазового використання теоретичних уявлень при розв'язанні різноманітних життєвих проблем.

В юнацькому віці продовжують розвиватися (переважно за рахунок самовиховання), набуваючи нових рис, *рефлексія, антиципація і асиміляція*. Завдяки *рефлексії* свідомість аналізує особисті якості індивіда, виявляє "дефекти" минулого виховання. У виховній рефлексії велику роль відіграє приклад авторитетного дорослого, класична художня література, логічні засоби самоаналізу.

Антиципація - здатність свідомості передбачати наслідки планових дій до їх здійснення, на етапі підготовки. Вона формується засобами логічного аналізу поведінки і вчинків різних осіб, в т.ч. власних помилок, спочатку в процесі обговорення їх з авторитетним, досвідченим дорослим, потім у дискусіях з друзями і в самоаналізі.

Асиміляція характеризує свідомість у плані її можливості засвоювати духовні цінності народу, виробляючи на цій основі переконання, звички поведінки та інші якості. Для розвитку здатності асимілювати культурні цінності використовують міжособистостні стосунки, бесіди на естетичні і моральні теми, приклад учителя і батьків, екскурсії, обговорення творів художньої літератури та ін.

Емоції - особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами, що відображаються у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху), значимість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності.

Які засоби виховання вищих емоцій? До *вищих емоцій* належать почуття патріотизму, гуманізму, власної гідності, чесності, порядності, совісті, обов'язку, естетичного почуття, дружби та інші. Крім них, у людини є вроджені, природні почуття задоволення, голоду, страху, болю тощо, а також примітивні почуття, що з'являються в дошкільний період (любов до батьків, гордість та ін.), які потім розвиваються у вищі емоції.

В шкільні роки емоції виховуються разом з інтелектом і тими ж засобами. Разом з тим, виховання емоцій має і певну специфіку. Велике значення мають емоції дорослих, з яких діти беруть приклад. Емоції дорослих доповнюються іншим засобом — міжособистісними стосунками і спілкуванням. В спілкуванні зміцнюються звички емоційної поведінки і емоційне ставлення до зовнішнього світу, інших людей і самого себе.

Засобами самовиховання *вищих моральних і естетичних емоцій* у старшокласників є художня література, виставки і музеї, різні види мистецтва, художня самодіяльність, гуртки і творчі студії, туризм і спорт.

Засобами виховання *вольових якостей* особистості (наполегливості, цілеспрямованості, завязатості, самовладання, прагнення до незалежності, послідовності) є особистий приклад дорослого; діяльність, спрямована на досягнення важливої мети, громадська думка, система завдань тощо.

У старших класах великого значення набуває самовиховання вольових якостей особистості, засоби для якого вибирає сам вихованець. Самовиховання волі здійснюється на основі єдності емоційної і інтелектуальної сфер особистості; тому їхніми засобами є пізнавальна і практична діяльність у поєднанні з *рефлексією* і *антиципацією*. Розв'язання складних пізнавальних і практичних завдань на основі власних бажань дозволяє старшокласнику тренувати свою волю, наполегливість, цілеспрямованість у відповідності з ідеалом. Завдяки рефлексії і антиципації старшокласник може періодично співставляти результати самовиховання з життєвими завданнями і виробленими ідеалами.

19.8. Взаємозв'язок методів і засобів виховання

Зміст, засоби і методи утворюють систему виховного процесу, адекватну меті і завданням виховання. Зміст виховання складає духовні цінності внутрішнього світу дитини.

Методи виховання свідомості (лекції, бесіди, диспути, особистий приклад та ін.) поєднуються з такими засобами як наукова і художня література, періодична преса, інші знакові засоби світової і національної культури.

Методи організації діяльності (педагогічна вимога, управління і самоврядування колективу, громадська думка, привчання, вправи, створення виховних ситуацій та ін.) поєднуються з такими засобами виховання як режим, дисципліна, колектив, різноманітні види практичної і трудової діяльності, художня самодіяльність і ін. Взаємозв'язок цих методів і засобів спрямовані на виховання стійких якостей особистості, навичок культури поведінки і нормативів міжособистісних стосунків.

Методи стимулювання культури поведінки (змагання, заохочення і покарання) пов'язані з засобами матеріальної і духовної нагороди за успіхи, а також з засобами морального осуду різноманітних вчинків. Оцінка результатів — обов'язковий елемент підведення підсумків діяльності, причому особливо важливе значення має вербальна похвала позитивних вчинків, яка зміцнює культурні навички і в подальшому стає основою самооцінки і самовиховання в юнацькому віці.

Засобами виховання культури відносин є дорослі люди, що беруть участь у спільній діяльності з вихованцем і користуються у нього повагою і авторитетом. Від них учень наслідують емоційне, вольове, інтелектуальне ставлення до природи, суспільства, матеріальної і духовної культури, оточуючих людей (батьків, учителів, друзів) і до самого себе.

Взаємозв'язок засобів і методів виховання залежить від віку і вихованості учнів. У початковій школі основним є особистий приклад і вимога вчителя. В підлітковому віці - це положення зберігається, але потребує доповнення. Провідну роль тут відіграє колектив, який виконує три функції: 1) громадської думки, що вимагає від вихованця певної культури поведінки; 2) форми організації колективного обговорення змісту культури і ставлення до неї; 3) корекції поведінки підлітків шляхом оцінки їх вчинків, планів і намірів.

При вихованні старшокласників взаємозв'язок засобів і методів доповнюється і ускладнюється новими елементами, пов'язаними з самовихованням. Зразки і зовнішні вимоги до культури поведінки, що систематично використовуються як засоби і методи функціонування колективу, поступово стають внутрішніми критеріями самооцінки і самовиховання. Помітну роль тут відіграють особисті духовні контакти, дружба і товаришування, задушевні бесіди і диспути у вузькому колі однодумців.

Засобами виховання культури поведінки є зразки усної і письмової мови, жести, міміка, темперамент та інші елементи поведінки вихователя.

Культура спілкування вихованця формується під впливом культури авторитетних дорослих. Учень приходить до школи, вже маючи певну культуру спілкування, яка дещо відрізняється від культури спілкування викладача. В навчально-виховному процесі відбувається взаємодія двох культур: педагога і учня. Культура педагога може стати зразком для учнів, якщо емоції, воля й інтелект вихователя викличуть в учнів позитивне ставлення, розуміння і співчуття. Адекватність реакції вихованця найчастіше залежить від майстерності спілкування вихователя. Давно відомо, що одну й ту ж думку можна висловити різною інтонацією, різними словами, і лише один спосіб висловлення є найефективнішим.

Культура спілкування полягає в дотриманні міри, пропорцій між всіма складовими частинами; наприклад, монологу і діалогу, емоційності і теоретичного міркування, м'якості пояснення і твердості вимоги, довіря і контролю, заохочення самостійності міркування і допомоги додатковими питаннями.

Ефект виховання в багатьох випадках досягається, коли вдається розговорити вихованця, терпляче вислухати його, поставити деякі го^дсновку^{ВЕСТИ На Самоетійне} розміркування, що веде до правильно-

Засобами виховання культури поведінки слугують приклади авторитетних дорослих, громадська думка класу, школи, населення, норми культури поведінки, відомі вихованцям традиції поведінки членів сім'ї. Ці засоби використовуються в поєднанні з такими методами, як переконання, обговорення, показ зразків поведінки, заохочення, тренувальні вправи. Виховання навичок культури поведінки розпочинається ще в дошкільний період.

Культура поведінки буває зовнішня і внутрішня. Зовнішня культура виховується дорослими. Вона складається з навичок гідної поведінки. Необхідність і зміст цих навичок повинні бути усвідомленні вихованцем і стати його потребою. Для цього використовуються лекції і бесіди організуються тренувальні вправи. Успіху виховання зовнішньої культури поведінки сприяє позитивна громадська думка класу, школи, сім'ї, товаришів.

Внутрішня культура як регулятор зовнішньої культури формується пізніше шляхом самовиховання і є вищим рівнем культурного розвитку особистості. Якщо зовнішня культура проявляється в колективних формах співробітництва, то внутрішня — в індивідуальних формах поведінки. В подальшому вона не лише спрямовує поведінку, але й стає засобом оцінки навколишнього соціального середовища.

Вирішальною умовою формування як зовнішньої, так і внутрішньої культури поведінки є усвідомлення вихованцем нормативів порядної поведінки як складової життєдіяльності. Усвідомлення культури як необхідного фактору поведінки досягається за допомогою аналізу художньої літератури, лекцій про культуру поведінки, задушевних бесід з вихователем, цілеспрямованого вивчення правил культурної поведінки, в тому числі й етикету. Норми культури поведінки не виробляються в процесі накопичення досвіду, а привносяться з зовні авторитетними дорослими як вимоги до поведінки вихованців.

Запитання і завдання

1. Дайте означення понять "метод", "прийом", "засіб" виховання. Охарактеризуйте умови і фактори ефективності вибору методів виховання.
2. Як класифікуються методи виховання?
3. Які методи належать до і руни методів формування свідомості особистості?
4. Які методи належать до групи методів організації діяльності і формування досвіду громадської поведінки?
5. Які методи входять до групи методів стимулювання?
6. Чим відрізняється бесіда від розповіді?
7. В чому сутність етичної бесіди; діалогу; лекції; диспуту?
8. Охарактеризуйте такі методи виховання як вимога; привчання; доручення?
9. В чому сутність методу прикладу?
10. Що таке виховна ситуація?
11. Що таке змагання? Які педагогічні умови його проведення?
12. Розкрийте педагогічні умови ефективності застосування методу: а) заохочення; б) покарання.
13. Як залежить всебічний розвиток особистості від

використання засобів виховання? 14. Охарактеризуйте засоби і методи, необхідні для виховання совісті, волі. 15. В чому полягає відмінність між загальними і спеціальними засобами виховання? 16. Перелічіть і охарактеризуйте найважливіші засоби виховання підлітків. 17. Які засоби необхідні для виховання антиципади? 18. Які г засоби виховання культури спілкування? 19. Які ви можете назвати засоби виховання громадської думки старшокласників? 20. Наведіть приклад використання засобів розвиваючого навчання.

Додаткова література

1. Горднн Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. - М., 1980.
2. Лисовский В.Т. Диспуты на морально-этические темы. - М., 1988).
3. Натайзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. - 2-е изд. - М., 1972.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. - К., 1975.

Тема 20. Форми організації виховного процесу

20.1. Загальна характеристика форм виховання та їх класифікація

Аналіз педагогічної літератури і практики свідчить, що молоді вчителі найбільше труднощів зустрічають в організації виховної роботи в школі. Це, перш за все, пов'язане з недостатніми знаннями теорії і методики виховної роботи і відсутністю педагогічних умінь планувати й організувати виховну роботу. Подолання цих недоліків полягає не лише в більш якісному засвоєнні педагогічної теорії, але й в оволодінні комплексом послідовних і цілеспрямованих дій, спрямованих на організацію виховної діяльності. Поза практичною діяльністю подолати ці труднощі неможливо.

Поняття "*форма*", "*форма організації навчального процесу*" подано в темі 13.

Форми виховання (виховної роботи) - це *варіанти організації конкретного виховного процесу; композиційна побудова виховного заходу. Вони завжди взаємопов'язані зі змістом.*

В педагогічній літературі і шкільній практиці інколи використовують поняття: "організаційні форми виховання", "виховні справи", "колективні творчі справи". При цьому також мають на увазі спроби організації виховного процесу, спроби доцільної організації колективної та індивідуальної діяльності учнів. Широке розповсюдження одержало й визначення поняття "виховний захід".

Виховний захід - це *організована дія колективу, спрямована на досягнення якої-небудь мети.*

Певний формалізм у вихованні, що домінує тривалий час у школі, викликав негативне ставлення до терміну "захід", бо він, як правило, означає виставу, де єдиною активною людиною фігурував учитель. Між тим, це поняття може мати право на існування, якщо в процесі здійснення виховних дій у певній формі (захід) відбувається серія підготовлених і взаємопов'язаних дій, які заздалегідь сплановані і спрямовані на реалізацію виховної мети і, в процесі яких, в учнів формуються передбачувані новоутворення або розвиваються раніше набуті. В процесі їх колективного планування, підготовки і проведення, створюється обстановка спільної творчості, пошуку

спільної колективної справи, радісного чекання і переживання. Це сприяє розвитку особистості, колективу, колективних стосунків.

Виховний захід повинен реалізуватися як цілеспрямована взаємодія вчителя (класного керівника, вихователя) з кожним учнем, дитячим колективом в цілому, спрямована на вирішення визначених виховних завдань. У цьому випадку саме виховний захід є формою виховної діяльності, в якій цілеспрямовано поєднані окремі спроби її організації, що містять у собі мету, завдання, зміст, методи, засоби і прийоми.

В процесі цієї діяльності цілеспрямовано створюються такі виховні ситуації в життєдіяльності колективу, які своїм змістом та емоційними виявами діють на особистість учня і тим самим сприяють вирішенню виховних завдань. Роль учителя (класного керівника, вихователя) - науково обгрунтовано керувати цим процесом, цілеспрямовано створювати і конструювати ситуації, які є складовими клітинами виховного заходу.

Як відзначає І.П.Підласий: *"Виховний захід - це сукупність різноманітних виховних впливів з відповідними матеріальними і духовними умовами, що підпорядковані єдиній комплексній виховній меті, таких, що взаємодіють між собою і утворюють єдине ціле"* [29. - Кн. 2, 146]. Система виховних заходів утворює виховний процес, подібно до того, як процес навчання складається з окремих уроків. Виховний захід - це відрізок виховного процесу.

Однак, останнім часом багато педагогів відзначають невідповідність цього поняття фактичній сутності виховної роботи: "захід" - передбачає певну фрагментарність, розрізненість педагогічних дій, несумісність з комплексним підходом. Процес виховання, що має характер формально пов'язаних між собою виховних заходів, компаній, не може бути успішним.

На думку І.П.Підласого, системність, комплексність, послідовність, неперервність виховання краще передає поняття "виховної справи", якому останнім часом надають перевагу теоретики і практики. *Виховна справа* - це вид (форма) організації і здійснення конкретної діяльності вихованців. Головною і найсуттєвішою рисою виховної справи є необхідність, корисність, реалізацію. Виховний процес складається з ланок неперервних виховних справ.

Виховні справи мають колективний і творчий характер і називаються колективними виховними справами (КВС) або колективними творчими справами (КТС). Колективні творчі справи, як відзначає один з їх засновників І.П.Іванов, - це спосіб організації яскравого, сповненого працею і грою, творчістю і товариськістю, мрією і радістю життя і, разом з тим, найважливіший виховний захід. У виховних справах зливаються форми, засоби і способи взаємодії вихователів і вихованців.

Основою виховних справ слугують два підходи - *діяльнісний і комплексний*. Перший потребує організації різноманітних видів діяльності школярів: пізнавальної, трудової, громадської, художньої, спортивної, ціннісно-орієнтаційної і вільного спілкування, а другий - органічного поєднання всіх видів діяльності. Діяльнісний підхід вказує напрямком виховання, а комплексний визначає характер його змісту-

У будь-якій виховній справі виділяють наступні етапи: 1) визначення мети і завдань (аналіз ситуації, формування домінуючої і допоміжних

виховних завдань); 2) планування; 3) організація і підготовка; 4) безпосередня організація справи; 5) аналіз досягнутих результатів. Ці етапи визначають основні дії педагога при організації виховного процесу.

Кожна з форм виховної роботи вирішує цілком певні виховні завдання, використовуючи при цьому ті чи інші важелі розвитку особистості, інтереси та потреби школяра, формує на цій основі ті чи інші якості та вміння.

У процесі виховання форми виховної роботи повинні функціонувати в міцній взаємодії і забезпечувати досягнення єдиної мети. При цьому кожна з форм виховання передбачає єдність загального, особливого і одиничного.

Загальне обумовлене тим, що всі форми виховної роботи спрямовані на досягнення загальної мети - виховання та розвиток школярів. Спільність умов і мети визначає і спільність різноманітних форм виховної роботи - всі вони ґрунтуються на основі поваги до особистості, що виховується, визнання її індивідуальності, прав і свобод; спираються на потенційні індивідуальні можливості, внутрішню активність школяра в процесі його формування.

Особливе полягає в тому, що ті чи інші форми виховної роботи, як правило, здійснюються переважно в певному середовищі життєдіяльності школяра (навчальний процес, позакласна робота, краєзнавство, туризм).

Специфічне, неповторне в організації і здійсненні виховної діяльності передбачає одиничне у змісті конкретної форми виховної роботи.

Осмилення одиничного і специфічного в змісті форм виховної роботи має важливе значення для планування та організації виховної роботи в школі. Це допомагає адекватно визначити місце кожної з цих форм у побудові єдиної системи виховання учнів, повніше й ширше використовувати можливості цієї форми, подолати практику дублювання та повторюваності форм виховної роботи, які ще зустрічаються. Це дозволяє визначити їх найбільш оптимальне поєднання, багатогранність форм, варіативність та ускладнення однієї й тієї ж форми. При цьому варто враховувати, що специфіка форми виховної роботи обумовлена тим, що кожна з них організує специфічну суспільношкільну діяльність школяра і вони не повторюють одна одну, а доповнюють. Кожна із них спрямована на задоволення, розвиток певних здібностей та інтересів особистості школяра. Специфіка форми полягає в тому, що саме у властивій їй організаційній діяльності з найбільшою повнотою можуть бути реалізовані інтереси і потреби учнів.

Багатогранність форм виховної роботи, їх система відповідають багатогранності внутрішнього світу особистості, її всебічному розвит-

ку В педагогічній літературі немає єдиного підходу до класифікації форм виховної роботи. Найбільш поширеною є класифікація організаційних форм виховання в залежності від того, як *організовані учні*: *масові* форми (участь всього класу), *гурткова* (групова) форма та *індивідуальна*.

Заслугує на увагу підхід до визначення форм виховної діяльності, пов'язаної з напрямками виховної роботи класного керівника (вихователя). Наприклад, *організації пізнавальної діяльності* учнів найбільше відповідають такі форми: *вікторина, аукціон знань, "Що? Де? Коли?", конкурс проектів, конкурс ерудитів, інтелектуальний конкурс, ділові ігри, турнір риторів, наукові конференції учнів, кон-курс винахідників та фантазерів, різноманітні форми роботи з книгою* (читацькі конференції та ін.), *усний журнал "Вчись учитись"* та ін.

При реалізації завдань морального виховання і самовиховання широко використовуються такі форми: *круглий стіл, пресконференції, диспути, вечори запитань та відповідей, бесіди на етичні теми, про самовиховання, огляд літератури з різноманітних питань, літературно-музичні композиції, акціяміосердя, пошукова діяльність* та ін.

Практика свідчить, що діяльності, пов'язані з профорієнтацією учнів, найбільше сприяють такі форми: *зустрічі з представниками різних професій, екскурсії на виробництво, гра-конкурс "Чия професія краща?", "Як вибрати професію?", "У світі професій"* та ін.

При організації естетичного виховання широко використовуються; *літературні та музичні вечори, "Час поезії", екскурсії в музеї та на виставки, прогулянки на природу, бесіди про музику та живопис, "Вчись цінувати красу рідної природи", шкільні дискотеки, свята мистецтв, огляди журналів, випуск рукописних журналів.*

При організації фізичного виховання широко використовуються: *ігри типу "Веселі старты", малі олімпійські ігри, туристичні походи та естафети, зустрічі з представниками різних видів спорту, спортивні вечори, бесіди про гігієну, здоров'я та фізичну культуру.*

Вчителю варто пам'ятати, що одна й та ж форма може вирішувати декілька виховних завдань. Все залежить від її змістового компоненту. Наприклад, бесіда або літературно-музична композиція, присвячена сьомій симфонії Д.Шостаковича - це не тільки розповідь про видатного композитора, але й про подвиг захисників міста-героя Ленінграда, про патріотизм народів колишнього Радянського Союзу в роки Великої Вітчизняної війни 1941-1945 рр.

Складні і багатогранні завдання виховання можна вирішити тільки шляхом комплексного використання різноманітних форм організації виховного процесу. Чим різноманітніші за змістом форми організації виховного процесу, тим він ефективніший. Цю позицію чітко охарактеризував А.С.Макаренко. Він радив учителям пам'ятати, що організаційна форма сама собою не може бути ні хорошою, ні поганою.

Яка б форма виховання школярів не вибиралася вчителями, не можна обійтися без бесіди, розумного проникливого слова. Воно повинно бути змістовним, дохідливим, емоційним, палким, переконливим і обов'язково пов'язаним з діяльністю, з практичною, конкретною справою самих учнів. Дуже влучно про значення слова вчителя сказав В.О.Сухомлинський: "Як не можна виховати працелюбство самими словами про працю, так не можна виховати його без серйозних, розумних слів".

20.2. Основні дії педагога при організації виховного процесу

Найважливішими складовими організації педагогічного процесу є: 1) *аналіз ситуації і визначення мети та завдань;* 2) *планування виховного заходу (справи);* 3) *організація виховного заходу (справи);* 4) *здійснення виховного заходу (справи);* 5) *підведення підсумків, аналіз досягнутих результатів.*

Одним з найважливіших джерел *визначення мети і проектування виховної справи* є соціальна ситуація того періоду, коли здійснюються виховні справи. Ця ситуація обумовлена подіями в державі і світі,

державними й народними святами, ювілейними датами, суспільно значимими ідеями, а також подіями місцевого значення. Другим важливим джерелом є педагогічний діагноз сформованості необхідних якостей і рис проєктованого типу особистості. І ще одне джерело - загальне спрямування роботи навчально-виховного закладу на певний період. Разом ці джерела наповнюють виховні справи життєвою силою, безпомилково визначають їх актуальність і спрямованість.

Домінуюча виховна мета (як правило, це мета морально-естетичного виховання) визначає завдання конкретних справ. У кожній справі виділяють стрижневу ідею, яка співпадає з одним із загальних напрямів виховання (розумове, моральне, естетичне, трудове і т.д.).

Завдання педагога на етапі визначення мети - врахувати соціальну ситуацію, підпорядкувати свою виховну діяльність домінуючій меті, встановити діагноз рівня вихованості колективу та окремих його членів, а потім вже здійснити детальний аналіз рівня підготовки вихованців до сприйняття цієї системи впливу, що передбачається в майбутньому виховному заході. Повинні бути отримані чіткі відповіді на питання:

- а) який колектив, на який спрямовуватиметься виховний вплив?
- б) який рівень його розвитку в даному напрямку?
- в) чого необхідно досягти в результаті здійснення даної виховної справи?
- г) якою системою виховних засобів можна досягти запланованих результатів?

Увага звертається також на аналіз недоліків, що виявлені практикою виховної роботи в минулому. Після цього формується мета виховного заходу за алгоритмом: стан колективу і окремих особистостей — можливості педагога і школярів - визначення мети і конкретних завдань.

Узагальнення досвіду роботи кращих вихователів дозволяє сформулювати ряд методичних рекомендацій (правил), дотримання яких полегшить шлях до отримання високих результатів.

1. Глибоке осмислення конкретних завдань виховної справи - необхідна умова її ефективності. Ці завдання повинні бути вміло сформульовані і доведені до усвідомлення учнів. Не варто нав'язувати свою точку зору; зумійте організувати учнів так, щоб прийняті рішення сприймалися ними як їхні власні.

2. Будь-який виховний захід (виховна справа) проєктується на основі діяльнісного і комплексного підходів.

3. У будь-якій справі необхідно виділити провідну ланку, за допомогою якої розв'язуються інші завдання.

4. Необхідно виділити зміст виховної справи у зв'язку з її завданнями і умовами реалізації.

5. Для кожного етапу виховного заходу повинні бути підбрані раціональні методи, прийоми і засоби реалізації.

6. При підготовці виховного заходу необхідно добиватися максимальної організаційної чіткості. Будь-яка виховна справа повинна стати "школою організації" для вихованців.

7. Виховна справа не терпить шаблону, трафаретності, формалізму. Її найважливіші риси - гнучкість, широта маневрування. Виховні справи повинні бути різноманітними.

8. Виховні справи повинні мати в собі високу емоційну напругу.

На етапі **планування** перед педагогом постає важливе завдання — разом з вихованцями детально визначити напрями діяльності, розподілити обов'язки між учасниками, визначивши не лише те, що повинно бути зроблено, але й як це повинно бути зроблено. Відомо: самому щось зробити легше і швидше, ніж навчити цього інших. Але функція педагога в тому й полягає, щоб організувати роботу вихованців. Тому виховні справи плануються, готуються і проводяться самими учнями під керівництвом класного керівника.

Від якості планування і організації залежить виконання виховної справи, тому педагогу, щоб не зійти з визначеного курсу в досягненні мети, необхідно навчитися відрізняти головне від другорядного щоб деталі і дрібниці не відібрали основні сили і час.

Планування буде успішним, якщо класний керівник дотримуватиметься таких рекомендацій:

1. Необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості вихованців, рівень їхньої підготовки. Надзвичайна складність виховних справ перетворює їх у формальний, нудний захід.

2. Виховний захід - заняття колективне. Планування повинно мати колективний характер.

3. Познайомтесь з методами сітьового планування. Навчіть учнів користуватись ними. Тільки при чіткій організації весь комплекс — вихователі, вихованці, засоби - можуть утворювати певний життєдіяльний процес.

Загальна теорія **організації** виробничої діяльності передбачає такий інструментарій, на який спирається технологія і який необхідно враховувати педагогам при організації виховних справ.

1. Чітке визначення мети виховної роботи, огляд всього заходу в цілому від початку до кінця (що планується досягти?).

2. Точне визначення завдань для кожного учасника заходу (за допомогою яких операцій можна досягти?).

3. Підготовка всього необхідного для майбутньої роботи (за допомогою чого можна досягти?).

4. Встановлення норм виконання для виміру результату (розміри досягнутого?).

5. Розподіл відповідальності, адресності і часу звітності (чим стимулювати досягнення мети?).

6. Інструктаж виконавців як засіб забезпечення організаційної системи (як досягти?).

Участь в організації виховного заходу сприяє вихованню важливих якостей особистості: цілеспрямованість, відповідальність, уміння доводити розпочату справу до кінця, дисциплінованість. Для багатьох школярів це перевірка своїх якостей, пов'язаних з вибором професії, а також можливість розвинути організаторські здібності, уміння і навички.

На цьому етапі можна дати наступні рекомендації:

1. Чітко визначити права і обов'язки кожного, хто бере участь в організації виховних справ. Влада мусить бути зосереджена в руках одного керівника.

2. Кожному учаснику справи відведіть одну функцію, яка найі-льше відповідає його можливостям і бажанням. Не нав'язуйте доручень. Наголошуйте, що участь у справі добровільна.

3. Враховуйте той факт, що школярі не мають навичок організації. Те, що для педагога зрозуміло і легко, для вихованця зовсім не просто. Підтримуйте впевненість вихованців в успіху, вселяйте надію на позитивний результат.

Вихователь не повинен випускати зі своїх рук управління виховною справою до повного завершення. На етапі здійснення виховного заходу у педагога немало відповідальних моментів. По-перше, він стежить за здійсненням визначеної програми виховної справи, вносячи необхідні корективи, виконуючи диспетчерські функції. По-друге, педагог веде спостереження за колективом і окремими його членами, пам'ятаючи, що виховна справа розвиває у вихованців певні якості, дозволяє встановити рівень сформованості цих якостей і накреслити стратегію подальшої роботи. По-третє, педагог стежить за чітким розв'язанням організаційних питань.

Під час проведення виховних заходів педагог повинен займати правильну позицію: не сковувати дітей своєю присурністю, не заважати їм вільно висловлювати свої думки і почуття. Але, разом з тим, уважно стежити за розвитком подій, запобігати тому, щоб вони набули небажаного спрямування і вийшли з-під контролю.

Досить делікатне питання - коли і як коригувати неправильні дії, перенести розгляд на пізніше чи робити зауваження негайно? З позиції загальної теорії управління питання вирішується однозначно — допущена помилка повинна бути виправлена негайно, щоб не допускати її закріплення. Аналіз допущених помилок необхідно здійснювати відразу після закінчення виховного заходу, поки свіжі в пам'яті недавні події, але в деяких випадках його варто перенести на пізніше.

Непомітно для дітей фіксуйте все, що відбувається. На випадкові відхилення, затримки реагуйте спокійно, стримано. Пам'ятайте, що реальне життя не можна вкласти в плани, потрібно бути постійно готовим до несподіванок.

На **завершальному етапі** виховної справи підводять підсумки. Це може бути колективне обговорення або індивідуальний педагогічний аналіз. Мета - розкрити причини успіхів і невдач.

Варто дотримуватись апробованої схеми аналізу виховної справи, послідовно відповідаючи на питання:

- 1) чи всі позиції підготовки і проведення виховного заходу знайшли відображення в плані;
- 2) чи відповідав зміст програми поставленій меті;
- 3) чи відповідав меті, завданням і вимогам рівень організації;
- 4) чи всі заплановані заходи (моменти) в достатній мірі були забезпечені відповідними ресурсами;
- 5) які фрагменти, частини виховного заходу були більш ефективні, чому;
- 6) чи витриманий виховний захід у часі;

- 7) хто і чому порушував терміни;
- 8) чи виховний захід становив собою певну систему, чи це був набір мало пов'язаних між собою фрагментів і частин;
- 9) чи був ефект новизни;
- 10) чи відповідало емоційне забарвлення виховного заходу його задуму;
- 11) чи задовольняла учнів якість виховної справи, їхнє ставлення до неї, над якими питаннями змушувала задуматися учнів виховна справа;
- 12) якої оцінки заслуговує кожен учасник виховного заходу;
- 13) як поводити себе учні;
- 14) чому виникли випадки негативної реакції частини учнів на ті або інші педагогічні дії;
- 15) від чого необхідно відмовитися і що нового слід внести в наступний виховний захід.

Аналізуючи, необхідно встановлювати зв'язки між явищами, шукати залежності, найефективніші форми взаємодії, знаходити причини і наслідки. [29. - Кн. 2, 155].

20.3. Вибір форм виховання

Вибір форм виховної роботи визначається на основі наукових принципів виховання. Для кожного дитячого колективу необхідно вибирати форми, які найбільш підходять. Основою цього вибору повинна бути педагогічна доцільність.

Вибір форм організації виховної діяльності залежить від багатьох компонентів: змісту і спрямованості виховних завдань, віку учнів, рівня їх вихованості та особистого суспільного досвіду, особливостей дитячого колективу та його традицій, особливостей та традицій регіону, технічних та матеріальних можливостей школи, рівня професійності вчителя.

Визначення найбільш доцільної форми організації виховної діяльності - це тільки перший крок вчителя до досягнення виховного завдання. Ефективність використання тієї чи іншої форми багато в чому залежить від науково обгрунтованої реалізації цих завдань. До них можна віднести: максимальне залучення великої кількості учнів до підготовки та проведення заходу; поєднання емоційних та раціональних факторів, що сприяють самостійній, активній діяльності учнів у підготовці та проведенні заходу; формування в учнів значимих мотивів діяльності.

В процесі здійснення будь-якої форми виховання учнів під керівництвом учителя (безпосередньо чи за його задумом) здійснюють певні дії (операції), які є важливими факторами формування підлітка. За своєю суттю всі ці етапи підготовки та проведення виховного заходу мають важливе виховне значення. Наприклад, планування і осмислення дозволяє стимулювати творчі пошуки, поєднати пізнавальну та практичну діяльність.

Ефективність виховної роботи в значній мірі залежить від цілеспрямованого поєднання масових, групових та індивідуальних форм виховання.

Практика свідчить, що часто повторювані форми організації виховної діяльності, як правило, втрачають свою новизну, стають трафаретними і тому не дають очікуваної ефективності. Досвідчені педагоги намагаються використовувати різноманітність форм виховання. Тому важливо, щоб

студенти за роки навчання у вузі пізнали всю різноманітність форм виховання і усвідомили всі особливості технології виховного процесу.

Запитання і завдання

1. Що таке форма організації виховної діяльності? 2. В чому полягає єдність загального, особливого і спеціального в формах виховання? 3. Складіть таблицю класифікації форм виховання. 4. Перелічіть і проаналізуйте фактори, що впливають на вибір форм виховання. 5. Чому необхідно використовувати різноманітні форми виховання? 6. Дайте обґрунтування алгоритму типової структури організації виховного заходу? 7. В чому полягає алгоритм аналізу проведення виховного заходу? 8. З якою виховною метою використовується в класі дискусія? 9. Охарактеризуйте основні дії педагога при підготовці і проведенні диспуґу.

Тема 21. Учні́вський колектив і його роль у формуванні особистості

21.1. Поняття колективу і його види

Слово колектив походить від латинського *co/omn-*, що в перекладі означає "об'єдную", а латинське *coiicere/mitt* - збирати, об'єднувати. Таким чином, поняття колективу передбачає об'єднання людей, існування між ними певних взаємозв'язків і відносин.

Отже, колектив є однією з форм взаємовідносин між людьми, а колективізм - однією з загальнолюдських моральних цінностей.

Колективні стосунки між людьми мають глибокі історичні корені. З найдавніших часів люди живуть і працюють спільно. Колективні форми праці відомі вже в первісному суспільстві: полювання на тварин, захист родової власності, будівництво житла і т.п. В період рабства й феодалізму виникала потреба зосередження великої кількості людей на будівництво зрощувальних споруд, палаців, храмів, в армії.

З розвитком продуктивних сил трудова діяльність людей стала набувати ще більш виразної кооперативної спрямованості, а при капіталізмі, особливо в кінці ХІХ - на початку ХХ століття, з'явилися корпорації, монополії, трести, трансконтинентальні об'єднання.

Багатовікова історія людства доводить, що колективізм не є суперечністю індивідуального розвитку людей. В колективі забезпечується розвиток багатьох людських якостей. В колективі людина черпає знання, набирається мудрості, навичок поведінки в суспільстві, кращих способів праці, формує моральні та естетичні ідеали, розвиває мову тощо.

Ідеї колективного виховання відомі з світової педагогічної практики. Чимало видатних педагогів минулого висловлювало думку про необхідність організації дитячих виховних колективів і здійснювали спроби реалізації її на практиці (І. Г. Песталоцці, І.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман, В. Лай). Й.Г. Песталоцці у створених ним "Закладах для бідних" (Нейгоф, 1774-1780) та притулку для сиріт (м. Станц, 1798-1799) організовував виховання на зразок великого сімейного колективу, в якому панували доброзичливі стосунки і постійна трудова атмосфера. „

У філантропіях И.Базедова і Х-Зальцмана також здійснювалося колективне виховання учнів на засадах навчання і праці.

Найвиразнішим представником теорії "трудової школи" і "громадян-ського виховання" був німецький педагог Георг Кершенштойнер. Сутність цієї теорії полягала в тому, що школа за допомогою організованого виховання, повинна забезпечувати "примирення" класових суперечностей. Її метою є не формування всебічно розвиненої особистості, а засобами колективного виховання, колективного впливу послідовне привчання її до старанності, виконання обов'язків, які диктувалися зверху, вироблення звички до безумовної покірності і підпорядкованості авторитету, тобто здійснення, в першу чергу, ідеологічної обробки молодого підростаючого покоління, а це легше робити через масові заходи, колективні форми.

З метою формування "цінних громадян" для буржуазної держави, народні школи повинні були, з одного боку, забезпечувати практично-технічне й теоретично-професійне навчання, а з другого-ознайомлювати учнів з основними обов'язками громадянина та прищеплювати навички їх виконання. Особлива роль відводилася вихованню в душі шовінізму. Тому й не дивно, що Г. Кершенштейнер велику увагу приділяв різноманітним позашкільним дитячим організаціям і колективам.

Однак, не варто перебільшувати роль і значення колективу у розвитку індивідуальних якостей особистості, як це було в радянській педагогіці. Критики відзначають, що колектив обмежує свободу особистості, не дає можливості розвитку її індивідуальної краси і сприяє прищепленню учням конформізму (від *nam. conform is* - подібний, схожий), а також нівелюванню особистих якостей (зменшення відмінностей). Очевидно, в цій критиці є доля істини і, отже, навряд чи варто нею нехтувати.

У свій час це С.Ф.Русова підмітила цікавий факт: механічна праця учнів продуктивніша в умовах класу, гуртка, колективу за умов спільних зусиль, атмосфери класної дисципліни. Проте, "в спільній праці страшенно уніформується якість праці і час її виконання. Це є ґрунтвна риса всякої колективної роботи, яка часто веде громадянство до консерватизму або обскурантизму. Проти цього один засіб боротьби - виховання твердих, міцних характерів" [Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання. - Катеринослав - Лейпціг, 1924. - С. 50]

Що ж стосується творчої праці, то "вона найкраще проводиться індивідуально, на самоті, коли дитина краще може сконцентрувати свої думки, дати вільний вираз своїм творчим змаганням [Там же. - С. 51]. Отже, якщо ми дійсно прагнемо виховати всебічно й гармонійно розвинену особистість, то, в першу чергу, повинні пам'ятати висновок К.Д. Ушинського- "Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна перше пізнати її також в усіх відношеннях" [409. - Т.1,

Таким чином, мова йде про те, що в центрі уваги повинна перебувати дитина з її природними здібностями, задатками, нахилами, твлантами, потребами, а отже, виховання повинно мати цілком індивідуальний характер; його засоби, методи, форми, мусять відповідати природним індивідуальним фізичним і духовним можливостям кожної окремо взятої дитини. При цьому колектив відіграє лише роль засобу виховання, а не мети, як це було в системі виховання колишнього СРСР. Крім того, колектив, як об'єднання людей, не позбавлений таких негативних явищ, як групівщина, плановість, нездоровий індивідуалізм окремих його членів, конкуренції

тощо. Тому виховуючи підростаюче покоління в колективі, через колектив, засобами колективу, ми чітко повинні знати його роль, місце, значення, можливості, позитивні моменти і недоліки, взявши на озброєння, звичайно все те цінне й корисне, що може дати колектив для виховання особистості дитини.

21.2. Дитячий виховний колектив, його основні аспекти

Дитячий колектив - це об'єднання дітей на основі спільної корисної діяльності (наприклад, навчання громадської діяльності, спорту, туризму).

Найважливіші ознаки, властиві будь-якому колективу — єдність мети, певна організація спільної діяльності — характерні також і для дитячого колективу і відрізняють його від дружної компанії. На відміну від колективу дорослих, дитячий колектив перебуває під керівництвом педагогів.

В сучасній педагогічній літературі дається таке означення дитячого виховного колективу: *"виховний колектив - це таке об'єднання учнів, життя і діяльність якого мотивується здоровими соціальними прагненнями, в якому ефективно функціонують органи самоврядування, а міжособистісні стосунки характеризуються високою організованістю, відповідною залежністю, прагненням до загального успіху, багатством духовних взаємовідносин та інтересів, що забезпечує свободу і захищеність кожної особистості"* [31, 320-321].

Як відзначає академік Б.Т. Лихачов, дитячий виховний колектив, за умови умілої його організації, характеризується багатством і різноманітністю змісту, видів, форм громадсько-корисної діяльності в суспільстві. За допомогою виховного колективу дитина входить у життя суспільства. Змістовно колектив може оути охарактеризований у різноманітних аспектах.

Економічний аспект. У трудовій життєдіяльності колективу діти дізнаються про загальнодержавну, колективну, кооперативну і приватну власність, про економічні проблеми госпрозрахункових підприємств, орендних і підрядних колективів. Пізнання практичної економіки, поєднане з участю в праці на підприємствах, у кооперативних колективах, забезпечує виховання у дітей колективізму і творчого ставлення до праці.

Політичний аспект. З допомогою колективу діти залучаються до шкільного самоврядування, боротьби за мир, проведення політичних кампаній, якими є вибори до органів влади, перепис населення, всенародний референдум, підготовка до свят і фестивалів. Завдяки колективу, школярі прилучаються до суспільно-політичного життя народу, цінностей гласності, відкритості, плюралізму і демократії чи навпаки.

Соціально-педагогічний аспект. Якщо дитячий колектив постійно турбується про життя, всебічний розвиток і побутові умови кожної дитини, то це сприяє виробленню у дітей таких якостей, як прагнення до соціальної справедливості, злагоди, громадянськості, гуманізму, ініціативності і відповідальності. Кожному шкільному колективу необхідно почувати себе ланкою в соціальному розвитку суспільства. Якщо колектив цікавиться умовами життя своїх членів у сім'ї, їх потребами, стосунками і справами, якщо дитячий колектив сприяє створенню для школярів умов для розвитку їхніх здібностей і обдарувань, то діти звикають вбачати в колективі джерело отримання

соціальних благ, працювати для нього, розвивати в собі розуміння важливості поєднання інтересів - колективних і особистісних.

Моральний аспект. У виховному колективі виникають умови для розуміння дитиною моралі як суспільного явища. В процесі колективної праці, організованих взаємозалежностей, дружніх стосунків між школярами вони усвідомлюють суспільну мораль як відповідальність один перед одним, перед самим собою, колективом і суспільством. Практика реальних стосунків у колективі переконує їх у необхідності чесного товаришування, добросовісної праці, охорони спільного майна і громадського порядку.

Суспільно-ціннісний аспект. Колектив - ідейна, ціннісно-зорієнтована спільність людей, для яких організована структура є засобом досягнення загальної мети. Духовна єдність виражається сьогодні в прагненні до оновлення суспільного життя.

Культурно-естетичний аспект. Організоване і вільне спілкування дітей у колективі стимулює кожну дитину до накопичення знань, умінь, навичок, вражень, образів, переживань, до змістовного обміну духовними цінностями, до підвищення естетичного рівня повсякденних стосунків, до естетичної організації всього життя і діяльності. Особлива увага приділяється художній творчості школярів у колективі як засобу змістовного використання вільного часу дітей і їхнього розвитку.

Юридичний аспект. Стосунки в дитячому колективі торкаються й правових аспектів життя. В різноманітних ситуаціях дитина навчається усвідомлювати не лише сутність морального чи аморального вчинку, але й відмінність моральних правил від правових. В окремих випадках, порушуючи моральні норми, вона порушує закон і може бути покарана. Правова освіта, поєднана з практичним засвоєнням дітьми в колективі прав і обов'язків, є важливим фактором формування і зміцнення їх правової свідомості.

Психологічний аспект. Дитячий виховний колектив є організованим соціальним середовищем, мета якого є формування колективістсько спрямованої особистості. Цілеспрямованість колективу сприяє формуванню здорового морального клімату, мажорного тону стосунків. Кожна дитина, яка добровільно бере участь у суспільних прагненнях і справах, відчуває потребу в колективному спілкуванні, психологічній сумісності з іншими дітьми, в діловому і дружньому спілкуванні. Дітей стимулює те, що в колективі цікаво жити і працювати, радісно відчувати свою захищеність і доброзичливість товаришів, отримувати допомогу, підтримку ініціативи і творчих починань.

Організаційний аспект. Організація, як засіб підпорядкування, за умов відсутності духовно-морального змісту, завжди вироджується в бюрократію і мертвлячий формалізм. Однак, духовно-моральне життя людей, їх мета і прагнення поза організацією залишаються нереалізованими. Діти інтуїтивно прагнуть до організації. У їх педагогічно неорганізованому середовищі стихійно виникають свої лідери та ієрархія стосунків, завдяки яким більшість дітей потрапляє у тяжке підпорядковане становище. Ось тому педагогічна організація, наповнена глибоким ідейним змістом, що сприяє залученню дітей до ділових стосунків керівництва і підпорядкування, взаємної вимогливості і взаємодопомоги, збагачуючи вільне спілкування, є провідним виховним впливом.

Індивідуально-особистісний аспект. Психічний розвиток, становлення духовного світу дитини вимагає періодичного обособлення,

самітності. їй необхідно побути одній, щоб озирнутися навкруги, заглянути в себе, осмислити свої стосунки з навколишнім світом. Це сприяє формуванню самосвідомості, внутрішнього морального світу особистості. Духовне багатство - завжди результат творчості, величезної внутрішньої духовної праці, спрямованої на аналіз та оцінку вражень життя і мистецтва. Обособленість, самостійність - одна з найважливіших умов творчості. І ому у виховному колективі діти повинні мати можливість тимчасового обособлення, вважає академік Б.Т. Лихачов [21, 168 1/4-

Педагогічний аспект. Виховний вплив і взаємодія в колективі організуються з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Педагогічно організований колектив створює можливості для формування, суспільно цінної сутності особистості і яскравої індивідуальності.

А.С. Макаренко виділяв стадії розвитку колективу в залежності від ступеня соціальної цінності його мети і завдань, змісту діяльності і стосунків, рівня дисципліни, організованості і міжособистісних стосунків.

Перша стадія у розвитку колективу характеризується тим, що об'єднавчим засобом слугує вимога педагога до учнів: "Вимога, висловлена в формі, яка не допускає заперечень".

Друга стадія розвитку цієї вимоги, коли на ваш бік перейшли перший, другий, третій, четвертий активісти, коли навколо вас організується група хлопчиків і дівчаток, які усвідомлено хочуть дотримуватися дисципліни.

І, нарешті, *третья стадія* розвитку цієї вимоги, коли вимагає колектив. Це той результат, який нагороджує вас за нервову працю першого періоду. Коли вимагає колектив, коли він згуртувався в певному тоні і стилі, робота вихователя стає математично точною, організованою роботою", - писав А.С. Макаренко. [274. - Т. 5, 151 - 152]. Ці стадії або рівні у психологічній теорії, мають назву *стратів*.

Виховний колектив - це не просто група людей, а педагогічно організована система взаємовідносин. Він, за твердженням А.С. Макаренка, має органи самоврядування і координації, які уповноважені представляти інтереси всіх дітей і суспільства; об'єднує школярів загальною метою і організацією праці. Він нерозривно пов'язаний з іншими, перш за все, трудовими колективами.

У процесі суспільного життя між людьми існують такі взаємовідносини, які вимагають від кожного вияву колективістських якостей. Щоб виховувати колективізм, необхідно систематично залучати дитину до колективного життя і колективної діяльності. Педагогічний процес необхідно зробити процесом глибоко змістовної гуманістичної організації всього дитячого життя в колективі.

Колектив необхідний і як середовище взаємодії, засіб ефективного впливу на дітей. Він є формою цілісної організації дитячого життя, дозволяє здійснювати виховний вплив на всіх дітей разом і кожному особистість зокрема, має корисні традиції, розвинену громадську думку, можливості активного виховного впливу дітей одне на одного. Організація виховного колективу в школі і класі, як єдиної цілісності в сучасних умовах системи освіти й виховання в Україні, є першочерговим завданням вихователів.

21.3. Структура виховного колективу в школі

Як правило, в школі всі учні об'єднуються в єдиний загальношкільний колектив, організація і функціонування якого має надзвичайно важливе педагогічне значення. Однак, безпосереднього переходу від загальношкільного колективу до кожного окремого учня здебільшого не буває. Цей перехід опосередковується за допомогою первинних колективів у вигляді навчальних груп, бригад, загонів, гуртків тощо, що є складовими загальношкільного колективу.

Клас є постійним первинним колективом, що систематично об'єднує учнів приблизно одного віку для спільної навчальної і позакласної роботи.

Тимчасовими первинними колективами в умовах школи є різноманітні групи, бригади, колективи художньої самодіяльності тощо.

В структурі виховного колективу велику роль відіграють органи учнівського самоврядування: учнівський комітет (рада), старости в класах, а також в гуртках художньої самодіяльності.

Ці органи і "лідери" вважаються формальними в учнівських колективах. Крім цих "формальних" структур, в колективах керують і "неформальні" структури, які офіційно не обираються і не призначаються, але реально впливають на колективну діяльність і громадську думку. Їх називають "малими групами" і "неформальними лідерами".

Якщо формальні структури колективу (старости, учнівські колективи, ради гуртків тощо) ґрунтуються на ділових, соціальних відносинах, то основою неформальних "малих груп" і "лідерства" окремих учнів слугують відношення психологічні - особиста симпатія і антипатія, а також вузько групові інтереси і прагнення. На жаль, не рідко неформальні "малі групи" і "лідери" мають більш реальний авторитет, ніж формальні структури. Неформальні об'єднання і лідери користуються досить великою повагою серед учнів, а тому їхній вплив є не лише реальним, але й визначальним. А, отже, з боку педагогів школи, офіційних формальних структур доводиться докладати чимало зусиль, щоб спрямувати процес виховання у правильне русло. Мова повинна йти не про протиставлення ділових стосунків особистим, а про правильний і здоровий розвиток міжособистісних стосунків і використання з цією метою зміцнення ділових відносин. Те ж саме стосується і лідерства в класному колективі. Навряд чи варто допускати, щоб офіційно вибраним лідером був малоавторитетний учень, який не користується підтримкою своїх однокласників. А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інші педагоги спеціально наголошували, що до органів самоврядування колективу повинні входити авторитетні і шановані школярі. Тому поява неформального лідера можлива лише тоді, коли ці педагогічні умови не виконуються.

Якщо в загальношкільному масштабі слабо ведеться робота, спрямована на організацію виховного колективу, то й первинні колективи не стають повноцінною виховною силою. У них не утворюються необхідні зв'язки з іншими первинними колективами та громадськими організаціями, з'являються неформальні "малі групи" і "лідери", вони замикаються в групових інтересах.

21.4. Найважливіші педагогічні функції, стадії і перспективи розвитку виховного учнівського колективу

Головною функцією дитячого виховного колективу є залучення дітей до системи суспільних відносин й організація нагромадження ними досвіду цих відносин. Дитячий колектив акумулює основні риси і вимоги життя суспільства. Діти практично знайомляться з існуючою в суспільстві різноманітністю і багатогранністю суспільних відносин, особливо за рахунок взаємозв'язків з колективами дорослих.

Друга функція дитячого виховного колективу полягає в тому, що він є основною формою і найважливішим фактором організації діяльності дітей: навчальної, трудової, громадської, ігрової. В процесі такої діяльності в колективі формуються ділові стосунки на зразок ділових відносин у суспільстві. Відносини ділової залежності, відповідальності, контролю, взаємодопомоги, керівництва, підпорядкування і вимогливості є основним, тим необхідним організаційним каркасом всякого колективу, завдяки якому досягається ефективність процесу колективного виховання. На цій основі між дітьми розвиваються багатогранні стосунки дружби, товаришування, людської симпатії, довірчого спілкування, товариської взаємодії.

Для організації і виконання різноманітних видів діяльності в колективі створюються органи взаємодії, керівництва, підпорядкування, управління. Усі діти перебувають як у ролі виконавців, так і організаторів. Організаційна структура колективу стає засобом формування ділових якостей, виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Третя функція виховного колективу полягає в тому, що він усім комплексом міжособистісних ділових, емоційних, дружніх відносин формує моральну сутність особистості, її морально-естетичне ставлення до навколишнього світу і самої себе. Відображаючи і трансформуючи в собі усі суспільні відносини, особистість на цій основі розвиває власні матеріальні і духовні потреби, формує мотиви поведінки і діяльності. Егоїзм, байдужість відображають систему антигуманних відносин, що формують у певному соціальному середовищі антисуспільну свідомість.

Виховання колективіста вимагає залучення дитини до системи колективістських відносин. Колективізм є результатом постійної активної участі особистості в системі колективістських відносин. У свідомості школяра формується система звичної колективістської свідомості, колективістських дій і звичних емоційно-психічних станів. Ця система визначає провідні мотиви діяльності особистості. Її несформованість породжує хаос і випадковість у потребнісно-мотиваційній сфері дітей, імпульсивність, непередбачуваність поведінки.

На практиці нерідко виявляється егоїзм окремих членів колективу. Це результат незадовільної організації діяльності колективу, в якій пробивають собі дорогу спритні неофіційні лідери, що мають на меті власні егоїстичні інтереси. Негативним є й те, що деякі школярі весь час свого перебування в колективі вибираються головами, ланковими, старостами тощо, що прирікає дитину на однобічність в громадському розвитку і дає йому підстави оцінювати себе як незамінну посадову особу.

Четвертою функцією дитячого колективу є його здатність здійснювати ефективний педагогічний вплив на окрему особистість чи групу людей, коригувати і регулювати їхню поведінку і діяльність.

Діти дуже потребують уваги, розуміння, співчуття, підтримки, заохочення з боку своїх товаришів. Це дає їм громадська думка в добре

організованому виховному колективі. Її ефективність, форми вияву і могутність впливу залежать від якісного стану діяльності і взаємодії, рівня розвитку і характеру відносин. Педагогічний вплив у колективі і за допомогою колективу передбачає досягнення позитивного результату в поведінці, організації і діяльності дітей. Паралельним же результатом завжди є позитивна моральна зміна особистості.

Вихований колектив у своєму становленні і розвитку проходить кілька стадій, в яких по-різному виявляється сутність і способи педагогічного впливу на особистість школяра.

Перша стадія характеризується боротьбою колективів за своє самоутвердження. В процесі змістовної діяльності з'являються перші ознаки згуртованості, формуються організаційні структури. Характерним є виникнення суперечностей між інтересами колективу і окремою особистістю. З метою зміцнення і самоутвердження, накопичення матеріалів і духовних ресурсів колектив використовує дисциплінарні вимоги, висунення колективних інтересів на перше місце, вище індивідуальних прагнень і бажань окремих дітей.

Ігнорування бажань окремих членів колективу в інтересах успішного завершення спільної справи створює значні труднощі.

Однак, необхідні шість зміцнення в дітей колективного інтересу, згуртованості, налагодження ділової взаємодії, педагогічно виправдовує можливі конфлікти, вимагає тактовного їх вирішення. Самоутвердження шляхом переборення суперечностей - нормальний шлях руху колективу до якісно нового його стану, більш гармонійної взаємодії індивідуальних і громадських інтересів. Колектив накопичує матеріальні й духовні можливості, розвиває в дітях відповідальність, почуття солідарності, дисциплінованості, приводить у дію систему колективних моральних відносин.

Друга стадія розвитку виховного колективу характеризується повнотою вияву його основних функцій. Головна мета колективу - розвиток, задоволення різноманітних потреб, інтересів кожного окремого індивіда, взаємозбагачення особистостей у процесі діяльності, спілкування, відносин. Виникає ситуація, яка робить сам колектив і весь процес його життя гармонійним, а педагогічні взаємодії - такими, що активно сприяють розвитку вільної ініціативи і творчості особистості. Якісно змінюється функція педагогічної взаємодії. На початковій стадії її сутність була в гальмуванні неправильної поведінки окремих школярів, в розвитку у них умінь підпорядковувати свої прагнення і бажання інтересам колективу, узгоджувати з діями колективу. Друга стадія характеризується позитивністю педагогічної взаємодії, стимулюванням, спонуканням до активності, особливо творчої, діяльності в інтересах колективу і розвитку власної індивідуальності.

Таким чином, рух від боротьби за утвердження загальноколективних інтересів з метою зміцнення, розвитку виховного колективу, до висування на перший етап завдань, спрямованих на формування всебічно розвиненої особистості, її здібностей, талантів і обдарувань - такий діалектичний шлях перетворення колективу в ефективний засіб і фактор виховання.

Колектив і його дисциплінуючий вплив є метою педагога в період перетворення його в інструмент виховання. Коли ж розпочинається повноцінне функціонування усіх його систем, колектив стає основною змістовною формою цілісного педагогічного процесу, ядром виховної системи, могутнім фактором і засобом виховання, всебічного розвитку особистості кожної дитини. Становлення виховного колективу, управління його розвитком неможливо без глибокої і всебічної діагностики. Педагогу і дітям необхідно добре знати кожну дитину: її потреби, інтереси, здібності, ставлення до навколишнього світу, що їй потрібно і які засоби колектив може дати для її розвитку. Важливо також знати і усвідомлювати, в якому стані перебуває колектив.

Стадії розвитку колективу є результатом педагогічних зусиль, свідомого використання законів формування колективу. А.С. Макаренко відкрив **закон необхідності розвитку, руху колективу вперед**. Дитячий колектив як система життя дітей і їх відносин не може застигати на місці. Якщо життя в колективі малоцікаве, щодня повторюються сірі будні, відсутні захоплюючі справи, які формують загальні прагнення й інтереси, відсутня загальна організація праці, то колектив розпадатиметься, діти почнуть шукати задоволення своїх розрізних інтересів в іншому місці, в інших колективах.

Рушійною психологічною силою розвитку колективу і, разом з тим, методом його організації є **перспектива**. В ній виражається сутність культурних і матеріальних потреб людини або колективу, рівень розвитку, їх

моральне обличчя. Виховною перспективою називають суспільно значимі завдання, справи, що відповідають потребам розвитку особистості, групи дітей, колективу, які стимулюють діяльність, відповідають віковим та індивідуальним особливостям школярів.

Перспективи характеризуються: захопленістю справ, які ґрунтуються на безпосередньому і опосередкованому дитячому інтересі; суспільною значимістю мети, завдань, конкретних справ та їх зв'язком з працею і життям народу; чіткою організацією діяльності, спрямованою на досягнення перспективи; педагогічною цілеспрямованістю; вихованням в учнів високих моральних якостей. Завдання педагога полягає у тому, щоб організувати систему перспектив, захоплюючої діяльності, відносин, рух колективу від вирішення одного завдання до наступного. В педагогічній практиці, перспективами стають різноманітні трудові справи, змагання, допомога підшефним організаціям, походи і екскурсії, спортивні змагання, свята, творчі звіти студій, асамблей, гуртків. Перспективи висуваються як з ініціативи дітей, так і педагогів. Організація руху до перспективи передбачає: обговорення планів, проектів, пропозицій і практичну роботу, спрямовану на реалізацію перспективи тощо. В такій діяльності здійснюється налагодження зв'язків, зіуртування виховного колективу. Розумний розподіл доручень між усіма членами колективу - основний шлях залучення дітей до активного і творчого виконання захоплюючої перспективної справи.

21.5. Методичні основи виховання учнівського колективу

Педагогічним законом і методом організації, зміцнення та розвитку колективу слугують єдині педагогічні вимоги до школярів. На початку організації виховного колективу, коли в середовищі дітей утворюються нові товариські, ділові і дружні зв'язки й стосунки, всі основні педагогічні вимоги й імпульси обумовлені діяльністю педагога. Він - повноважний представник суспільства в дитячому середовищі, носій передових суспільних ідеалів демократії, гласності, спеціально підготовлений до педагогічної праці.

Виконання школярами суспільно значимих єдиних вимог зміцнює перші успіхи в їхній спільній діяльності, поглиблює дружні зв'язки, формує життєвий досвід, необхідні звички моральної поведінки і взаємовідносин у колективі. Коли з'являються перші успіхи в боротьбі за досягнення перспектив, діти переймаються вірою в прагнення педагога зробити їхнє життя більш радісним і цікавим, чимало дітей виявляє ініціативу й активність. Наступає час переходу до ускладненого змісту життя колективу. Удосконалення функцій щодо пред'явлення педагогічних вимог у колективі передається активу. Своїм авторитетом педагог підтримує вимоги активістів. В організації різноманітних справ і контролі за виконанням громадських доручень беруть участь все більше й більше школярів, що підтримують вихователя і актив. Вирішальним фактором морального виховання дітей стає громадська думка самого колективу. Досягнення цього рівня відносин свідчить про найвищу стадію розвитку єдиних педагогічних вимог до колективу. Активне вираження школярами громадської думки сприяє тому, що кожна дитина привчається пред'являти вимоги до самої себе на фоні загальних вимог колективу.

Центральною ланкою у становленні шкільного виховного колективу є учнівське самоврядування. В умовах розвитку демократії в школі можливі дві взаємодіючі системи самоврядування. Одна - як ланка державно-суспільного управління школою - шкільне самоврядування. До складу його різноманітних органів входять вчителі, учні, батьки, представники базових підприємств і громадських організацій.

Друга система - власне учнівське самоврядування, як самостійна організація життєдіяльності дітей. З його допомогою школярі залучаються до самоврядування, вирішуючи власні проблеми: активного засвоєння знань, організації суспільно корисної праці, забезпечення порядку в школі, розвитку позакласної роботи і здорового дозвілля. До нього залучаються всі учні школи, воно захищає і забезпечує права кожного. Учнівське самоврядування формує громадянськість, привчає дітей до гласності, демократичного вирішення проблем і соціальної справедливості. В результаті дитячої творчості учнівське самоврядування може набути найрізноманітніших форм. Важливо надати учням реальні права в школі: взяти школу на збереження, знати бюджет, поповнювати його, навчатися економно витратити кошти. Дітей потрібно залучати до планування і організації педагогічного процесу, давати більше можливостей висловлювати думки про роботу учителів і поведінку своїх товаришів.

Вищим органом учнівського самоврядування є загальношкільні збори або учнівська конференція виборних представників, на яких заслуховуються звіти про роботу органів самоврядування, ухвалюють накази, обирають органи управління. Виконавчим органам учнівського самоврядування є учнівський комітет (учком, рада старост, рада командирів) та його комісії. Найкрупнішими загальношкільними заходами є: загальношкільні збори, участь школи в районних чи міських заходах, робота в сільськогосподарських об'єднаннях і кооперативах, загальношкільні суботники, свята і дні відпочинку.

Учком відповідає за стан успішності, порядок і дисципліну, чергування і чистоту, сумлінність і активність учнів у шкільних справах. Безпосереднє практичне керівництво життям колективу учком здійснює за допомогою комісій, які займаються організацією тієї чи іншої ділянки в житті школи. Кількість комісій і напрямки їх роботи залежать від рівня розвитку колективу, змісту його життєдіяльності, наявності реальних справ і потреби в їх управлінні. Організуються такі комісії як культурна, виробнича, господарча, стінної преси, шефська, туристична, дозвілля та ін.

Колективним органом самоврядування в класі є класні збори, на яких обирається староста, який входить до складу шкільного учкому. Обов'язок старости - це почесне і відповідальне доручення. Староста стежить за успішністю, сумлінністю учнів, організує чергування в класі і по школі, коли чергує клас, координує роботу класних організаторів - культургів, фізоргів, туроргів, госпоргів, стінгазети.

Залученню всіх учнів до активного життя загальношкільного колективу сприяє трудове змагання. Різноманітні групи школярів беруть участь у різноманітних формах змагання у відповідності з їх віком та інтересами: робота на підприємствах, будівлях, сільськогосподарських об'єднаннях, пришкільній ділянці, збір металобрухту, макулатури тощо. Змагання

стимулює діяльність, сприяє розвитку ініціативи, зміцненню колективних взаємозв'язків і залежностей.

Ефективним засобом формування виховного колективу є посильна участь школярів у самообслуговуванні, в процесі організації якого враховуються вікові особливості дітей, не допускаючи перевантаження і хаосу.

Важливу роль у житті дитячого колективу, як відзначав А.С. Макаренко, відіграють традиції - уставлені і підтримувані всіма звичаї. Вони виникають у процесі трудового змагання між класами; в ритуалах організації, проведення і підведення підсумків чергування по школі; у співробітництві з базовими підприємствами, іншими школами, коледжами, гімназіями, ПТУ; у проведених фізкультурних змаганнях, огляді художньої самодіяльності, вечорів, походів, зустрічей з ветеранами війни та праці тощо.

А.С.Макаренко відкрив *закон паралельної педагогічної дії* в колективі. В інтересах справи педагог пред'являє вимоги всьому колективу, апелює до його громадської думки. Первинний колектив відповідає за кожного свого члена, а кожен школяр відчуває свою відповідальність перед ним.

Важливе значення для морального клімату, самопочуття дітей у колективі має педагогічно виправданий тон і стиль відносин. Цікаве, радісне життя породжує у школярів піднесений, оптимістичний настрій, творчу активність, діловитість, постійну готовність до дії. Кожен школяр відчуває гордість за такий колектив, у нього формується почуття власної гідності. Він відчуває себе в такому колективі вільним, рівноправним і захищеним членом, має можливість сміливо критикувати своїх товаришів, вимагати від них виконання громадських доручень.

Для успішного виховання учнівського колективу, педагогу необхідна систематична діагностика його стану, самопочуття дітей у ньому. А.С. Макаренко вважав, що вихователь повинен знати ставлення вихованця до свого навчального закладу, колективу, чи хоче він активно поліпшувати його життя, чи налаштований по відношенню до нього вороже і у нього переважають певні егоїстичні, асоціальні перспективи. Вихователю необхідно знати, як уявляє дитина своє місце в колективі, чи не переважає у неї бажання лише до сьогоденної розваги, задоволення без урахування колективних інтересів. Необхідно знати, чому так відбувається, щоб своєчасно вжити заходів, спрямованих на виховання розумних потреб і педагогічно цінних перспектив. Досвідчені педагоги стежать за тим, як дитина навчається, поводить ся, що має надзвичайний вплив на її настрій, відносини в колективі, в цілому в школі. Особливо важливо знати про індивідуальні, особисті проблеми, що виникають у дітей, і допомагати їм у їх вирішенні, в узгодженні особистих і загальних проблем.

Функціонування дитячого виховного колективу як цілісної системи забезпечує активну дію важливого механізму формування особистості - виховних стосунків. Вони виявляють вирішальний вплив на виховання у дітей системних колективних моральних якостей, мотивів і стимулів поведінки, потреб та інтересів. У зв'язку з цим, з метою діагностики стану колективу можуть бути встановлені наступні критерії його формування.

Організаційний критерій вимагає наявності загальної мети - перспективи розвитку колективу: спільної праці, суспільно корисної і

загальної її організації; взаємозв'язку загальноколективного з трудовими колективами; розвинутого системного самоврядування; єдиної ідейно-політичної позиції.

Якісніші притери вимагає ряд опосередкованих показників: якість успішності; продуктивність праці, ефективність змагання; конфліктність у стосунках; естетика поведінки та інтер'єр; соціальна активність.

Моральний критерій виявляється в морально-психологічному кліматі колективу і психологічному стані кожної дитячої особистості: її цілеспрямованість; мажорно-емоційний стан; захищеність у колективі; творче ставлення до справи; індивідуальність; дисциплінованість і відповідальність.

21.6. Самодіяльні групи і "неформальні" об'єднання

Поряд з дитячим виховним колективом у школі в будь-якому суспільстві активно функціонують чисельні самодіяльні групи і так звані неформальні об'єднання. Діяльність більшості з них спрямована на реалізацію і розвиток усієї гами інтересів молоді. Багато об'єднань збирають під свої гасла людей добрих, щедрих, творчих, духовно багатих. Для проведення спільних ігор, походів, проведення вільного часу об'єднуються за місцем проживання. До числа самодіяльних об'єднань належить парна і групова дружба, різноманітна спільна праця, діяльність за інтересами. Такі об'єднання для дітей є способом вільного самовираження, необмеженого виявлення ініціативи і самодіяльності, безконтрольного, з боку дорослих, спілкування. Вони можуть бути більш або менш чисельними, мати характер нездорової епідемії, мати як соціально значимі чи індиферентні, так і асоціальні завдання.

Школа прагне до збільшення завдань дитячих офіційних об'єднань, до різноманітності їх змісту, форм і методів роботи. Вільні об'єднання можуть ставати частиною громадських організацій. За рахунок їх збагачуються, розширюються, демократизуються офіційні державні і суспільні організації. Тому "неформальні" об'єднання за їхніми головними ознаками і характерними рисами - самодіяльному характеру і самоврядувальній організації - правильніше назвати "самодіяльними самоврядувальними об'єднаннями" (ССО), вважає академік Б. Т. Лихачов.

Крім природного потягу дітей як суб'єктів виховання до самодіяльності, однією з причин їх виникнення є суперечність між збільшенням вільного часу і рівнем розвитку загальної культури молоді старших класів.

Друга причина - психолого-педагогічні суперечності, що спонукають дітей до ізоляції від дорослих самодіяльності, і одного боку, різко зростає активність дітей, їх потреба в самодіяльному виявленні, а з другого - поглибився педагогічний формалізм в організації виховної роботи. Діяльність школярів жорстко регламентується, використовуються форми, в яких все заздалегідь продумано, підготовлено. Залишається лише виконати, продемонструвати, відтворити. Таке виконавство не дає виходу творчій енергії, активної діяльності дітей, яка й виявляється в стихійній самодіяльності, в самоврядувальних об'єднаннях.

Третя суперечність пов'язана з визріваючою у школярів духовністю, яка вимагає для свого розвитку вільного, розкріпаченого вияву в середовищі товаришів, у спілкуванні з друзями. Підліток прагне до престижу, хоче бути людиною значимою, якою цікавляться, до якої прислуховуються, беруть до уваги його думку. Але в шкільному колективі навчання, спільні справи і заходи буквально поглинають все, не залишаючи час на те, щоб зупинитися, оглянутися, замислитися, а тим більше усамітнитися для обміну враженнями,

думками, почуттями. Внутрішні переживання й інтереси дитини пробиваються в її свідомість, надають поштовх до пошуків форм задоволення духовних потреб. Ними і стають самодіяльні та самоврядувальні об'єднання, в яких можна знайти друга, виявити душевні переживання, поспілкуватися з ким і як хочеться, послухати кого і що хочеться, відчувати себе вільно й комфортно. Досвід особистісного вільного спілкування сприяє формуванню самосвідомості, уявлення дітей про самих себе, морально-естетичного образу свого "Я" і своїх друзів.

Життєдіяльність ССО, якщо вони утворюються на соціально корисній основі, стає органічною частиною цілісного педагогічного процесу. Вони допомагають вирішенню найважливіших виховних проблем дитячого спілкування, без якого немає нормального формування людської особистості.

До об'єднання в самодіяльні, ізольовані від дорослих, групи дітей спонукають не лише відзначені суперечності й природні стимули, але й застійні явища в суспільному житті. Підступну роль у становленні частини молоді відіграє дефіцит правди, елементи суспільного лицемірства, формалізм і заорганізованість у житті громадських дитячих і молодіжних організацій. З явищами бездуховності, споживацтва і міщанства школярі стикаються і в своїх сім'ях. Втрата інтересу до громадського життя, поваги до авторитетів, які виявилися хибними, незадоволення станом справ у школі і в громадських офіційних дитячих і молодіжних організаціях обумовлює спочатку відчуження частини підлітків і молоді від сім'ї і школи, а потім і до об'єднання в групи на основі тих стимулів, ідеалів, завдань, які вважалися ними істинними і оцінювалися як престижні. Найпоширенішими серед них є: самореалізація, отримання задоволення від вільного, неконтрольованого спілкування, від різноманітної (особливо творчої) діяльності; самоутвердження шляхом вияву самодіяльності і самоврядування; бажання взяти участь у вирішенні соціальних проблем на основі розуміння і самодіяльності; прагнення до естетичного самовияву на основі власних уявлень про ідеал людської краси і краси поведінки- отримання доступного естетичного і емоційно-фізіологічного задоволення засобами стандартизованої "культурно-масової продукції"; захищеність, самозахист у своєму молодіжному середовищі; реалізація індивідуалістичних, егоїстичних потреб та інтересів; здійснення правопорушень й асоціальних дій (хуліганство, вживання алкоголю і наркотиків).

Підлітки, юнаки і дівчата хочуть самостійності, самоповаги і поваги до їхньої особистості з боку повнолітніх людей. Вони прагнуть реалізувати своє життя засобами творчості в яскравих романтичних формах, стихійно протестуючи проти формалізму і нудьги в школі та громадських організаціях, проти заокостенілих і негативних явищ громадського життя. Вони протестують проти сірої буденності і міщанських традицій у сім'ях. Їх привертає словнене подій життя. Мета, завдання, стимули, зміст, форми самодіяльних об'єднань і груп, за винятком асоціальних, є нормальним способом заповнення вакууму, заміни формально значимих, таких, що втратили привабливість і цінність шкільних завдань і форм, особистісно значимими, обумовленими рівнем їх розуміння життя і загального культурного розвитку.

Самодіяльні самоврядуванні об'єднання існують у формі порівняно невеликих груп, що ґрунтуються на особистому знайомстві, приятельських чи

дружніх відносинах. Часто вони об'єднуються для проведення спільних заходів, ритуалів, масових актів і видовищ. Так, "фанати" об'єднуються на стадіоні під прапором спортивних товариств команд; "металісти" утворюють із своїх контактних груп цілі формування; прихильники авторської пісні численними групами з'їжджаються для її виконання і слухання.

В момент скоплення виникає феномен масової психології, поведінки натовпу, яка відрізняється від законів поведінки індивіда. Збори, в залежності від їхньої мети, змісту, організації, можуть бути спокійними або проходити бурхливо, некеровано. Спалахи емоцій можуть затьмарювати свідомість, приводити в дію інстинктивні механізми поведінки натовпу. Так поводять себе, наприклад, любителі "важкого року", які під впливом спустошуючих і приголомшуючих ритмічних звуків і безглузких фраз впадають у психічний стан масового навіювання, психозу, трансу.

В малих контактних групах стихійно формуються паритетна, демократична організаційна структура, з'являються лідери, ведучі і виконавці (талановиті виконавці пісні, ті, що вміють грати на гітарі, володарі модних дисків, записів, касет). Практично кожен має рівні можливості, може розраховувати на увагу до себе групи, може стати лідером. Ця ситуація психологічно приваблює багатьох дітей, особливо активних, які не мають, у зв'язку з малорухливістю структури шкільного самоврядування, ніяких шансів зайняти там лідируючі позиції.

У групах, в яких відсутні хоч би які соціально значимі завдання і орієнтири, встановлюється авторитарне управління. Діти, що потрапляють в систему залежностей, отримують замість свободи урок духовного і фізичного закабалення, таємно мріють вирватися з нього і із-за страху за свою безпеку нерідко прирікають себе на моральні страждання. Такі групи перестають бути самодіяльними і самоврядувальними, все більше й більше уподібнюючись шайці з її асоціальною організацією і законами поведінки.

Педагогічним і соціально-психологічним законом є положення: чим менш соціально значимі, аморальні і правопорушницькі завдання передбачає група, тим більш вона втрачає характер самодіяльного і самоврядувального об'єднання, її члени втрачають свободу і незалежність, заради яких вони в неї вступили, тим жорсткіше стає в ній структура залежності і режим, тим важче підлітку і юнаку знайти з неї вихід.

Діагностика стану самодіяльних об'єднань може бути здійснена в кількох напрямках і аспектах. Соціологічні дослідження дають уявлення про те, в яких регіонах і наскільки цей рух поширений; яка його спрямованість і тенденція розвитку; мотиви участі в ньому дітей. Завдання філософії - в узагальненні фактів, у поясненні сутності суспільного явища, в його соціально-політичній, моральній, правовій, естетичній оцінці. Які соціальні суперечності сприяли створенню самодіяльних об'єднань; який рівень духовності в них; який стан ідеалів молодих людей, їх ціннісних орієнтирів; які саме ідеали і чому втратили для них ціннісне значення; на скільки нові ідеали і орієнтири переважають, суперечать чи нижчі за своєю соціальною значимістю попередніх.

Педагогічні дослідження дають можливість більш глибоко зрозуміти мотиви і стимули діяльності молодіжних об'єднань, механізми психічної поведінки особистості в групі і закони групової поведінки. Психологи

розкривають картину групової свідомості і конформного мислення; рівень самосвідомості і характер Я - концепції, образ свого "Я", уявлень про самого себе; вони допомагають зрозуміти, в яких групових ситуаціях підліток чи юнак відчуває стан комфорту, задоволення емоційної і психічної розкріпаченості, а в яких - стан тривоги, невпевненості, страху, закріпачення; вони пояснюють, як у свідомості дитини виникає стан відчуження від школи і сім'ї чи як у неї вживається одночасно прив'язаність і прагнення до самодіяльності групи.

Педагогіка вивчає зміст самодіяльних об'єднань і груп, оцінює його виховну спрямованість, цінність форм і методів діяльності, взаємодії. Вона досліджує і педагогічно обґрунтовує систему форм, методів, способів перенесення діяльності самодіяльних молодіжних груп на більш цінний соціальний зміст, на встановлення живих і тісних контактів між молодіжними громадськими організаціями з соціальним статусом і самодіяльними групами. Важливе значення має і медичний аспект вивчення ССО в розробці засобів і способів боротьби з хибними захопленнями.

Самодіяльні об'єднання стосовно організованого педагогічного процесу можуть займати одну з трьох позицій.

Перша, яку можна вважати ідеальною, полягає в тому, що ССО існує всередині цілісного навчально-виховного процесу. Самодіяльність дітей і завдання педагогічного процесу узгоджуються. Так, всередині дитячих і молодіжних громадських організацій існують дитячі гуртки за інтересами, загони слідопитів, допомоги пенсіонерам, дружні компанії, діяльність яких не регламентована і не обліковується.

Друга позиція - паралельне, інколи перетинаюче, як правило, мирне співіснування. Спрямованість паралельних об'єднань є соціально корисною, що створює хорошу основу для злиття офіційних і неофіційних груп в єдиний потік цілісного виховного процесу. Так, на шкільній основі можуть об'єднуватися групи любителів музики, нових модних танців, колекціонерів, болільників футболу, шанувальників акторської майстерності тощо.

Третя позиція - суперечливості, протидії, а інколи й протидорства. Вона виникає тоді, коли ССО керується хибними або чужими ідеологічними настановами. Так, деякі групи ("Дети Деточкина") поза законом здійснюють спроби вирішення проблем соціальної справедливості. Інші переконані, що відхід від суспільства є найкращим способом боротьби з суспільним лицемірством та іншими негативними явищами.

З метою створення єдиного, цілісного ефективно діючого педагогічного процесу необхідно налагоджувати контакти з самодіяльними об'єднаннями. Колектив повинен стати для дитини ареною не лише ділового вияву, але й задоволення інтересів, бажань, пристрастей, самолюбства, дружби, любові. У цьому випадку здійснюється співпадання, органічне поєднання шкільного виховного колективу з "неформальними" самодіяльними об'єднаннями. Діалектичне виховання саме й полягає в тому, щоб не ізолювати і не протиставляти один одному виховний колектив і самодіяльні об'єднання молоді, не загострювати суперечності між ними, а знаходити спільне, зближувати, об'єднувати, удосконалюючи, вживлюючи одне в одного, використовуючи все краще в них і поступово усуваючи наносне, підмінюючи і замінюючи його духовно цінним. Це буде сприяти справжній цілісності педагогічного процесу, перетворенню дитячого виховного колективу в його основну змістову форму і фактор виховання, переконаний академік Б.Т. Лихачов [21, 180- 185].

Запитання і завдання

1. Дайте означення дитячого виховного колективу і обґрунтуйте його виховне значення. Чим обумовлена необхідність виховання особистості в колективі і через колектив? 2. Розкрийте основні функції і шляхи

становлення, розвитку дитячого виховного колективу. 3. Охарактеризуйте структуру виховного колективу в школі. 4. Чи можна вважати колективами неформальні об'єднання дітей і молоді, які нерідко існують поза школою? 5. Розкрийте сутність дитячих і молодіжних самодіяльних самоврядувальних груп і об'єднань та можливості їх взаємодії з організованим педагогічним процесом. 6. Проаналізуйте сутність основних методичних положень щодо організації і виховання учнівського колективу.

Додаткова література

1. Гордин Л.Ю. Организация класного коллектива. - М., 1984.
2. Гордин Л.Ю. Школа инициативы и самостоятельности. - М., 1984.
3. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. - М., 1987.
4. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. - М., 1997.
5. Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. - М., 1974.
6. Коротов В.М. Самоуправление школьников. - М., 1984.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983. - Т.4.
8. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. - М., 1978.
9. Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе. - М., 1988.
10. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1984.
11. Сухомлинский В.О. Методика виховання колективу // Вибрані твори В 5-ит. Т.І-К., 1976.
12. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. - М., 1987.

Тема 22. Основи сімейного виховання

22.1. Вплив атмосфери сімейного життя на процес і результат виховання особистості

В сім'ї закладаються основи формування особистості. Сім'я пов'язана кровними і родинними відносинами, поєднуючи подружжя, дітей і батьків, об'єднує одночасно два, три, а інколи й чотири покоління: батько й мати, бабуся й дідусь, онуки й правнуки. Шлюб двох людей ще не є сім'я. У відтворенні людського роду, в дітонародженні і вихованні полягають основні функції сім'ї.

У сім'ях усіх станів проявлялась велика турбота про виховання дітей. В народі вона найчастіше будувалась за принципом "роби як я", тобто в основу сімейного виховання був покладений авторитет батьків, їх діла і вчинки, сімейні традиції. Зразком був батько, глава сімейства. Його приклад, як правило, наслідували хлопчики, дівчатка найчастіше навчалися в матері.

Оскільки селянські сім'ї нерідко переслідувало всіляке горе — пожежі, голод, хвороба і передчасна старість — діти втрачали батьків, залишалися сиротами. Тоді виховання дітей здійснювалось всім "миром", общиною, а інколи й зовсім сторонніми людьми, яким віддавали сиріт в учні. При цьому чітко виявлялася народна педагогіка з усіма традиційними правилами і уявленнями про добро і зло, допустиме й заборонене.

У дворянських і заможних сім'ях вихованням займалися годувальниці й няні. Вони прищеплювали любов до рідного краю, рідної природи, рідної мови; виховували "народний дух", передавали разом з народними піснями і казками народні уявлення про природу і справедливість, про честь і гідність. Підростаючих дітей передавали на виховання французьким гувернерам і гувернанткам, німецьким боннам, які навчали правилам гарної поведінки,

світським манерам. Деякі сучасні автори вважають, що в явищі гувернантства закладений глибокий позитивний зміст: нотації і моральні повчання читає чужа людина, яку за систематичні зауваження можна й не любити, над якою можна й пожартувати. Батьки-дворяни виявляли своїм дітям ласку, позитивні емоції, тому діти згадують про них із захопленням і глибокою повагою.

Взагалі ж, концепція сімейної педагогіки, тобто наукові основи і основні напрями, як правило, в різні історичні періоди при різних суспільних устроях зовні залишалися незмінними. Вони передбачали загальнолюдські цінності: боротьбу добра зі злом і його перемогу над останнім, чесність і честь, гідність і любов до людей, працелюбство і вміння бути вдячним.

Перші вимоги до особистості людини і її поведінки, як резуль тат сімейного виховання, ми знаходимо вже в біблійних заповідях: не убий, не вкради, будь шанобливим до старших і т.д.

Концепцію сімейної педагогіки зустрічаємо в різноманітних словесних викладах. Але сутність її завжди була одна й та ж: **створення системи виховання, яка забезпечувала б всебічний і гармонійний розвиток особистості**. Тільки таке сімейне виховання може принести щастя дитині.

Бережливе ставлення до дітей, до особистості дитини, відповідальність батьків утверджувалися євангельськими положеннями про те, що в перші сім років життя дітей за їх гріхи відповідають батьки.

На рубежі ХІХ — ХХ ст. модель традиційної патріархальної сім'ї значно змінилася. Соціальні й політичні колізії обумовили суперечності в середині самої сім'ї, коли члени однієї сім'ї виявлялися в різних ідейних таборах, дотримуючися різних політичних поглядів і різної моралі. Значно знизився престиж глави сімейства, батька.

Після 1917 р. в Росії й Україні виховання дітей було оголошено справою держави, і сім'я ще більше втратила своє значення у вихованні дітей. Щойно народжену дитину батьки віддавали в ясла, потім — в дитячий садок, за тим — у школу з продовженим днем або в школу-інтернат. Таким чином дитина виростала, переходячи з одного навчального закладу до іншого. Її вільний час був розподілений між музичною чи спортивною школами, станцією юного техніка чи юного натураліста і т.д. Навіть літні канікули проходили далеко від сім'ї, під педагогічним керівництвом вихователів і піонервожатих в трудових і піонерських таборах, в туристичних походах і екскурсійних поїздках. В результаті те, що вважалось соціальним досягненням — обернулося значним послабленням сімейного виховання і зниженням рівня впливу батьків на дітей. За батьками залишилася, і то лише частково, турбота про харчування дітей, про їх одяг, фізичне здоров'я.

Однак, саме батьки — найперші вихователі — мають найбільший, найсильніший вплив на своїх дітей. Ще Ж.-Ж. Руссо відзначав, що кожний наступний вихователю виявляється на дитину менший вплив, ніж попередній. Батьки є тими попередніми по відношенню до останніх: вихователя дитсадка, учителя початкових класів і вчителів- предметників, — яким самою природою надано перевагу. З перших днів народження, коли дитина ще безпомічна і потребує елементарного догляду, вона засвоює батьківські інтонації, сприймає емоційну атмосферу сім'ї, навчається слухати й чути, відгукується на ласку, цінує красу. Не знімається відповідальність за виховання і не знижується потреба в сімейному вихованні і в наступні (юнацькі, підліткові) роки, роки змужніння. Тому забезпечення ефективності сімейного виховання, його змістового й організаційного аспектів є вічною і надзвичайно відповідальною проблемою людства.

Метою сімейного виховання є формування таких рис і якостей особистості, які допоможуть гідно подолати життєві труднощі перешкоди й негаразди. Розвиток інтелекту і творчих здібностей пізнавальних сил і початкового досвіду трудової діяльності, морального та естетичного формування, емоційної культури і фізичного здоров'я дітей — все це залежить від сім'ї, від батьків і все це є **завданнями сімейного виховання**.

Виховання — це такий процес взаємодії батьків і дітей, який неодмінно приносить задоволення як одним, так і іншим.

Батьки — професія педагогічна. Для ефективного сімейного виховання необхідно формувати у самих батьків педагогічно обґрунтовану цілеспрямованість на спілкування з власними дітьми. Батьків потрібно вчити здоровому образу життя, оскільки однією з найважливіших турбот батьків є турбота про здоров'я дітей. В сучасних умовах діти потребують виховання розумної практичності, ділового розрахунку, чесного підприємництва. Але спочатку всім цим повинні оволодіти батьки.

Сімейне виховання розпочинається з любові до дитини. Педагогічно доцільна батьківська любов — це любов до дитини в ім'я її майбутнього, на відміну від любові в ім'я задоволення власних швидкоплинних батьківських почуттів, бажання батьків "купити" дитячу любов і прихильність, "сюсюкання", задарювання, часом щедрим субсидуванням "на морозиво", "на пепсі", "гумки". Сліпа, нерозумна любов деформує у свідомості дітей систему цінностей, породжує утриманство. У дітей формується зневага до праці, не розвивається почуття вдячності, безкорисної любові до батьків та інших родичів.

Виховний процес у сім'ї не має меж, початку чи кінця. Батьки для дітей — це життєвий ідеал, нічим не захищений від пильного дитячого ока. В сім'ї координуються зусилля всіх учасників виховного процесу: школи, вчителів, друзів. Сім'я створює для дитини ту модель життя, в яку вона залучається. Існує багато гарних сімей, які усвідомлюють це високе батьківське поклонання. Вплив батьків на власних дітей повинен забезпечувати їхню фізичну досконалість і моральну чистоту. Кожна дитина мимовільно й не усвідомлено повторює своїх батьків, наслідує татуся і маму, бабусю й дідуся. Саме діти відображають соціальне середовище, в якому живе сім'я.

Сімейне виховання — це педагогіка буднів, педагогіка кожного дня, яка в повсякденному житті здійснює велике таїнство — формування особистості людини. Сімейна педагогіка потребує філософського осмислення закономірностей образу життя в сім'ї, стилю спілкування й умов життя. В сучасних умовах необхідні глибокі і фундаментальні дослідження з проблем сімейного виховання, якими займаються Центри сім'ї і дитинства, Інститут педагогіки АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, педагогічні університети й інститути та ін. Складена національна програма "Діти України", яка спрямована на пріоритетне вирішення проблем дитинства: внесені і затверджені Верховною радою України зміни і доповнення до "Кодексу про шлюб та сім'ю України", прийнято Верховною Радою України Закон "Про Державну допомогу сім'ям з дітьми" (23.12.1993) та ін. Досліджується проблема сімейного виховання з урахуванням релігійних традицій; передбачається обґрунтування принципів використання народної педагогіки в сімейному вихованні. У цьому зв'язку заслуговує на увагу творчість академіка М.Г.Стельмаховича.

22.2. Характеристика сімейної політики і демографії в Україні

Результати досліджень засвідчують, що протягом майже всього ХХ ст. в Україні різко не вистачало чоловіків. Їх забирали війни: перша світова, громадянська, друга світова. В наш час чоловіки гинуть в "гарячих точках", в

кримінальних ситуаціях. У зв'язку з традиційним "чоловічим" вихованням, коли бездумно повторюється "ти ж мужчина, не бійся", формується нічим не виправданий постійний ризик як образ думок і образ життя. З цієї причини також гине значна кількість чоловіків в автомобільних катастрофах, при купаннях в маловідомих водоймищах, в невинуватій браваді (прогулянка по карнизу, по даху висотної будівлі). В результаті втрати годувальника главою сім'ї нерідко стає мати, жінка, вона ж залишається єдиною вихователкою своєї дитини. Продовжується вже досить тривалий період фемінізація сімейного виховання. Переконання, що жінка в сім'ї все може зробити сама, всмоктується з молоком матері, а потім ця зміцніла думка повертається на витку другого покоління, хоча демографічні причини постійно змінюються.

В сучасних умовах, коли здійснюється бурхлива перебудова політичного й соціально-економічного устрою життя суспільства і держави, система сімейного виховання також зазнає помітних змін. Вона ще не отримала глибокого наукового аналізу, але на рівні фактів можна стверджувати, що руйнування сім'ї в традиційному розумінні продовжується. Ще більш послабшали зв'язки в середині самої сім'ї. Так, протягом 1997-1998 років порівняно з 1990-1991 роками народжуваність у віковій групі до 20 років скоротилася на 26 %, у групі 20- 24 роки - на 35 %, у групі 25-29 років - на 30 %. За результатами численних опитувань репродуктивна поведінка молоді пояснюється передусім матеріальними нестатками, невпевненістю в майбутнє. Сьогодні в Україні смертність перевищує народжуваність на 25 %. Збільшилася кількість ослаблених дітей при народженні. Багато дітей народжувалися з спадковими і вродженими захворюваннями недоношеними, чимало з них не доживає й одного року.

У зв'язку з нестабільністю сім'ї щоденно здійснюється багато тисяч випадків припинення вагітності. Статистика одного дня фіксує велику кількість розлучень, яка досягає майже половини від зареєстрованих шлюбів. В результаті без одного з батьків залишається багато дітей. Чимало з них передаються в дитячі будинки, під опіку і всиновлення, тікають з дому, беруться на облік в інспекції у справах неповнолітніх, доставляються в органи внутрішніх справ, здійснюють різноманітні злочини, засуджуються народним судом, посягають на життя інших або здійснюють вбивства, згвалтування, чимало батьків позбавляються батьківських прав на виховання власних дітей. У 1998 році за різні правопорушення до органів внутрішніх справ було доставлено 63 тис. підлітків. Серед скоєних злочинів домінують грабежі і розбій, крадіжки приватного, державного і колективного майна. У 1998 році, порівняно з 1997 роком, зросла кількість навмисних убивств та замахів на вбивство молодими людьми віком 16-19 років. Серед вищеназваних груп дітей найчастіше встановлюється діагноз хворих алкоголізмом, наркоманією, тих, хто намагається покінчити життя самогубством.

Поширеність усіх хвороб серед підлітків України на 10 тис. підліткового населення у 1998 році збільшилася порівняно з 1996 роком на 21,4 %, а порівняно з 1991 роком - на 56,7 %. Особливе занепокоєння викликає поширення серед молоді зловжисних новоутворень, венеричних і психічних захворювань, СНІДу і туберкульозу.

Після розпаду СРСР в умовах ринкових реформ різко змінилися звичні умови життя: подорожчало утримання дітей у дошкільних закладах,

закрилися або стали малодоступними Будинки піонерів і школярів, перейменовані в Будинки творчості, оскільки заняття в них оплачується батьками. Важкодоступним став літній оздоровчий відпочинок дітей як в літніх оздоровчих таборах, так і разом з сім'єю.

Більше того, у 1999 році в Україні майже 30 тис. дітей шкільного віку не відвідували школу, із 710,3 тис. учнів, які закінчили 9 класів у 1998 році, лише 470,6 тис. продовжили навчання у 10 класі. Відповідаючи на запитання соціологічного опитування серед молоді "Як ви вважаєте, що особисто вам дав перехід до ринкової економіки?", 49 % респондентів відзначили зниження життєвого рівня, 41 % — можливість стати безробітним, 37 % — втрату соціальних гарантій і допомог, 19 % — втрату власної безпеки, 7 % — необхідність "входження в кримінальні стосунки, хочеш не хочеш, а змушений порушувати закон.

Пропозиція молоді на ринку праці протягом 1998 року, порівняно з попереднім, збільшилася на 35,5%. За станом на 1 січня 1999 року зареєстровано 319064 особи безробітної молоді віком від 18 до і/років Багато молоді зайнято у "тіньовому секторі" економіки. У 1998 році не знайшли роботи за фахом 78166 випускників професійно-технічних і вищих навчальних закладів. За даними матеріалів Верховної Ради України з прав людини, зараз за кордоном перебуває як мінімум 400 тис. молодих українських жінок і дівчат, до 100 тис. з яких використовуються у сексіндустрії. У 1998 році легально повернути в Україну вдалося лише близько 40 осіб. (Дані взяті з газети "Молодь і час" - 1999 - серпень - № 1).

Населення України відреагувало на ці зміни різким падінням народжуваності дітей. В країні припинився приріст населення і смертність перевищила народжуваність. Разом з тим зросла кількість безпритульних і покинутих дітей. Очевидно, боротьба за виживання, страх перед майбутнім в одних і можливість швидкого збагачення в інших сприяли зростанню егоїстичних настроїв у людей. Тих, хто живе сьогоднішнім днем і не думає про продовження свого роду, в Україні ще дуже багато. Особливо тривожна тенденція в селах, де переважають одні пенсіонери.

Констатуючи, що попередня політика держави була невірною по відношенню до сім'ї, все ж не можна погодитися з тим, що сім'я не несе відповідальності за недоліки у вихованні дітей. Зміна поглядів на роль сім'ї, відродження її природного призначення вимагає часу і певних передумов. Щоб у свідомості людей вона знову стала великою моральною цінністю, розпочинати необхідно з виховання дітей, бо діти — це майбутні батьки.

В залежності від кількості дітей сім'ї поділяються на *багатодітні, малодітні, одностітні і бездітні*. За своїм складом вони можуть бути однопоколінні (лише подружжя), двопоколінні (батьки і діти), міжпоколінні, в яких спільно проживають діти, їх батьки і батьки батьків. Якщо в сім'ї є лише один з батьків, сім'я називається неповною. Різновидністю неповної сім'ї є позашлюбна сім'я, де жінка народжує дитину, не реєструє шлюб. Як показує досвід, більше половини жінок, що наважилися на народження дитини при незареєстрованому шлюбі, самі народилися і виросли в умовах неоформленого офіційного шлюбу батьків. Як бачимо, сімейні обставини, в яких зростали діти, накладають відбиток на все їх життя і навіть визначають подальшу долю.

В педагогіці існує класифікація сімей не лише за складом, але й за *характером взаємовідносин* в них. Ю.П.Азаров поділяє сім'ї на три типи: *ідеальна, середня, негативна або скандально-роздратована* [35].

Педагоги-практики поділяють сім'ї на "благополучні" і "неблагополучні", хоча благополуччя нерідко має лише видимий характер і визначається за анкетними даними: чи є батьки, яка їхня освіта, де працюють, яке матеріальне становище сім'ї. Безсумнівно, ці показники мають певне значення і вплив на сімейне виховання. Але нерідко за цим анкетним благополуччям криються внутрішні суперечності Згуртованість і міцність її існує тільки для показу. Це сім'ї псевдо благополучні, псевдо солідарні.

Неблагополучними прийнято вважати ті сім'ї, в яких наочно проглядаються дефекти виховання. Як правило, в неблагополучних сім'ях діти хворі, бо за постійну напругу в сім'ї дитина розплачується невротами та іншими хворобами, тісно пов'язаними між собою. В неблагополучній сім'ї доводиться спостерігати видиму або невидиму емоційну напруженість дитини, що переходить у відчуження. Часто покарання, окрики, незадоволення з боку батьків змушують дитину прийти до висновку, що її не люблять, що вона нікому не потрібна. У відповідь на цю ситуацію дитина замикається в своєму вузькому і безрадісному колі або намагається привернути до себе увагу, змушуючи батьків полюбити себе. Все це створює надрид у душі дитини, робить її вразливою. Дитина не може знайти своє місце в сім'ї, а затім і в житті.

22.3. Тенденції сучасного сімейного виховання

Вчені констатують, що сучасні молоді батьки не вмюють виховувати своїх власних дітей. Від цього потерпають і діти, і їх батьки, і вчителі. Причин багато. По-перше, одиодітність або малодітність сім'ї в міських умовах вже в багатьох поколіннях, особливо протягом останнього півстоліття. Це означає, що виховуючись у таких умовах, діти не отримують практичних навичок по догляду і вихованню своїх братів і сестер, що було характерним в умовах багатодітної сім'ї. Виховуючи молодших сестер і братів, майбутні батьки отримували практичні навички, які потім можна було використати з появою власних дітей.

По-друге, в молодих сім'ях є можливість відділитися від своїх батьків, від старших поколінь. Здавалося б у цьому є певне благо. Але життя окремо від старших поколінь позбавляє молоді сім'ї можливості скористатися знаннями і мудрістю в питаннях виховання дітей. Вплив старшого покоління на дітей знижується, залишається без запиту накопичена за довгі роки життєва мудрість і життєвий досвід, багатий спостереженнями. Крім того, діти позбавлені ласки, казок, уваги бабусь і дідусів. Разом з тим, страждає і старше покоління без наївної безпосередності онуків, без спілкування з ними.

По-третє, ґрунтовно втрачені традиції народної педагогіки, національного виховання, за законами яких вважалося, що виховувати дитину потрібно, доки вона ще маленька і "лежить поперек, а не впововж лавки". Народна педагогіка вчила високої моралі шляхом прислів'їв і приказок, за допомогою наївних, але дуже значимих народних висловлювань.

По-четверте, внаслідок урбанізації суспільства посилилася анонімність спілкування дітей і дорослого населення. Раніше в селі всі знали, чий це син або чия це дочка, що порушує правила поведінки, допускає асоціальні вчинки. Тому батькам було соромно мати невихованих дітей, а дітям соромно вести себе негідно. Зовсім інша ситуація у великих містах, де живуть жителі "в першому поколінні", вихідці з села, які, розірвавши корені з селянськими традиціями, не засвоїли ще міського образу життя.

По-п'яте, серед причин, що ускладнили сімейне виховання, все зростаючі соціальні й економічні труднощі: низька заробітна плата і несвоєчасна її виплата, повне чи часткове безробіття і незабезпеченість у багатьох сім'ях прожиткового мінімуму. Все це знижує рівень взаємовідносин в середині самої сім'ї, емоційного настрою, що не створює сприятливих умов для спілкування в сім'ї, а в результаті — для сімейного виховання.

По-шосте, гіпертрофована політизація суспільства, коли пряма трансляція засідань партійних з'їздів, виступів депутатів Верховної Ради приковує до телеекрану молодих батьків, а від дітей у цей час вони відмахуються як від надокучливих мух: "Відійди, не заважай". В подальшому ці захоплення змінилися не менш повальним захопленням серіалами типу "Дика Роза" чи "Просто Марія". Знову вся сім'я прикована до телевізора, а на спілкування з дітьми, тобто на їх виховання, часу не залишається.

Перелік причин, які дозволяють або заважають молодим батькам займатися вихованням власних дітей, можна продовжити. Однак, і цих цілком достатньо, щоб констатувати негаразди сімейного виховання у багатьох сучасних сім'ях. Тому вчителі повинні бути зацікавлені в наданні допомоги молодим батькам щодо змісту й організації виховання дітей в сім'ї, в педагогічній просвіті батьків, озброєнні їх знаннями і уміннями виховного впливу на дітей, встановленні між школою, батьками і вчителями спільних взаємовідносин.

Нині зріс вплив на дитячу психіку з боку героїв кіно, здебільшого американських, телебачення, де теж в репертуарі в основному американські бойовики, що демонструють чуже життя, чужу мораль, чужі звичаї, що підпорядковують собі владу сили, багатства і грошей. На задній план відходить підтримка слабого, допомога немічному, почуття співчутливості, дружби, прив'язаності і любові. Невипадково сучасні підлітки та юнаки менш шанобливо ставляться до літніх людей і своїх батьків. Це в певній мірі обумовлено й тим, що в житті вони мало спілкуються з рідними дідусями й бабусями, не вчать співчувати й співпереживати, не спостерігають і не розуміють природних проявів старості з її хворобами, неміччю, часом з деформованим віковим характером.

У відносинах між членами сім'ї помітно зріс рівень взаємної психологічної експлуатації. Це проявляється в намаганні одного з членів сім'ї проявити свій характер і психологічний статус. При цьому родичі змушені терпіти таку поведінку, інакше конфлікт поглиблюється. Нерідко один з членів сім'ї дозволяє собі емоційно розряджатися, переносячи на родичів злість і агресію, що виникла в службовій обстановці, в міській і транспортній суматосі.

22.4. Сімейне виховання і сімейне право

Сім'я тисячами ниток пов'язана з суспільством, державними і громадськими організаціями й установами. Вона чутливо реагує на всі зміни, що відбуваються в державному і громадському житті. Процеси, що відбуваються в середині самої сім'ї, у свою чергу, виявляють вплив на суспільство. Тому необхідна постійна турбота держави і суспільства про сім'ю. Разом з тим, сім'я повинна керуватися не лише вузькосімейними, але й суспільними інтересами.

Основою сімейного виховання слугує сімейне право, яке гарантоване Конституцією України, різноманітними законодавчими і нормативними документами про шлюб, сім'ю, права дитини і захист дитинства. Важливе місце серед документів, що гарантують право на життя і здоров'я дітей, займає "Декларація прав дитини (проголошена Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 20 листопада 1959 року)", "Конвенція про права дитини", схвалена Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 20 листопада 1989 року і ратифікована Верховною Радою України 27 лютого 1991 року. Це документи високого світового рівня. У відповідності з ним батьки гарантують свободу і гідність своїм дітям, створюючи в сім'ї умови, при яких вони можуть сформуватися як особистості і як громадяни, забезпечуючи передумови для їхнього вільного творчого життя.

Конвенція — це документ, спрямований не лише в майбутнє, але й сьогодення, бо діти, в першу чергу, — наш сьогоденній світ, а вже потім — наше майбутнє. Цей документ для України дуже своєчасний. В епоху руйнування політизованих стереотипів, перегляду багатьох життєвих орієнтирів за звичкою повторюють: "Все краще — дітям", "Діти — єдиний привілейований клас". На практиці ж, повсюдно й досить активно руйнують ці принципи. Тому діти особливо потребують соціальної і батьківської турботи. Конвенція надає нові можливості виявлення конкретної любові до дітей. Сучасна цивілізація, її гуманістичні передумови набувають у наші дні загальнолюдського характеру. Разом з тим, відомо багато фактів порушень і зловживань, жертвами яких стають діти. Ось чому в кожній сім'ї батькам необхідно засвоїти такі положення Конвенції, як право дитини на життя і право ітини на батьків. Необхідно іакож засвоїти *три принципи реалізації Конвенції*: знання основних положень; розуміння проголошених у ній прав; підтримка й конкретні заходи та справи, спрямовані на реалізацію її в житті.

Програмі реальних дій на користь дітей присвячені ще два документи, підписані у 1990 році в ООН на Всесвітній зустрічі на найвищому рівні. "Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захист та розвиток дітей" і План реалізації цієї декларації у 90-х роках. У цих двох документах розроблені заходи спільноти, спрямовані на захист прав дитини, охорону її здоров'я, забезпечення продуктами і харчуванням, захист гарантій сімейних можливостей. Ці міжнародні документи повинні стати для батьків визначальними, щоб у вирі щоденності й побутових негараздів не втратити висоти батьківських почуттів і відповідальності, щоб у сьогоденні батьки орієнтувалися не лише на сучасне дитини, а й на її майбутнє.

У "Конвенції про права дитини" підкреслено, що діти мають право на особливу турботу і допомогу, для чого в сім'ї як найважливішому осередку суспільства і природного середовища для зростання і благополуччя всіх її членів і особливо дітей, повинен бути забезпечений необхідний захист.

Доведено, що для повного і гармонійного розвитку особистості дитини необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові, взаєморозуміння. Тільки такі умови сприятимуть підготовці дітей до самостійного життя в суспільстві і вихованні їх у дусі загальнолюдських ідеалів, миру і власної гідності.

Якщо батьки жорстоко поводяться з дитиною або не турбуються про неї, якщо свідомо чи несвідомо вони шкодять фізичному або моральному здоров'ю дітей, відповідні компетентні органи на основі рішення суду позбавляють їх батьківських прав і ухвалюють рішення про направлення дітей на виховання в державні заклади. Особливий наголос на роль сім'ї зроблено в Плані реалізації Декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей у 90-их роках: "В сім'ї розпочинається прилучення дітей до культури, цінностей і норм суспільства. Сім'я несе основну відповідальність за забезпечення харчування дітей з дитячого до підліткового віку" (розділ "Роль сім'ї").

Конвенція застерігає батьків від авторитаризму в сімейному вихованні. Вона закликає їх будувати взаємовідносини з дітьми на високій морально-правовій основі. Повага до думки, поглядів, до особистості дитини повинна стати в сім'ї не лише виявом норми загальнолюдської культури, але й нормою права. Сімейна педагогіка повинна будуватися батьками на основі рівноправності особистостей, рівноправних суб'єктів права, а не на основі вимог старших, не на сліпому підкоренні одних іншим. Батьки повинні прагнути до того, щоб стрижневим у формуванні підростаючої особистості стало виховання шанобливого ставлення до законів, до прав інших людей.

Таким чином, Конвенція про права дитини 1989 року, Декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей 1990 року ввібрали в себе основні положення про охорону життя і здоров'я дітей, про роль, права і обов'язки батьків, спрямовані на створення умов для такої охорони, на виховання дітей у сім'ї. У відповідності з названими документами узгоджені законодавчі і нормативні акти, що регламентують становище дітей в Україні, виховні функції батьків, роль сім'ї у формуванні особистості дитини. Правові відносини сім'ї і держави регламентуються нормативними документами, указами і постановами. Сім'я перебуває під захистом держави, яка проявляє турботу про сім'ю шляхом створення і розвитку мережі загальноосвітніх закладів, виплати допомоги з нагоди народження дитини, по догляду за нею, надання допомоги і пільг багатодітним сім'ям, надання допомоги у вихованні і медичному обслуговуванні, інших видів допомоги. Але сьогодні всього цього вкрай недостатньо. Держава має по-справжньому повернутися обличчям до сім'ї, її потреб.

Система державної освіти забезпечує загальноосвітню і професійну підготовку громадян, їх духовний і фізичний розвиток. Конституція зобов'язує батьків турбуватися про виховання дітей, залучення їх до праці, виховання у них працелюбства. Держава гарантує кожній дитині отримання загальної безплатної освіти. Одним з основних принципів виховання в сім'ї є рівноправність батька і матері по відношенню до своїх дітей. Він охоплює всі аспекти життя дітей у сім'ї і означає, що всі питання, пов'язані з дітьми, батьки вирішують спільно, ніхто з них не має переваги перед іншим. Цей принцип створює найкращі умови для забезпечення інтересів дітей, гарантує

захист від прояву батьківського егоїзму, слугує ґрунтом для об'єктивних розумних рішень.

Батьки зобов'язані утримувати своїх неповнолітніх дітей, а також дітей непрацездатних і тих, хто потребує допомоги. Матеріальне утримання дітей є необхідною передумовою для забезпечення всіх інших батьківських прав і обов'язків. Матеріальне забезпечення дітей — це моральний обов'язок батьків. До батьків, які не виконують свого обов'язку перед дітьми щодо їх утримання і виховання, може бути застосований суворий моральний захід — позбавлення батьківських прав. Підставою для такого рішення може стати жорстоке поводження з дітьми, вияв на них шкідливого, аморального впливу, антисуспільна поведінка: алкоголізм, наркоманія, проституція, хуліганство, тяжкі психологічні розлади. Недобросовісне виконання батьківських обов'язків у справі виховання дітей не проходить безслідно, воно обов'язково відобразиться на особистості дитини. В цих випадках органи опіки здійснюють нагляд, регулюють відносини батьків, інших родичів, якщо складається тяжка ситуація у справі виховання дітей. Для правового розв'язання таких ситуацій в нових умовах життя в Україні вживаються заходи, в тому числі й на державному і законодавчому рівні.

Запитання і завдання

1. Що таке сім'я, які її ознаки і функції? Які типи і види сім'ї Ви знаєте?
2. Якими історичними відомостями про сім'ю в Україні Ви володієте? Згадайте приклади з художньої літератури.
3. У чому полягає мета і які завдання сімейного виховання?
4. Які психологічні основи сімейного виховання? Ваші уявлення про психологічний клімат у сім'ї.
5. Чи задумувались Ви над складністю педагогічної професії "Батько", "Мати"? Що необхідно знати, чого навчитися, щоб оволодіти нею?
6. Що нового в законодавстві про сім'ю зроблено в Україні?

Тема 23. Взаємозв'язок школи, сім'ї та громадськості у справі виховання

23.1. Види, форми і методи роботи вчителя, класного керівника з батьками учнів

У роботі з батьками учнів використовують різноманітні її види й методи. Проаналізуємо найважливіші з них.

Відвідування батьків удома допомагає встановити зв'язок з усією сім'єю, з'ясувати її загальну та педагогічну культуру, умови життя учня, його місце в сім'ї і ставлення до нього старших, ознайомитися з досвідом батьківського виховання, дати поради і домовитися про єдині вимоги до школяра. Деякі вчителі помилково вважають, що відвідувати треба лише родини, діти з яких створюють певні проблеми в школі. Безумовно, з батьками таких учнів необхідно передусім встановити тісний взаємозв'язок, проте відвідувати потрібно сім'ї всіх учнів.

Відвідування може мати різну мету: загальне ознайомлення з умовами життя, встановлення єдиних вимог школи і сім'ї до учня, допомога в

організації режиму, обговорення з батьками відхилень у поведінці дитини, залучення батьків до участі в роботі школи.

Перш ніж відвідувати родину, необхідно мати певні відомості про неї та її зв'язки зі школою, відтак з'ясувати основні дані про самого учня, його успішність, поведінку, стосунки з учителями тощо. Успіх відвідування сім'ї залежить не лише від сумлінної підготовки, а й від поведінки вчителя. З самого початку зустрічі з батьками необхідно створити атмосферу довіри і доброзичливості. В сім'ях, які не мають систематичного зв'язку зі школою, візит учителя розцінюється як сигнал біди, батьки насторожуються, готуються до захисту дитини. Тому бесіду про дітей починають з позитивних моментів їх характеру і поведінки. Поступово переходять до негативних якостей учня. Своє судження варто висловлювати спокійно, тактовно.

Встановлення істинного стану справ дає змогу накреслити спільний план дій школи і сім'ї, домовитися про взаємне інформування про досягнуті успіхи й труднощі. Загальне ознайомлення з умовами життя учня вдома можна проводити за такою схемою:

1. Прізвище, ім'я учня, клас. 2. Склад сім'ї. 3. Де і на якій посаді працюють батьки та інші члени сім'ї? 4. Матеріальне забезпечення. 5. Квартирні умови. 6. Культурний рівень. 7. Режим дня школяра. 8. Чи облаштоване робоче місце учня? 9. Хто і як здійснює контроль за виконанням режиму? 10. Трудове виховання в сім'ї. 11. Хто із членів сім'ї допомагає учневі? 12. Які заходи заохочення і покарання вживаюч ь до дитини?

Запрошення батьків до школи. У разі необхідності вчитель запрошує батьків окремих учнів до школи. Під час бесіди з ними дуже важливо дотримуватися педагогічного такту, створити атмосферу доброзичливості, довіри. Щоб викликати батьків на відвертість, з ними потрібно розмовляти про учня наодинці. Така бесіда буде корисна і для вчителя, і для батьків. Педагог відповідає на запитання батьків, висловлює їм свої вимоги. Батьки отримують корисні поради і допомогу від педагога, переконуються в його уважному ставленні до них.

День відкритих дверей для батьків у школі. Цей вид роботи погребує єдності діяльності школи, батьків, учнів. Цього дня в школі проводять батьківські збори, лекції, консультації, екскурсії тощо, присвячені питанням морального, трудового, естетичного виховання дітей. Підготовку цього заходу очолює батьківський комітет і комісія з питань педагогічної пропаганди. Його доцільно починати з лекцій, доповідей, конференцій, в яких задіяні всі батьки.

Класні батьківські збори є важливим колективним видом роботи класного керівника з батьками учнів. Їх проводять 1-2 рази на чверть. Такі збори сприяють формуванню громадської думки батьків, об'єднанню їх у єдиний колектив. Тематика зборів визначається загальними завданнями виховання, умовами навчально-виховної роботи в класі, рівнем загальної культури батьків.

Готуючись до зборів, класний керівник визначає порядок денний; осмислює форму їх проведення та визначає осіб, відповідальних за проведення зборів, забезпечує явку батьків на збори. Крім добре оформлених оголошень у школі, в місцях роботи батьків, необхідно своєчасно надіслати спеціальні запрошення додому. Їх оформляють самі учні.

Учитель ще до зборів повинен поговорити з окремими батьками, звернути їх увагу на виставку дитячих робіт, стенди з літературою, спеціально випущену стінгазету. Вчитель має бути тактовним, не допускаючи повчального тону, різкості у критиці помилок. Якщо збори проводять у формі обміну досвідом виховання дітей у сім'ї, потрібно уважно і спокійно вислухати всі виступи і зауваження батьків. Рішення, прийняті батьківськими зборами, стосуються і батьків, які з тих чи інших причин не змогли прийти на збори. Тому при зустрічі з ними вчитель повинен ознайомити їх зі змістом зборів та прийнятими рішеннями.

З метою пропаганди педагогічних знань серед батьків організують *бесіди і лекції на педагогічну тематику*. Їх проводять або для батьків учнів одного класу, або окремо для батьків учнів початкових класів, середніх і старших класів, що дає змогу враховувати вікові особливості дітей. Ці заходи ефективні лише тоді, коли спираються на конкретні факти. У цьому зв'язку велику допомогу можуть надати твори класиків вітчизняної і світової педагогіки в яких розкриваються проблеми сімейного виховання зокрема "Материнська школа" Я.А.Коменського, "Думки про виховання Дж. Локка, "Еміль, або Про виховання" Ж.-Ж. Руссо "Як Гертруда навчає своїх дітей" Й.Г.Песталоцці, "Книга для батьків" "Лекції про виховання дітей" та "Виступи з питань сімейного виховання" А.С.Макаренка, "Як готувати матір і батька до шкільно- сімейного виховання своїх дітей", "Як добиватися, щоб батько і мати як вихователі виступали в єдності", "Як поглиблювати виховну роботу з батьками в міру росту й розвитку дитини", "Як разом з батьками виховувати майбутніх матерів і батьків", "Як разом із сім'єю керувати дитячою працею", "Важкі діти" В.О.Сухомлинського, "Поради батькам", "Сторінки для батьків", "Звернення до батьків", "Психологія емоцій і виховання" С.Френе та багатьох інших.

Глибокому пізнанню методики сімейного виховання сприяють *тематичні вечори і вечори запитань та відповідей*, на які запрошують працівників правоохоронних органів, лікарів та інших фахівців, причетних до проблем виховання підростаючого покоління.

Для педагогічної пропаганди серед батьків використовують також диспут. Він найсприятливіший за умови, що в класі або в школі сформувався дружній батьківський колектив і кожен може відверто висловитися стосовно обговорюваної проблеми. Диспут не лише збагачує батьків знаннями з педагогіки, а й сприяє встановленню більш тісних контактів з учителями, створює додаткові можливості для врахування індивідуальних особливостей батьків при засвоєнні ними педагогічної інформації.

Для пропагування педагогічних знань практикують *конференції* на яких батьки обмінюються досвідом сімейного виховання з певної проблеми.

В останнє десятиліття виникли нові види виховної роботи з учнями, що передбачають активну співпрацю з батьками під час їх проведення. Це передусім усні журнали, прес-конференції, зустрічі за „круглим столом”, батьківські університети, виконання батьками практичних завдань.

Використовують також інші традиційні й нетрадиційні види пропагування педагогічних знань. До *нетрадиційних* належать: *педагогічний десант* (виступ педагогів на підприємствах); *дерево родоводу* (зустрічі поколінь); *у сімейному колі* (індивідуальні консультації, зустрічі з лікарями); *родинний міст* (обговорення з батьками проблем виховання); *день добрих*

справ (спільна трудова діяльність педагогів); *вечір великої розмови* (участь педагогів, батьків в організації відпочинку в родині). Відповідну роль у педагогічному навчанні батьків відіграє їх *самоосвіта* - читання науково-популярної літератури з питань сімейної педагогіки, тематичні радіо- і телепередачі.

23.2. Педагогічний всеобуч батьків, шляхи підвищення його ефективності

Важлива умова ефективної навчально-виховної роботи - єдність у діяльності школи й сім'ї, якої досягають за умови, що школа постійно працює над підвищенням рівня психолого-педагогічної обізнаності батьків, їх педагогічної культури.

Зміст роботи школи з батьками учнів повинен ґрупуватися на їх правах і обов'язках, визначених Законом України "Про загальну і середню освіту".

1. Батьки або особи, які їх замінюють, мають право:

- вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей;
- приймати рішення щодо участі дитини в інноваційній діяльності загальноосвітнього навчального закладу;
- обирати і бути обраним до органів управління освітою з питань навчання й виховання дітей;
- звертання до відповідних органів управління освітою з питань навчання й виховання дітей;
- захищати законні інтереси дітей.

2. Батьки або особи, які їх замінюють, зобов'язані:

- забезпечувати умови для здобуття дитиною повної загальної середньої освіти за будь-якою формою навчання;
- постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей;
- поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до сім'ї, старших за віком;
- виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського народу, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до України;

На думку В.О. Сухомлинського, школа повинна домогтися того, щоб батьки бачили в своїх дітях себе, розуміли суть розвитку дитини. А для цього їх треба озброювати знаннями важливих закономірностей педагогіки, вікової психології, фізіології.

Організуючи навчання батьків, враховують рівень їхньої підготовки до сприймання головних теоретичних положень методики виховання дітей у сім'ї та визначають рівень популярності викладання цього матеріалу. Турбота школи про виховання дітей у сім'ї реалізується через педагогічну освіту батьків, залучення їх до виховної роботи з учнями в школі. Передусім педагоги мають впливати на батьків через їхніх дітей, які навчаються в школі.

А.С. Макаренко вважав, що це найдоступніший спосіб зв'язку школи і сім'ї. Його цінність не лише в тому, що він оперативний, а й у тому, що учень, який засвоїв певні вимоги вчителя доводить ці вимоги до відома батьків, переконує в необхідності дотримуватися їх.

Спеціальну виховну роботу необхідно проводити з сім'ями які допускають відхилення у вихованні дітей. Роботу з педагогічно неспроможними сім'ями спрямовують передусім на підвищення їх психолого-педагогічного рівня. З цією метою їх залучають до загальної системи педагогічного всеобучу, влаштовують консультації з окремих питань виховання дітей у сім'ї.

Із сім'ями педагогічно пасивними працюють переважно індивідуально, домагаючись розуміння батьками хибності своєї поведінки. У роботі з неблагополучними сім'ями спираються на те, що вони хочуть бачити власних дітей чесними, культурними, здоровими, щасливими. З батьками цієї групи працювати важко і не варто сподіватися на швидкі наслідки, але важливо не посяти в них сумніви у правильності науково організованої системи виховання, змусити їх замислитися над її результатами.

Батькам, яких поглинула бізнесова діяльність і які не приділяють належної уваги вихованню власних дітей, необхідно довести, що такий стиль виховання дитини в сім'ї робить її самотньою, емоційно нестійкою. Тому батькам варто подумати про адаптацію їх до реального життя, про недоцільність перекладання відповідальності за виховання власних дітей на вчителів, репетиторів. Дитині потрібен емоційний зв'язок саме з батьками.

У цьому зв'язку особливо цінними є поради А.С.Макаренка, який, зокрема, відзначав: батька часто виправдовують недоліки у вихованні своїх дітей нестатком часу, однак таке пояснення є цілком безпідставним. У таких батьків не часу мало, а бракує відповідальності як перед дитиною, так і перед суспільством. Для правильного виховання дитини зовсім не потрібно якогось особливого часу, а головне й багато його не треба. Виховання вимагає більше душі, неослабної уваги, всезростаючого почуття відповідальності, а не часу.

І ще надзвичайно важливим для практики сімейного виховання є вчення А.С.Макаренка про батьківський авторитет. У статті "Про батьківський авторитет" учений-педагог аналізує сутність батьківського авторитету, його джерела і способи організації, а також типи хибного, сумнівного авторитету. Багато батьків, і особливо ті, у яких діти "не слухаються", вважають, що авторитет дається від природи. Між тим, це невірне уявлення. Авторитет може бути організований у кожній сім'ї. До того ж авторитет не вимагає ніяких доведень; він виявляється як позасумнівне достоїнство старшого, як його сила і цінність, видима простим дитячим оком. Якщо діти слухаються, то це означає, що батьки втратили авторитет.

З метою профілактики поширення серед учнів наркогенних речовин, батькам доцільно дати такі поради:

1. ^Встановлювати і дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки, чіткого режиму життя (розподіл часу для праці, навчання, дозвілля, відпочинку); практикувати визначення кожному членові сім'ї його обов'язків і контролювати їх виконання.

2. Постійно тримати в колі зору шкільне життя дитини, цікавитись її успіхами у школі, проблемами, труднощами.

3. Знати товаришів своєї дитини, коло її неформального спілкування, пріоритетні життєві орієнтири.

4. Виховувати в дітей відповідальне, ціннісне становлення до свого здоров'я.

5. Компетентно й педагогічно грамотно обговорювати з дітьми проблеми асоціального змісту життя окремих людей (наркоманів, алкоголіків).

6. Обмежувати доступ дітей до літературних та інших джерел, що популяризують наркоманію.

7. Розвивати й заохочувати у дітей самостійність, уміння обстоювати власну позицію, переконання.

8. Підтримувати постійний зв'язок зі школою.

9. Бути готовими до консультацій з педагогами, психологами, медиками, до відвертої спокійної розмови з дитиною.

23.3. Залучення громадськості до виховання дітей

Для успішного виховання підростаючого покоління важливо, щоб його оточувала атмосфера поваги до моральних норм поведінки. Цього досягають за умови, що у виховному процесі в школі, крім педагогів, беруть участь батьки, громадські організації, правоохоронні органи та інші державні установи.

Школа має можливість залучати до виховної роботи з учнями їх батьків, окремі з яких можуть керувати роботою гуртків за інтересами, адже серед них є люди різних спеціальностей, або взяти шефство над учнями, які виявляють особливий інтерес до певних галузевих знань, чи бути наставниками педагогічно занедбаних учнів. Батьки можуть брати участь у проведених з учнями екскурсій на підприємства відповідно до профілю навчального предмету.

Для з'ясування можливості залучення батьківської громадськості до виховної роботи з учнями на батьківських зборах класу пропонують невеличку анкету: „Чим би Ви могли допомогти школі? Яку позакласну виховну роботу Ви хотіли б вести в школі?“. На основі отриманих відповідей організовують роботу відповідних секцій, якими керують батьки.

Значну допомогу у вихованні школярів і в роботі з батьками надають *батьківські комітети*.

Починаючи працювати з батьками учнів, класний керівник виявляє найактивніших, серед яких помічає кандидатів до класного батьківського комітету - авторитетних людей, які користуються загальною повагою. Батьківський комітет класу обирають на батьківських зборах. На першому його засіданні класний керівник знайомить з типовим положенням про батьківський комітет загальноосвітньої школи, в якому викладено завдання і

зміст роботи членів комітету, їхні права та обов'язки. Обирають голову батьківського комітету і відповідальних за окремі види роботи: організацію батьків, культурно-масову, спортивно-оздоровчу роботу, враховуючи здібності членів комітету.

Аналогічні функції (але вже в масштабах школи) виконує загальношкільний комітет. Сфера його діяльності охоплює піклування про групи продовженого дня, санітарний стан школи, допомогу школі в проведенні ремонту, заготівлі палива тощо.

Школи повинні підтримувати тісні *зв'язки з підприємствами*, які надають їм допомогу в зміцненні матеріальної бази, оснащенні навчальних кабінетів обладнанням, комп'ютерною технікою. Їх працівники керують гуртками в школі, організовують екскурсії учнів. Виховна роль взаємозв'язків школи і трудового колективу підприємства полягає ще й у тому, що учні прилучаються до стосунків, які існують в дорослому колективі.

Значну виховну роботу з учнівською молоддю проводить *служба у справах неповнолітніх*, до складу якої входять народні депутати, педагоги, представники громадських організацій, органів міліції, юстиції. Вона спрямовує свою діяльність на профілактику правопорушень неповнолітніх, забезпечення нормальних умов для їх виховання.

Педагогічні колективи повинні підтримувати тісний взаємозв'язок з кримінальною міліцією в справах неповнолітніх. Така спільна діяльність передбачає попередження правопорушень неповнолітніх; з'ясування причин та умов скоєння правопорушень; виявлення осіб, які втягують неповнолітніх у злочинну діяльність.

23.4. Виховний вплив релігії і церкви у справі формування підростаючого покоління

Згідно зі ст. 35 Конституції України „церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа від церкви, що визначає світський характер держави. Закон України „Про свободу совісті та релігійні організації“ (ст. 6) передбачає, що „релігійні організації мають право ... створювати для релігійної освіти дітей і дорослих навчальні заклади ^і групи, використовуючи для цього приміщення, що їм належать...”

Щоб досягнути масштаби виховного впливу релігії на особистість, на розвиток людських цивілізацій, досить звернутися до тверджень видатних людей про роль релігії в розвитку людства: „Наймудріші і найсильніші народи є водночас найбільш релігійними“ (Сократ).

Церква є педагогічною установою - колективною юстицією, що ставить за мету виховання, вдосконалення людського життя.

Значний вплив релігії на виховання дітей у сім'ї пояснюється тим, що вона опікується кожною людиною від її народження до смерті. В період тоталітарно-атеїстичного режиму в колишньому СРСР була нагода переконатися в тому, яких збитків у вихованні дітей і молоді, особливо в духовно-моральній сфері, було завдано. Релігія використовує такі засоби виховного впливу: богослужіння і обряди, причастя, сповідь, проповідь, відпущення гріхів, благословення. Застосовуються й покарання: позбавлення благословення, прокляття, піддання анафемі.

У релігії є чому навчитися, є що перейняти педагогам, а саме:

- програму морального самоочищення, самовдосконалення людини;
 - професійно-педагогічну майстерність релігійних діячів, їх уміння щоразу знаходити шляхи до людської душі, переконувати, ненав'язливо та делікатно „лікувати" духовність;
 - релігійну культуру як глибоке розуміння і знання людини, повагу до неї, бажання допомогти, не лише словом, а й конкретно справою: Біблія не лише цінна історична пам'ятка, але й підручник життя;
 - релігійні знання, релігійні науки як елемент світової культури.
- Релігійні ідеали - могутня сила, яка духовно оживить маси.

Запитання і завдання

1. Які соціальні й педагогічні фактори обумовлюють необхідність спільної виховної роботи школи, сім'ї та громадськості? 2. Яким повинен бути взаємозв'язок сім'ї, школи і громадськості для повноцінного розвитку і становлення особистості дитини? Визначте свою педагогічну роль у розв'язанні цієї глобальної задачі. 3. Розкрийте зміст і форми **організаційно-педагогічної** роботи школи з батьками і громадськістю. 4. Які форми роботи використовують для педагогічної освіти батьків? Що таке педагогічний всеобуч і в чому його призначення? 5. Розробіть текст бесіди з батьками на одну з таких тем: „Як допомогти дітям навчатися?", „Як привчати дітей до виконання режиму дня?", „Як організувати в сім'ї вільний час дитини?" і

Тема 24. Основи національного виховання

24.1. Сутність і особливості національного виховання

Національне виховання - це створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв та ін., покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь. Науково обгрунтоване, правильно організоване національне виховання відображає історичну ходу народу, перспективи його розвитку.

Актуальність створення системи національного виховання в умовах творення Української державності визначається потребами суспільства у всебічній активізації інтелектуального і духовно-творчого потенціалу національних та загальнолюдських цінностей, суперечливими процесами виходження особистості в соціальне життя, необхідності забезпечення єдності, наступності та послідовності виховних впливів різних соціальних інститутів, постійного коректування виховного процесу.

Головною метою національного виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатой духовної культури народу, його національної ментальності, спорідненості світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які передбачають національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і талантів.

Найважливішою громадською рисою є сформованість національної самосвідомості, любові до рідної землі, свого народу, готовності до праці в ім'я України. Виховання національної самосвідомості передбачає усвідомлення молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що сприяє утвердженню власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю. Національна ідея має бути не просто атрибутом національної свідомості, суто духовним феноменом, а поштовхом до практичних справ, як було у кращих синів і дочок нашого народу споконвіку.

Національна система виховання ґрунтується на засадах національного світогляду, наукової філософії і ідеології, родинного виховання, народної педагогіки, наукової педагогічної думки що ввібрала в себе надбання національної виховної мудрості. Нона охоплює ідейне багатство народу, його морально-естетичні цінності.

трансформовані в засобах народної педагогіки, народознавства, принципах, формах і методах організації виховного впливу на молодь (теоретичний аспект), а також постійну й систематичну виховну діяльність сім'ї, державних і громадських навчально-виховних закладів (практичний аспект).

У пошуках нової системи виховання на перший план висуваються гуманістичні ідеї та орієнтири, що ґрунтуються на повазі до особистості дитини, турботі про її розвиток. Такий підхід передбачає визнання кожного вихованця як унікальної особистості, його прав, ставлення до нього як до

суб'єкта власного розвитку, опору у його вихованні на сукупність знань про людину та високий професіоналізм.

Національне виховання найбільш відповідає потребам відродження України. Воно однаково стосується як українця, так і представників інших народів, що проживають в Україні. Саме принцип етнізації виховного процесу і передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності. І через пізнання власної історико-культурної спадщини допомагає пізнати глибинність взаємозв'язків кожного з них з українською нацією, її державою, переконатися, що саме українська незалежна, суверенна держава охороняє національні права всіх її громадян.

24.2. Принципи національного виховання

Найважливішими принципами національного виховання є: *гуманізм, демократизм, народність, природовідповідність, культуровідповідність, безперервність, етнізація виховного процесу, диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу, послідовність, систематичність і варіативність форм і методів виховання, інтегративність.*

Забезпечення *принципу гуманізації виховання* - означає сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визнання його права на свободу, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, створення умов для формування кращих якостей та здібностей дитини, джерел її життєвих сил (в центрі уваги перебуває дитина з її потребами, запитам, можливостями і здібностями); повага до особистості дитини, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіря до неї; виховання гуманної особистості, широкі, людяної, доброзичливої, милосердної.

Принцип демократизації виховання передбачає усунення авторитарного стилю виховання, гуманізацію взаємин між вихователями і вихованцями, співробітництво вихователів і вихованців; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини, її громадською відповідальністю.

Принцип народності виховання передбачає забезпечення виховання в душі своєї нації, свого народу, його історії, культури мови, звичаїв, побуту тощо; оволодіння рідною мовою, формування національної свідомості, прищеплення любові до рідної землі і свого народу; шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв, національно-етнічної обрядовості українського народу і всіх народів, що населяють Україну.

Принцип природовідповідності виховання означає врахування багатогранної і цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей дітей, учнівської та студентської молоді, їх анатомічних, фізіологічних, психологічних, національних і регіональних особливостей.

Принцип культуровідповідності виховання означає забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь; органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними і побутовими традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами.

Принцип безперервності виховання означає забезпечення цілісності і наступності у вихованні, перетворення його у процес, що триває впродовж

усього життя людини. Нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формування цілісної та всебічно розвиненої особистості.

Принцип етнізації виховного процесу означає наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина. Принцип етнізації однаково стосується представників усіх народів України. Створення можливості всім дітям навчатися у рідній школі, виховувати національну гідність, національну свідомість, відчуття етнічної причетності до свого народу. Відтворення в дітях менталітету свого народу, увічнення в підростаючих поколіннях специфічного, що є в кожній нації, виховання дітей як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи батьків. Принцип етнізації - невід'ємна складова соціалізації дітей.

Принцип диференціації та індивідуалізації інавчально-виховного процесу означає врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного.

Принцип послідовності, систематичності, варіативності форм і методів виховання передбачає: свідомість, самодіяльність і творчу ініціативу учнівської молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю; зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу і продуктивною працею; прищеплення любові до праці і до людей праці; ознайомлення з основами сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва, будівництва, транспорту, сфери обслуговування; розвиток у дітей і молоді трудових навичок і вмінь, готовності до життєвої адаптації в умовах ринкових відносин.

Принцип інтегративності передбачає єдність педагогічних вимог школи, сім'ї і громадськості. Організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу і забезпечення педагогічного всеобучу батьків. Здійснення гуманних, стійких і єдиних вимог до дітей з боку різних соціальних інститутів, посилення педагогічного впливу на них, підвищення спільними зусиллями ефективності виховного процесу.

24.3. Національне виховання як фактор цілісного формування особистості. Основні напрями національного виховання

Формування особистості - неперервний, дуже складний процес, де функціонує багато факторів, на основі яких розкриваються потреби, інтереси, нахили, здібності, характер, а також здоров'я, працездатність і довговічність. Розвиток особистості здійснюється в процесі її соціалізації, виховання й саморозвитку, що є компонентами цілісного підходу.

Соціалізація - процес двобічний. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, до яких він належить. А з другого - в процесі соціалізації він активно залучається до системи соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду.

Соціалізація здійснюється за багатьох обставин, які умовно можна звести до трьох груп: *мезофактори* (етнокультурні умови і тип поселення, в

яких живе і розвивається людина); *макрофактори* (суспільство, держава, світ і навіть космос); *мікрофактори* (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні виховні установи, релігійні організації, товариства ровесників, засоби масової комунікації та інші інститути виховання). Вони в різній мірі безпосередньо впливають на кожну конкретну людину, динамічно змінюючись в умовах науково-технічної революції самі, змінюється їх питома вага в соціалізації підрастаючих поколінь.

Провідною *метою виховання* залишається ідеал всебічно розвиненої особистості, що йде з глибин віків. Він орієнтує на широкий індивідуальний підхід, застерігає від зведення виховання до однобічної і пасивної адаптації молоді в конкретних суспільних умовах.

Було б помилково розуміти всебічний розвиток як сукупність окремих інтелектуальних, фізичних, моральних, естетичних трудових аспектів чи якостей особистості. Всебічний розвиток передбачає їх органічну єдність, цілісність буття, свідомості і самосвідомості запитів і поведінки людини.

Дійовим засобом відродження нації є формування в людини почуття національної гідності і гордості за Україну, відмова від почуття національної меншовартості, що втілювалось у поняття поваги до "старшого брата", нав'язуванні думки про перевагу російської культури над українською.

У справі відновлення почуття національної гідності величезне значення має висвітлення правдивої історії, культури та освіти нашого народу, повернення до культурних надбань, відкриття замулених сторінок нашої спадщини. Неабияку вагу тут має викладання історії української культури, народознавства, повернення імен видатних українських вчених, письменників, педагогів, художників, композиторів, митців слова, культурних діячів, видатних політиків, імен тих українців, які збагачували чужу культуру.

Ні одна ідеологія не повинна обмежувати свободу переконань, поглядів, думок, а тому не може бути й мови про введення в систему освіти будь-якої офіційної, загальнообов'язкової ідеологічної орієнтації. Однак, це не суперечить прагненню школи здійснювати політичне виховання, виховувати українського патріота з високою політичною культурою. Термін "деідеологізація" означає усунення монопольного панування однієї ідеологічної доктрини над усіма іншими формами свідомості. Визнання плюралізму ідеологій і політичних поглядів сприяє формуванню в учнів і молоді здатності толерантно ставитися до поглядів інших людей, поважати чужі думки.

Наступним кроком деідеологізації є оцінка всіх ідеологій крізь призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності та ін. Це означає, що антигуманні ідеологічні доктрини, які передбачають класову (групову) ненависть, повинні повсюдно заперечуватись з позицій гуманізму. Мета українського національного виховання не лише в тому, щоб прищепити вихованцю відданість ідеалам Добра, Правди, Свободи, але й сформувати в нього моральну готовність і вміння боротися зі злом, розвінчувати його і з цих позицій оцінювати свої вчинки.

Вірність Україні є невід'ємною ознакою національного свідомого громадянина. Формування патріотичних почуттів означає вироблення і зміцнення високого ідеалу служіння своєму народові, готовності до

трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання своєї держави, прагнення бачити її незалежною. У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадського обов'язку, готовності у будь-який час стати на захист України, оволодівати військовими і військово-технічними знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу, його збройних сил.

Вихованець національної школи має вирости патріотом України. І якщо намагання державної системи освіти зробити росіянина "українцем" є порушенням прав дитини, то її прагнення, щоб і росіянин, і єврей, і поляк, поруч з українцем були чесними громадянами і патріотами, шанували закони і традиції народу України, на землі якої вони живуть, є цілком правомірним.

Громадсько-державний рівень становлення національної свідомості передбачає турботливе ставлення до національно-культурних цінностей інших народів, прищеплення почуття національної, расової, конфесійної толерантності.

Важлива роль у національному відродженні України відводиться вивченню української мови, бо лише завдяки їй можна глибше пізнати традиції, звичаї, психологію, національний дух українців, подолати національний нігілізм, яничарство, які культивувалися в Україні протягом століть. Мова — це основа національної гідності і ставлення до неї є виявом національної самосвідомості, а відтак і громадської позиції. Підвищення мовної культури, статусу національних мов сприятиме зміцненню міжетнічних стосунків, культури відносин людини і нації, а також виробленню доброзичливого ставлення до представників інших етносів та народів.

У формуванні духовності особистості чільне місце займає світогляд як узагальнена система поглядів на світ і на своє місце в ньому, розуміння смислу життя. Світогляд є визначальним у житті людини, спрямовує її поведінку, пізнавальну і творчу діяльність, сприяє системності одержаних знань, вражень, спостережень. Народний світогляд вбирає в себе кращі зразки ідеї народовладдя, гуманізму, народної моралі та естетики, які найповніше відображені в народній міфології, фольклорі, календарно-сімейній обрядовості.

Збагачення духовності особистості передбачає освоєння як національних, так і світових надбань культури. Національне і загальнолюдське мусять розглядатися як два аспекти єдиного загальнолюдського процесу. Глибинне освоєння, збагачення національного є водночас освоєння загальнолюдського, його збагачення.

Значне місце у формуванні духовності людини посідає родинно-побутова культура, в якій найбільш повно закладені норми стосунків у сім'ї, виховання шанобливого ставлення до батьків, жінки-матері, дідуся, бабусі та ін. Зміст родинно-побутової культури сприяє збереженню рідно, мови, традицій, історії, родоводу, забезпечення духовної єдності поколінь, неперервності минулого, сучасного і майбутнього нації, суспільства загалом.

Формування духовності тісно пов'язують з *релігійними виховними традиціями*. Кожна релігія більшою чи меншою мірою взаємодіє з культурою

відповідного етносу. Церква виховує повагу молоді до старших поколінь, патріотичні почуття, милосердя, регламентує доброзичливі норми стосунків між людьми, тривалий час залишаючись духовною скарбницею.

Важливе місце в системі національного виховання займає утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, любові, доброти, патріотизму, працелюбства, поваги до старших. Ефективність морального виховання значно зростає в разі його опори на народну мораль, традиції, звичаї, обряди, які містять у собі високі моральні цінності (ідеї, ідеали, погляди, поведінкові норми), збагачені тисячолітнім досвідом мудрості народу, мають моральний потенціал, спрямований на виховання особистості.

Формування громадянських рис передбачає художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості. Народ завжди прагнув будувати своє життя, культуру, побут, дозволяв за законами краси.

Трудова активність, сформованість творчої, працелюбною особистості, цивілізованого господаря формується як під впливом соціального середовища, так і в процесі трудового навчання і виховання, спрямованого на вироблення відповідних навичок та умінь, професійної майстерності, готовності до життєдіяльності в умовах ринкових відносин.

Фізична культура - невід'ємний елемент загальної культури особистості. Повноцінний фізичний розвиток особистості, сформованість її фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, гармонії тіла і духу, людини і природи - основа фізичного виховання. Фізична культура, як і будь-яка інша, завжди національно своєрідна. Українська фізична культура сягає своїми коріннями часів Київської Русі, коли були вироблені прекрасні методи вишколу, гартування дітей, формування воїнського лицарства і мужності. Зразком національного фізичного виховання, самовдосконалення тіла і духу була епоха Запорізької Січі, де сила і витривалість, загартування тіла у повсякденному житті і військових справах здійснювалися в постійних іграх, забавах, танцях, змаганнях.

Пріоритетним напрямом морального становлення громадянина є виховання у дітей і молоді поваги до Конституції, законів України, національної символіки, глибокого усвідомлення взаємозв'язку між діями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю. Все це становить правову культуру особистості.

Формування екологічної культури, гармонійних відносин людини і природи посідає в Україні особливе місце. Це викликано багатьма причинами і, насамперед, наслідками Чорнобильської катастрофи, високим рівнем радіаційної, хімічної забрудненості навколишнього середовища. Нашим дітям украй необхідні відчуття відповідальності за природу як національну і загальнолюдську цінність, основу життя на землі, господарські, гуманні принципи природокористування.

Усвідомлення прагнення підвищити ефективність наскрізної системи національного виховання не виключає, а передбачає бережливе ставлення до надбань вітчизняного і світового педагогічного досвіду, глибоку обізнаність з Декларацією прав дитини, Конвенцією про права дитини та іншими документами ООН, якими керуються всі громадяни, навчально-виховні заклади і уряди країн світового співтовариства.

24.4. Система безперервного національного виховання Основні виховні

завдання сім'ї та родини:

- формування національної свідомості, забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги і любові до батьків, рідної землі, історії свого народу, оволодіння абеткою громадянства;
- піклування про здоров'я дитини, забезпечення умов для повноцінного розвитку дитини (генотипу);
- створення атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, умов для розвитку почуттів і сприймань дитини;
- засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, норм взаємин між людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, честі, людяності, здатності проявляти турботу про молодших, милосердя до слабких і людей похилого віку;
- залучення дитини до діяльності, розвиток працелюбства, турбота про навколишнє середовище. Виховання дітей як цивілізованих господарів, підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин;
- формування естетичних навичок, умінь відрізнити красиве і гарне в побуті, прекрасне у вчинках людей; прищеплення любові до краси рідної природи, до творів мистецтва, живопису, літератури і музики; розвиток індивідуальних здібностей і талантів дітей, забезпечення умов для їх творчої практичної діяльності; виховання бажання у дітей творити красу; збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення коренів родоvodu.

У сім'ї мають домінувати українська мова і культура, звичай участь батьків у національно-політичному житті, прихильність до української книжки і газети, українського телебачення і радіо, українського театру, до національного оформлення квартири тощо.

Основні завдання дитячих дошкільних закладів:

- повноцінний і всебічний розвиток дітей на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу та релігійних умов України;
- забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, здійснення виховного процесу з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини;
- розумовий розвиток дітей, розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви, допитливості, захопленість; оволодіння рідною мовою та прищеплення навичок культури спілкування;
- започаткування основ трудового виховання, екологічної культури, моральної орієнтації в національних і загальнолюдських цінностях, набуття життєвого досвіду; любов і повага до батьків, родини, України;
- залучення дітей до краси народної культури, мистецтва, традицій, обрядів українського народу, формування духовності, прищеплення шанобливого ставлення до культурних надбань, звичаїв інших народів;
- організація спілкування як особливого виду діяльності;

- інтеграція родинного та суспільного дошкільного виховання на засадах народної педагогіки, національної культури, сучасних досягнень науки, надбань світового педагогічного досвіду;

- психологічна підготовка дітей до навчання в школі, практичне оволодіння рідною мовою, забезпечення пізнавальної активності, творчих і художніх здібностей в ігровій та інших видах дитячої діяльності.

Основні виховні завдання загальноосвітньої школи:

- формування наукового світогляду, озброєння учнів знаннями закономірностей розвитку природи і суспільства, народного світорозуміння та світосприймання, народної психології і характеру, формування політичної культури, уявлень про розвиток суспільства і національної культури, розвиток творчого мислення та пізнавальних інтересів; вироблення уміння самостійно здобувати знання, застосовувати їх на практиці;

- патріотичне виховання і загартування як могутній стимул у боротьбі за розбудову нової незалежної України, духовне оновлення суспільства, формування високої етики міжнаціональних стосунків;

- розвиток моральних почуттів і рис поведінки; формування в учнів розуміння загальнолюдської і народної моралі, оволодіння знаннями про пріоритети загальних цінностей, оволодіння народною мораллю, етикою, культурою, ознайомлення з родинною та батьківською педагогікою;

- оволодіння рідною і державною мовами, знання Конституції, прав і обов'язків громадянина України; повага та дотримання народних символів і державної символіки, Герба, Прапора, Гімну, відродження традицій національної духовності, формування національного менталітету;

- виховання свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства, розвиток потреби в творчій праці, діловитості, підприємництва, виховання дисциплінованості, організованості;

- формування екологічної культури, виховання дбайливого ставлення до природних багатств України;

- формування основ естетичної культури, здатності розуміти і цінувати твори мистецтва, пам'ятки історії, красу і багатство природи; здібність до творчої діяльності в різних видах мистецтва;

- фізичне вдосконалення, розвиток потреби у здоровому способі життя;

- статеве виховання учнів, підготовка їх до сімейного життя, формування культури сімейних відносин.

Основні виховні завдання професійно-технічної освіти:

- підготовка майбутнього кваліфікованого робітника до активної участі у трудовій діяльності, виховання потреби працювати;

- виховання учнів на трудових традиціях рідного народу, стимулювання потреби у набутті знань і професійної майстерності;

- створення умов для підвищення авторитету чесної, високопродуктивної праці, розвитку здібностей, самовизначення та громадського становлення;

- формування високої духовності, потреби постійного морального вдосконалення, оволодіння відповідними етичними знаннями, нормами

поведінки, виховання поваги до людської гідності та честі дівчат і юнаків, уміння встановлювати морально чисті, доброзичливі та гуманні відносини між статями, психологічна підготовка до сімейного життя;

- формування правосвідомості і громадської відповідальності, непримириме ставлення і готовність до боротьби з антигромадськими проявами та злочинними, порушеннями правопорядку в суспільстві;

- фізичне вдосконалення юнаків і дівчат як невід'ємна складова гармонійного розвитку молоді, зміцнення свого здоров'я прагнення до постійного фізичного та духовного самовдосконалення;

- виховання основ естетичної культури і розвиток художніх здібностей, залучення молоді до художньої самодіяльності, народних промислів, виховання потреби культурного самовдосконалення;

- статеве виховання юнаків і дівчат, підготовка їх до сімейного життя, формування культури сімейних відносин;

- виховання дбайливого ставлення до особистої та суспільної власності, природних багатств України.

Основні виховні завдання позашкільних закладів:

- забезпечення потреб особистості в самореалізації, підвищення інтелектуального, духовного, фізичного, емоційного рівня вихованців шляхом їх участі у різних видах творчої діяльності; формування соціально значущих інтересів молоді, сприяння професійному самовизначенню;

- створення умов для одержання вихованцями додаткової освіти, набуття умінь і навичок шляхом участі у творчих об'єднаннях за інтересами;

- розвиток комунікативних здібностей та становлення соціальної зрілості особистості, формування її національної самосвідомості і громадської активності;

- пошук, розвиток та підтримка юних талантів і обдаровань, виховання творчої еліти у різних галузях суспільного життя, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та молоді;

- створення найсприятливіших умов для емоційно- психологічної захищеності та душевного комфорту;

- виховання естетичних смаків у дітей та молоді,

- організація змістовного дозвілля дітей та молоді з урахуванням особистих та колективних інтересів.

Основні виховні завдання вищих навчальних закладів:

- підготовка національно свідомої інтелігенції, оновлення і збагачення інтелектуального генофонду нації, виховання її духовної еліти, примноження культурного потенціалу, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів;

- виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, інтелектуальної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури;

- гармонійний розвиток особистості шляхом поглиблення духовних контактів з оточуючим світом, культурою, мистецтвом, природою;

- створення об'єктивних і суб'єктивних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різних видів творчої діяльності (науково-дослідницької, технічної, соціально-наукової, правоохоронної та інших);

- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вузу;

- становлення чіткої громадянської позиції, принципів соціальної орієнтації та поведінки, прагнення до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної досконалості;

- пропаганда здорового способу життя, запобігання вживання студентами алкоголю, наркотиків, викоринення шкідливих звичок;

Основними складовими вихованості, загальної і професійної культури випускника вузу мають стати:

- професійна спрямованість і виробнича майстерність;

- широкий кругозір і культурно-інтелектуальна ерудиція;

- національна самосвідомість, демократизм, гуманізм, інтелігентність і моральна бездоганність;

- гармонія раціонального і емоційного, етичного і естетичного;

- дисциплінованість і організованість, заповзятливість та ініціативність у повсякденній роботі;

- творче нахнення і оптимізм, здібність працювати цілеспрямовано на перспективу і з повною віддачею сил, підхоплювати цінні думки і оперативно втілювати їх у дію, відвертість і готовність до копіткої праці;

- підвищення вимогливості до себе, конкурентоздатність, розвинута потреба в самоудосконаленні, вміння систематично поглиблювати своє духовне багатство, зміцнювати фізичні сили і здоров'я [7].

24.5. Основні шляхи реалізації національного виховання

Сім'я, дитячий садок, школа, позашкільний заклад, ПТУ, вуз можуть успішно виконати виховні функції лише за умови цілеспрямованого й всебічного вивчення кожної дитини, учня, студента на всіх етапах їх життя.

Національне виховання нерозривно пов'язане з мовою, історією, культурою, традиціями, обрядами і звичаями народу. Важливо наповнити навчальний процес українознавчими предметами, подбати про створення відповідного мікроклімату у навчальних закладах. Необхідно домогтися, щоб кожен учень, студент володів українською мовою, знав історію і культуру українського народу.

Основними шляхами реалізації концепції національного виховання є:

- якісне оновлення змісту, форм і методів виховання;

- розробка теоретико-методологічних основ безперервної системи національного виховання;

- розробка та застосування оригінальних педагогічних технологій, нових підходів, виховних систем, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли б розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей;

- створення експериментальних центрів для опрацювання виховних інновацій, пропаганда передового досвіду новаторів виховної роботи;
- гуманізація і гуманітаризація виховання дітей і молоді, перебудова і вдосконалення роботи існуючих навчально-виховних закладів, створення виховних закладів нового типу (різних форм власності);
- вивільнення педагогіки виховання від зайвої уніфікації, політизації, тоталітаризму, ідеологізації, авторитаризму;
- об'єднання зусиль державних і громадських інституцій у вихованні молоді, сприяння діяльності дитячих та юнацьких організацій;
- залучення до виховної роботи висококваліфікованих і талановитих народних умільців, батьків, представників громадськості, національної еліти з науки, культури та мистецтва;
- організація та забезпечення педагогічного всеобучу батьків з метою підвищення ефективності сімейного та родинного виховання;
- створення гнучкої, оперативної і злагодженої системи науково-теоретичної і методичної підготовки і перепідготовки педагогів; постійне оновлення та удосконалення її змісту, форм і методів;
- розвиток різноманітних дитячих і молодіжних об'єднань за інтересами, позашкільних освітньо-виховних закладів;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов їх самореалізації, пошук, розвиток та підтримка юних талантів і обдаровань, формування національної інтелектуальної еліти суспільства;
- створення системи управління безперервним вихованням у районі, області, державі, визначення повноважень цих керівних органів;
- організація вивчення культурної спадщини регіонів України, історії, літератури, фольклору, музики, театру, живопису, культурних зв'язків з народами інших країн.

Запитання і завдання

1. Обґрунтуйте актуальність національного виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства. 2. В чому полягає сутність і які особливості національного виховання? 3. Охарактеризуйте найважливіші принципи національного виховання. 4. Який зв'язок між соціалізацією і національним вихованням? 5. Проаналізуйте основні напрями реалізації національного виховання. 6. Розкрийте найважливіші виховні завдання сім'ї, навчально-виховних, дошкільних і позашкільних закладів, а також громадськості у справі здійснення національного виховання. 7. Проаналізуйте основні шляхи реалізації національного виховання в Україні на сучасному етапі і в перспективі. 8. Яка роль, місце і значення вчителя у реалізації завдань національного виховання?

Тема 25. Класний керівник. Його роль, місце і значення у формуванні особистості

25.1. Історія виникнення посади класного керівника

Кожна історична епоха пред'являла свої вимоги до освіти й виховання молодого підростаючого покоління та тих людей, які отримали тепер назву "класний керівник".

В епоху античності "функціональними обов'язками" такої людини було супроводження дитини з дому до школи і з школи до дому, а також забезпечення безпеки її життя.

У XIX столітті в Російській імперії у *чоловічих гімназіях* з'явилися *класні наглядачі*, а в *жіночих гімназіях* - так звані *класні дами* і *наглядачки*, які відповідали за дисципліну, порядок і слухняність учнів у навчальному закладі; потім — *класні наставники*, які здійснювали нагляд, нерідко політичний за їхньою благонадійністю, поза навчальним закладом, наставляючи їх "на шлях істинний".

Після жовтневого перевороту 1917 року з школи на певний час зникли педагоги, які б спеціально закріплювалися за групою дітей, з метою проведення виховної роботи. Однак, перед новою радянською школою висувалися завдання розвитку політичної свідомості молоді, формування у неї нового комуністичного світогляду. До того ж, в умовах голоду й розрухи, відсутності шкіл, необхідно було здійснити і значний обсяг організаційної роботи з учнями. Почало виокремлюватися певне коло обов'язків, які потрібно було покласти на певних осіб у педагогічному колективі. Тому невдовзі окремі учителі почали призначатися *керівниками груп*, яких стали називати груповодами. Така назва закріпилася у кінці 20-х років XX століття.

Груповоди або *класоводи* здійснювали переважно контроль за відвідуванням і успішністю учнів, виконували господарчі та інші функції. Поступово почала розвиватися позакласна робота з учнями, змінювалися функції учителів, що закріплювалися за класом, змінювалися й самі вчителі, серед яких було багато з старої школи, їхня ідеологічна спрямованість. Все більше учителів почали сприймати так звану ідеологію пролетаріату.

Достатньо чіткі функції класного керівника у Рад т^ьюи шкот стали визначатися у 30-х роках після постанов ЦК ВКП (б) *"про початкову і середню школу"* (1931) та *"Про режим у початковій і середній школі"* (1932), коли була введена ^{класно-}урочна система навчання, систематична перевірка й оцінка знань учнів, визнаєна роль учителя як організатора й керівника педагогічного процесу.

3 листопада 1931 року Наркомос РРФСР затвердив інструкцію про груповодів, у якій визначалися їхні основні функції і завдання. *Після перейменування учнівських груп класи (на основі постанови РИК СРСР і ЦК ВКП (б) від 15 травня 1934 року "Про структуру початкової і середньої школи в СРСР"), груповоди стали називатися класними керівниками*

В подальшому класний керівник розглядався однією з головних виховних сил у системі комуністичного виховання школярів. На класного керівника покладалася організація виховної роботи з учнями, починаючи з IV і до X (XI) класів.

Класний керівник призначався до певного класу директором школи з числа учителів, які викладали в даному класі. Його обов'язками були: організація і проведення позакласної та виховної роботи з учнями класу, координація роботи вчителів, що викладають у даному класі, здійснення зв'язку школи з сім'єю учня, громадськими організаціями.

Обов'язки класного керівника визначалися статутом школи та документами Міністерства освіти СРСР і союзних республік. Так, в Україні до 1 липня 1997 року діяло Положення про класного керівника восьмирічної школи і середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням, затверджене Міністерством освіти УРСР 25 листопада 1960 року, яке, зокрема, визначало завданням класного керівника виховання в учнів глибоких комуністичних переконань, працелюбства, колективізму, всебічного розвитку учнів і залучення їх до активної суспільно корисної праці. Зміст роботи класного керівника передбачав: всебічне вивчення учнів; виявлення їх запитів, нахилів та інтересів; організація діяльності і виховання класного колективу; боротьба за високу успішність і зміцнення дисципліни в класі; сприяння підготовці до життя і продуктивної праці, їх професійної орієнтації;

організація в класі позаурочної виховної роботи, позакласного читання учнів;

надання конкретної допомоги піонерській (комсомольській) організації класу в її діяльності; постійний зв'язок з батьками учнів, громадськими організаціями та ін.

Всі ці завдання мали здійснюватися класним керівником у тісному взаємозв'язку з учителями, які викладали у його класі, класними і шкільними учнівськими організаціями, батьками учнів і громадськістю.

Класні керівники мали вивчати систему роботи кожного учителя свого класу, його взаємовідносини з учнями і на педагогічних зборах та радах обговорювати з учителями питання навчально-виховної роботи у класі, добиватися єдності педагогічних вимог учителів до учнів.

Треба відзначити, що багато класних керівників працювали натхненно і творчо, досягаючи помітних успіхів у справі навчання й виховання молодого підростаючого покоління. Майже кожен випускник радянської школи з вдячністю згадує своїх учителів класних керівників, які у його пам'яті залишили незгасний добрий слід. Однак, і в інституції класного керівництва радянської школи мали місце ряд суттєвих упущень і недоліків.

Донині у нашому суспільстві у центрі освітнього процесу стоять учитель-предметник і все було спрямоване на забезпечення максимальної

ефективності саме його діяльності. Від педагога вимагалось знання об'єктивного світу чи якоїсь певної його частини. Ці знання він повинен був передавати дітям незалежно від їх бажань та інтересів. Не можна сказати, що особистість вихованця при цьому повністю ігнорувалася, але інтерес до нього будувався переважно на прагматичній основі і був спрямований на те, щоб дати відповідь на питання: "Як зробити так, щоб учень успішно навчався з мого предмету?". Тому основний напрямок у діяльності класного керівника зводився до забезпечення "успішності" та "дисципліни". Переважно на це була спрямована і вузівська підготовка педагогів — орієнтація на вчителів-предмеїників, на освоєння ефективних засобів передачі знань.

Основна форма взаємодії педагога з дитиною також була обмежена місцем та часом і називалася уроком. Переважно ця форма (за окремими винятками) мала місце і в організації діяльності класного керівника: класні виховні години, збори, диспути, виховні заходи тощо. І одне й друге переважно формалізоване й універсальне, де немає місця для виявлення неповторності кожної дитини. Іншими способами організації взаємодії з учнями більшість педагогів просто не володіли, бо їх цьому не навчали, а ті, хто володіли, здобули їх переважно на практиці.

Сьогодні ситуація змінюється. У "Державній національній програмі "Освіта". Україна XXI століття" відзначається, що одним з вагомих принципів розбудови освіти в Україні на сучасному етапі і в перспективі є "гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи" [6, 9].

... „ у у,

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті відзначається, що "нове століття висуває до освіти нові вимоги. Провідні держави світу освоюють стратегію сталого людського розвитку. Людство помітно змінює орієнтацію у бік демократії, піднесення авторитету особистості, культури миру, толерантності і ринкових відносин, утверджує їх як пріоритети нової світової динаміки" [4]. Тому "головна мета української систем/ освіти створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства" [Там же]. Тобто мова йде про необхідність визнання і врахування "людського фактора". Утилітарна орієнтація на підготовку дитини до життя, побудована на технічних принципах, змінюється нині всезростаючим розумінням сутності і цінності самого життя. У цьому зв'язку визначаються нові вимоги до класного керівника, його функції, завдання, напрями і зміст діяльності.

25.2. Завдання і функції класного керівника

Завдання, функції, основні напрями і зміст роботи класного керівника в сучасних умовах визначаються **Положенням про класного керівника**

навчального закладу системи загальної середньої освіти, затвердісением наказом № 434 Міністерства освіти і науки України від 06.09 2000 року.

У ньому, зокрема, відзначено, що "Класний керівник - це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, навчальної групи професійно-технічного навчального закладу, окремими учнями, їх батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту". [Інформ. збірник МО України. - 2000. - № 22, листопад. - С. 3 - 4].

У визначенні змісту роботи класний керівник керується Конституцією України, Конвенцією ООН про права дитини, законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про професійно-технічну освіту", іншими законодавчими і нормативно-правовими актами України, а також названим Положенням.

У Положенні відзначається, що класний керівник здійснює свою діяльність відповідно до основних завдань загальної середньої освіти, спрямованих на: виховання громадянина України;

формування особистості учня (вихованця), його наукового світогляду, розвитку здібностей і обдаровань;

виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовку учнів до подальшої освіти і трудової діяльності;

виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України державних символів України, почуття власної гідності, свідомого ставлення до обов'язк.в, прав і свобод людини і громадянина відповідальності перед законом за свої дії;

реалізацію права учня (вихованця) 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 та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців).

Обов'язки класного керівника покладаються на педагогічного працівника загальноосвітнього, професійно-технічного навчального закладу, який має педагогічну освіту, здійснює педагогічну діяльність, фізичний та психічний стан здоров'я якого дозволяє виконувати ці функції.

Як організатор класного колективу класний керівник: сприяє забезпеченню умов для засвоєння учнями (вихованцями) рівня обсягу освіти, а також розвитку їх здібностей;

створює умови для організації змістовного дозвілля, профілактики бездоглядності, правопорушень, планує та проводить відповідні виховні заходи;

сприяє підготовці учнів (вихованців) до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

проводить виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів (вихованців), їх нахилів,

інтересів, задатків, готовності до певних видів діяльності, а також рівня сформованості учнівського колективу;

координує роботу вчителів, викладачів, майстрів виробничого навчання, психолога, медичних працівників, органів учнівського самоврядування, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання у класному колективі (групі), соціального захисту дітей.

У Положенні відзначається також, що *класний керівник зобов'язаний*: вибирати адекватні засоби реалізації завдань навчання, виховання і розвитку учнів;

здійснювати педагогічний контроль за дотриманням учнями (вихованцями) статуту і Правил внутрішнього розрядку навчального закладу, інших документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу;

інформувати про стан виховного процесу в класі та рівень успішності учнів педагогічну раду, адміністрацію навчального закладу, батьків;

дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність учня, захищати його від будь-яких форм фізичного, психічного насильства; своєю діяльністю стверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі;

пропагувати здоровий спосіб життя;
постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру;

вести документацію, пов'язану з виконанням повноважень класного керівника (класні журнали, особові справи, планування роботи тощо).

Таким чином, *головним і найважливішим завданням* класного керівника є сприяння формування особистості учня, розвитку його задатків, можливостей, здібностей і талантів, а також його соціалізації, залучення до сфери суспільно-соціальних відносин.

Сучасна теорія педагогіки відзначає такі функції класного керівника: *діагностичну, організаторську, виховну, координаційну, стимулюючу* та деякі інші.

Діагностична функція класного керівника передбачає психолого-педагогічне вивчення окремих учнів класу (групи) і всього класу (групи) в цілому. За допомогою діагностичних методик класний керівник отримує дані про стан педагогічного процесу, якості навчання й виховання, рівень знань і вихованості школярів, обробляє ці дані, аналізує й оцінює їх, коректує і прогнозує розвиток педагогічного процесу та учнів.

На теоретичному і прикладному рівні педагогічна діагностика покликана вирішувати наступні питання: що вивчати, якими методами, як вимірювати стан педагогічного процесу і рівень підготовки учнів, як фіксувати і використовувати результати. На практиці вчителі робили це завжди, але лише у ХХ столітті педагогічна діагностика постала на наукову основу і виникли такі поняття, як *педагогічні виміри, педагогічна кваліметрія* (наука про методи кількісної оцінки якості педагогічного процесу). Педагогіка вимірювання є складною теоретичною і практичною проблемою. Надійна система вимірювання якості педагогічного процесу і

його результату ("якість" випускників) дозволила б зробити цей процес більш ефективним.

Педагогічна діагностика важлива не сама собою, а тим, що забезпечує зворотний зв'язок у педагогічному процесі. Вона необхідна для оптимальної організації педагогічного процесу. Наука виділила наступні її функції: *контрольно-коректуючу, прогностичну, виховну*. Перша, як цілком зрозуміло, полягає в отриманні даних і коригуванні педагогічного процесу; друга означає передбачення, прогнозування змін у розвитку учнів у майбутньому; третя полягає у тому що в процес, діагностування, у зв'язку з ним учитель має можливість здійснювати виховний вплив на учня. Справа в тому, що багато даних діагностики повідомляються учням і обговорюються з ними і на основі їх аналізу будується подальша виховна діяльність.

Отже, педагогічна діагностика своїм предметом має той аспекти: ^к

1) результати навчання, що виявляються у вигляді оцінки знань (академічні досягнення учнів);

2) результати виховання і навчання у вигляді соціальних, емоційних, моральних якостей особистості і груп учнів;

3) результати педагогічного процесу у вигляді психологічних якостей і новоутворень особистості. Іншими словами, діагностується рівень знань учнів, соціального і психічного розвитку, що як раз і відповідає трьом функціям навчально-виховного процесу: освітній, виховній і розвивальній.

У *технологічному циклі роботи класного керівника предметом аналізу є переважно соціально-моральні якості класу*. Для того, щоб здійснювати виховну роботу, класний керівник повинен добре знати учнів, стежити за їхнім розвитком, бачити проблеми, що виникають у їх вихованні. Багато учителів вважають, що вони й так добре знають своїх вихованців, "на око", без особливих методик, однак, для оптимізації праці необхідний все ж професійний підхід.

Класний керівник повинен вивчати саму дитину, її сім'ю, оточення, клас. Зміст діагностики учня можна звести до наступного: демографічні дані про учня і його сім'ю, дані про здоров'я і фізичний розвиток дитини, пізнавальні здібності (особливості уваги, пам'яті, уявлення, мислення), емоційно-вольова і потребнісно-мотиваційна сфери, спрямованість особистості (інтереси, відношення, цінності, Я- концепція), нарешті, поведінка, вчинки школяра. Крім того, класний керівник вивчає і клас в цілому як групу, колектив: міжособистісні стосунки в класі, згуртованість, громадську думку, єдність цінностей.[^]

Як вивчати учнів і клас? Педагогічна наука пропонує широкий арсенал методів діагностики класному керівникові (окремі з них наведені нами у попередніх темах), однак йому потрібні методики прості, доступні, цікаві для учнів і, разом з тим, надійні.

Організаторська функція передбачає уміння залучати колектив класу і кожного учня до різних видів виховної діяльності. *пізнавальної*, що сприяє збагаченню уявлень учнів про навколишню дійсність; *суспільно корисної*, спрямованої на загальну користь і благо; *ціннісно-орієнтаційної*, яка сприяє розкриттю учням духовних та матеріальних соціально значущих цінностей і орієнтації їх на адекватну поведінку; *художньо-творчої*, по можливості сприяє реалізації індивідуальних творчих задатків та здібностей; *вільного спілкування, організації дозвілля учнів* тощо.

Виховна функція полягає в реалізації завдань розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, правового, екологічного, економічного виховання і є найскладнішою в діяльності класного керівника

Координаційна функція передбачає спрямування класним керівником виховних зусиль усіх педагогів, батьків і громадськості на вирішення завдань формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, патріота України.

Стимулююча функція полягає у своєчасному виявленні досягнень і недоліків у формуванні й розвитку особистості учня і вжиття заходів, спрямованих на закріплення, зміцнення і розвиток позитивних зрушень та блокування й усунення негативних рис.

25.3. Напрями і форми роботи класного керівника

Завдання і функції класного керівника визначають основні напрями, зміст, методи і форми його роботи. Практика роботи середньої загальноосвітньої школи показує, що найважливішими напрямками роботи класного керівника є:

1. Вивчення особистості учня;
2. Створення і виховання учнівського колективу;
3. Розвиток талантів, розумових і фізичних здібностей учнів, формування у них високої пізнавальної культури, організація змістовного дозвілля школярів;
4. Створення необхідних умов для фізичного розвитку вихованців, збереження та зміцнення їхнього здоров'я;
5. Підготовка школярів до господарсько-трудової діяльності;
6. Робота з учителями;
7. Взаємозв'язок з сім'єю, робота з батьками учнів;
8. Співробітництво з позашкільними навчально-виховними закла-дами, громадськістю, різноманітними громадськими організаціями.
9. Планування класним керівником виховної роботи з дітьми, ведення потрібної документації.

Вивчення особистості учня здійснюється класним керівником з використанням усієї палітри "шкільних методик", достатньо добре описаних в сучасній психолого-педагогічній літературі, і на цій основі організації в процесі виховання *індивідуального шляху розвитку кожної дитини*. Сутність цього, як відзначав ще А.С.Макаренко, полягає не в тому, щоб "воститися з капризною дитиною", а в турботі педагога про те, щоб на основі індивідуальних особливостей дитини залучити її до активної життєдіяльності класного колективу. При цьому необхідний як диференційований підхід до дитини так і до різноманітних груп дітей: "новеньких", хлопчиків-дівчаток активу - пасиву, талановитих і відстаючих у розвитку тощо.

Найважливішими методами вивчення вихованців є- систематичне щоденне спостереження за діяльністю і поведінкою учнів у процесі навчання і позаурочний час; індивідуальні й групові діагностичні бесіди; вивчення результатів діяльності учнів; відвідування їх вдома; природний експеримент; рейтинг і метод компетентних оцінок тощо.

Створення і виховання учнівського колективу як основного середовища життєдіяльності школярів передбачає визначення мети і завдань виховання як колективу в цілому, так і кожної особистості учня зокрема, залучення

кожного учня до різноманітних видів суспільно корисної діяльності, створення і розвиток системи виховних міжособистісних стосунків (розподіл доручень і обов'язків, розвиток активу: вибори, навчання його, створення відносин "взаємної відповідальності"), розвиток традицій, налагодження зв'язків з іншими колективами в школі і за її межами. Створення в класі атмосфери мажору й оптимізму, сприятливого психологічного мікроклімату.

Починаючи роботу з класом, класному керівникові варто ознайомитися з особовими справами учнів, поговорити з їхніми батьками, вчителями-предметниками, проаналізувати класний журнал за минулий навчальний рік і скласти собі певне уявлення про успішність, поведінку, позитивні аспекти і недоліки, що мають місце у класі, з тим, щоб визначити найоптимальніший підхід до організації виховної роботи.

Важливе значення у створенні колективу має уміле пред'явлення з перших же днів навчання педагогічних вимог до учнів. З цією метою класний керівник, як правило, на початку навчального року проводить спеціальні збори, на яких ґрунтовно знайомить учнів з найважливішими шкільними правилами і пояснює їм, як вони повинні поводити себе на уроках, перервах, в позаурочний час, виконувати домашні завдання і брати участь у громадському житті класу. Пред'явлення вимог на початку навчального року спонукає учнів до аналізу своєї поведінки і переживання внутрішніх суперечностей між наявним і необхідним рівнем поведінки, що зрештою стимулює їхнє самовиховання.

Уміння класного керівника організувати змістовну позакласну роботу з учнями є чи не найважливішим у вихованні учнівського колективу. Класному керівникові варто подбати про те, щоб уже з перших днів роботи з дітьми залучити їх до активної практичної позакласної діяльності, збудити і розвинути інтерес до неї. Тим паче, що діти з цікавістю беруть участь у колективних прогулянках, походах по рідному краю, в різноманітних екскурсіях, громадсько корисній праці тощо. Цікаві практичні справи є основою для накопичення позитивних традицій у класі, що в свою чергу сприяє збагаченню життя колективу і його розвитку. Такими традиціями можуть бути свята праці, спортивні змагання, походи і екскурсії, зустрічі з видатними людьми тощо.

Процес виховання передбачає розвиток таланту, розумових і фізичних здібностей учнів, формування у них високої пізнавальної культури, організації змістовного дозвілля школярів. Тому спільно з учителями-предметниками класний керівник має виховувати відповідальне ставлення до навчання, сприяти у виборі та залученні учнів до роботи в різноманітних науково-технічних товариствах, малих академіях, гуртках, секціях, клубах, студиях, об'єднаннях відповідно до їх інтересів, нахилів і можливостей, заохочувати до вивчення іноземних мов на курсах у клубах, гуртках. Важливо також розширювати пізнавальний та культурний світогляд школярів шляхом проведення екскурсій, різноманітних вечорів, конкурсів, зустрічей, відвідання музеїв, кіно, театрів; допомагати дітям у працевлаштуванні, заробітку грошей на загальні потреби; організовувати колективну творчу діяльність, спільний відпочинок дітей.

Класний керівник використовує класний колектив для підвищення вимог до учнів у справі навчання і дисципліни. З цією метою він проводить спеціальні збори, на яких здійснюється аналіз навчальної роботи в класі,

заслуховуються звіти окремих учнів про їхню успішність і поведінку. Помітне місце в підвищенні успішності мають роз'яснювальні бесіди про обов'язок школярів добре навчатися, про культуру розумової праці, а також контроль за їх домашньою діяльністю. Завдання класного керівника — своєчасно помітити відставання учня в навчанні, визначити причини і надати йому дійову ефективну допомогу.

Важливою ділянкою роботи класного керівника є **духовно-моральне виховання**, головною особливістю якого в умовах національної школи є **орієнтування на загальнолюдські цінності**. За допомогою різноманітних методів і засобів він знайомить учнів з минулим і сучасним життям країни і світу, організує диспути на морально-етичні й естетичні темн, літературно-художні вечори та ін. Велике значення має приклад вихователя, учителя, батьків, старших.

Організуючи позакласну виховну роботу з учнями, важливо завжди пам'ятати про необхідність виховання у кожного з них почуття любові до України, відданості їй, національної самосвідомості, особистої відповідальності за збереження і примноження природних багатств рідного краю, високої екологічної культури, нетерпимості до губителів природи. Необхідно домагатися, шоо у кожного школяра була вихована потреба в оволодінні рідної мови, знаннями історії, мистецтва, культури, звичаїв, обрядів, символіки свого народу, рідного краю, національних меншин що проживають в Україні, прагнення примножувати і розвивати заповіти батьків, їх традиції. Важливо також при формуванні культури поведінки, кращих рис характеру виховувати в дітях доброту уважність, чуйність, милосердя, чесність, гідність, терпимість до інших, любов і повагу до своїх батьків і рідних.

Обов'язковою умовою формування особистості в сучасних умовах є підготовка школярів до **господарсько-трудової діяльності**. Тому важливим напрямом роботи класного керівника в умовах національної школи мають бути питання підготовки до трудової діяльності в нових умовах господарювання, виховання бережливого ставлення до природи, її багатств, їх економного використання, економічне виховання, розвиток підприємництва, участь у відновленні історичних пам'яток, розвитку народних промислів і т.д. Організуючи роботу в цьому напрямку, важливо, щоб діяльність школярів була соціально цінна і значуща, включала елементи гри і романтики, спиралася на їх ініціативу, творчість і самодіяльність.

Все більше й більше школярів змушені вже сьогодні думати про те, як заробити собі на кусок хліба, щоб вижити. Тому від класного керівника вимагається не гра у працю, а надання школярам конкретної і дійової допомоги у їх працевлаштуванні у період канікул, профорієнтації тощо.

Надзвичайно несприятливе екологічне середовище в Україні, слабкий фізичний розвиток та стан здоров'я переважної більшості школярів на перший план перед класними керівниками висуває **завдання створення необхідних умов для фізичного розвитку дітей, збереження та зміцнення їх здоров'я**. Тому для класного керівника дуже важливо значну увагу приділяти вивченню вікових, психофізичних особливостей дітей, пропаганді здорового способу життя, повсякчасного піклування про охорону їх здоров'я, безпеку дотримання санітарно-гігієнічних норм, режиму дня та харчування школярів,

виховувати свідоме ставлення до зміцнення здоров'я, запобігати вживання алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам.

Робота з учителями, які викладають у даному класі передбачає вироблення єдиного стилю й тону стосунків з учнями, визначення єдиного змісту виховання і збагачення його за рахунок професіоналізму учителів-предметників (спільні уроки і позакласні заходи, реалізація індивідуального і диференційного підходів на основі споріднених інтересів і нахилів, особливостей особистостей учнів і педагогів). Коригування, вироблення спільних підходів до організації навчальної діяльності на уроках і в позакласній роботі учителів з предмету; проведення педагогічних консиліумів.

Взаємозв'язок з сім'єю, робота з **батьками** учнів дозволяє зробити процес виховання цілісним, єдиним, а отже, більш ефективним. Найважливішими елементами роботи класного керівника з батьками є: ознайомлення батьків з метою, завданнями!, змістом і методикою навчально-виховного процесу у класі; організація психолого-педагогічного всеобучу батьків, вироблення єдиного педагогічного підходу до розв'язання завдань виховання; залучення батьків до спільної з дітьми діяльності, що дозволяє, як показує практика, збагатити зміст позаурочної діяльності дітей і підвищити професіоналізм здійснюваних справ, а також налагодити взаємовідносини дітей і батьків завдяки плідному спілкуванню в процесі вирішення класних справ. Крім того, важливі ще два елементи взаємодії з батьками: це робота з батьківським активом і коригування виховання в окремих сім'ях - допомога у вирішенні ряду серйозних проблем виховання, вирішення конфліктних ситуацій, надання правової і моральної допомоги дітям з неблагополучних сімей, вирішення проблеми всеобучу та ін.

Співробітництво з позашкільними навчально-виховними закладами, громадськістю, різноманітними громадськими організаціями дозволяє значно збагатити навчально-виховний процес. Тут можна виділити кілька аспектів: використання у виховній роботі з класом творчого потенціалу учнів — музикантів, художників, акторів, спортсменів та ін. При підготовці і проведенні різноманітних форм роботи: участь учнів класу у різноманітних святах, акціях, відкритих заняттях, що проводяться в закладах допоміжної освіти, запрошення до школи різноманітних спеціалістів-педагогів для участі в проведенні різноманітних зустрічей, бесід, дискусій. Така практика дозволяє не лише формувати позитивне ставлення учнів до корисної і захоплюючої позакласної діяльності, але й підносить престиж учнів, які займаються нею, дозволяє їм самореалізуватися.

25.4. Виховна робота з педагогічно занедбаними та хворими дітьми

Педагогічно занедбані діти - це такі діти, які успішно не навчаються, а то й зовсім не відвідують школу, недисципліновані, невиховані, не дотримуються норм і правил суспільно-соціального буття. Причин такого явища багато. Але чи не вирішальна з них - це недоліки сімейного виховання. Можна виділити кілька типів сімей:

Сім'я *однотипна* може сформувати і "збаловану дитину" з безмежно зростаючими потребами і, врешті, неможливістю їх задоволення та конфліктними стосунками з суспільством; і одну людину з комплексом

ЕЖЕ??- УраЗЛИВу, невпевне»У в собі, невдачливу; і "узурповану" батьківською безмежною любов'ю, яка прагне якомога швидше вирватися з цього шперопікування.

* I----- \-----.ПІГОЛА ЛАЙРИША, «ІЛ КНІЛМІЗМ

батьків, невміння правильно організувати сімейний бюджет тощо) може мати різноманітні наслідки для дітей: позбавлення дітей найнеобхіднішого в задоволенні матеріальних і духовних потреб (гальмується розвиток дитини)-експлуатація дітей як здобувачів матеріальних благ (залучення до торгівлі! трудової діяльності, яка не відповідає віку і підготовці дитини, шкодить фізичним силам, розтліває душу, створює ризик для життя дитини, відриває від навчальних занять у школі і систематичного виховання в сім'ї); допущення, а інколи й стимулювання аморальної і антиправової діяльності з боку батьків і дітей, яка приносить доходу сім'ю.

Сім'я *неповна*, у зв'язку з відсутністю материнського чи батьківського впливу, може сприяти формуванню такого явища як маскування дівчаток і фемінізацію хлопчиків.

Сім'я з *нерідними дітьми* може сприяти появі неприязні, навіть ворожих стосунків дітей між собою і оточуючими їх людьми.

Сім'я з *порушеними стосунками, підвищеною конфліктніс-тю* між членами сім'ї. Причому, конфліктність і драматизм стосунків у деяких сім'ях зростають зі зростанням дитини, досягаючи апогею у старшому підлітковому і молодшому юнацькому віці. Результатом може бути позбавлення сприятливого впливу сім'ї і школи.

Сім'я, яка свідомо чи несвідомо допускає *бездоглядність дітей*, сприяє тому, що дитина знаходить себе поза домівкою і школою в компаніях ровесників, у неформальних об'єднаннях молоді (різноманітних: соціально-корисних, асоціальних і антисоціальних). На жаль, в Україні через економічні, соціально-політичні і моральні умови з року в рік зростає дитяча безпритульність.

Сім'ї з *жорстоким поводженням з дітьми* існують з різних причин: нервозність батьків у зв'язку з тяжким матеріальним становищем, безробіттям; відхилення в психіці; надмірне незадоволення своїми дітьми; деспотизм батька чи вітчима через невиконання завищених вимог до них; стомленість і депресія батьків. В усіх випадках жорстокість батьків породжує жорстокість дітей, їх невміння мирно жити з ровесниками і педагогами.

Якщо своєчасно не здійснити коригування виховного впливу з боку школи, класного керівника, то доведеться мати справу з неблагополучними сім'ями і педагогічно занедбаними дітьми. Поняття неблагополучна сім'я є досить відносним. Але в даному випадку мова йде про неблагополучну сім'ю стосовно даної дитини і, отже, мова може йти про те:

- 1) які бувають неблагополучні сім'ї;
- 2) які бувають діти зі своїми психологічними і психопатологічними особливостями, що надмірно реагують на сімейне неблагополуччя;
- 3) як відображається сімейне неблагополуччя на дитину, яка схильна до загостреної реакції на різноманітні несприятливі фактори;
- 4) як хвора дитина може порушувати спокій сім'ї, викликати у батьків роздратування, злість, нетерпимість тощо, перетворюючи, таким чином, сім'ю в неблагополучну, що в свою чергу, ще більше може поглибити психічний стан дитини;
- 5) що повинні зробити педагоги, щоб хоч якось допомогти дитині, — адже вона не винна, що живе в неблагополучній сім'ї.

Переконавшись, що дитина живе в тяжких умовах, класний керівник повинен:

1) пояснити батькам, що через конфлікти страждає, перш за все, дитина, що хлопчик чи дівчинка не можуть бути розмінною монетою у складних стосунках між дорослими, які суперничають, а не співробітничать між собою;

2) якщо не вдається роз'яснити батькам, які створюють своїй дитині пенхотравмуючі обставини, здатні зіпсувати її душу, то потрібно якимось чином ізолювати її від подібних батьків: влаштувати її в інтернат, санаторій, порадити передати тимчасово іншим родичам; варіантів тут багато і в кожному конкретному випадкові оптимальним з них буде суто індивідуальний;

3) якщо у школяра вже з'явилися аномалії на ґрунті сімейного розладу, то варто проконсультуватися у дитячого психіатра, а потім вирішити, що потрібно робити.

Класний керівник повинен систематично й постійно стежити за соціально-психологічним кліматом у сім'ї школяра, зберігати спокій, мужність і почуття власної гідності незалежно від соціального престижу батьків, їх зарозумілості і тиску на нього.

І як би добре матеріально не жили школярі, які б високі чини не займали їхні батьки, класний керівник, вчителі ніколи не повинні пасувати перед ними, якщо є очевидним, що неблагополуччя сім'ї обумовило неблагополуччя школяра.

Роботу з сім'ями педагогічно занедбаних дітей необхідно здійснювати диференційовано.

З урахуванням особливостей сім'ї необхідно здійснювати педагогічний всеобуч батьків (диференційовано, по групах) індивідуальні і групові зустрічі з батьками, вплив батьківської громадськості. Принципово важливою є позиція класного керівника яку він повинен зайняти в усіх контактах з батьками педагогічно занедбаних дітей: він повинен стати не звинувачувачем батьків і їхньої безпорадності, а співучасником у подоланні спільних труднощів. При цьому спільні зусилля мають бути спрямовані не проти учня (як це часто буває), а проти тих труднощів, які виникають у процесі його розвитку.

Тому методично будь-яка зустріч, будь-яка розмова з батьками педагогічно занедбаних дітей передбачає дотримання наступних вимог:

1) що доброго я можу сказати про дитину (з метою психологічного налаштування до себе батьків, залучення їх до односторонніх);

2) що мене турбує в ній (саме те, що сприяло виклику батьків до школи, відвідування учня вдома, обговорення на батьківських зборах);

3) які, на нашу спільну думку, причини цього негативного явища, факту (це викликає відвертість, а отже, дозволяє з'ясувати причини);

4) які заходи необхідно вжити і з боку батьків, і школи (вироблення спільної стратегії і тактики виховання й перевиховання);

5) яких спільних вимог, загальних принципів підходу до дитини необхідно дотримуватися, щоб накреслені заходи були ефективними. У такому випадку батьки відверто підтримують класного керівника і активно йому допомагають.

Ще один важливий аспект роботи класного керівника — це хворі діти, — фізично й духовно. В сучасних умовах поглиблення кризового стану у всіх сферах життя українського суспільства, втрати інтересу різних державних і громадських інституцій до проблем виховання і дитинства, погіршення соціальної ситуації, збільшення кількості дітей, що живуть у винятково тяжких соціальних умовах, різкого погіршення здоров'я підстаючого покоління, особливо після згубних наслідків Чорнобильської катастрофи, в педагогічній науці викристалізувався новий напрямок теоретичної думки **реабілітаційна педагогіка**, ідеї якої набувають стрижневого значення не лише в роботі з хворими дітьми в спеціальних лікувальних закладах, а й для масової середньої школи, для поглиблення її реабілітаційної функції, оскільки вона покликана допомогти учневі зорієнтуватися у складному й суперечливому світі, знайти вихід із кризової ситуації, допомогти відновити й набратися фізичного, психічного, морального, духовного здоров'я дітей. —

Стратегічним орієнтиром в експериментально-пошуковій діяльності науковців і практиків є Національна програма "Діти України", яка дала новий імпульс у вирішенні складних проблем профілактики захворюваності та забезпечення дітей найдосконалішими видами медичної допомоги, засобами лікування і відновлення здоров'я.

Реабілітаційна педагогіка - це система педагогічних, медико-психологічних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психо-фізіологічних функцій, станів, особистісного й соціального статусу хворих дітей, дітей-інвалідів, а також тих, хто переніс хворобу, отримав психічну травму внаслідок різкої зміни соціальних обставин, умов життя.

Актуальним завданням реабілітаційної педагогіки є розробка ефективних методів педагогічної терапії і корекції, компенсації, ігротерапії, спрямованих на відновлення фізичного, психічного, морального та духовного здоров'я дитини.

Як відзначає І.Г.Єрмаков, реабілітаційна педагогіка покликана визначити шляхи вирішення соціальної, медичної, психолого-педагогічної проблематики розвитку дитини, життя якої обтяжене хворобою або іншими несприятливими соціально-психологічними умовами. Вона передбачає відновлення частково втрачених або ослаблених властивостей і функцій організму особистості дитини з метою забезпечення максимального розвитку її індивідуальних здібностей і можливостей та активно-перетворювальної адаптації до навколишнього світу. Вона здійснюється шляхом цілеспрямованого застосування психолого-педагогічних засобів і прийомів з неодмінним використанням медичних засобів. Можливості загальноосвітньої школи не дозволяють приділити серйозну увагу кожній дитині, яка їй потребує, виділяючи літєй у спеціалізовані класи компенсуючого навчання. У цій ситуації засвоєння прийомів реабілітаційної педагогіки є потребою кожного педагога, класного керівника, вихователя школи, дитячого садка, школи-інтернату. Важливим завданням реабілітаційної педагогіки є допомога кожній дитині оволодіти мистецтвом самореабілітації - механізмом і здатністю до самопомоги у подоланні кризових ситуацій, виході із скрутного становища, поверненні на тимчасово втрачену траєкторію життєвого шляху [352. - Ч. 1, 57 - 58].

Відновлення здоров'я передбачає подолання наслідків переживань, небажаних установок, невпевненості у своїх силах, тривоги про можливість погіршення стану і рецидиву хвороби. У Конвенції про права дитини підкреслюється, що обов'язок держави полягає у тому, щоб допомогти хворій дитині вести повноцінне й гідне життя в умовах, які забезпечують її гідність,

сприяють почуттю впевненості у собі і полегшують її активну участь у житті суспільства. Не менш важливим завданням є захист дитини від усіх форм фізичного та психологічного примусу.

Місія школи, а отже і класного керівника для хворої дитини має бути спрямована на утвердження особистісно зорієнтованого навчання, що передбачає відновлення фізичного та психічного здоров'я, розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання і предметної діяльності.

У навчально-реабілітаційному процесі ключовими домінантами є педагогічна підтримка і захист хворої дитини. Педагогічна підтримка передбачає організацію взаємодії класного керівника й учня у виявленні, аналізі реальних або потенційних проблем дитини, спільне проектування можливостей вирішення їх. Педагогічний захист хворої дитини — це моральна охорона її від можливих соціальних чи психологічних стресів і створення умов ДЛЯ самостійного опору різним негативним явищам.

25.5. Планування роботи класного керівника

Для більшості класних керівників планування - це не дуже приємна, проста і зрозуміла процедура. Вони вважають, що план потрібен адміністрації школи і тому складають його формально, не знаходячи там свого інтересу і потреби. Однак, це хибна позиція.

Звичайно, план класного керівника - це лише частина його роботи і ставлення до планування залежить від ставлення учителя до виховання учнів поза уроками. Більшість педагогів розуміють значення такої роботи і добросовісно ставляться до її виконання, а багато хто знаходить у ній і особистісне задоволення.

Важливо усвідомити місце і сутність планування виховної роботи в системі діяльності класного керівника, інакше кажучи, відповісти на питання: навіщо, як і що планувати?

Технологічний цикл роботи класного керівника. За аналогією з технологією навчання можна говорити про технологію виховання - проектування виховних процесів, керованих і здійснюваних в умовах певних виховних систем, інакше кажучи, - в конкретних аналогічних умовах. Власне, створення плану роботи класного керівника означає розробку проекту виховного процесу, в якому чітко визначені завдання і засоби їх реалізації, досягнення. Цим, власне, займається методика виховної роботи в школі, яка вивчає завдання, зміст, методи і форми виховної роботи. Технологія ж відрізняється прагненням до точного управління (детальною розробкою усіх частин конкретного процесу виховання) і можливістю відтворення виховних процедур, що означає, що за певним проектом будь-який педагог може зробити орієнтовно те ж саме за наявності подібних умов. Врешті, проект схожий на методичну розробку уроку чи виховного заходу, якими користуються вчителі.

Згідно з технологічним підходом, виділяється цикл роботи класного керівника, який є рядом послідовних дій, циклічно повторюваних етапів роботи, а саме:

1. Вивчення учнів і колективу класу: отримання демографічних, медичних, психологічних, педагогічних даних (сім'я, соціальне і матеріальне становище, стан здоров'я, рівень розвитку, вихованості, індивідуальні особливості).

2. Планування виховної роботи, що передбачає формулювання проблем, визначення завдань виховання учнів і безпосереднє складання плану — перспективного й оперативного документа для роботи з учнями, учителями, батьками.

3 Організація, проведення і коректування діяльності у відповідності з завданнями і планом: проведення класних годин, екскурсій походів, вечорів, батьківських зборів тощо.

4 Аналіз і оцінка результатів роботи, які виражаються у рівні вихованості учнів. Спостереження, опитування та інші методи дозволяють визначити результати і нові завдання, а також зробити висновок про власну професійну компетентність і особистісне зростання класного керівника як вихователя.

Цей цикл, від діагностики до оцінки результатів, характерний для управління в соціальних системах (з участю людини), якою й є система виховання, і може бути коротко визначений так: **діагностика, планування, організація роботи, аналіз результатів.**

Однак, як уже було відзначено, певна частина педагогів, вихователів рідко аналізують свою роботу, зводячи її до певних виховних заходів, проводять її формально, достатню мірою не усвідомлюючи її мету, завдання, зміст, форми і методи, не прогнозують результатів. Тобто, як правило, педагоги не вивчають учнів, їх інтересів, потреб і можливостей, власної діяльності і не проєктують її. Тому виховання здійснюється немовби спонтанно, випадково, ситуативно, а отже, малоефективно. Щоб було інакше, необхідно усвідомити технологічний цикл роботи з класом і, зокрема, технологію планування.

В загальному вигляді **планування** означає визначення пріоритетних завдань виховання учнів класу на певний термін на основі аналізу проблем у їхньому розвитку, створення системи дійових заходів, дій класного керівника разом з іншими учасниками педагогічного процесу (учителями, батьками, громадськими інституціями). Цим визначається необхідність плану і планування роботи класного керівника. Планувати — означає для вчителя визначити перспективи, сутність і зміст роботи для себе, а також і для учнів, яким теж важливо бачити перспективи, цікаві і корисні справи.

Діагностика в роботі класного керівника. Як було відзначено вище, діагностика в роботі класного керівника — це вивчення учнів класу, індивідуального розвитку кожного і їх групової взаємодії та відношень, це отримання відомостей про учнів, необхідних для організації виховної роботи з ними.

Зрозуміло, що діагностика в класі має здійснюватися згідно з планом і систематично. Підготовлений класний керівник може це робити самостійно або у співробітництві з психологом. Рекомендується здійснювати як загальну педагогічну діагностику класу, так і спрямовану на частинні аспекти розвитку учнів. Тож може бути складена програма вивчення школярів. І езультоматом діагностики можуть бути характеристики окремих учнів і всього класу причому різноманітні за формою. Нині, на відміну від традиційних, розробляються види характеристик, документів, які відображають рівень розвитку і вихованості учня і дозволяють здійснювати своєрідний моніторинг, спостереження, стеження за станом процесу. Існує друкарським способом набраний журнал класного керівника, який дозволяє здійснювати діагностику учнів і зафіксувати її результати. Існують також і різноманітні

варіанти психолого-педагогічних характеристик учня і класу багато з яких
Гро мізд~ сь отриматм різномантм Учнів, хочабі льшсть з них

Результатом етапу діагностики є оцінка стану вихованості учнів і формулювання проблем для їх подальшого розвитку. Аналізуючи дані діагностичної карти, важливо виділити пріоритетні завдання виховання учнів класу на певний термін. При цьому проблему потрібно розум^{тм} як недопік у розвитку, вихованості школяра, як розбіжність між потрібним і наявним станом справ, а завдання як опис бажаного стану, якісної зміни, тобто опис планованої, очікуваної поведінки учнів.

Діагностична карта класу допомагає виявити проблеми у вихованні учнів і сформулювати завдання за наступним алгоритмом:

1. Необхідно виявити типові характеристики, показники вихованості з окремих параметрів і оцінити їх відповідність моральним та іншим нормам.
2. Визначити зв'язок між різними показниками для розуміння причин відхилення. (Наприклад, зв'язок між мотивами навчання і успішністю).
3. Сформулювати власне педагогічні завдання.

Наведемо приклад характерних проблем у вихованні учнів різних класів двох шкіл: звичайної і однієї з кращих, з поглибленим вивченням іноземної мови.

Отже, проблеми поведінки учнів у "звичайній" школі: 1) низька самооцінка, невпевненість у собі, 2) відсутність реального професійного вибору, самовизначення в старших класах, 3) відсутність інтересу до навчання, стійкої мотивації навчання, 4) дисципліна на уроці і поза ним (паління, груба мова, ігнорування вчителів), 5) відсутність виконавчої дисципліни, відповідальності за доручену справу, 6) відсутність почуття колективізму, 7) пасивність в позаурочній діяльності, 8) неувважність на уроках, 9) "кар'єризм" - випрошування оцінок, прагнення отримати оцінку, а не знання, 10) злобильність, агресивність, ображеність на навколишніх, 11) низькі академічні показники, рівень знань, успішності, 12) відсутність ціннісних орієнтирів, поглядів, переконань, 13) низька культура (нецензура мова), 14) націоналізм або шовінізм і т. ін.

Проблеми учнів у школі з поглибленим вивченням іноземної мови: 1) вузькість інтересів, 2) егоїзм, егоцентризм у стосунках з товаришами і вчителями, 3) відсутність почуття колективу, групової взаємодії, згуртованості, 4) неорганізованість, лінощі, порушення дисципліни на уроці, 5) завищена самооцінка, 6) переважання дітей, надмірна зайнятість, відсутність вільного часу, 7) неповага до своїх товаришів, невміння вислухати іншого, 8) труднощі в контактах, спілкуванні різновікових і різного розвитку учнів в одному класі, 9) труднощі у спілкуванні з дорослими, 10) випадки крадіжок у класі тощо. Можливо, це і не характерні проблеми для усіх класів, але досить схожі.

Формулювати подібні завдання у робот, з учнями, ^{.....} планувати виховну роботу можна і на основі загальних завдань, змісту програми виховання визначених у державних і відомчих документах, методичних рекомендаціях урахуванням даних діагностики.

Мета, зміст і програми виховання. Нині це одна з складних проблем вітчизняної педагогічної теорії і практики. Справа в тому, що старі завдання і зміст відкинуті, а нові, хоч і є, але вони перебувають на рівні недостатньо обґрунтованих пропозицій.

Перший підхід, традиційно властивий вітчизняній школі, розкривав зміст виховання за напрямками: розумове, моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання.

Згідно з **іншим**, головна мета виховання - "виховання людини демократичного світогляду і культури", "формування особистості і професіонала-патріота України", створення умов для "розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України" [4]. Тож на перший план висувається культура життєвого самовизначення - здатність усвідомлювати себе творцем власного життя, уміння визначати мету і завдання, плани, приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки.

Поряд з цим, базова культура особистості містить культуру інтелектуальну, моральну, політичну, правову, економічну, художню, фізичну, сімейних відносин і спілкування.

Третій підхід до визначення змісту і програми виховання передбачає формування ціннісних відносин особистості: ставлення до людини, природи, праці, пізнання.

Нині рекомендується програма виховання за п'ятьма напрямками: **навчання, спілкування, здоров'я, образ життя, дозвілля**. Мова йде про формування пізнавальних інтересів, здібностей, вироблення моральних і естетичних цінностей, поглядів, засвоєння норм спілкування тощо. Планування роботи можна здійснювати на основі кожного з цих підходів. Загальний напрям виховання в сутності своїй не змінюється.

Складання плану роботи класного керівника. При плануванні класний керівник повинен знати і враховувати наступні джерела:

державні, регіональні і місцеві документи про освіту, виховання; педагогічні і методичні рекомендації з питань виховання і планування; план навчально-виховної роботи школи; дані власної діагностики класу;

рекомендації учителів класу, побажання батьків і учнів класу; поточні і очікувані події у світі, країні, вашому місті і селі. На основі вивчення ситуації класний керівник вирішує, що потрібно внести в план заходів школи і сусідніх позашкільних закладів (свята, вечори, зустрічі тощо). Він планує організувати певну діяльність учнів, пов'язану з датами календаря і поточними подіями, традиційними і новими (початок навчальних занять, свято урожаю, зустріч Нового року, проводи зими і т.д.); вносить до плану заходи, рекомендовані вчителями-предметниками, які викладають у даному класі (екскурсії, бесіди тощо). Для врахування побажань батьків, класний керівник зустрічається хоч би з деякими з них.

Варто також пам'ятати вимоги, яким повинен задовольняти план роботи класного керівника, а саме:

відповідність педагогічним завданням, актуальним проблемам у вихованні учнів;

відповідність віковому рівню, можливостям і інтересам учнів; різноманітність і адекватність методів і форм роботи; реальність його виконання для класного керівника і учнів. В практиці роботи школи виділяють такі види планів: **перспективний, тижневий, на один день, план виховного заходу**.

Перспективний план — це власне той, про який ми говорили вище. Його зміст і структуру може визначити кожний педагог. Однак, методисти рекомендують у ньому передбачити такі розділи: 1) загальна і психолого-педагогічна характеристика класу; 2) план- мережа на чверть чи півріччя за напрямками роботи і календарними термінами, де вказані конкретні справи з класом; 3) робота з учителями і батьками; 4) індивідуальна робота з окремими учнями. Орієнтовна схема плану може мати такий вигляд:

Місяць	Зміст	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
	Моральне виховання (образ життя)				
	Розумове виховання (навчання)				
	Фізичне виховання (здоров'я)				

Або інший варіант форми плану:

№ п/п	Зміст, методи, форми роботи	Терміни виконання	Виконавці	Відмітка про виконання
-------	-----------------------------	-------------------	-----------	------------------------

Можлива й така форма перспективного плану на рік:

Напрямок	Коллективна робота	Індивідуальна робота	Робота з учителями	Робота з батьками	Зовнішні зв'язки
Навчання					
Спілкування					
Образ життя					
Здоров'я					
Дозвілля					

Вибираючи варіант, варто прагнути до простоти, зрозумілості й менших витрат праці.

Тижневі і плани одного дня можуть бути н зовсім елементарні й індивідуальні для кожного класного керівника. Очевидно, мають рацію ті, хто веде щоденник класного керівника, де повинно бути місце для всіх планів, для щоденних записів і для коротких записів аналітичного характеру. Тут же варто відвести по 2 - 3 сторінки на кожного учня і вносити туди записи про вчинки, різноманітні фактори, за якими можна зробити висновки про розвиток учня і здійснювати на цій основі індивідуальну роботу. Систематичні спостереження і їх аналіз за тривалий термін допоможе побачити те, що важко виявити без записів. План окремого виховного заходу — це власне конспект, якщо мова йде про бесіду на етичні і подібні теми, конспект виховного заняття, на зразок конспекту уроку, нерідко більш складного, ніж урок з вашого предмету. Цей конспект має містити і завдання, і зміст, і хід підготовки та проведення виховного заходу, і багато чого іншого. Такі конспекти особливо потрібно продумувати класним керівникам, які лише розпочинають доручену справу, хоча й для досвідченого педагога життя

завжди подає нові теми, які потребують додаткових знань, освоєння нового, записів і конспектів. Колективні ж справи (свята, вечори тощо) вимагають плану, який доречно назвати сценарієм, який також потрібно написати.

Таким чином, форма планування може бути різною, але при цьому необхідно пам'ятати основний закон виховання: *виховувати - значить організовувати діяльність дітей*. Людина розвивається, формує свої здібності, цінності, почуття в процесі спільної діяльності з людьми і спілкування з ними. Тому класний керівник повинен уміти організувати різноманітну діяльність дітей, яка є для них природним життям, а педагог акцентує увагу на розвиваючому, виховному потенціалі цієї діяльності.

Методисти виділяють певні види діяльності в позаурочний час: пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, громадську, естетичну, дозволя. Добре, якщо всі ці види відображені в плані, але вони не перевантажують його. Рекомендується протягом місяця проводити дві класні виховні години (час класного керівника для роботи з класом у будь-якій формі) і одну колективну справу. Решта часу відводиться на індивідуальну роботу, зустрічі з батьками, вчителями і на поточні справи, яких завжди так багато у школі.

Отже, не так важлива форма плану і кількість передбачуваних справ, скільки інше: знати, любити і терпіти дітей. Це означає, що класний керівник постійно й систематично повинен пізнавати дітей, спостерігати, вивчати спеціально і в щоденному безпосередньому спілкуванні. Любити — означає займатися ними, проводити з ними час, організовувати їхні змістові заняття. А терпіти означає не поспішати бачити їх відразу такими знаменитими, якими б ви хотіли їх виховати. Потрібно набратися терпіння, чекати і працювати.

Запитання і завдання

1. У чому полягає специфіка роботи класного керівника у порівнянні з обов'язками учителя-предметника? 2. Проаналізуйте завдання і функції класного керівника. 3. Розкрийте зміст і методику роботи класного керівника за найважливішими напрямками його діяльності. 4. У чому полягають особливості і труднощі роботи класного керівника з педагогічно занедбаними і хворими дітьми? 5. Розкрийте значення плану виховної роботи в діяльності класного керівника, його зміст і можливі зразки оформлення.

Додаткова література

1. Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. - К.: ІЗМН, 1998. - 355 с.

2. Довідник класного керівника: Збірник документів / Ред. кол. П.М.Щербаков (голова) та ін.-К., 1996.-238 с.

3. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: Уч. ' гед рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівники авт. колективу) та ін. — К.: ІЗМН, 1997. - Ч. 2. - 936 с.

4. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - /0114. -

22 С 3 7

' ~5. Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: Наук.метод. зб У 2-х.ч.: Ч 1 / Ред рада- В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), І.Г.Єрмаков (наук. ред.) та ін. - К.: ІЗМН, 1998. - 320 с.

РОЗДІЛ IV

ШКОЛОЗНАВСТВО

Тема 26. Характеристика нормативних документів про школу. Планування роботи школи

26.1. Питання теорії управління школою

Управління школою в сучасних умовах - це складний процес, складовими якого є правильний вибір мети і завдань, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня навчально-виховної роботи, система раціонального планування, організація діяльності учнівського і педагогічного колективу, вибір оптимальних шляхів для підвищення рівня навчання і виховання, ефективний контроль.

Управління школою - це науково обгрунтовані дії адміністрації і педагогів, спрямовані на раціональне використання часу і сил викладачів і учнів у навчально-виховному процесі з метою поглибленого вивчення навчальних предметів, морального виховання, підготовки до усвідомленого вибору професії і всебічного розвитку особистості.

Вирішення цих питань залежить від уміння керівництва школи і вчителів творчо використовувати найновіші досягнення науки і передового досвіду, від здатності створити необхідні умови для впровадження наукової організації праці (НОП) у школі, від взаємовідносин, що складаються в колективі, від активності вчителів і учнів у навчально-виховній роботі.

У невеликих школах, де всього 5 - 10 учителів, директор безпосередньо керує всіма працівниками школи.

У школах з більшою кількістю вчителів діє *лінійна система*, директор керує через своїх помічників.

У вузах і великих комплексах діє *функціональна система управління*: є навчальна частина, яка відає навчальною роботою; наукова частина, здійснює керівництво навчальними дослідженнями викладачів; господарча частина, забезпечує фінансами, меблями, найнеобхіднішими посібниками для навчально-виховного процесу.

Найважливішими *принципами управління школою* (педагогічними системами) є:

- демократизація і гуманізація;
- системність і цілісність в управлінні;
- реальне поєднання централізації і децентралізації керівництва;

- єдність єдиноначальності і колегіальності в управлінні-
- об'єктивність і повнота інформації в управлінні

У сучасній теорії управління особливе місце займає так званий *системний підхід*, який передбачає свідоме і планомірне управління. Встановлюються зв'язки між сферами управління, висувається головна мета, відповідно до якої формуються частинні, проміжні завдання, накреслюються шляхи і терміни їх виконання, розподіляються наявні резерви, виділяються засоби, організується робота, здійснюється контроль. Схематично системний підхід можна подати у вигляді такої ланки: мета - ресурси - план - рішення - реалізація - контроль.

Школа, як керована система, складається з двох підсистем: керівної і керованої. До складу керівної підсистеми належать директор, його заступники; до складу керованої - вчителі, учні, лаборанти, технічний персонал. Успіх управління при системному підході залежить від:

- планування роботи школи, правильного визначення, ранжирування за ступенем важливості завдань навчально-виховного процесу;
- розстановки кадрів і встановлення зв'язків між підсистемами і управлінням цими зв'язками;
- налагодження системи оперативної інформації всередині школи і ефективності зворотного зв'язку;
- глибини та всебічності педагогічного аналізу і своєчасної допомоги з метою попередження і найшвидшого усунення недоліків;
- створення умов для впровадження НОП у практику роботи всіх співробітників і учнів;
- наявності необхідного психологічного мікроклімату в колективі;
- кваліфікації і досвіду керівників школи і системи підвищення педагогічної майстерності та професійної підготовки вчителів.

Школа - складна динамічна система. В ній чітко виділяються три головні взаємопов'язані аспекти: *функціональний, структурний та інформаційний*.

Аналіз школи як системи показує, що вона характеризується безперервною зміною станів, характером зв'язку між елементами, обумовленими метою і завданнями навчально-виховного процесу в кожній віковій групі учнів. Стосовно школи, управління є вплив, заснований на наукових принципах та методах і спрямований на оптимальну організацію навчально-виховного процесу.

Основними *функціями управління* є: *аналіз і шанування, організація і контроль, координація і стимулювання.*

„„ГТРМЯ

Аналіз - це той ґрунт, на якому тримається вся система планування і організації навчально-виховного процесу.

Планування, як одна з найважливіших функцій управління, передбачає визначення найбільш ефективних шляхів досягнення визначених завдань.

Організація - це формування і встановлення відносно стійких взаємозв'язків між керівною і керованою системами, які функціонують і розвиваються як єдине ціле.

Координація - передбачає високу оперативність і встановлення гармонії між всіма ланками і напрямками навчально-виховного процесу, між керівною і керованою системами.

Контроль - це активна стадія процесу управління, коли порівнюються досягнуті результати з тим, що було заплановано. Основою всієї системи контрольних вимірів (кількісних і якісних) є зворотний зв'язок.

Стимулювання - це система заходів, спрямованих на створення творчої працюючого педагогічного колективу і активну цілеспрямовану діяльність учнів.

Найважливішою закономірністю управління є єдність кінцевої мети і завдань адміністративного, педагогічного, сімейного і громадського впливу в процесі формування особистості школяра.

Для реалізації цієї закономірності дуже важливим є координація дій школи, сім'ї, громадськості. Між ними існує багато зв'язків, які й мусять бути залучені в процес виховання підростаючого покоління.

В теорії управління за останні роки визначилися нові підходи до розв'язання проблем взаємовідносин керівників і підлеглих, прав і обов'язків посадових осіб, психології управління. Якщо раніше всі ці проблеми легко розв'язувалися на основі так званих принципів демократичного централізму, то нині все більш глибоко виявляється характер самої культури відносин, оазником якої є професійні і загальнолюдські цінності.

26.2. Основні положення Закону України "Про освіту"

В Законі України "Про освіту" містяться ті основні принципи і положення, на основі яких визначається стратегія і тактика реалізації законодавчо закріплених ідей розвитку освіти в Україні.

Ці положення адресуються одночасно і суспільству, і самій системі освіти, і особистості, забезпечуючи як "зовнішні" соціально- педагогічні умови розвитку системи освіти, так і "внутрішні" власне педагогічні умови її повноцінної життєдіяльності.

Відзначимо ці положення: гуманістичний характер освіти; пріоритет загальнолюдських цінностей; вільний розвиток особистості; загальна доступність освіти; безплатність загальної освіти; всебічний захист того, хто навчається; особливе значення в управлінні, функціонуванні і розвитку школи має збереження єдності державно- національного, культурного і освітнього простору; свобода і плюралізм в освіті; відкритість освіти; демократичний, державно- громадський характер управління освітою; світський характер освіти в державних, муніципальних освітніх закладах; здобуття освіти рідною мовою; зв'язок освіти з національними і регіональними культурами і традиціями; наступність освітніх програм; варіативність освіти; розмежування компетенції суб'єктів системи.

Центральною ланкою системи освіти в Україні є загальна середня освіта, до складу якої входять: середні загальноосвітні школи, школи з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії, ЛПІЄІ, вечірні школи, освітні заклади інтернатного типу, спеціальні школи для дітей з вадами у фізичному і психічному розвитку, позашкільні навчальні заклади.

Головним завданням загальноосвітніх навчальних закладів є: створення сприятливих умов для розумового, морального, естетичного і фізичного розвитку особистості; формування наукового світогляду; засвоєння учнями системи наукових знань про природу, суспільство, людину, її працю, прийомів самостійної діяльності.

Закон України "Про освіту" має сім розділів:

I. Загальні положення (ст. 1 - 27).

II. Система освіти (ст. 28 - 49).

III. Учасники навчально-виховного процесу (ст. 50 - 60).

IV. Фінансово-господарська діяльність, матеріально-технічна база закладів освіти (ст. 61 - 63).

V. Міжнародне співробітництво (ст. 64).

VI. Міжнародні договори (ст. 65).

VII. Відповідальність за порушення законодавства про освіту (ст. 66).

У преамбулі до закону "Про освіту" відзначено, що "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [15. 43]

Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократи, національної самосвідомості, взаємоповаги між націями і народностями.

Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного і культурного розвитку суспільства [Там же].

У першому розділі розкриваються: завдання законодавства України про освіту; права громадян на освіту; державна галузь освіти; основні принципи освіти; мова освіти; навчально

виховний процес і громадсько-політична діяльність у закладах освіти; державні навчально-виховні заклади і церква; управління освітою і громадське самоврядування в системі освіти; органи державного управління освітою і повноваження органів управління освітою; повноваження Вищої атестаційної комісії і місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування у галузі освіти; державні стандарти освіти; органи громадського самоврядування і самоврядування навчально-виховних закладів; умови створення навчально-виховних закладів; наукове і методичне забезпечення освіти; керівник закладу освіти; психологічна служба в системі освіти; соціально-педагогічний патронаж у системі освіти, участь діячів науки, культури та представників інших сфер діяльності в навчально-виховній роботі; організація медичного обслуговування, харчування в навчально-виховних закладах, забезпечення безпечних і нешкідливих умов навчання, праці та виховання; документи про освіту.

У другому розділі "Система освіти" розкриті положення про структуру системи освіти (дошкільне виховання, загальну середню освіту, професійну освіту, вищу освіту, післядипломну підготовку -----

стажування, клінічну ординатуру тощо, аспірантуру, докторантуру, підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів; позашкільне навчання і виховання, самоосвіту).

У третьому розділі розкриваються права і обов'язки учасників навчально-виховного процесу - вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів; вихователів, вчителів, викладачів, практичних психологів, соціальних педагогів, майстрів виробничого навчання, методистів, педагогічних працівників позашкільних закладів, наукових, інженерно-технічних працівників, навчально-допоміжного персоналу; батьків або осіб, що їх замінюють, батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу; представників підприємств, установ, кооперативних, громадських організацій і фондів, асоціацій, які беруть участь у навчально-виховній роботі.

У розділі IV розкриваються положення про фінансову і господарську діяльність закладів, установ, організацій, підприємств системи освіти, про їх матеріально-технічну базу, фінансування наукових досліджень.

Розділи V і VI визначають міжнародні договори та міжнародне співробітництво навчально-виховних закладів і органів управління освітою.

У заключному VII розділі визначається відповідальність службових осіб і громадян за порушення законодавства про освіту.

Реалізація Закону України "Про освіту" обумовлена цілим рядом труднощів і суперечностей, які значною мірою пов'язані з істотними змінами концепції розвитку нашого суспільства зі спробами вв.ити в ринкові відносини, зі змінами ціннісних орієнтацій освітніх . життєвих потреб людини. Особливу тривогу викликає стан здоров'я дітей і підлітків, зокрема, у зв'язку з наслідками аварії на Чорнобильській АЕС.

За експертними оцінками вчених-педагогів у нашій державі лише 35 - 40% учнів старших класів здатних засвоїти програму загальноосвітньої школи з усіх предметів. Дані соціологічних досліджень свідчать про низьку навчально-методичну забезпеченість навчальних закладів середньої освіти. Існує ряд інших важливих проблем.

26.3. Стандарт освіти в Україні

Сучасна школа розвивається в умовах ринку, нових економічних відносин. Закон України "Про освіту", рішення і накази Міністерства освіти і науки України, специфічні умови матеріального забезпечення вимагають від керівництва шкіл принципово нових підходів до управління школою. Необхідно розібратися в чому сутність сучасної школи, сучасного рівня керівництва.

Перш за все, Закон України "Про освіту" (ст. 15) вимагає встановлення стандарту освіти в Україні. Це необхідно в умовах багатопрофільної і різнорівневої середньої освіти, щоб забезпечити еквівалентну середню освіту випускників усіх типів середніх навчальних закладів. Стандарт освіти є змістовним ядром освіти, який містить у собі матеріал, необхідний і достатній для забезпечення завдань середньої освіти.

На основі цього документу створюються варіативні програми і підручники для різних навчальних закладів (загальноосвітніх шкіл, шкіл з

поглибленим вивченням різних предметів, гімназій, коледжів, різних авторських шкіл, технікумів, училищ та ін.).

У цих програмах у відповідності з конкретною метою даного навчального закладу, зміст освіти, у порівнянні з стандартом, може бути розширено, поглиблено, але *не може бути скорочено. Стандарт освіти відображає мінімум змісту освіти.* Стандарт є еталоном для співставлення результатів освіти в галузі української мови і літератури, інших навчальних предметів у різних типах шкіл, на його основі визначаються рівні оволодіння навчальним матеріалом на всіх ступенях шкільної освіти.

Міністерство освіти і науки України надало право на місцях підготовки програми-мінімуму, базовий інваріантний рівень змісту освіти з кожного предмета з урахуванням специфіки школи і її мети та завдань.

Призначення положень **Держстандарту** полягає у виявленні того кола знань і умінь з кожного предмета, який свідчить про компетенцію випускника школи (або класу), необхідного для самоосвіти, подальшої освіти і потреб професійної підготовки.

Робота ця важка й багатогранна, але без неї не можна організувати цілеспрямовану, керовану систему навчально-виховного процесу.

Стаття 15 Закону України "Про освіту", зокрема, передбачає:

1. Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти.

Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не менше як один раз на 10 років.

2. Відповідність освітніх послуг державним стандартам і вимогам визначається засновником закладу освіти, Міністерством освіти і науки України та іншими міністерствами і відомствами, яким підпорядковані заклади освіти, місцевими органами управління освітою шляхом ліцензування, інспектування, атестації та акредитації закладів освіти у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

3. За результатами ліцензування Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти автономної республіки Крим, місцеві органи управління освітою у межах своїх повноважень надають закладам освіти, незалежно від форм власності, ліцензії на право здійснення освітньої діяльності відповідно до державних вимог із встановленням за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями обсягів підготовки, які відповідають кадровому, науково-методичному та матеріально-технічному забезпеченню, вносять їх до державного реєстру закладів освіти.

Невиконання або грубе порушення закладом освіти умов і правил ліцензійної діяльності, подання та розповсюдження недостовірної інформації щодо її здійснення є підставою для призупинення дії або анулювання ліцензії.

4. За результатами акредитації вищих закладів освіти, закладів післядипломної освіти Міністерство освіти і науки України разом з міністерствами і відомствами, яким підпорядковані заклади освіти: а)

визначає відповідність освітніх послуг державним стандартам певного освітньо-кваліфікаційного рівня за напрямками (спеціальностями), надає право видачі документа про освіту державного зразка; б) встановлює рівень акредитації закладу освіти; в) надає певну автономію закладу освіти відповідно до отриманого статусу; г) інформує громадськість про якість освітньої та наукової діяльності вищих закладів освіти; д) вирішує в установленому порядку питання про реорганізацію вищого закладу освіти з наданням відповідного статусу або його ліквідацію.

5. За результатами атестації дошкільних, середніх, позашкільних та професійно-технічних закладів освіти Міністерство освіти і науки України, місцеві органи управління освітою у межах своїх повноважень:

визначають відповідність освітніх послуг, які надаються закладами освіти, державним стандартам певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня;

приймають рішення про створення спеціалізованих закладів освіти: шкіл, колегіумів, ліцеїв, гімназій тощо;

вносять пропозиції Міністерству освіти і науки України про надання відповідного статусу професійно-технічним закладам освіти;

приймають рішення про створення, реорганізацію або ліквідацію закладів освіти. [5, 50-51].

26.4. Демократизація управління школою

В усіх державних документах про школу, наказах і рішеннях Міністерства освіти і науки України особливе місце приділяється питанням демократизації управління школою. Відзначається недопущення командно-адміністративного стилю керівництва, який би пригнічував ініціативу, активність членів колективу, свободу особистості. Разом з тим, підкреслюється важливість дисципліни, необхідність поєднання єдиноначальності і колегіальності в керівництві школою, роль педагогічної ради, профспілки, батьківського комітету, дитячого самоврядування.

Завдання педагогічної науки — знайти оптимальний варіант в управлінні школою, визначити місце директора в системі керівництва, чітко розмежувати його права і обов'язки підлеглих.

Звичайно, якщо директор школи буде спиратися лише на свої права, одноосібно приймати рішення, діяти шляхом окрику і погроз — успіху не буде. Головне — це уміла організація, глибока повага до колег, вміння підтримувати будь-яку корисну ініціативу, слухати і враховувати думку колективу і його представників. У цьому зв'язку необхідно розрізняти в керівництві дві лінії: *стратегічно-перспективну*, довготривалу і *оперативно-тактичну*, конкретно-виконавчу.

Стратегічна лінія передбачає прийняття ретельно підготовлених рішень: підбір і розстановка кадрів, планування, вибір профілю освіти і навчального плану, система додаткових платних послуг, удосконалення навчально-виховного процесу та ін. Прийняття подібних управлінських рішень необхідно здійснювати поетапно: вивчити закони, стан справ у школі, порадитися з радою школи, батьківським комітетом, спеціалістами, дитячими організаціями. Тільки повна гласність, опора на колектив і розумна

вимогливість з наданням своєчасної необхідної допомоги забезпечують активність колективу, високу якість навчально-виховного процесу.

Чи не відображається подібний підхід негативно на авторитет керівника, реалізацію принципу єдиноначальності? Ні в якому разі. Навпаки, відображається позитивно, бо створює необхідну єдність, забезпечує підтримку основної маси вихованців.

Інша справа - при здійсненні оперативного, щоденного керівництва, коли рішення необхідно приймати негайно. Правда, і тут бувають випадки, коли є час порадитися, подумати. Але зустрічається багато справ, які вимагають негайного їх вирішення. Зрозуміло, що директор не зобов'язаний з кожного питання бігати за порадою до тих чи інших осіб. Будь-яке питання він вирішує самостійно, з належною твердістю і відповідальністю.

Демократичний стиль керівництва передбачає звітність керівників перед радою школи, колективом, свободу критики, гласність і право на будь-яку постановку питань, пов'язаних з керівництвом школою і станом справ у ній.

Виникає питання: вибирати чи призначати директора школи? Допускається призначення, вибори і складання контракту.

Практика показує, що вибори директора рідко дають позитивні результати, навіть якщо проходять на конкурсній основі. Багато колективів віддають перевагу вибору "зручної людини, яка б поменше їх турбувала". Крім того, залежність директора від "виборців" знижує його вимогливість і принципиовість. Але й цієї форми відкидати не можна.

У складанні контракту теж є свої складнощі. Якщо контракт складається одноосібно керівником на його розсуд, то залежність учителя або директора від вищестоячого керівника збільшується. Тому складання контракту вимагає серйозної юридичної підготовки, щоб обидві сторони відчували впевненість і захищеність.

Права і обов'язки керівника, ради школи, учителів і учнів корисно обговорити на педагогічній раді і зборах колективу.

Дуже важливим є питання про Статут школи.

Статут - це перелік правил, що визначають структуру і діяльність якоїсь організації. Статут залежить від типу цієї організації (армія, партія, навчальний заклад) і вимог суспільства та керівних структур.

В усьому світі з найдавніших часів навчальні заклади склали свої Статути, що регламентували роботу даних закладів.

В Статуті відзначається місце знаходження навчального закладу, його тип, мова навчання, права і обов'язки керівників, учителів, учнів і батьків, а також структура фінансової і господарської діяльності, чітко регламентується режим дня і порядок управління.

26.5. Планування роботи школи

В науці про управління існує два поняття - "дія" і "результат".

Дія - це певні операції, конкретні заходи, вечори, походи, збори тощо, які можуть проводитися регулярно, зовні ефективно і демонструвати непогану організацію діяльності виконавців. Але дія — це лише засіб для досягнення якоїсь мети, а не сама мета.

Результат - це кінцевий підсумок, заради якого і здійснювались операції, це рівень знань, умінь і навичок учнів, їх вихованість, загальнокультурна підготовка, ступінь самостійності та ін.

Суть управління - в умінні планувати результат, цілеспрямовано регулювати сам процес навчання і виховання, вибирати такі операції, які забезпечували б при найменшій витраті сил, часу і засобів ефективне виконання завдань.

Розробити план - це значить передбачити певний комплекс заходів, спрямованих на вирішення конкретних питань навчання і виховання.

Планування - підготовчий етап кожного управлінського циклу, тому йому відводять одне з важливих місць у системі управління школою.

Обґрунтований конкретний план - один з показників наукової організації і управління школою.

План повинен бути коротким, чітким і зрозумілим.

За формою планування може бути *текстовим, графічним і змішаним* (текстовим і графічним). У будь-якому випадку в школі повинно існувати календарне планування, тобто всі загальношкільні заходи повинні плануватися за чвертями, місяцями, тижнями, окремими числами. Кожна школа планує свою роботу, виходячи з місцевих умов і можливостей, але кожний план повинен бути педагогічно цілеспрямованим, передбачати систему заходів, спрямованих на виконання визначених завдань.

У практиці роботи кращих шкіл існують такі *види планування*:

- *перспективний план роботи школи на 3-5 років*;
- *план навчально-виховної роботи школи (річний)*;
- *графічний план організаційної, методичної і позакласної роботи (на чверть)* (витяг з річного плану роботи школи);
- *план-графік шкільного контролю (на чверть)*;
- *план роботи громадських організацій*.

Терміни планування визначаються його завданнями. Так, *річний план* передбачає терміни з 1 вересня поточного року до 1 вересня наступного року, включаючи літню практику і підготовку школи до

нового навчального року. Річний план складається у травні-червні, затверджується педрадою школи в кінці серпня. В процесі роботи вносяться окремі зміни в планування, але з відома педради школи.

Перспективний план розвитку школи передбачає напрями діяльності школи з урахуванням роботи районних органів влади. Його завдання - накреслити найважливіші орієнтири, головні віхи функціонування і розвитку школи на певний період.

У перспективному плані необхідно відобразити:

1. Зростання контингенту учнів за роками, кількість класів і прогнозоване фінансування.
2. Потребу в учителях різної кваліфікації.
3. Перспективний графік підвищення кваліфікації учителів через різноманітні курси і семінари, а також основні теми, напрями досліджень з педагогіки, психології, над якими необхідно працювати вчителям.

4. Будівельно-ремонтні роботи, обладнання кабінетів, придбання наочних посібників, технічних засобів навчання, книг, спортивного інвентаря, господарчих матеріалів, шкільних меблів.

5. Фінансову, колективну діяльність.

Таким чином, перспективний план роботи школи забезпечує розподіл сил і засобів на тривалий період, надає системі підвищення кваліфікації учителів циклічний, закінчений характер, визначає спокійний ритм діяльності школи без зайвого напруження і дозволяє при цьому охопити всі найважливіші елементи роботи.

План навчально-виховної роботи школи на навчальний рік передбачає основні питання, над якими необхідно працювати колективу школи. Його не варто загромождувати методичними порадами, правилами внутрішнього розпорядку, загальними міркуваннями. Його структура:

1. Вступ: а) особливості мікрорайону і роботи школи; б) короткий аналіз результатів роботи школи за минулий навчальний рік; в) основні завдання школи на новий навчальний рік.

2. Виконання Закону України "Про освіту".

3. Організація роботи з кадрами: а) розстановка кадрів і розподіл обов'язків; б) основні науково-практичні теми, над якими працює колектив; в) підвищення кваліфікації і методична робота; г) вивчення й поширення передового педагогічного досвіду; д) науково- педагогічна інформація в школі.

4. Керівництво навчально-виховним процесом: а) організація навчально-виховного процесу; б) позаурочна навчально-виховна робота.

5. Педагогічний контроль за навчально-виховним процесом.

6. Робота з батьками, шефами і громадськістю.

7. Зміцнення науково-технічної бази в школі і господарська робота.

8. Додатки:

- а) План роботи методичних об'єднань.
- б) План роботи бібліотеки.
- в) План роботи батьківського комітету.
- г) План літньої оздоровчої роботи з дітьми.

Вступ. У цьому розділі дається коротка характеристика мікрорайону, його жителів, наявність культурних закладів і несприятливих умов, що заважають роботі школи; стисло аналізуються найважливіші аспекти роботи школи за минулий рік і висуваються нові завдання на новий навчальний рік, а також відзначаються теми, над якими працюватиме школа.

У вступі відзначаються основні питання: якість знань і вихованість учнів, рівень викладання і виховних заходів, зв'язок з батьками і система підвищення кваліфікації учителів. Конкретно перераховуються нерозв'язані проблеми, вказуються причини, пропонуються шляхи удосконалення навчально-виховного процесу.

Виконання Закону України "Про освіту". Зокрема, увага має бути приділена охопленню навчанням усіх дітей даного мікрорайону. У цьому розділі визначаються межі мікрорайону школи, форми і терміни оперативного обліку дітей шкільного віку і вказуються відповідальні за ті чи інші ділянки роботи щодо виконання даного закону. Тут же плануються форми використання засобів (фонду), оформлення і ведення документації, робота з

дітьми, забезпечення їх медичного огляду, харчування, підвезення до школи, створення груп продовженого дня. Визначається робота з важковиховуваними дітьми, допомога відстаючим, зв'язок з місцевими органами влади.

Робота з педагогічними кадрами.

Розстановка кадрів і розподіл обов'язків. Визначається академічне навантаження учителів, класне керівництво і обов'язки відповідальних за ту чи іншу ділянку роботи. Завдання циклограми управління - впорядкувати працю вчителя, не допустити надмірного перевантаження, відрегулювати збори, засідання, громадську роботу.

Підвищення кваліфікації і методична робота. Визначається робота педагогічної ради школи, шкільних і міжшкільних методичних об'єднань, призначаються відповідальні за роботу і періодичність нарад (1 раз на чверть). У цьому ж розділі планується конкретна робота школи (наставництво, школа передового досвіду, практикуми і т. д.). Якщо в школі багато молодих учителів, то варто, крім індивідуальної допомоги, організувати і спланувати діяльність школи молодого вчителя. В цьому ж розділі плануються педагогічні конференції, педагогічні читання, виставки, робота шкільного методкабінету, а також періодичність виробничих нарад.

Узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду. Плануються конкретні заходи, спрямовані на виявлення, вивчення і поширення передового досвіду, наставництво досвідчених учителів над молоддю, відкриті уроки, взаємовідвідування уроків молодих учителів і майстрів педагогічної справи, спільне поурочне планування досвідчених і молодих учителів, виставки обміну досвідом, відвідування уроків кращих учителів району, міста.

Науково-педагогічна інформація забезпечує ознайомлення учителів з новинками педагогічної літератури, планується створення методичних куточків, стендів, форм спеціальних повідомлень і обговорень.

Керівництво навчально-виховним процесом.

Навчальний і виховний процеси нерозривно пов'язані. У преамбулі до розділу необхідно вказати головні завдання навчальної і виховної роботи, а потім конкретизувати заходи, що забезпечують виконання цих завдань.

Організація навчально-виховного процесу. У цьому розділі перелічуються заходи, спрямовані на створення умов для нормального функціонування навчального процесу: обладнання кабінетів, забезпечення технічними засобами, поповнення фондів бібліотеки; вивчення вчителями навчальних програм і пояснювальних записок, нормативних документів Міністерства освіти і науки України; складання тематичних планів, рекомендованих списків літератури; придбання дидактичних матеріалів і методичної літератури, робота факультативів.

Навчально-виховна робота після уроку. В підрозділі планується створення органу самоврядування, загальношкільних заходів, а також організація і діяльність наукових товариств, предметних гуртків, "уєннх журналів" та ін. Головна увага приділяється позаурочній виховній роботі. З цією метою планується:

а) терміни виборів дитячого самоврядування;

- б) трудове виховання і трудові справи;
- в) естетичне виховання;
- г) фізичне виховання, туризм.

Планування виховної роботи повинно бути конкретним, у кожному з розділів накреслюються заходи, що визначають роботу школи в цілому і класних колективів, зокрема, визначаються відповідальні за виконання і точні терміни. Планується робота гуртків, товариств, клубів та ін.

Організація контролю за навчально-виховним процесом.

Контролюється виконання закону про всебуч, робота вчителів, виконання програм, якості знань учнів, виховна робота і т.д.

Цей контроль варто планувати графічно. Рік розбивається на чверті, чверті - на місяці, місяці - на тижні. Для кожного класу або всієї школи фронтально чи вибірково з циклу класів визначаються завдання перевірки, її форми, відповідальні за перевірку. У графіку передбачається перевірка планів роботи, журналів, учнівських зошитів; якості знань і умінь учнів, проведення директорських контрольних робіт, усні опитування. Плануються тематичні і комплексні відвідування уроків, перевірка виховних заходів, збереження меблів, вивчення стану трудового навчання і виховання та ін.

Контроль здійснюється адміністрацією, профспілковим активом, залучаються кращі вчителі школи. Чіткість планування дозволяє здійснювати контроль ритмічно, протягом навчального року, охопити всі аспекти навчально-виховного процесу різних учителів, своєчасно вживати заходи, спрямовані на усунення виявлених недоліків. У цьому розділі планується робота з шкільною документацією і контроль за виконанням наказів Міністерства освіти і науки України, місцевих органів влади, рішень педагогічних рад.

Робота з батьками, спонсорами і громадськістю.

У цьому розділі планується педагогічна пропаганда серед батьків: батьківські збори, лекторії, університети, а також робота батьківського комітету або Ради школи, спільна робота громадських комісій сприяння сім'ї і школі, а також робота за місцем проживання.

Літня робота передбачає конкретні заходи організації літнього міського табору, туристичного, спортивного, трудового приміських таборів, п'ятої трудової чверті, літньої практики в школі; експедиції, дальні походи, туристичні зібрання, екскурсії по містах України, зарубіжні поїздки.

Зміцнення матеріально-технічної бази і організаційно-господарча робота. Планування цього розділу пов'язане з перспективним планом роботи школи: створення і оснащення навчальних майстерень, спортзалу, приміщень для гурткової роботи, пришкольньої ділянки, обладнання ігрових кімнат; зберігання, ремонт і порядок користування технічними засобами навчання, наочними посібниками та ін. В підрозділі, присвяченому господарській роботі, накреслюються плани поточного і капітального ремонту приміщень, своєчасного ремонту меблів, вікон, електрообладнання і теплосис- теми, санітарно-гігієнічного режиму, забезпечення протипожежної безпеки, а також складання кошторису і розподіл коштів.

На основі загального шкільного плану складається *календарний план* організаційної, методичної і позакласної роботи на поточну чверть (окремо педагогічного і учнівського колективу). По горизонталі позначаються тижні і

дні навчальної чверті, по вертикалі — організаційні форми роботи з учителями і учнями, прізвища відповідальних, тематика.

Плануються такі розділи.

Педрода.

Засідання методичних об'єднань. Профспілкові збори і виробничі наради. Наради при директорі. Засідання місцевого комітету. Загальношкільні батьківські збори. Шкільні вечори. Спортивні змагання.

Масові культпоходи і туристичні походи. Загальношкільна газета.

Робота наукових товариств, клубів, організація виставок і олімпіад.

Чіткий план дозволяє уникнути дублювання, дає можливість наперед визначити, в який час і на яких питаннях необхідно сконцентрувати увагу, допомагає спланувати роботу класного керівника і особистий час учителів.

Запитання і завдання

1. У чому полягають особливості понять управління і керівництво?
2. Які відмінності між лінійною і функціональною системами управління?
3. У чому сутність системного підходу в управлінні? 4. У чому особливості демократизації управління в системі освіти? 5. Охарактеризуйте найважливіші положення Закону України "Про освіту". 6. Перелічіть і охарактеризуйте основні види планування в середній загальноосвітній школі.
7. Які види і типи шкіл Ви знаєте? Дайте їм коротку характеристику.
8. Статут загальноосвітньої школи. Яким йому бути?

Додаткова література

1. Березняк Е.С. Руководство современной школой. — М., 1988.
2. Захаров М.Б. Организация труда директора школы. — М., 1971.
3. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой.— М., 1982.
4. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения.— М., 1982.
5. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект,—М., 1990.
6. Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы.— М., 1995.
7. Поташник М.М. Управление современной школой.— М., 1992.
8. Хрыков Е.Н. Теоретические основы школьного управления - Луганск: Альма матер, 1999.-118 с.
9. Худоминский П.В. Управление современной общеобразовательной школой.— М., 1995
10. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом.— М., 1992.

Тема 27. Методична робота в школі і атестація педагогічних кадрів

27.1. Зміст та методика роботи педагогічної ради

Діяльність Педагогічної ради визначається "Положенням про Педагогічну раду загальноосвітньої школи". Педагогічна рада створюється в усіх загальноосвітніх школах, де є більше трьох вчителів, і є постійно діючим органом для розгляду основних питань навчально-виховної роботи. До її складу входять директор школи (голова), його заступники, вчителі, вихователі, бібліотекар, лікар, голова батьківського комітету та Ради школи.

Потрібно розрізнати два аспекти в діяльності педрад: а) **виробничо-діловий**: затвердження річного плану роботи школи, плану підготовки та проведення іспитів, випуску і переведення учнів у наступні класи, плану літньої роботи з учнями тощо і б) **науково- педагогічний**:

обговорення вказівок керівних органів і результатів наукових досліджень та передового досвіду з метою їх впровадження, аналіз педагогічного процесу в школі і ін.

Можна виділити чотири етапи в підготовці і проведенні педрад:

- планування педрад на рік;
- попередня підготовка конкретної педради;
- безпосереднє проведення педради;
- виконання рішень педради.

Перспективне планування педрад.

Як правило, протягом навчального року проводиться п'ять педрад: на початку навчального року і один раз на чверть. П'ята педрада проводиться у три засідання - допуск до екзаменів, за підсумками екзаменів, за підсумками випускних екзаменів.

Перша педрада проходить до початку навчального року, в кінці серпня, і присвячена, як правило, затвердженню річного плану роботи школи, обговоренню доповіді директора школи на основі аналізу діяльності за минулий рік і ґрунтовному обговоренню завдань на новий навчальний рік. Обговорюються найважливіші, принципові положення, визначені директивними вказівками і особливостями даної школи, за трьома напрямками: *організація праці, навчальна діяльність, виховна робота.*

На наступних педрадах аналізуються основні проблеми навчання й виховання, накреслюються шляхи і засоби усунення наявних недоліків з найважливіших питань життєдіяльності школи і втілення в практику науково обґрунтованих рекомендацій.

Як правило, кожного року педагогічний колектив школи працює над важливою науково-практичною проблемою, яка в значній мірі визначає спрямованість педрад. Якщо, наприклад, школа у нинішньому навчальному році працює над двома проблемами: активізація навчання і проблема морального виховання, то педагогічні ради на рік можна спланувати так:

1- ша педрада - серпень. Питання:

- основні завдання школи в галузі морального виховання;
- теоретичні основи і практичні прийоми активізації навчальної діяльності учнів у процесі навчання;
- затвердження плану роботи на навчальний рік.

2- га педрада - листопад. Питання:

- розвиток здібностей дітей;
- робота з "важковиховуваними" дітьми.

3- тя педрада - березень. Питання:

- який він, сучасний урок?
- а) основні вимоги до сучасного уроку - доповіді;
- б) аналіз уроків, обмін досвідом роботи;
- спортивна робота в школі — доповідь та обговорення;
- сучасна робота школи і сім'ї з морального виховання - повідомлення класних керівників.

4- та педрада - травень. Питання:

- взаємвідносини учнів та вчителів - доповідь на основі аналізу роботи школи;
- підготовка до екзаменів та літнього відпочинку дітей - план заходів.

5- та педрада - травень-червень. Робочі педради з питань результатів екзамнів і переведення учнів до наступних класів.

Таким чином, усі педради пов'язані тематично, на них розглядаються різні аспекти морального виховання та активізації навчання, результати наукових досліджень і передового досвіду безпосередньо спрямовані на втілення в практику, тематика ґрунтується на конкретному матеріалі школи й аналізі діяльності всіх учителів. З кожного питання є доповідачі і співдоповідачі, відповідальні від адміністрації та громадських організацій.

Робота методичних предметних об'єднань і самоосвіта вчителів також повинні бути тематично пов'язані з проблемами, що вирішуються на педрадах, з урахуванням особливостей предметів, індивідуальної підготовки та інтересів окремих педагогів.

Педради повинні стати акумулятором педагогічного досвіду з урахуванням вимог часу і завдань, які стоять перед сучасною школою.

Попередня підготовка конкретної педради.

Педагогічна рада школи повинна ретельно готуватися. Це положення ні в кого не викликає сумніву, але практика показує, що техніка підготовки не завжди відпрацьована і фактично педради часто готуються формально: призначається доповідач, йому ж доручається підготовка проекту рішення, а все інше пускається на самоплив.

Теоретично обґрунтована і виправдала себе в практиці наступна методика підготовки педради: за загальношкільним планом призначається відповідальний за доповідь, решту питань підготовки вирішує адміністрація - директор і його заступники. Адміністратор за один-два місяці радиться з доповідачем про основний зміст доповіді - теоретичну основу, методи і накопичений конкретний матеріал. Планується, що прочитати, де ознайомитися зі зразками роботи з теми (у своїй школі, в іншій школі, в (ПО, ГУВ, ППК тощо), складається план відвідування виховних заходів, уроків, нарад у школі, визначаються вчителі, здатні виступити з співдоповідями або надати цікавий матеріал.

До підготовки педради залучаються окремі співробітники школи, а інколи методичні об'єднання, які вивчають роботу вчителів і попередньо обговорюють здобутки й недоліки навчального процесу з загально педагогічних позицій. Корисно підготувати невелику виставку літератури, випустити методичний бюлетень тощо.

Підготовка педради - це робота, спрямована на створення творчої вільної обстановки, всебічного обговорення питань. Зрозуміло, не слід регламентувати педраду так, щоб позбавити слова вчителів, які бажають заперечувати чи критикувати будь-кого з членів колективу, включаючи членів адміністрації.

Таким чином, уміння відібрати у відповідності з сучасними вимогами теоретично обґрунтований матеріал, вдалі приклади з досвіду, рекомендувати прийоми втілення у практику кращих зразків, - це ті складові, що забезпечують успіх педради. Праця велика, але вона винагороджується результатами — науковою спрямованістю роботи педагогічного колективу.

Безпосереднє проведення педради.

Отже, педрада підготовлена: погоджені основні питання і співдоповіді, підібрані виступаючі, складений проект рішення. Чи можна вважати, що

успіх забезпечений? Ні, не можна. По-перше, педрада - не інсценування. Підготовка не означає, що виступати повинні тільки ті, кого призначили. Це призвело б до зниження вагомості педради та стримування дискусії і критики. Потрібно вислухати різні точки зору, всебічно висвітлити питання, торкнутися того, що хвилює всіх учителів.

Колектив викладачів складається з дуже різних людей: одні не реагують на критику, інші ображаються; одні здатні коротко й чітко висловлювати думки, інші - піддаються емоційному настрою і більше говорять про свої переживання, ніж по суті справи. Всьому колективу варто домовитися про культуру проведення всіх нарад, у тому числі й педради. Ці правила прості: чіткий регламент (розпочинати вчасно, проводити педраду не більше трьох годин, на доповіді та виступи відвести певний час), не допускати емоційних вибухів (всі обговорення проводити в діловій спокійній обстановці), всі виступи повинні містити аналіз даного явища і внесення конкретних пропозицій.

Директор школи, розпочинаючи педраду, інколи повинен нагадати ці правила і суворо їх дотримуватись. Багато залежить від обстановки, уміння керівника диригувати процесом обговорення, його такту, настрою, чіткості зауважень, розумної реакції на ті чи інші виступи чи репліки. Важливо, щоб директор мав належний авторитет, дотепність, добре знав зміст питання, що обговорюється, склад вчителів, володів собою.

Виконання рішень педради.

Рішення з виробничо-ділових питань фіксують: план затверджено, переведення учня затверджується тощо. Тут все зрозуміло й визначено. Набагато складніше з рішеннями з науково-педагогічних питань. Такі рішення готуються заздалегідь, попередньо обговорюються на нараді при директорі. Вони повинні враховувати підсумки і висловлювання вчителів, але, як правило, основні положення залишаються. В такому рішенні, перш за все, дуже коротко викладається теоретична основа теми обговорення, дається обґрунтування, потім чітко й зрозуміло формулюються завдання, що стоять перед учителями і адміністрацією школи, перераховуються деякі методи і прийоми реалізації цих завдань з визначенням, де можливо, відповідальних і термінів. Рішення педради фіксуються у протоколі і окремо вивішуються в учительській. У рішеннях є приписка про терміни їх виконання. Результати контролю повинні обговорюватися в робочому порядку, про них доповідається на наступній педраді.

У чому суть виконання рішень педрад? Перш за все, керівники шкіл повинні домогтися, щоб всі вчителі школи дійсно засвоїли основні проблеми, які розглядалися на педраді. Керівники школи планують втілення рекомендацій педрад у практику роботи всіх учителів, надаючи їм необхідну конкретну допомогу.

27.2. Предметні методичні об'єднання

Найбільш оптимальний склад об'єднання 4 - 5 викладачів одного предмету. Методичні об'єднання доцільно створювати у великих школах чи об'єднуючи викладачів 2 - 3 шкіл.

На засіданнях предметних об'єднань не варто розглядати вузькі питання: наприклад, вивчення теми "складне речення" у 7-му класі. Корисно знайомитися з результатами найновіших досліджень у галузі наук, що вивчаються в школі, методичними прийомами роботи, вивчати технічні засоби навчання, заслуховувати доповіді і повідомлення вчителів про результати своєї діяльності. Хороша школа для викладачів - кваліфікований аналіз уроків з позиції сучасних вимог до навчального процесу і з належним теоретичним обґрунтуванням. У цьому плані в структурі методичної роботи школи особливо важливу роль виконують школи передового досвіду.

Школи передового досвіду. До вчителя-майстра, керівника такої школи, за бажанням прикріплюються декілька (2 - 4) вчителі даної спеціальності, які потребують допомоги. В процесі спостереження уроків, бесід, вони знайомляться з методами і прийомами роботи свого керівника; спільно складають тематичні плани, вивчають літературу, відвідують уроки і ретельно аналізують їх, відбираючи й закріплюючи все те цінне, що сприяє ефективності роботи. Така творча співдружність удосконалює роботу не тільки прикріплених вчителів, але й самого керівника школи.

Проблемні групи займаються систематизацією, повідомленням і поширенням передового досвіду, вони спільно розробляють і впроваджують у практику прийоми і методи роботи. Починається робота групи з вивчення літератури з тієї чи іншої проблеми, відвідування уроків різних учителів, вироблення спільних гіпотез, пропозицій, які потім перевіряються на практиці. Проблемні групи працюють творчо, активно втручаються в навчальний процес. У процесі самостійної роботи активно формується педагогічна майстерність. При глибокій зацікавленості керівництва і громадських організацій школи діяльність проблемних груп сприяє створенню в колективі творчої атмосфери, що, в свою чергу, приваблює в проблемні групи все нових і нових учителів.

Практикуми. В системі підвищення кваліфікації вчителів має місце певний розрив між колективними формами роботи та індивідуальною підготовкою до занять і виховних заходів. Однією з форм самоосвіти є практикуми. На початку навчального року (в деяких школах у кінці попереднього навчального року) вчителі- предметники отримують план роботи практикумів (районних і шкільних) з вказівкою тем по класах, завдань за темами (які задачі розв'язати, підготувати досліди, прочитати літературні джерела) і рекомендований список літератури з кожної з визначених тем.

Засідання секції практикуму відбувається раз на місяць. Методист чи викладач-майстер читає невелику за обсягом лекцію, потім розв'язуються одна-дві складні задачі, обговорюються тематичні плани і питання методик. У процесі вивчення теми проводяться відкриті уроки. Керівники методичних об'єднань ретельно підбирають теми для практикумів, не варто визначати багато тем. Неможливо і немає необхідності готувати кожного вчителя з кожної теми. Завдання в іншому: виробити навички роботи, здатність до творчого пошуку, показати зразки уроків. Робити це корисно на складних темах, які розширюють науково-педагогічний світогляд.

Проведення відкритих і показових уроків. Керівництво школи використовує досвід майстрів педагогічної праці для демонстрації методів

навчально-виховної роботи. Наприклад, проводиться відкритий урок проблемного навчання, урок з використанням технічних засобів, робота з підручником на уроці тощо. **Важко** переоцінити значення таких уроків, якщо вчителі вчасно підготуються до їх сприйняття: прочитають потрібну літературу, заглибляться в особливості творчого пошуку колеги.

Науково-теоретичні конференції і педагогічні читання. У багатьох школах один раз на рік успішно проводять підсумкові науково-теоретичні конференції і педагогічні читання як своєрідний звіт учителів, які підготували реферати, доповіді, повідомлення про підсумки своїх пошуків з тієї чи іншої проблеми. Вчителі знайомляться з передовим досвідом, обмінюються думками, заздалегідь готуються до конференцій і читань, проводять пошукову творчу роботу, що збагачує педагогічний процес.

27.3. Самоосвіта вчителів

Коллективні форми роботи (на курсах інститутів підвищення кваліфікації, в інститутах післядипломної освіти, в методичних об'єднаннях, лекторіях тощо), спрямовані на підвищення кваліфікації і теоретичного рівня вчителів, необхідно поєднувати з самоосвітою. Тільки в органічному поєднанні колективних та індивідуальних форм роботи може бути успішне вирішення проблеми систематичного розширення світогляду і підвищення ділової кваліфікації кожного учителя. Серйозну увагу необхідно приділяти питанням теорії і практики гуманістичного виховання.

Найважливішими напрямками самоосвітньої роботи з предмету можуть бути:

- вивчення нових програм та підручників, розуміння їх особливостей та вимог;
- вивчення додаткового наукового матеріалу;
- самостійне розв'язання задач, організація лабораторних і практичних робіт, дослідів та вправ;
- вивчення технічних засобів навчання, комп'ютера.

В галузі методики варто приділяти особливу увагу прийомам диференційованого навчання, розвитку розумової діяльності учнів, самостійності, практичних навичок та встановленню зв'язку урочних і позаурочних занять з свого предмету.

Педагогічна самоосвіта здійснюється різними засобами: систематичне вивчення новинок художньої, спеціальної і педагогічної літератури, при цьому робляться нотатки, складаються конспекти або тези. Багато вчителів мають спеціальні картотеки, які допомагають використовувати необхідний матеріал. Самоосвіта дає ефективні результати у тому випадку, коли вона здійснюється цілеспрямовано, рівномірно й систематично. Корисно скласти індивідуальний план самоосвіти. Як показує досвід, учитель в змозі виділити на підвищення кваліфікації 7 - 9 год. на тиждень (виключаючи безпосередню підготовку до уроків). В ці години входять і відвідування методичних об'єднань, лекторіїв, музеїв, екскурсій, диспутів, практикуми, проблемні семінари та інші види колективної й індивідуальної роботи, спрямованої на вивчення наукової літератури і передового досвіду кращих учителів.

27.4. Організація допомоги молодому вчителю

Молодий вчитель прийшов у школу. Чи підготовлений він до роботи з учнями? Цілком зрозуміло, що як би добре не готував вуз, вирішальне становлення майстерності відбувається лише в школі, в живій роботі з дітьми, на практиці. Саме в перші роки, з перших днів розпочинається найбільш інтенсивне формування тих якостей, які й визначають міру майстерності майбутнього вчителя.

Кажуть, добре, якщо вчитель потрапив у висококваліфікований, добре згуртований міський педагогічний колектив. Під рукою і посібники, і методичні розробки, досвідчені вчителі, поряд інститути, бібліотеки. Але тут є свої труднощі: у таких школах — високий рівень вимог, розвинуті учні, підготовлені батьки. А як бути молодому вчителю у сільській школі? Там нижчий рівень вимог, але вчитель фактично один, викладає він у різних класах і нерідко два-три предмети, порадитися ні з ким, потрібних посібників знайти ніде... Різні умови вимагають і різних форм допомоги, але є й дещо спільне, що потрібно враховувати.

Які труднощі зустрічаються в роботі молодого вчителя?

Перш за все, у галузі навчання молодий вчитель недостатньо володіє конкретним матеріалом з теми. Вій знає, наприклад, творчість Т.Г.Шевченка, І.Я.Фраїка або історію французької революції, закони Ньютона, але йому дуже важко відібрати конкретні факти біографії письменника або популярно розкрити суть законів Ньютона. Молодий учитель має значні труднощі у підборі матеріалу, в підготовці уроків тощо. Як правило, він не володіє методами роботи. "Опитування для мене справжні тортури, - зізнається одна молода вчителька. - Що робити тридцяти дітям, поки тягнеться ця "канитель" з витягуванням відповіді? І яку ставити оцінку?"

Пояснення матеріалу - улюблена частина уроку для молодого педагога. Він старанно і, як правило, добре розповідає. В класі тиша. Слухають зацікавлено. Але урок - це не тільки пасивне сприйняття, це ще й формування знань, навичок, умінь і ось тут найбільша небезпека чекає новачка: він втрачає керування, клас шумить, урок зривається. Не володіючи арсеналом методів навчання, молодий учитель поспішає знову й знову що-небудь цікаве розповісти, заспокоїти учнів, розважити.

Складно зі здійсненням диференційованого підходу до учнів. Молодий учитель ще не в змозі розібратися в характері здібностей своїх учнів, встановити діагноз відставання, міру запущеності, своєрідність пам'яті, уваги окремих учнів, а тому він позбавлений можливості ефективно впливати на якість формування знань. Молодий учитель уникає викликати слабких учнів, вій боїться їх, намагається мати справу з сильними, не знає як допомогти окремим учням. В результаті відставання у деяких учнів зростає, їх розвиток у процесі навчання здійснюється стихійно.

Не менше труднощів і у виховній роботі. Молодий учитель, як правило, непогано проводить з учнями дозвілля: грає з ними, ходить у походи, на екскурсії, але як важко для нього провести збір, диспут, конференцію, організувати чергування, трудові справи... Готуючи диспут, конференцію, вчитель намагається все зробити сам. "Вони в мене нічого не вміють і, головне, не хочуть", — нерідко засмучено констатує він. Важко налагоджувати стосунки з учнями; багато емоційних рішень, нерідко виникає

психологічний бар'єр, взаємна неприязнь. І на уроці, і після уроків говориться багато непотрібних слів, прямотілих настанов, погроз.

Спостереження показують, що у багатьох школах допомога молодому вчителю організована вкрай слабо. Переважно вона полягає у фіксації відвіданих уроків та позаурочних заходів. Багато молодих учителів бояться відвідування їх уроків і всіляко намагаються цього уникнути. Однак, є великий позитивний досвід, який варто враховувати молодому директору. Надання допомоги молодому вчителю розпочинається з розумної регламентації його праці та створення сприятливих умов у школі. Треба дуже уважно продумати навантаження, зручно скласти розклад, з урахуванням можливості вчителя, доручити йому класне керівництво.

Центральна ланка в організації допомоги молодому викладачу - це попередня робота з ним. Немає необхідності читати йому лекції, проводити теоретичні заняття. У нього достатньо свіжі відомості, які він отримав у вузі. Молодий учитель потребує практичних порад. Така допомога може бути: а) *попереджувальною* і охоплювати всю групу молодих учителів; б) *індивідуально попереджувальною*, пов'язаною з конкретною підготовкою до уроків і різних заходів; в) *є результатом* ознайомлення з роботою молодого вчителя.

Попередня бесіда з молодими вчителями розпочинається з елементарного ознайомлення з традиціями школи, особливостями навчально-виховного процесу. Директор школи показує кабінети, класи, пришкольну ділянку. В простій і яскравій бесіді розкриває особливо вдалі прийоми роботи окремих вчителів і класних керівників. Разом з цим даються перші конкретні поради: "У нас у школі не прийнято кричати на учнів. Крик вчителя викликає відповідну реакцію, виникає конфлікт, а це, як правило, не сприяє вирішенню питання". "У нас у школі не виставляють учнів з класу, не читають "ногацій" під час уроків" тощо.

Заступник директора з навчальної роботи проводить з молодими вчителями бесіду про те, як складати плани уроків, заповнювати журнали, вести потрібну документацію, показує зразки. Особлива увага звертається на підготовку до уроку, організаційні моменти навчального процесу. З молодими вчителями проводять бесіди і досвідчені вчителі, які, в першу чергу, дають найпростіші доступні поради: як проводити класну виховну годину, організувати чергування, розподілити обов'язки, підібрати актив класу тощо.

З чого починати молодому вчителю? ***З ретельної підготовки до уроку.*** Необхідно так підготуватися до уроку, щоб в учнів не було і хвилини вільного часу, щоб протягом всього уроку учень думав, працював, був максимально зайнятий. Найнебезпечніше, якщо вчитель виробив "штамп" комбінованого уроку. Під час опитування він виступає в ролі бездушного контролера (а клас не працює), під час пояснення — в ролі інформатора, закріплення проводить формально, домашнє завдання задається поспішно... На таких уроках все зводиться до засвоєння готових знань та їх відновлення, не відбувається залучення учнів до розумової діяльності, вони не розвиваються, не ростуть інтелектуально й духовно.

Важливо переконати молодого вчителя, що перша умова успішного уроку - чітке, науково обгрунтоване, переконливе пояснення. Матеріал з теми

ділиться на окремі частини, структурні елементи, кожний з них особливо підкреслюється (план, теза, повторення, демонстрація), певним чином усвідомлюється, підтверджується прикладами, доведеннями. На уроці учні крок за кроком просуваються від простого до складного, оволодіваючи необхідним обсягом знань, умінь і навичок. Мистецтвом - учити на уроці - і потрібно оволодіти вчителю з перших кроків його викладацької діяльності. Здавалось би, що тут нового? Насправді все! Молодого вчителя потрібно орієнтувати з перших кроків на творче ставлення до навчального процесу, думати самому і змушувати мислити учня.

Наступний етап в організації роботи з молодим учителем полягає в *конкретно-індивідуальній попередній допомозі* в навчально-виховній роботі. Вивчається нова складна тема. Директор і його заступники організують своєчасну допомогу. Досвідчений учитель чи методист може скласти тематичний план, підібрати задачі, приклади, вправн, матеріали. Таку роботу доцільно проводити в три етапи: перший етап - загальні поради досвідченого педагога, бесіда за два-три тижні до вивчення теми, чорнові нотатки загального плану роботи; другий етап - особиста підготовка молодого вчителя, підбір матеріалу, читання потрібних розділів, розв'язування задач, підготовка дослідів, складання тематичного плану; третій етап - безпосереднє вивчення роботи вчителя з теми і коригуючі вказівки, а також відвідування уроків більш досвідчених вчителів.

Під керівництвом і з допомогою адміністрації школи молодий вчитель кваліфіковано готується до уроків. Звісно, немає ні можливості, ні потреби так готувати кожну тему, але отримані зразки стануть гарним прикладом, матимуть вплив на формування стилю роботи вчителя, привчать його до творчого пошуку, ґрунтовної підготовки до занять. Зрозуміло, що при такому підході значно складніше готуватися до уроків, але це об'єктивні труднощі, їх треба перебороти, проте довго в "портфелі" вчителя буде зберігатися фундаментальний матеріал, яким він зможе користуватися роками.

Орієнтовно в цьому ж напрямку надається допомога і в проведенні виховних заходів. Заступник директора попередньо обговорює хід підготовки до вечора, походу, класної години. Особливо успішно це проходить тоді, коли є два паралельні класи і можна порадитися з досвідченим класним керівником. Такі попереджувальні бесіди і перегляд планів та сценаріїв дозволяють уникнути серйозних помилок та промахів. Дуже корисним є аналіз проведених заходів, виконаної роботи, обмін досвідом.

Ефективною формою допомоги є відкриті та показові уроки. Недосвідченому вчителю хочеться подивитись на зразки педагогічної роботи. І все ж, найважчим видом допомоги є *аналіз конкретної роботи молодих вчителів*. Ми часто зустрічаємося з такою ситуацією, коли і бесіди пройшли успішно, і попередня допомога надавалася, а уроки принесли тільки засмучення. Крок за кроком, відвідуючи уроки, аналізуючи плани, перевіряючи знання учнів, керівники школи зможуть забезпечити індивідуальний ріст учителя з урахуванням його особистих якостей, рівня розвитку, педагогічних даних, складу характеру.

Велику увагу слід приділити питанням педагогічної етики і розвитку педагогічної техніки. Молоді вчителі, які не мають досвіду роботи з дітьми, дуже прямолинійні, легко збуджуються, ображаються, кричать, погрожують.

Постійно чути: "Останній раз тобі говорю", "Марш із класу!", "Без батьків у школу не приходь!" тощо. Діти відповідають неприязню, намагаються образити вчителя, виникає так званий емоційний бар'єр, що заважає нормальній роботі. Нелегко навчитися мистецтву першої реакції, спілкуванню з учнями, терпінню. За будь-яких обставин учитель не повинен вибухати, втрачати "педагогічне обличчя".

Успіх молодого вчителя залежить часто від "дрібниць": від одягу, голосу, жестів, випадково зроблених зауважень.

З іншого боку, намагання окремих молодих учительок виглядати надто модно стає причиною їх непопулярності серед дітей. Керівники школи тактовно повинні прямо пояснити все це молодим педагогам.

Дуже влучно сказав А.С. Макаренко: "Для мене ...такі "дрібниці" стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як піднятися зі стільця, з-за столу, як підвищити голос, посміхнутися, як подивитися."

Підготовка, отримана у вузі, не може вирішити проблему формування майстерності. Тільки шляхом самоосвіти і творчих пошуків прийде вчитель до своєї майстерності. Допомогти йому в цьому в найвідповідальніший період його становлення повинні керівники школи. Від них у значній мірі залежить, яким буде він, молодий вчитель!

27.5. Вивчення та розповсюдження передового педагогічного досвіду

У системі підвищення кваліфікації вчителів важлива роль належить новаторам. Їх майстерність, їх "секрети" покажуть вчителям, образно кажучи, втілення ідеалу, педагогіку як мистецтво в дії. Кого можна назвати новатором? Того, хто добре працює? Чи того, хто пропонує щось нове? Новаторство і передовий досвід - це не одне і теж.

Передовий досвід - більш широке поняття, *новаторство* - складова частина передового досвіду, його основа. Не кожна форма роботи, навіть успішна, є передовим досвідом і не кожне новаторство — передовий досвід.

Передовий досвід - це те, що можна передати, використати в роботі інших учителів. Новаторство не завжди можна передати, є й індивідуальна творчість, яка дає високоефективні результати у даного вчителя, але інші вчителі так працювати не можуть.

Це все одно, що спитати у великого художника, як йому вдається написати такий чудовий пейзаж? Він розповість, як він писав натуру, про що думав, що переживав, як створював ескізи, як змішував фарби... Всім усе зрозуміло. Але інший художник так не напише, хоч буде повторювати все, що робив майстер. Так і в учительській праці: механічно перейняти нічого не можна. Але вироблені видатними вчителями прийоми допоможуть знайти свої підходи до вирішення тієї ж проблеми і досягти успіху.

Передовий досвід - не відтворювані методи, прийоми і способи навчання та виховання, практично здійснені в діяльності окремих вчителів і так, щоб забезпечити високі результати без додаткових витрат часу (тобто тільки час роботи). Передовий досвід може бути новаторським, коли вчитель пропонує щось оригінальне, нове, чого не було раніше. Це може бути ціла система роботи, як, наприклад, у А. Макаренка, В. Сухомлинського, С.

Шацького, Л. Занкова, коли питання навчання і виховання вирішувалися комплексно, здійснювалися різноманітними методами, прийомами. Але новаторство може мати й обмежений характер, коли пропонуються окремі форми занять або особливі методи навчання. Якщо, наприклад, мова йде про роботу В. Шагалова, С. Льїна, С. Лисенкової, перш за все, мається на увазі урок. Вони майстри-новатори у використанні особливих методів пояснення, зворотного зв'язку, самостійної роботи учнів.

Чи буває передовий досвід, що не має новаторського характеру? Такого бути не може. Вчитель не пропонує нового методу, прийому, способу роботи, але він зумів "старому", давно відомому методу надати такого спрямування, щоб він "заграв новими фарбами", став більш ефективним, результативним. Де дійсний успіх, там завжди новаторство в тій чи іншій формі. Педагогічний успіх неможливий без пошуку, мистецтва, мук творчості. Але одна справа, коли вчитель виробляє потрібні навички в себе, з урахуванням свого характеру, підготовки, досвіду; інша, якщо він запропонував прийоми роботи чи удосконалив старі так, що вони дають високі результати і їх можна поширювати та використовувати. Новаторство набуває характеру передового досвіду, який треба поширювати і впроваджувати. Не все, однак, підлягає поширенню. Вивчаючи прийоми роботи новатора, директору важливо з'ясувати головне, провідне, загальне, те, що можна порадити всім, і те, що притаманне тільки особистості, талановитій людині, чим можна захоплюватися без кінця як витвором мистецтва, але що не можна не тільки копіювати, але й наближено переймати, бо в іншому виконанні це буде неефективно, часом карикатурно і смішно, а нерідко й шкідливо.

В.О.Сухомлинський проводив уроки мислення. Учні сиділи і думали. Їх обличчя зосереджені, вони заглиблені в пошук. Але хіба хтось, крім В. Сухомлинського, зможе це зробити? Хто зможе повторити А. Макаренка? Хіба є інший С.Шацький чи інший М. і узик.' Це люди неповторні! Але в їх методах, прийомах є елементи доступні всім, більше того, є щось спільне, що збагатило педагогіку як науку і стало здобутком усіх.

Позитивний досвід може бути комплексним, коли результат діяльності вчителя (високий рівень знань, трудової підготовки і вихованості учнів) виявляється в кінці навчального року або після закінчення школи: випускники успішно вступають до вузів, добре трудяться на виробництві, зразково поведуть себе в суспільстві.

Позитивний досвід може бути проміжним, частинним. Вчитель виявляє особливі здібності в організації навчального процесу: чітко проводить уроки, ретельно їх готує, активізує зусилля дітей. Вивчається саме ця, найбільш помітна й ефективна частина роботи вчителя.

Позитивний досвід може бути конкретним, вузько спрямованим, коли спрацьовує який-небудь один метод, прийом, окремий елемент навчального чи виховного процесу.

Таким чином, педагогічний досвід - явище широче, неоднозначне, яке потребує всебічної і цілеспрямованої діяльності не тільки керівників школи, але й усього педагогічного колективу.

Проаналізуємо це детальніше, конкретизуючи цю діяльність, і накреслимо шляхи вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду в практику роботи вчителів.

Виявлення, вивчення та узагальнення передового досвіду. Керівники шкіл у пошуках передового досвіду не повинні покладатися тільки на випадок, коли раптово виявлять у роботі того чи іншого вчителя щось видатне, оригінальне, корисне. Вивчення передового досвіду піддається організації і спланованому пошуку. Перш за все, і директор, і завуч складають орієнтовні питання, які варто вивчити, доводять їх до відома вчителів, стимулюючи їх творчий пошук у певних напрямках. Відтінків та конкретних підходів може бути багато, інколи зовсім несподіваних та незвичайних, але основні, провідні елементи навчально-виховного процесу традиційні й добре відомі, зокрема:

1. Підготовка учителя до уроку.
2. Зворотний зв'язок, майстерність опитування учнів.
3. Уміння пояснювати матеріал: активізація, проблемність, структурність, різноманітність прийомів, ТЗН тощо.
4. Розвиток здібностей учнів, індивідуальний підхід, робота з обдарованими та слабо встигаючими учнями.
5. Розвиток самостійності учнів, їх уміння добувати знання, моделювати, розв'язувати оригінальні вправи, використовувати знання на практиці тощо. Розвиток працелюбності, любові до розумової праці.
6. Виховання в процесі навчання. Прийоми вироблення переконань, система вимог, особистий приклад учителя, етика тощо.

У галузі *виховної роботи* ці питання дещо інші:

1. Вміння вивчити особистість дитини, її здібності, темперамент, характер, схильності, рівень культури.
2. Робота з колективом учнів.
3. Організація виховного заходу.
4. Методика проведення класної години.
5. Моральне, естетичне і фізичне виховання школярів.
6. Виховання працелюбності, почуття відповідальності, активності у суспільно корисній праці.
7. Робота з активом учнів і "важковиховуваними дітьми".
8. Робота з батьками учнів.

Вивчаючи роботу вчителів за цими напрямками, керівники шкіл виявляють позитивні та "тіньові" сторони в роботі, дають поради, вказівки, наводять приклади. Кожен керівник має більш-менш визначене еталонне уявлення про ті чи інші прийоми роботи і намагається їх передати своїм колегам. Це, безперечно, один із засобів розповсюдження передового досвіду, бо і директор, і завуч у своїх рекомендаціях спираються на узагальнений передовий досвід і багаторічні спостереження. Але такі дії недостатні. Мова йде про спеціальне вивчення діяльності вчителів, що досягли серйозних успіхів у праці, виявленні специфічних особливостей їх прийомів з метою розповсюдження. З чого все розпочинається?

Шляхом особистих спостережень і аналізу результатів керівники школи встановлюють, що у того чи іншого вчителя є певні видатні досягнення. Як вони їх досягли? Починається процес вивчення. Ступінь кваліфікації керівників проявляється, перш за все, в умінні знайти "родзинку" в методах роботи вчителя, який те, що оживляє, здавалося б, відомий прийом, робить його дієвим та результативним. Наступний крок - виявлення елементів цього

прийому, ніби розчленування його на складові частини і визначення вагомості цих елементів, знаходження основної, "вирішальної" ланки. Потім керівник школи встановлює, чи можливо відтворити цей досвід, тобто передати іншим, чи він цілком залежить від особистості вчителя: його артистичності, темпераменту, складу. Період вивчення досвіду вкрай важкий і відповідальний.

Якщо керівник школи робитиме висновки лише за результатами, без ретельного аналізу педагогічного процесу, то заздалегідь можна передбачити неефективність такого вивчення, а інколи й небезпеку, оскільки досвід буде передаватися "взагалі", поверхово, без розкриття його суті. Ще К.Д.Ушинський відзначав, що досвід не передається буквально, а передається ідея, закладена в досвіді. Ось цю "ідею" й необхідно знайти керівникові школи в процесі вивчення успішної роботи конкретного вчителя.

При вивченні системи роботи передового вчителя необхідно скласти план, що може передбачати наступні питання:

а) ознайомлення з загальною підготовкою вчителя: науковою, методичною, зі спеціальності;

б) вивчення системи підготовки учителя до уроків і позакласних заходів (планування, стан кабінету, дидактичного матеріалу тощо);

в) відвідування кількох уроків з однієї теми;

г) аналіз результатів роботи вчителя (рівень знань і розвиток учнів).

Для більш повного розкриття системи роботи вчителя необхідно вивчити стан позакласної роботи з учнями, індивідуальний підхід до них, особливості зв'язків з батьками тощо.

Прийоми впровадження в практику передового досвіду. Сутність і мета вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду полягає в тому, щоб досягнення майстрів педагогічної праці зробити здобутком усіх учителів. Тому керівники шкіл, методичних об'єднань повинні не тільки добре знати педагогічну сутність і цінність того чи іншого досвіду, але й широко пропагувати і впроваджувати його в практику роботи вчителів.

Впровадження - найбільш важливий і найменш вивчений етап у системі поширення передового досвіду. Можна добре вивчити і узагальнити, навіть успішно пропагувати і в наказовому порядку примушувати його застосовувати, і все ж успіху не досягти. Впровадження нелегко дається вчителю, воно потребує творчих зусиль, здібності до трансформації і подолання труднощів, великого бажання і сили волі, наполегливості й уміння аналізувати свої помилки та невдачі. Невдачі на початку, навіть при найретельнішій підготовці, неминучі. Потрібні навички, пристосування, відпрацювання прийому з урахуванням своїх індивідуальних даних. Навіть простий, здавалося б, прийом: навчити працювати з книгою на уроці - не всім дається. Що може бути простішим: сформулював питання, розповів як і що робити — приступайте. Але не виходить, і заважають різні дрібнички: у одного немає зошита, інший забув ручку, у третього потрібна сторінка в підручнику відсутня. Виявляється, вчитель-майстер повинен все передбачити, навчити самій техніці роботи і правильній підготовці до неї.

Які ж *методи* поширення передового педагогічного досвіду?

Це, перш за все, усна пропаганда: виступи вчителя або особи, яка вивчала досвід, на методичних об'єднаннях, педагогічних радах, семінарах, конференціях, педагогічних читаннях.

Ефективною формою поширення передового досвіду є його показ, демонстрація: відвідування уроків і позакласних заходів, ознайомлення з планами, аспектами, дидактичним матеріалом, зошитами й іншими видами робіт вчителів та учнів.

Впровадження передового досвіду неможливе без практикумів і тренувань, коли мова йде про прийоми і способи роботи. Наприклад, як оволодіти технікою проведення лабораторної роботи, кіноуроку тощо. Лише пояснення і показу замало, потрібно виробити навички в учителів та учнів.

Важливе місце займає наочна пропаганда: постійно діючі і перусвідомлюючі виставки, методичні куточки тощо.

Впровадження передового досвіду - процес керований. Керівники шкіл - не пасивні спостерігачі, вони енергійні і активні діячі, організатори, що домагаються залучення всього колективу до творчого пошуку і впровадження

всього цінного й передового у практику. Діяльність керівників шкіл у цьому відношенні досить різноманітна.

Помітивши оригінальне, нове в досвіді окремих вчителів при відвідуванні уроку, позакласних занять, керівник школи сам розповідає про це на педраді чи виробничій нараді, пояснює, в чому полягає педагогічна цінність цих прийомів, рекомендує іншим вчителям спробувати використати їх, а якщо знадобиться, то попередньо відвідати урок колеги, подивитися на ці прийоми в дії. Не потрібно нехтувати дрібницями педагогічної техніки, не варто обов'язково намагатися передавати відразу весь досвід. Спочатку таке завдання може виявитися дуже складним, непосильним. Окремий же вдалий прийом може використати кожний, навіть молодий вчитель. Наприклад, використання звукозапису на уроках іноземної мови, оригінальні прийоми перевірки домашнього завдання тощо.

Керівник школи, помітивши новаторські прийоми в практиці того чи іншого вчителя, може запропонувати йому самому розповісти про них на методичних об'єднаннях чи на будь-якій нараді. При цьому корисно ілюструвати повідомлення демонстрацією дидактичного матеріалу, дитячих робіт, в яких виражаються нові елементи досвіду, досягнуті результати. Ця передача передового досвіду відрізняється від попередніх значною активністю вчителя, але, як і в першому випадку, не потребує письмового викладення своїх думок, а тому доступна широкому колу вчителів.

У багатьох учительських колективах отримала розповсюдження така форма передачі передового досвіду як наставництво, шефство досвідченого вчителя над початківцем. Цінність її полягає в тому, що досвідчений вчитель практично знайомить молодого колегу зі своєю системою, вводить його в лабораторію своєї педагогічної праці. Він розповідає і показує, як проводиться підготовка до уроку з конкретної теми, як будується викладення нового матеріалу, як відбувається зворотній зв'язок, як організується самостійна робота учнів тощо. При цьому особлива увага звертається на головне в роботі, на те, що забезпечує успіх. Він запрошує молодого вчителя на свої уроки і пояснює, чому вони проводяться саме так, а не інакше. Не обмежуючись розповідями і показом свого досвіду, вчитель-новатор відвідує уроки свого підшефного, відзначає окремі успіхи, аналізує недоліки допомагає їх усунути. Разом з тим, він проводить вправи, тренування. Досвідчений учитель дає завдання: скласти тематичний план, план уроку; визначити завдання, мету уроку, підготувати запитання для учнів, виділити опорні пункти свого пояснення, підібрати приклади, задачі, вправи, способи закріплення, домашнє завдання, продумати виховні моменти, індивідуальні завдання. Урок спроектований. Під керівництвом наставника досвід матеріалізований. Ніякі загальні розмови не замінять особистої роботи і тренувань при впровадженні досвіду в практику.

Передовий досвід знаходить своє відображення у планах, конспектах уроків, які вчитель часто пише для себе. Виявивши змістовні плани, картки, інші записи, керівник школи звертається до вчителя з проханням відредагувати ці документи для педагогічного кабінету чи куточка передового досвіду, щоб ними, як зразком, могли користуватися інші вчителі. Можуть бути і збірки таких записів з поясненнями і уточненнями, зробленими завучем чи методистом.

Впровадження передового досвіду в шкільну практику залежить від дотримання певних правил, коли мова йде про поетапну організацію цього процесу. В одній із шкіл вчительський колектив визначив тему для впровадження: "Організація зворотного зв'язку як засіб удосконалення навчального процесу". Що робить адміністрація і педагогічний колектив?

Перший етап. Вчителі вивчають теорію питання, для них читаються лекції, складається список літератури, в колективі проходять диспути і обговорення. Колектив науково готується до роботи по-новому, усвідомлює необхідність впровадження результатів наукових досліджень і передового досвіду з даного питання. В учительській з'явилися різноманітні схеми, таблиці, рекомендації. Тут і дидактичні вимоги до системи зворотного зв'язку, розкриття значення і функції контролю, його особливості при вивченні матеріалу, поточній перевірці знань, узагальнюючому опитуванні, види і способи опитування, організація допомоги відстаючим тощо.

Другий етап. Визначаються вчителі-майстри з окремих предметів (математики, літератури, географії, історії тощо), які починають конкретне практичне впровадження. Передові вчителі експериментують, складають перфокарти, дидактичний матеріал, працюють з учнями, шукають кращі варіанти впровадження. В школі готуються кабінети, ТЗН, наочні посібники, зміцнюється матеріальна база, встановлюються контролюючі пристрої, в майстернях школи готуються планшети, грифельні дошки тощо. Таким чином, розробляється методика роботи, створюються необхідні умови для конкретного впровадження передового педагогічного досвіду.

Третій етап. Масове вивчення отриманих результатів і поступове впровадження окремих елементів досвіду. Вчителі відвідують уроки майстрів, що впровадили в практику роботи систему зворотного зв'язку, знайомляться з різноманітними видами опитування, технічними засобами, вивчають прийоми роботи, навчаються складати картки, кодовані завдання, здійснювати комбіноване опитування. Досвідчені вчителі розповідають про свій досвід, діляться матеріалами, обговорюють окремі технічні прийоми, вказують на можливі помилки, шляхи їх подолання. Адміністрація організовує відкриті уроки, проводить їх обговорювання, особливу увагу звертаючи на технологію процесу, вироблення навичок, умінь. Багато вчителів починають поступово використовувати окремі прийоми, готуючись до широкого впровадження всього досвіду.

Четвертий етап. Широке впровадження досвіду в практику всіх учителів. З допомогою керівників школи і передових учителів весь колектив використовує в своїй роботі зворотний зв'язок у процесі вивчення матеріалу та під час поточної перевірки знань і після вивчення всієї теми. Вчителі використовують як машинну, так і безмашинну систему зворотного зв'язку. Особлива увага приділяється тематичному контролю, організації допомоги відстаючим учням. Керівники школи, керівники методичних об'єднань і вчителі-ентузіасти відвідують уроки окремих учителів, коректують їх роботу, своєчасно надають потрібну допомогу.

Широкою популярністю користувався вчитель математики, фізики і астрономії Донецької школи В.Ф. Шаталов. Багато суперечок викликав його метод викладання, одні стверджували, що це мало не панacea, педагогічне чудо, інші — що це узаконене репетиторство, мало не "зазубрювання". Хто

правий? У системі В.Шаталова є важливі позитивні фактори, вони давно відомі педагогіці, просто донецький вчитель надав їм домінуючого значення і настільки удосконалив, що вони в значній мірі визначили його особистий успіх. А успіх незаперечний: учні В.Шаталова добре засвоювали матеріал, більшість добре навчалася і трудилася після закінчення школи. В чому особливості його позитивного досвіду? Можна виділити три особливості, які варто взяти на озброєння:

Перша особливість. Чітке, структурне пояснення матеріалу, виділення опорних сигналів, уміння найскладніший матеріал довести до свідомості кожного учня. В.Шаталов вивіщує на дошці свій знаменитий сигнал-конспект - чіткий перелік основних положень тем і починає пояснювати матеріал, спочатку докладно, другий раз — визначає головні моменти, третій - саму суть теми, як висновок. Слухаючи, учні тут же засвоюють, стежачи за вчителем, привчаються розмірковувати, доводити, шукати істину. Результати досить вагомі, якщо тут же пропонуються задачі, вправи, досліді

Друга особливість. Добре організований зворотний зв'язок. У В. Шаталова на кожному уроці фактично в тій чи іншій формі відповідають всі учні. Перш за все, вони на початку уроку пишуть короткий конспект за матеріалами минулого уроку, розв'язують задачі, виконують вправи. Учням створені такі умови, що вони змушені готуватися до кожного уроку.

Третя особливість. Здійснення індивідуального підходу. В.Шаталов з'ясує, у кого з учнів яка подальша мета і, крім звичайного навчального матеріалу, дає додаткові завдання вузько спрямованого характеру. Діти, що готуються на математичний факультет, одержують дуже складні конкурсні завдання, вони цілеспрямовано готуються у вищі навчальні заклади і, як правило, успішно туди вступають. Що в цьому поганого?

Але і в роботі самого В.Шаталова і особливо його прихильників мають місце тенденції, які повинні насторожувати вчителя. По-перше, помітний певний схематизм пояснень, інколи надмірний раціоналізм, у значній мірі збіднюючий курс, що не дає простору фантазії, думки, варіативності. Якщо у самого В.Шаталова творчі елементи присутні, то у багатьох "шталовців" їх немає, що спрощує навчальний процес до небезпечного рівня. По-друге, далеко не кожен учитель може підготувати і розмножити конспекти на кожний розділ, як це робить В.Шаталов. В результаті у деяких "шталовців", замість справжнього конспекту - спрощена схема, придатна тільки для запам'ятовування, яка мало що дає для серйозного вивчення матеріалу. Потрібно вміти взяти на озброєння ефективні моменти творчого методу В.Шаталова і обережно, з урахуванням своїх індивідуальних якостей, застосовувати їх на практиці.

Нехай не впадає у відчай учитель, коли відразу не все виходить, хоч він діяв, здавалося б, точно так як йому рекомендували вчителі-майстри. Це довгий і тяжкий шлях пошуку і становлення, але ідея, закладена в досвіді, врешті-решт втілюється у практику, нехай дещо в іншій формі, в інших прийомах - це не головне. Так пояснювати, як В. Шаталов чи Є. Ільїн, зможуть далеко не всі вчителі, це особливий талант, але структурно виділити головні думки, забезпечити постійний контроль за роботою учнів, розвивати здатність дітей розмірковувати, оцінювати явище, подію, висловлювати свою думку тощо - може і повинен кожен учитель.

Такі конкретні прийоми вивчення, поширення та впровадження передового педагогічного досвіду і результатів наукових досліджень. Цей складний процес піддається управлінню та регулюванню. Керівники школи з урахуванням конкретних умов роботи завжди зможуть знайти ефективні шляхи удосконалення навчально-виховної роботи в школі, якщо побудують всю систему впровадження передового досвіду на науковій осні [25].

27.6. Професійні вимоги до особистості педагога

Успішне вирішення завдань національного виховання безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки педагогів, їх професійної майстерності, ерудиції і культури. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога, вчителя, вихователя. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури; прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

Особливі професійні і суспільні функції учителя, необхідність бути завжди на виду у найоб'єктивніших суддів — своїх вихованців, зацікавлених батьків, широкої громадськості пред'являють підвищені вимоги до особистості учителя, його морального обличчя. Вимоги до вчителя - це імперативна система професійних якостей, які визначають успішність педагогічної діяльності.

Практична педагогічна діяльність лише наполовину побудована на раціональних технологіях, друга її половина - мистецтво. Тому перша вимога до професійного педагога - наявність *педагогічних здібностей*. При цьому виникає питання: чи існують спеціальні педагогічні здібності? Відомі знавці педагогічної праці дають позитивну відповідь.

Питання про педагогічні здібності перебуває в стадії розробки. *Педагогічні здібності* — це *якості особистості, що інтегровано виражаються в нахилах до роботи з дітьми, любові до дітей, отримання задоволення від спілкування з ними*. Виділено головні групи здібностей.

1. **Організаторські**. Виявляються в умінні вчителя згуртувати учнів, залучити їх до праці, розподіляти обов'язки, спланувати роботу, підвести підсумки зробленому і т.д.

2. **Дидактичні**. Конкретні уміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність і т.д.

3. **Перцептивні**, що виявляються в умінні проникати в душевний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, виявляти особливості психіки.

4. **Комунікативні** здібності, які виявляються в умінні вчителя встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчального закладу.

5. **Сугестивні** здібності, які виявляються в умінні вчителя здійснювати емоційний вплив на учнів.

6. **Дослідницькі** здібності виявляються в умінні пізнавати і об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси.

7. **Науково-пізнавальні** здібності передбачають засвоєння наукових знань у своїй галузі.

Наукові дослідження останніх років виявили "провідні" й "допоміжні" здібності. До *провідних* належать: педагогічна пильність (спостережливість), дидактичні, організаторські, експресивні, решта може бути віднесена до *допоміжних*.

Багато спеціалістів поділяють думку про те, що відсутність яскраво виражених здібностей може бути компенсовано розвитком інших важливих професійних якостей - працелюбства, чесного і серйозного ставлення до своїх обов'язків, систематичної і постійної реїботи над собою.

Педагогічні здібності (талант, покликання, задатки) ми повинні визнати важливою передумовою оволодіння педагогічною професією, однак не вирішальною професійною якістю. Скільки кандидатів вчителів, маючи блискучі задатки, так і не стали педагогами, і скільки спочатку здавалося б малоздібних зміцніли, піднесли до вершин педагогічної майстерності. Педагог - це завжди великий трудівник.

Тому найважливішими професійними якостями педагога мусять бути визнані: *працелюбство, працездатність, дисциплінованість, уміння визначити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, відповідальність прагнення постійно підвищувати якість своєї праці.*

В умовах переходу до ринкових відносин особливої значимості набувають людські якості педагога, які стають професійно значимими передумовами створення сприятливих стосунків у навчально-виховному процесі. До цих якостей належать: *людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, повага до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна урівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружжелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура та ряд інших.*

Обов'язкова для вчителя якість - *гуманізм*, тобто ставлення до розвиваючої особистості як до вищої цінності на землі, вираження цього ставлення в конкретних ділах і вчинках. Гуманні стосунки складаються з інтересу до особистості учня, з співчуття до учня, допомоги учневі, поваги до його думки, особистостей його розвитку, з високої вимогливості до його навчальної діяльності, турботи про розвиток його особистості. Учні бачать ці прояви і спочатку наслідують їх несвідомо, а потім поступово набувають досвід гуманного ставлення до людей.

Учитель - це завжди *активна, творча особистість*. Він є організатором повсякденного життя школярів. Збуджувати інтереси, вести учнів за собою може лише людина з розвинутою волею, де особистій активності належить вирішальне значення. Педагогічне керівництво таким складним організмом, як клас, дитячий колектив зобов'язує вихователя бути *винахідливим, кмітливим, наполегливим*, завжди готовим до *самостійного вирішення* будь-яких ситуацій. Педагог - близький і доступний зразок для наслідування, що спонукає учнів слідувати за ним, рівнятися на нього.

Професійно необхідними якостями учителя є витримка і *самовладання*. Професіонал завжди, навіть в найнеочікуваніших обставинах (а їх буває чимало), зобов'язаний зберігати за собою провідне становище в навчально-виховному процесі. Ніяких зривів, розгубленості і безпорадності учні не повинні відчувати і бачити. Ще А.С.Макаренко відзначав, що учитель без гальма - зіпсована, иекерована машина. Це потрібно пам'ятати завжди, контролювати свої дії і поведінку, не опускаючись до образ на учнів, не нервувати з дрібниць.

Душевна чуйність у характері вчителя - своєрідний барометр, що дозволяє відчувати стан учнів, їх настрій, своєчасно прийти на допомогу тим, хто її найбільше потребує. Природний стан педагога — професійна турбота за сучасне і майбутнє своїх вихованців. Такий учитель усвідомлює свою особисту відповідальність за долю підростаючих поколінь.

Невід'ємна професійна риса вчителя - *справедливість*. За родом своєї діяльності вчитель змушений систематично оцінювати знання, уміння, вчинки учнів. Тому необхідно, щоб його оціночні судження відповідали рівню розвитку школярів. Саме ці судження свідчать про об'єктивність вихователя.

Ніщо так не зміцнює моральний авторитет педагога, як його вміння бути об'єктивним. Упередженість, суб'єктивізм учителя дуже шкодить справі виховання. Сприймаючи учнів крізь призму власних оцінок, необ'єктивний педагог стає полонеником схем і вказівок. До загострення відносин, конфлікту, невихованості, зламаній долі - рукою подати.

Вихователю зобов'язаний бути *вимогливим*. Це найважливіша умова його успішної роботи. Високі вимоги повинен пред'являти вчитель, перш за все, до себе, бо не можна вимагати від інших того, чим не володієш сам. Педагогічна вимогливість повинна бути розумною. Майстри виховання враховують можливість розвиваючої особистості.

Вихователю має бути притаманне *почуття гумору*. В його арсеналі жарт, прислів'я, вдалий афоризм, посмішка - все це дозволяє створити в класі позитивний емоційний фон, змушує школярів дивитися на себе і на ситуацію з комічного боку.

Окремо потрібно зупинитися на *такті* педагога як особливого роду вміння будувати свої відносини з вихованцями.

Педагогічний такт - це *дотримання почуття міри у відносинах з вихованцями*. Такт - це *концентрований вираз розуму, почуттів і загальної культури вихователя*. Серцевиною педагогічного такту є повага до вихованця. Розуміння своїх вихованців застерігає вчителя від безтактних вчинків, підказуючи йому вибір оптимальних засобів впливу в конкретній ситуації.

Особистісні якості в учительській професії нероздільні з професійними. До останніх за звичай відносять набуті в процесі професійної підготовки і пов'язані з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності. Серед них: *володіння предметом викладання, методикою викладання предмету, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські вміння і навички педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування, риторське мистецтво* та інші якості.

Захоплення наукою — обов'язкова учительська якість. Науковий інтерес допомагає вчителю формувати повагу до свого предмету, не втрачати наукової культури, бачити і вчити учнів бачити зв'язок своєї науки з загальними процесами людського розвитку.

Любов до своєї професійної праці - якість, без якої не може бути педагога. Складовими цієї якості є добросовісність і самовідданість, радість при досягненні виховних результатів, постійно зростаюча вимогливість до себе, до своєї педагогічної кваліфікації.

Особливість сучасного вчителя, вихователя в значній мірі визначається його ерудицією, високим рівнем культури. Той, хто хоче вільно орієнтуватися в сучасному світі, повинен багато знати. Ерудований педагог повинен бути і носієм високої індивідуальної культури. Учитель завжди є наочним зразком для учнів, своєрідним еталоном вчинків і поведінки.

Ідеальний педагог мусить володіти такими якостями:

Спеціаліст - знання педагогічної теорії, володіння педагогічною майстерністю, знання психології, володіння технологіями навчання і

виховання, уміння раціонально організувати працю, любов до справи, любов до учнів, віра в людину, педагогічні здібності, загальна ерудиція, терплячість, оптимізм, емпатія, витримка, винахідливість, швидкість і точність реакції, душевна щедрість, емоційна врівноваженість, розуміння дітей, бажання працювати з дітьми, ясність і переконливість мови, вимогливість, тактовність, самовладання, справедливість, організаторські уміння, товариськість, уміння слухати.

Працівник - уміння визначити мету і досягнути її, розподіляти час систематичне і планомірне підвищення кваліфікації, спрямованість на підвищення продуктивності праці, здібності до творчості, всебічна освіченість, розумний оптимізм, помірний скептицизм, бажання трудитися, відданість справі, уміння працювати в колективі, наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, активність, орієнтація у виробничих ситуаціях, уміння розподіляти працю, готовність нести відповідальність.

Людина - високі моральні якості, активна участь у громадському житті, активна життєва позиція, особистий приклад у сім'ї в усьому, повага до законів держави, національна гідність, патріотизм, готовність до захисту України, міцне здоров'я, здоровий образ життя, гуманізм, духовність, релігійність, потреба в спілкуванні, відкритість, моральність, критичне ставлення до своєї дії.

27.7. Атестація вчителів

Атестація педагогічних працівників - це визначення їхньої відповідності займаній посаді, рівню кваліфікації, залежно від якого та стажу педагогічної роботи їм встановлюються категорія та відповідний посадовий оклад (ставка заробітної плати) у межах схеми посадових окладів.

Атестація педагогічних працівників проводиться відповідно до Закону України "Про освіту" (стаття 54) з метою активізації їх творчої професійної діяльності, стимулювання безперервної фахової та загальної освіти, якісної роботи, підвищення відповідальності за результати навчання, забезпечення соціального захисту компетентної педагогічної праці.

Атестація ґрунтується на **принципах демократизму, загальності, всебічності, систематичності, колегіальності, доступності та гласності, безперервної освіти і самовдосконалення, морального і матеріального заохочення**. Умовою атестації педагогічного працівника є наявність фахової освіти та володіння ним державною мовою в обов'язі, необхідному для виконання його професійних обов'язків, згідно з Конституцією України (ст.10) та із Законом "Про мови в Українській РСР".

Атестація здійснюється на основі комплексної оцінки рівня кваліфікації педагогічної майстерності, результатів їхньої педагогічної діяльності шляхом проведення контрольних робіт, "зрізів знань учнів", тестування; відвідування уроків, позакласних заходів; здійснення аналізу освітнього процесу в загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладах з урахуванням думки батьків, учнів та вихованців.

Атестації на відповідність посаді з установами однієї з кваліфікаційних категорій підлягають педагогічні працівники з вищою освітою: вчителі та викладачі всіх спеціальностей, вчителі-дефектологи,

вихователі, вихователі-методисти, логопеди, завідувачі логопедичними пунктами, методисти, музичні, художні керівники, інструктори з фізичної культури, праціві, слухових кабінетів, концертмейстери, педагоги-організатори, соціальні педагоги, практичні психологи дошкільних, загальноосвітніх, професійних, позашкільних навчальних закладів, інтернатів при школах, шкіл- інтернатів різних типів, загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації та інші працівники освіти. (Атестації не підлягають педагогічні працівники, які мають стаж безпосередньої педагогічної роботи до 3 років; перебувають на довготривалому лікуванні. Педагогічні працівники, які мають необхідний стаж безпосередньої педагогічної роботи й раніше проходили атестацію та прийняті на роботу в поточному навчальному році, а також ті, хто навчається у вищому навчальному закладі, атестуються за їхнім бажанням).

Атестація педагогічних працівників поділяється на *чергову* та *позачергову*.

Чергова атестація проводиться один раз на п'ять років згідно з графіком, складеним безпосередньо в навчальному закладі.

Педагогічним працівникам, які пройшли чергову атестацію, визначається *відповідність (відповідність за умови, невідповідність)* посаді, яку займають. Встановлюється або підтверджується (не підтверджується) одна з *кваліфікаційних категорій*, визначається посадовий оклад (ставка заробітної плати), а також може бути присвоєне, підтверджене (не підтверджене) *педагогічне звання*.

Якщо педагогічні працівники з поважних або незалежних від них причин не можуть пройти чергову атестацію, то за погодженням з атестаційною комісією вищого рівня термін дії попереднього рішення атестаційної комісії при навчальному закладі може бути продовженим на один рік.

Педагогічним працівникам, які відмовилися від чергової атестації, встановлюється кваліфікаційна категорія, на ступінь нижча від тієї, яку вони мали за наслідками попередньої атестації (кваліфікаційна категорія "спеціаліст" у даному разі залишається без змін); працівникам, для яких не передбачені кваліфікаційні категорії, визначається оплата праці за нижчим посадовим окладом (ставкою заробітної плати); для працівників з педагогічним званням припиняється чинність відповідного звання. Не допускається відмова від атестації педагогічних працівників, щодо яких постало питання про їхню невідповідність займаній посаді.

Позачергова атестація проводиться не раніше як через рік від дня видання керівником навчального закладу, органом державного управління освітою відповідного наказу ж підсумками атестації, після попередньої атестації для осіб, які:

- виявили бажання підвищити раніше встановлену їм кваліфікаційну категорію (для працівників, яким не передбачені кваліфікаційні категорії, - підвищити посадовий оклад (ставку заробітної плати);
- порушили питання про присвоєння їм педагогічного звання;

- знизили в міжкатестаційний період рівень своєї професійної діяльності (за наявністю аргументованого подання керівника або ради навчального закладу).

За наслідками атестації встановлюються такі **кваліфікаційні категорії**:

- **"спеціаліст", "спеціаліст II категорії", "спеціаліст I категорії", "спеціаліст вищої категорії"**;

присвоюються **педагогічні звання**:

- **"старший учитель", "старший викладач", "старший викладач допризовної підготовки", "майстер виробничого навчання II категорії", "майстер виробничого навчання I категорії", "вчитель-методист", "викладач-методист", "викладач допризовної підготовки", "вихователь-методист", "старший вожатий-методист"**.

Кваліфікаційна категорія **"спеціаліст"** підтверджується педагогічним працівникам, які професійно компетентні, забезпечують нормативні рівні і стандарти навчання і виховання.

Кваліфікаційна категорія **"спеціаліст II категорії"** встановлюється педагогічним працівникам, які виявили достатній рівень професіоналізму, використовують сучасні форми і методи навчання та виховання, досягли вагомих результатів у педагогічній діяльності.

Стаж безпосередньої педагогічної роботи - не менше 3 років.

Кваліфікаційна категорія **"спеціаліст I категорії"** встановлюється педагогічним працівникам, які виявили ґрунтовний рівень професіоналізму, добре володіють ефективними формами і методами педагогічної діяльності, досягли значних результатів у вирішенні навчально-виховних завдань.

Стаж безпосередньої педагогічної роботи - не менше 5 років.

Кваліфікаційна категорія **"спеціаліст вищої категорії"** встановлюється педагогічним працівникам, які виявили високий рівень професіоналізму, ініціативи, творчості, досконало володіють ефективними формами і методами організації навчально-виховного процесу, забезпечують високу результативність, якість праці.

Стаж безпосередньої педагогічної роботи - не менше 8 років. Як виняток цей стаж може бути скорочений до 5 років. Для педагогічних працівників з вченими званнями та науковими ступенями враховується стаж їхньої безпосередньої педагогічної роботи у вищому навчальному закладі.

Педагогічне звання **"старший учитель"** може присвоюватися педагогічним працівникам, які мають кваліфікаційну категорію "спеціаліст вищої категорії" або "спеціаліст I категорії", а за наявністю освіти в обсязі вищого навчального закладу I - II рівня акредитації та іншого навчального закладу еквівалентного рівня - стаж безпосередньої педагогічної роботи не менше 8 років та найвищий відповідний посадовий оклад (ставка заробітної плати).

Педагогічне звання **"старший викладач"** може присвоюватися педагогічним працівникам, яким встановлено кваліфікаційну категорію "спеціаліст вищої категорії", "спеціаліст I категорії".

Педагогічне звання **"викладач допризовної підготовки"** може присвоюватися педагогічним працівникам з вищою освітою; педагогічні звання **"старший викладач допризовної підготовки"**,

"вихователь-методист", "старший вожатий-методист" — педагогічним працівникам з вищою освітою в обсязі вищого навчального закладу I - II рівня акредитації та іншого навчального закладу еквівалентного рівня.

Педагогічне звання **"майстер виробничого навчання I категорії"** може присвоюватись майстрам виробничого навчання, яким встановлено найвищий посадовий оклад (ставка заробітної плати) та які мають стаж безпосередньої педагогічної роботи не менше 8 років і, як правило, вищу освіту; педагогічне звання **"майстер виробничого навчання II категорії"** - майстрам виробничого навчання, яким встановлено найвищий посадовий оклад (ставка заробітної плати) та які мають стаж безпосередньої педагогічної роботи не менше 5 років.

Зазначені педагогічні звання присвоюються педагогічним працівникам, які досягли високого професіоналізму в роботі, систематично використовують прогресивний педагогічний досвід, беруть активну участь у становленні молодих педагогів, постійно працюють над своїм фаховим самовдосконаленням.

Педагогічні звання **"вчитель-методист", "викладач-методист"** присвоюються педагогічним працівникам, які мають кваліфікаційну категорію "спеціаліст вищої категорії", відповідають вимогам для присвоєння звань "старший учитель", "старший викладач", а також запроваджують у навчально-виховний процес найбільш ефективні форми і методи роботи, узагальнюють передовий педагогічний досвід, беруть активну участь у розробленні шкільного компонента змісту освіти, діяльності професійних педагогічних об'єднань, асоціацій, надають практичну допомогу педагогічним працівникам інших навчальних закладів в освоєнні досвіду провідних педагогів і мають власні методичні розробки, які пройшли апробацію та схвалені науково-методичними установами відповідного рівня.

При визначенні посадового окладу (ставки заробітної плати) має враховуватись професійна компетентність, стаж та якість педагогічної роботи.

При встановленні кожної із зазначених кваліфікаційних категорій або посадового окладу (ставки заробітної плати), присвоєнні педагогічних звань враховуються державні нагороди, рівень моральних якостей та загальної культури педагогічного працівника, володіння державною мовою відповідно до Закону "Про мови в Українській РСР".

Атестація педагогічних працівників проводиться атестаційними комісіями, що створюються при:

навчальних закладах, незалежно від відомчої підпорядкованості та форми власності;

- місцевих органах державного управління освітою, Міністерстві освіти Республіки Крим, міністерствах і відомствах України, що мають навчальні заклади.

Атестаційні комісії створюються щороку до 20 вересня і наділяються повноваженнями на весь навчальний рік.

Атестаційна комісія створюється у складі: голови (керівника навчального закладу, органу управління освітою), його заступника, секретаря, членів комісії (заступника керівника навчального закладу, представника органу управління освітою, методичної служби, члена профспілкового

комітету навчального закладу або члена виробничого профспілкового органу відповідного рівня в районній, міській або обласній атестаційних комісіях, фахових асоціаціях, голів методичних об'єднань, найбільш кваліфікованих і авторитетних педагогів, членів органів громадського самоврядування в системі освіти).

Атестаційна комісія узагальнює результати вивчення професійної діяльності, підвищення фахової компетентності та загальної культури педагогічного працівника, який атестується, забезпечує об'єктивність експертних оцінок, дотримання основних принципів атестації педагогічних працівників.

Атестаційна комісія при навчальному закладі:

- атестує і приймає рішення про відповідність (відповідність за умови, невідповідність) педагогічного працівника займаній посаді, встановлює, підтверджує (не підтверджує) одну із кваліфікаційних категорій: "спеціаліст", "спеціаліст II категорії", "спеціаліст I категорії", визначає відповідний посадовий оклад (ставку заробітної плати);

- приймає рішення і порушує клопотання перед атестаційною комісією при районному (міському) органі державного управління освітою, а для педагогічних працівників професійних навчальних закладів, коледжів, вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації, освітніх установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів — перед атестаційною комісією при відповідних вищих органах державного управління освітою, що мають зазначені навчальні заклади, про встановлення, підтвердження (не підтвердження) педагогічним працівникам кваліфікаційної категорії "спеціаліст вищої категорії", присвоєння, підтвердження (не підтвердження) педагогічного звання, а також відповідне моральне і матеріальне заохочення (нагородження грамотою, відзначення премією тощо).

Документом передбачені функції атестаційних комісій при районному (міському) органі державного управління освітою, Міністерстві освіти Республіки Крим, управліннях освіти обласних, Київської, Севастопольської міських держадміністрацій, а також ряд інших положень, пов'язаних з атестацією педагогічних працівників.

27.8. Система шкільного контролю

Найважливішою умовою підвищення якості навчально-виховного процесу є правильно організований контроль всередині школи.

Здійснюючи контроль, керівники школи вивчають стан навчальної, виховної роботи, виконання державної програми, рівень знань, розвитку та вихованості учнів, індивідуальну педагогічну майстерність учителів і на цій основі забезпечують підвищення ефективності керівництва навчально-виховним процесом. Контроль — не самоціль.

Будь-який контроль, що лише фіксує недоліки, не може допомогти вчителям досягти потрібних результатів. Педагогічний контроль, використовуючи свої специфічні методи, повинен стати одним із важливих шляхів підвищення кваліфікації педагогів, удосконалення їх спеціальних знань і педагогічної майстерності — в цьому суть наукової організації керівництва.

Система педагогічного контролю ґрунтується на певних дидактичних вимогах. Дидактичні вимоги до змісту та методів контролю визначають умови, що забезпечують оптимальне функціонування контролю, сприяють виконанню управлінських функцій. Сучасні дослідники відзначають такі **дидактичні вимоги**:

1. Відповідність змісту контролю програмним вимогам. Якщо вимоги знизити, то рівень освіти знижується, якщо вимоги збільшити, то відбудеться перевантаження учнів.

2. Об'єктивність, достовірність змісту отриманої інформації.

3. Необхідність аналізу основних елементів підготовки учнів — рівня їх теоретичних знань, уміння використати ці знання на практиці, міра розвитку їх самостійності.

4. Гласність, оперативність та систематичність контролю.

5. Поєднання індивідуальних та колективних форм контролю.

За обсягом отриманої інформації виділяють:

а) **фронтальний контроль**, коли вивчаються всі основні компоненти системи роботи викладача чи учнів;

б) **тематичний контроль**, який пов'язаний з аналізом однієї проблеми, що є частиною будь-якого процесу.

Різноманітність методів, видів, форм контролю підвищує його об'єктивність і створює умови для колективної оцінки діяльності кожного викладача і всього педагогічного колективу.

Які умови ефективності педагогічного контролю?

Перша умова - своєчасна і точна інформація про стан справ у школі.

Друга - вивчення ділових і професійних якостей учителів, їх стилю роботи, рівня підготовки, їх недоліків та достоїнств.

Третя - дієвість контролю, надання своєчасної допомоги тим, хто її потребує, поширення передового досвіду, кращих зразків роботи з метою удосконалення всього навчального процесу.

Четверта - висока культура тих, хто перевіряє, їх компетентність, об'єктивність, відповідність визначених вимог конкретним умовам роботи.

Для вивчення рівня підготовки вчителів, їх майстерності, а також аналізу їх діяльності і прийняття потрібних заходів використовуються три **види** контролю:

1. Попередній контроль: (переглядаються плани, матеріали, підготовлені для проведення уроку, проводяться бесіди про методи і форми пояснення, закріплення, прийоми самостійної роботи).

2. Поточний контроль: (безпосереднє спостереження за ходом уроку чи уроків, перевірка знань і навичок учнів, перегляд учнівських робіт тощо).

3. Підсумковий контроль: (вивчаються результати роботи вчителя, навчання та виховання учнів за певний період. Вивчаються журнали, відомості, проводяться контрольні роботи, опитування).

Особливості попереднього контролю.

Адміністрація школи, перевіряючи роботу вчителів та вихователів, визначає їх успіхи і недоліки, пропонує шляхи і засоби удосконалення педагогічної праці, загальні для всього колективу, певної групи вчителів чи

індивідуальні для даного вчителя з урахуванням його підготовки, стилю роботи і особливостей характеру.

Звичайно, такий контроль розрахований на вирішення щоденних і найближчих завдань. Якщо, наприклад, у школу прибули молоді вчителі, то з ними проводиться попередня необхідна робота: роз'яснюються шкільні вимоги до підготовки, планування і проведення уроків, оформлення документації, стану кабінетів, організації виховних заходів; показуються зразки; проводяться практичні заняття тощо.

Інший приклад. При вивченні стилю роботи окремих учителів виявлені серйозні недоліки у підготовці та проведенні уроків, обумовлені недостатньою підготовкою чи незнанням тих чи інших важливих педагогічних вимог. Таким вчителям необхідно вчасно допомогти. З цією метою керівники школи перевіряють якість тематичних планів, планів уроків та виховних заходів, проводять бесіди з вчителями, визначаючи їх готовність до вивчення окремих тем, методичну підготовку і надають за допомогою досвідчених учителів чи методистів своєчасну допомогу.

Таким чином, система педагогічного контролю активно діє на хід навчально-виховного процесу, регулюючи діяльність вчителів, спрямовану на удосконалення педагогічної майстерності, не допускає проведення неякісних уроків непідготовлених виховних заходів.

В цьому суть нового підходу до визначення ролі адміністрації в управлінні навчально-виховним процесом. Передовий досвід підтвердив виняткову ефективність такого планомірного систематичного втручання в процес роботи вчителів і коректування їх діяльності.

Поточний контроль. Найбільш динамічний і результативний з точки зору цілеспрямованості вивчення стилю й особливостей роботи вчителів та рівня знань і умінь учнів.

З цією метою планування і конкретний зміст контролю за навчальним процесом здійснюється за чвертями, оскільки навчальна чверть є організаційним періодом навчально-виховної роботи школи. Мета і завдання контролю в кожній чверті випливають із загальнодержавних завдань змісту навчання в даний період навчального року і завдань, що вирішуються конкретно даною школою.

Вивчення досвіду роботи шкіл показує, що в організації контролю за навчальним процесом з боку керівників шкіл склалися такі основні напрямки, пов'язані зі специфічними особливостями кожної навчальної чверті.

Перша чверть: характер системи повторення, якість знань учнів з окремих предметів; якість знань учнів у новосформованих класах; знайомство з організаційно-методичними аспектами уроків учителів, які починають працювати за новими програмами, в новій паралелі класів, молодих, що тільки починають роботу; відвідування уроків вчителів, які щойно прийшли до школи.

Друга - третя чверті: період, коли здійснюється основне вивчення і засвоєння навчального матеріалу учнями, набуваються навички, закріплюються вміння, виробляється необхідність практичного використання знань. У зв'язку з цим основним напрямком контролю є вивчення системи роботи викладачів різного циклу з різними завданнями, які впливають із

специфіки даної школи; вивчення стану викладання окремого предмета; перевірка якості знань учнів окремих класів, паралелей з предмета, в цілому; контроль знань учнів, які слабо засвоюють програмний матеріал.

Четверта чверть: головне завдання контролю - забезпечення ефективності роботи вчителів, систематизація знань учнів у зв'язку з підготовкою до екзаменів і закінченням навчального року; контроль за діяльністю педагогічного колективу з метою забезпечення переведення учнів до наступного класу; підготовка учителів і учнів до екзаменів і проведення їх; організація індивідуальної роботи з учнями, які слабо засвоїли навчальний матеріал року.

Підсумковий контроль забезпечує можливість узагальненого аналізу діяльності учнів та вчителів, допомагає визначити результати праці колективу школи і на їх основі планувати стратегічні плани зростання якості навчально-виховного процесу і подальшого виправлення помилок.

Наприклад, за підсумками чверті з'ясувалося, що знання учнів 9-х класів з математики у різних вчителів помітно відрізняються. В чому причина? Склад класів чи якість роботи вчителів? Аналіз, порівняння методів, обмін досвідом допомогли не тільки пояснити саме явище, але й знайти шляхи удосконалення викладання.

Здійснення вищезазначених видів контролю можливе різними методами. В сучасній практиці склалися такі методи перевірки навчальної діяльності вчителів:

1. Вибіркове відвідування уроків.

Директор чи завуч без попередження за власним планом відвідують окремі уроки вчителів. Така перевірка дає можливість встановити, як готується до уроків учитель, активність класу, словом, діяльність учителя і учнів у звичайній ординарній обстановці.

2. Тематичне відвідування уроків.

Директор чи заступник директора з метою всебічного вивчення системи роботи вчителя відвідує цикл уроків з однієї теми чи підтеми (3 - 5 уроків). Така перевірка дає можливість визначити успіхи і недоліки у діяльності викладача, дати йому кваліфіковану пораду з метою удосконалення педагогічної майстерності. Тематична перевірка необхідна при знайомстві з новим учителем, а також коли вибіркове відвідування не дозволило точно встановити істинні причини окремих невдач. Корисне тематичне відвідування уроків і з метою вивчення передового досвіду роботи.

3. Паралельне відвідування уроків.

Керівництво школи відвідує уроки двох учителів у паралельних класах з однієї й тієї ж теми, якщо така можливість існує. Корисним є при цьому присутність і вчителя паралельного класу. Шляхом порівняння можна розкрити суттєві особливості педагогічного почерку вчителя, ефективність тих чи інших методів навчання.

4. Класно-узагальнюючий контроль.

Керівник школи присутній весь навчальний день в одному класі (5 - 6 уроків), він перевіряє роботу, систему вимог, підхід, працездатність і активність одних і тих же учнів у різних умовах. Такі відвідування дозволять зробити конкретні висновки про те, чому учні в одного вчителя добре

навчаються, а у іншого ні, як забезпечується дисципліна, як виконуються єдині вимоги до учнів.

5. Цільове відвідування уроку з запрошенням спеціаліста.

Керівник школи не є спеціалістом з усіх предметів. При виникненні будь-яких сумнівів, а також з метою більш поглибленого вивчення роботи вчителя, директор і його заступник запрошують спеціаліста-майстра відвідати уроки колеги. Таке відвідування можливе як у складі бригади (при фронтальній перевірці), так і спеціально разом з керівником школи.

6. Перевірка і перегляд різноманітної документації: журналів і поурочних планів учителів, планів класних керівників. Керівники шкіл можуть ознайомитися з цими документами у зв'язку з відвідуванням уроку чи незалежно від цього. Вивчення планів допомагає проникнути в творчу лабораторію вчителів.

7. Проведення бесід з учителями.

Керівникам школи корисно не менше одного разу на чверть за графіком проводити індивідуальні бесіди з вчителями з питань виконання програм, методичних проблем, успішності і відвідування учнів, а також з питань підвищення кваліфікації.

8. Бригадна перевірка стану викладання з окремих питань (використання ТЗН тощо). Вивчення роботи вчителя при допомозі перерахованих видів контролю допомагає проникнути в сутність педагогічного процесу, розібратися в прийомах і методах викладання, що вкрай важливо для удосконалення педагогічної майстерності вчителя. Але цього недостатньо. Нас цікавить не тільки процес, але й результати цього процесу, рівень знань, умінь і навичок учнів, їх самостійність, творчий потенціал.

Адміністрація школи зобов'язана систематично вивчати рівень знань та навичок учнів. Для цього в школі склалися такі **способи контролю:**

1. Проведення усного опитування учнів особисто тим, хто перевіряє, чи вчителем за задалегідь запропонованими питаннями. Керівник школи в кінці уроку може в тактовній формі задати декілька запитань, щоб перевірити, як засвоєний матеріал уроку, а також, як учні підготувались до уроку.

2. Проведення директорських письмових контрольних робіт в окремих класах, у паралельних чи в усіх класах з певних предметів. Робота перевіряється комісією чи адміністрацією школи.

3. Аналіз учнівських зошитів, креслень, схем, карт, що допомагає визначити систематичність роботи учнів, міру їх засвоєння матеріалу, систему і якість перевірки домашніх завдань і контрольних робіт тощо.

4. Перевірка умінь та навичок учнів у проведенні практичних та лабораторних робіт, а також трудових навичок з трудового навчання. Керівники шкіл перевіряють безпосередньо в лабораторіях чи майстернях уміння учнів самостійно проводити досліди чи виконувати ті чи інші передбачені програмою трудові операції.

Встановлюючи рівень знань і розвитку учнів, керівник школи звертає особливу увагу на такі обставини: чи є в учнів певний запас знань, чи засвоєні основні закони, правила, формули, історичні факти, дати, назви тощо.

Важливо встановити чи уміють учні використовувати знання на практиці: грамотно писати, розв'язувати задачі, проводити досліди тощо.

Нарешті, перевіряється ступінь самостійності учнів, уміння добувати знання власними зусиллями, робити доповіді, складати конспекти, давати власні оцінки тим чи іншим подіям, розв'язувати оригінальні задачі, читати і аналізувати додаткову літературу та ін.

5. **Аналіз уроку.** Перевірка рівня знань та навичок учнів і педагогічної майстерності здійснюється під час відвідування уроків. Фактично від якості уроку залежить успішність всього процесу навчання. На уроці, як у фокусі, концентрується вся діяльність педагога, його наукова підготовка, педагогічні навички, методичні уміння, здатність організувати самостійну розумову діяльність усіх учнів.

Реальною цінністю уроку є його результат - міра засвоєння матеріалу учнями. Якими б зовні ефективними прийомами не користувався педагог, але якщо учні не засвоїли тему, — урок позитивним назвати не можна. На уроці учень повинен не тільки зрозуміти, але й засвоїти визначений обсяг знань, виробити потрібні навички і уміння. Вдома знання розширюються, закріплюються, але набуваються переважно на уроці. Це є основною вимогою до уроку.

Більш детальне спостереження за уроком повинно охоплювати:

1. Організаційний аспект уроку.

Будучи на уроці, керівник школи встановлює, чи своєчасно приходять викладач у клас, чи підготовлені посібники, обладнання, крейда, дошка тощо. Чи готові учні до уроку, як починається урок, санітарний стан класу, чергування та загальний порядок.

2. Зміст уроку.

Тематична спрямованість і науковість пояснення педагога. Чи встановлюється зв'язок з дійсністю, чи залучається додатковий матеріал, досягнення науки, чи цікаве і захоплююче пояснення, чи використовується наочність, креслення, схеми, моделі. Який зміст відповідей учнів, якість їх знань, рівень самостійності, культура мови, як оцінюються знання учнів.

3. Виховна роль уроку.

Чи використовується зміст матеріалу з метою реалізації виховних завдань, чи наводяться яскраві приклади з життя нашої держави. Важливо з'ясувати систему вимог до учнів: чи привчені вони до праці, самостійної роботи, виконання правил поведінки. Чи звертає вчитель увагу на поведінку учнів, їх ставлення до роботи, колективізм, дружбу, взаємодопомогу, принципівність, дисципліну.

4. Методичний аспект уроку.

а) Керівник звертає увагу на методи опитування, прийоми активізації класу під час опитування, на час, витрачений на опитування, способи вдосконалення знань у процесі опитування.

б) Ретельно вивчаються методи і прийоми роботи педагога під час пояснення: чи забезпечує викладач потрібну міру уваги, як залучається клас до роботи, якими прийомами домагається розвитку мислення в учнів, їх самостійності та індивідуальних здібностей, чи вживаються заходи, спрямовані на запам'ятовування та засвоєння на уроці потрібного матеріалу,

чи вміло та достатньо ефективно використовуються можливості сучасних методів викладання, чи використовуються підручник тощо.

в) Як використовуються наочність та різноманітні технічні засоби? Чи вміло проводяться досліди та практичні роботи?

г) Способи закріплення знань, як здійснюється виконання вправ, розв'язування задач, самостійних завдань.

д) Методика задання та перевірка домашніх завдань.

е) Ведення робочих зошитів, записи учнів, як здійснюється перевірка цих зошитів і як проводиться навчання техніці складення конспектів, записів, креслень, схем, формул, розв'язування задач тощо.

5. Особливості поведінки викладача на уроці.

Важливою для керівництва є роль педагога на уроці як організатора і диригента, його культура, мова, такт, одяг, манери, стосунки з учнями.

Таким чином, спостереження за уроком має всебічний, комплексний характер, охоплює всі компоненти навчальної роботи.

Не можна урок характеризувати абстрактно, виходячи з якихось вічних критеріїв або кон'юнктурних захоплень. Перш за все, не варто шукати на кожному уроці використання всіх без винятку засобів і методів роботи. Вимагати, щоб всі уроки були комбінованими, включаючи всі "елементи" - значить схематизувати навчальний процес, спрощувати його.

Аналізуючи уроки, потрібно враховувати, такі конкретні обставини *

а) особливості теми. Можуть бути уроки, де немає необхідності використовувати наочні посібники чи технічні засоби, викликати учнів, працювати з книгою тощо;

б) можливості школи, наявність кабінетів, технічних засобів, наочних посібників, потрібних книжок у бібліотеці, пришкольніх ділянок тощо. Аналізуючи урок, важливо звернути увагу, чи все використав учитель для глибокого розкриття матеріалу і, разом з тим, висувати реальні вимоги;

в) склад даного класу, рівень розвитку та здібностей учнів. Відомо, що часто думка про урок складається на основі відповідей учнів, контрольних робіт, підготовки класу;

г) індивідуальність учителя, його стаж роботи, рівень підготовки, особливості характеру, стан здоров'я, попередні результати роботи.

Сама техніка аналізу уроку неодноразово висвітлювалася в пресі. Найбільш раціональна така схема: сам педагог розповідає про свій урок, що йому, на його думку, вдалося, а що ні; потім керівник розкриває позитивні аспекти уроку; тільки після цього починається аналіз недоліків уроку; нарешті, формулюються пропозиції, як усунути недоліки; завершуючи аналіз, педагогу знову надається слово, проводиться творча дискусія і бесіда.

При відвідуванні уроків важливо з'ясувати, в якій мірі розвивається потяг до знань, працелюбство, почуття відповідальності, моральні якості, художній смак, культурні запити, почуття патріотизму та інтернаціоналізму, повага до людини, до свободи, презирство до підлості. Однак, такого контролю недостатньо. Помітне місце в контролі за виховним процесом займає вивчення позакласної роботи класного керівника, діяльності дитячих організацій, клубів, гуртків, секцій, а також результатів цієї роботи.

Перш за все, контролюється сам виховний процес: планування виховної роботи і виконання планів, якість проведення колективних заходів; чергування, якість уроків культури, уроків мужності, походи, екскурси, зустрічі з цікавими людьми, спортивні заходи.

Особлива увага приділяється трудовому вихованню школярів, їх участі в суспільно корисній праці, самообслуговуванні, роботі на виробничих дільницях тощо. Звертається увага на зв'язок з батьками учнів, організацію спільної роботи школи та сім'ї у вихованні дітей. Не менше значення має організація індивідуальної роботи з учнями: допомога відстаючим, так званим "важковиховуваним" підліткам

Вивчаючи роботу класних керівників, потрібно враховувати, як розвивається ініціатива і самостійність учнів. Класний керівник не виконавець, а організатор. Якщо він все робить сам, надаючи учням лише роль статистів та спостерігачів, то навіть найефективніші заходи не мають виховної цінності. Лише залучаючи актив класу, даючи самим учням можливість проявити себе, щось придумати, організувати, класний керівник виконує свої обов'язки.

Незважаючи на всю важливість виховного процесу, керівники шкіл не можуть обмежити контроль тільки його вивченням. Необхідно цікавитись результативністю виховного процесу, рівнем вихованості учнів. Необхідно встановити міру відповідальності учнів за виконання громадських доручень, ініціативність, їх зацікавленість у роботі.

Показником вихованості є відвідування навчальних занять, систематична підготовка до уроків, висока якість знань, читання додаткової літератури з предметів - все це показники відповідального ставлення до навчальних занять.

Одним із показників вихованості учнів є їх ставлення до трудової діяльності, якість виконання трудових завдань, участь школярів у суспільно корисній праці, ставлення до загальношкільної власності, її збереження, свідомий вибір професії. Важливо й те, як діти ставляться до виконання трудових доручень, як здійснюється самообслуговування: чергування, дотримання необхідного порядку в коридорах, їдальні, бібліотеці, на території школи тощо.

Показником вихованості учнів є свідома дисципліна, поведінка їх поза школою, ввічливість, коректність, привітність, виконання правил поведінки. Важливо встановити, чи є випадки зниження оцінки за поведінку за чверть чи за рік, чи є учні, що взяті на облік дитячою кімнатою міліції, як на випадки порушення дисципліни реагують самі діти, як поведуть себе поза школою, в громадських місцях.

Показником естетичної культури учнів може бути участь дітей у гуртках, в позакласних і позашкільних заходах з мистецтва, читання популярної літератури, що розширює знання про мистецтво, читання і обговорення кращих творів художньої літератури, відвідування музеїв, виставок, театрів, кіно, їх знання в галузі мистецтва і культури.

Ознакою вихованості є фізична підготовка дітей, заняття спортом, туризмом, військово-спортивною роботою.

Адміністрація школи для вивчення рівня виховної роботи використовує такі методи:

1. Перегляд документації (планів, стендів, звітів, доповідей).
2. Безпосереднє спостереження:
 - за навчальним процесом і якістю уроків;
 - за проведенням зборів, заходів, змагань;
 - за станом меблів, посібників, книжок, групових приміщень;
 - за дисципліною учнів на уроках, під час перерв, у громадських місцях.
3. Спеціальні перевірки:
 - обізнаності учнів про найважливіші події в країні і за

кордоном;

- ставлення учнів до виконання громадських доручень;
- проведення класних годин;
- санітарного стану;
- активності роботи в гуртках тощо.

4. Анкетування (встановлюється коло інтересів учнів, їх заняття і захоплення).

5. Бесіди з учнями, викладачами, батьками.

6. Відгуки керівників підприємств, громадських організацій про поведінку учнів.

Ефективним засобом педагогічного контролю є комплексне планування контролю в школі з попереднім попередженням усіх учителів про його терміни і форми. В учительській у вигляді графічної схеми вивіщується план з вказівкою, коли і яким способом адміністрація і представники громадськості будуть переглядати документацію, перевіряти позакласну роботу, роботу методичних секцій, здійснювати контроль за якістю знань, умінь і навичок учнів, за організацією і проведенням практичних та лабораторних робіт, факультативних занять.

У цьому плані корисно визначити найбільш важливі теми програмного матеріалу за всіма предметами і саме за цими темами перевіряти навички та знання учнів. При цьому повідомляються і методи контролю: усна перевірка, робота вчителя: комплексне вивчення окремих класів, паралельне відвідування уроків, тематичне відвідування уроків, вказуються терміни бесід з учителями і класними керівниками з усіх основних питань навчання і виховання за певний період. Такий план дисциплінує і вчителя, і керівників шкіл, попереджує стихійність, неритмічність роботи.

Таке планування усуває недоліки надмірного "випадкового" контролю за роботою одних учителів і "забуття" інших, рівномірно розподіляється контроль, застосовуються різні засоби контролю. Попередження про контроль, гласність мобілізує вчителів до своєчасного виконання найважливішого в навчальній та виховній роботі, що є дуже важливою обставиною у всій організації шкільного життя.

Запитання і завдання

1. Як організувати і провести педагогічну раду школи?
2. Визначте принципи організації і діяльності предметних методоб'єднань.
3. Охарактеризуйте найважливіші напрямки самоосвіти вчителів.
4. У чому полягає допомога молодому вчителю з боку адміністрації ніколи?
5. Що таке передовий педагогічний досвід? Як його вивчати і поширювати?
6. Які

правила і способи впровадження передового педагогічного досвіду і результатів наукових досліджень у практику роботи школи? 7. Які вимоги до науково-методичної, психолого-педагогічної та світоглядно-культурологічної підготовки учителя? Напишіть реферат з даного питання. 8. Перелічіть основні документи, що регламентують атестацію вчителів. Охарактеризуйте загальні вимоги до оцінки праці вчителя. 9. Які існують в Україні диференційовані показники до оцінки роботи вчителя? Визначте головні критерії оцінки праці вчителя. 10. Перелічіть види і форми педагогічного контролю, дайте їм коротку характеристику. 11. Як аналізувати урок? Технологія аналізу. 12. Розкрийте сутність і технологію шкільного контролю.

Додаткова література

1. Бабаикий Ю.К. Интенсификация процесса обучения. — М., 1987.
2. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. — М., 1991.
3. Горская Г.И. Организация учебно- воспитательного процесса. — М., 1997
4. Занков Л.В. Беседы с учителем. — М., 1970.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.
6. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. — М., 1982.
7. Портнов М.Л. Уроки начинающего учителя. — М., 1994.
8. Стрезикозин В.П. Руководство учебным процессом. — М., 1972.
9. Типове положення про атестацію педагогічних працівників України зі змінами і доповненнями, затвердженими Наказом Міністерства освіти України від 1 грудня 1998 р., №419//Директор школи,— 1999. —Х» 16(64). — С. 5-7.
10. Положення про організацію методичної роботи в системі освіти — МО України. II Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти України. — 1998. — №2.

Тема 28. Перспективи розвитку національної освіти, школи і педагогічної науки в Україні на початку XXI століття

28.1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні

Національна доктрина розвитку освіти затверджена Указом Президента України 17 квітня 2002 року (№ 347 / 2002).

Містить 16 розділів. I. Загальні положення. II. Мета і пріоритетні напрями розвитку освіти. III. Національний характер освіти і національне виховання. IV. Стратегія мовної освіти. V. Освіта - рушійна сила розвитку громадянського суспільства. VI. Освіта і фізичне виховання - основа для забезпечення здоров'я громадян. VII. Рівний доступ до здобуття якісної освіти. VIII. Безперервність освіти, навчання протягом життя. IX. Інформаційні технології в освіті. X. Управління освітою. XI. Економіка освіти. XII. Освіта і наука. XIII. Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників. XIV. Соціальні гарантії учасників навчального процесу. XV. Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти. XVI. Очікувані результати.

У першому розділі відзначено, що "Освіта - основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально- економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства.

Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені" [4].

Актуальним завданням є забезпечення доступності якісної освіти протягом життя для всіх громадян та подальше утвердження її національного характеру. Мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Доктрина визначає систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття.

Другий розділ доктрини детально викладений нами у п. 17.2.

У 3-му розділі доктрини підкреслено, що національне виховання є одним з головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета - виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури національних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

Національне виховання спрямоване на залучення громадян до глибоких пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної і світової культури. Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання.

Важливе методологічне, соціально-політичне, науково-культурне значення має четвертий розділ доктрини, де, зокрема, відзначено: "У державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично оволодіти хоча б однією іноземною мовою".

Наголошується також, що забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвитку етнокультури, її підтримку та захист державою.

В доктрині наголошується, що освіта в Україні має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості (Розділ

V) ; пріоритетними завданнями системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності (розділ

VI) ; для всіх громадян України забезпечується рівний доступ до якісної освіти шляхом: а) у дошкільній освіті; б) у загальній середній освіті; в) в освіті дітей з особливостями психічного і фізичного розвитку; г) у позашкільній освіті; д) у професійно-технічній освіті; е) у вищій освіті (розділ VII); відзначені шляхи реалізації безперервної освіти протягом життя (розділ VIII), удосконалення управління освітою (розділ X), підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників (розділ XIII), соціальні гарантії учасників навчального процесу (розділ XIV) та ін.

Привертають увагу IX, XI, XII і XVI розділи доктрини.

Так, у IX розділі відзначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які мають

забезпечувати подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молоді до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом: забезпечення поступової інформатизації системи освіти; запровадження дистанційного навчання; розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності; створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню.

У розділі XI "Економіка освіти" зазначено, що сучасна економіка повинна створити сталі умови для розвитку всіх напрямів галузі з метою формування високого освітнього рівня українського народу. Для досягнення цієї мети передбачається виконання таких завдань: визначення фінансування освіти як пріоритетного напрямку видатків бюджетів усіх рівнів; формування багатоканальної системи фінансування; фінансування державою здобуття дошкільної, повної загальної середньої та професійно-технічної освіти в державних і комунальних навчальних закладах у обсязі, визначеному державними стандартами; стимулювання інвестицій юридичних і фізичних осіб у розвиток освіти; створення сучасної системи нормування та оплати праці у галузі освіти; визначення пріоритетних напрямів фінансування освіти і концентрація фінансових ресурсів для їх реалізації; забезпечення ефективного використання коштів на функціонування та розвиток освіти. В доктрині зазначено, що держава поступово збільшуватиме видатки на освіту та доводитиме їх до середніх показників європейських держав, відзначаються також основні джерела фінансування та заходи, спрямовані на удосконалення економічної моделі освіти.

У розділі XII "Освіта і наука" наголошено, що поєднання освіти і науки є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується: постійним збільшенням обсягів фінансування науки відповідно до потреб її випереджального розвитку; фундаменталізацією освіти, інтенсифікацією наукових досліджень у вищих навчальних закладах, науково-дослідних установах Академії педагогічних наук України; розвитком освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень; інноваційною освітньою діяльністю в навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності; правовим захистом освітніх інновацій та результатів науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності; запровадженням наукової експертизи державних стандартів освіти, підручників, інноваційних систем навчання та виховання; залученням до наукової діяльності обдарованої учнівської та студентської молоді, педагогічних працівників і т.д.

Нарешті, у XVI розділі "Очікувані результати" висловлюється впевненість у тому, що реалізація Національної доктрини забезпечить перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства. Зростуть самостійність і самодостатність особистості, її творча активність, що зміцнить демократичні основи громадянського суспільства і прискорить його розвиток. Освіта, здобута в Україні, стане конкурентоспроможною в європейському та світовому освітньому просторі, а людина - захищеною і мобільною на ринку праці [4].

28.2 Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)

Концепція схвалена 22 листопада 2001 року на спільному засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України та Президії Академії педагогічних наук України. Складається із вступу та семи розділів.

У вступі відзначено, що освіта ХХІ ст. - це освіта для людини. Її стрижень - розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної, здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє критично мислити, опрацювати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни.

ХХІ століття ----- це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу держави. Вхідження України в світовий освітній простір зумовлює приведення вітчизняних освітніх стандартів, зокрема щодо тривалості здобуття загальної середньої освіти у відповідність з нормами світового співтовариства (не менше 12 років).

Повне охоплення дітей 6-річного віку шкільним навчанням дасть змогу виправити ситуацію, яка склалася нині щодо недостатнього використання психологічних можливостей дитини шостого-сьомого року життя для її повноцінного розвитку. Залучення до навчання всіх шестиліток за програмою 4-річної школи вирівняє можливості дітей цього віку в своєчасному здобутті якісної шкільної освіти.

12-річна школа - економічно доцільна й ефективна форма зайнятості молоді 17 - 18-річного віку, яка в умовах конкуренції на ринку праці далеко не завжди може знайти роботу.

Слабким місцем нашої школи є відсутність у більшості її випускників належного рівня національної свідомості, достатньої життєвої компетентності, соціального розвитку, необхідної комп'ютерної грамотності, уміння опрацювати інформацію, володіння іноземними мовами. Недоліком загальноосвітньої підготовки залишаються недостатні вміння учнів вільно використовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань, аналізу нестандартних ситуацій. Зміст шкільної освіти переобтяжений надмірним фактологічним матеріалом, містить відомості, які не мають істотної загальноосвітньої цінності. Останнім часом значно зросло навчальне навантаження учнів, що не сприяє всебічному розвитку дітей, негативно впливає на стан їхнього здоров'я, мотивацію навчання.

Все це вимагає перегляду підходів до визначення мети і завдань шкільної освіти, формування її змісту, організації педагогічного процесу. Основою всіх перетворень мають стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості. Саме на цьому ґрунтується застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Вектор шкільної освіти, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності й відкритості школи, зумовлює принципову потребу переосмислення всіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу: змісту, методів, форм навчання й виховання, системи контролю й оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу, відзначено у вступі [12].

У першому розділі "**Мета, завдання і засади діяльності школи**" відзначено, що загальна середня освіта має створити умови для морального, інтелектуального, фізичного й художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства, що визнає освіченість, вихованість і культуру найвищими цінностями, незамінними чинниками соціального прогресу.

Середня загальноосвітня школа є тим основним соціальним інститутом, що реалізує мету загальної середньої освіти, робить вирішальний внесок у формування інтелекту, самосвідомості нації, забезпечення її фізичного й духовного здоров'я.

Основними завданнями загальноосвітньої школи є:

- всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб;

- збереження і зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я вихованців;

- виховання школяра як громадянина України, національно свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях;

- формування у школярів бажання і вміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання впродовж усього життя, вироблення вмінь практично і творчо використовувати здобуті знання;

- становлення в дітей цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентності на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами практичної і пізнавальної діяльності;

- виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору майбутньої професії й оволодіння нею;

- виховання школяра як людини моральної, відповідальної, людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу й самої себе.

У Концепції підкреслено самоцінність дитинства, що у школі учень не готується до життя, а повноцінно живе. Школа - це життєвий простір дитини. Тому вся діяльність навчального закладу будується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною на основі ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху.

Українська школа будується на принципах **єдності й варіативності**.

Єдиність школи передбачає єдність мети й завдань кожного з її ступенів, наступність і взаємозв'язок між ними, надання усім дітям однакових стартових умов у здобутті загальної середньої освіти незалежно від типу навчального закладу, соціального становища батьків. Будь-яка школа України функціонує як **українська національна школа**, виховуючи свідомих громадян Української держави незалежно від мови навчання і підпорядкування закладу. Середня школа є невід'ємною ланкою системи

безперервної освіти і забезпечує рівень загальноосвітньої підготовки, достатній для подальшого здобуття освіти на наступних її етапах.

Варіативність школи на протипагу її жорсткої унормованості, уніфікованості означає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій.

Загальноосвітня школа за своєю суттю є **демократичною**. Її демократичний характер визначається відкритістю перед суспільством, участю учнів, їхніх батьків, педагогічного колективу і представників громадськості в розробці та реалізації стратегії і змісту діяльності, відповідальністю навчального закладу за якість освітніх послуг перед споживачем і державою.

Діяльність школи ґрунтується на засадах органічного поєднання **національного із загальнолюдським**. Домінантою виховного процесу має стати формування в учнів **патріотизму** з новим змістовим наповненням. З одного боку, це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їх майбутнє, а з іншого - відкритість до сприймання різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства - гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, національного примирення, збереження природи.

Загальноосвітня школа України є світською. Шкільний освітній процес будується на засадах наукових знань. Будь-який предмет вивчення розглядається відповідно до даних про нього сучасної науки. Втручання в діяльність школи релігійних організацій, пропагування релігійних віровчень, прилучення учнів до релігійної віри в загальноосвітній школі не допускаються. Водночас у процесі вивчення гуманітарних предметів є доцільним загальне ознайомлення школярів з релігіями як феноменом загальнолюдської культури.

У другому розділі "Структура 12-річної школи" відзначено, що 12-річна школа має три ступені: початкову, основну і старшу, що можуть функціонувати разом чи окремо.

Початкова школа є чотирирічною. До неї вступають діти, яким до 1 вересня виповнилося 6 років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань для систематичного шкільного навчання.

Кожна дитина до школи має набути відповідної підготовки за вимогами Базового компонента дошкільної освіти у дошкільних навчальних закладах, при школі чи в сім'ї.

Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, соціальний розвиток. Пріоритетними в початкових класах є загальнонавчальні, розвивальні, виховні й оздоровчі функції.

Освітніми результатами цього ступеня школи є повноцінні мовленнєві, читальські, обчислювальні, фізкультурно-рухові уміння й навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, достатньо розвинені мислення, увага, пам'ять, сенсорні вміння, здатність до творчого

самовираження, особистісно-ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання.

Враховуючи широкий діапазон вікових особливостей молодших школярів, у структурі початкової школи необхідно розрізняти мікроетапи: 1-2-й класи, у яких навчаються діти 6-7-річного віку, і 3-4-ті класи.

Для дітей з особливими потребами може бути організована система корекційної допомоги без відриву від класного колективу. Доцільним є забезпечення в паралелях вивчення цими учнями окремих предметів у сприятливіших умовах із урахуванням типу й темпу їх психічного розвитку.

Основна школа (5-9-ті класи) дає базу загальну середню освіту, що є фундаментом загальноосвітньої підготовки всіх школярів, формує в них готовність до вибору й реалізації форми подальшого здобуття освіти і профілю навчання. В учнів цієї вікової групи загалом завершуються формування загальнонавчальних умінь і навичок, оволодіння навчальним матеріалом на достатньому для подальшого навчання рівні. Важливого значення надається формуванню здорового способу життя, правовому й екологічному вихованню. Завершуючи основну школу, учні на практичному рівні мають добре оволодіти українською мовою, рідною мовою у школах національних меншин, однією іноземною мовою, уміти користуватися комп'ютером.

Зміна умов навчання (нові предмети і вчителі, нерідко зміна учнівського колективу й режиму навчання) збігається із складним підлітковим періодом переходу учнів від дитинства до дорослості. Відповідно до психофізіологічних особливостей школярів (молодші, старші підлітки, рання юність) у структурі **основної школи** слід враховувати специфічну роль 5-6-х і 7-9-х класів. У 5-6-х класах переважає пропедевтичний характер вивчення більшості предметів. Тут мають ширше запроваджуватися інтегровані курси, інтенсивне вивчення іноземних мов.

У 7-9-х класах пізнавальні інтереси учнів стають стійкішими, з'являються нові, досить сильні мотиви навчання, змінюються критерії само-оцінки й оцінки навколишнього, відбуваються якісні зміни в способах навчальної діяльності, зміцнюються воля і характер, прагнення до неформального спілкування і лідерства. Саме в цей період розгортається систематичне вивчення основ наук, підвищується роль теоретичних знань у змісті освіти, забезпечується задоволення різноманітних пізнавальних інтересів школярів.

Старша школа (10-12-ті класи) є останнім етапом здобуття повної загальної середньої освіти, на якому завершуються формування цілісної картини світу, оволодіння способами пізнавальної і комунікативної діяльності, уміннями добувати з різних джерел інформацію, переробляти й застосовувати знання. **Старша школа функціонує переважно як профільна.** Це створює значно кращі умови для диференційованого навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів, які відрізняються передусім якісним складом своїх здібностей. Тут доцільним є поглиблене вивчення окремих предметів, широке використання курсів на вибір, факультативів.

Залежно від умов роботи конкретної школи профільність навчання можна реалізувати як у межах усього навчального закладу, так і в окремих

класах чи групах учнів. Однак не виключається робота шкіл і класів без визначення профілю навчання (загальноосвітній профіль).

У **сільських школах**, де немає паралельних класів, можливості для організації профільного навчання значно менші. Перспективним у сільських районах є створення опорної старшої школи з пришкільним інтернатом, поширенням різних форм дистанційного профільного навчання для обдарованої молоді, створення при вищих навчальних закладах ліцеїв для учнів сільської місцевості. Повна загальна середня освіта має бути доступною для всіх дітей незалежно від місця проживання і соціального статусу батьків. Між етапами шкільного навчання не повинно бути бар'єрів для переходу учнів від одного етапу до іншого.

У Концепції значну вагу приділено **Змісту загальної середньої освіти**" (розділ III), де, зокрема, підкреслено, що модернізація змісту шкільної освіти ґрунтується на врахуванні позитивних надбань української школи й водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку.

Зміст освіти у 12-річній школі оновлюється цілісно з урахуванням мети і завдань навчання й виховання підрастаючого покоління.

Методологічною основою визначення змісту шкільної освіти є загальнолюдські національні цінності, зосередженість на актуальних і перспективних інтересах дитини. Зміст визначається на засадах його фундаменталізації, науковості й системності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи. У його доборі враховуються доступність, науковість, наступність і перспективність, практичне значення, потенційні можливості для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, індивідуалізації, диференціації навчання.

Зміст шкільної освіти детермінований українознавчим спрямуванням, що безпосередньо забезпечується вивченням таких загальноосвітніх предметів, як українська мова, українська література, історія України, географія України, українська художня культура тощо, а також висвітленням українознавчого матеріалу в змісті інших навчальних предметів.

Зміст є багатокомпонентним, але в ньому істотно зменшується питома вага готової інформації, натомість зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, набувати досвіду самостійної, творчої праці.

Прискорення процесів оновлення інформації, інтеграції й диференціації наукових знань загострює проблему збереження у змісті освіти базового ядра - найбільш цінної і незалежної частини змісту. Теоретичні підходи знайшли практичне втілення в Державному стандарті. Його вихідна основа - базовий навчальний план, який включає інваріантну і варіативну складові.

Інваріантна складова забезпечує єдність освітнього простору, визначаючи зміст загальнокультурної, загальнонаукової і технологічної (трудової) підготовки всіх учнів, прилучення їх до загальнолюдських і національних цінностей. У 12-річній школі ця підготовка забезпечується через обов'язкові освітні галузі: мова і література, суспільствознавство (або громадянознавство), художня культура (або мистецтво), природознавство,

математика, інформатика, технології, фізична культура й основи здоров'я, їх набір відповідає структурі діяльності людини, містить знання про людину, природу, суспільство, науку, культуру, виробництво і є змістовою основою для формування в учнів цілісного уявлення про світ на рівні загальноосвітньої підготовки, достатньої для вибору професії і продовження освіти.

Варіативна складова охоплює регіональний і шкільний блоки. Вона створює передумови для відображення у змісті природних, соціокультурних особливостей регіону, а, головне, для диференціації, індивідуалізації, а в старшій школі й профільності навчання, задоволення освітніх потреб груп і окремих учнів з урахуванням умов роботи конкретної школи. Роль варіативного компонента у змісті шкільної освіти поступово зростає. У початковій школі на нього відводиться 8 - 10 % навчального часу, в основній - 15-20 %, у старшій - до 35%. Враховуючи складність і поступовість переходу до 12-річної школи, для кожного ступеня затверджується окремий Базовий навчальний план, що дає змогу точніше врахувати їх функції.

У Концепції детальніше охарактеризовано зміст освітніх галузей, виділено особливості відбору їх змісту, поділ на складові - предмети або курси, підкреслено особливу потребу докорінних змін в інформатизації освітн. Так, до загальноосвітніх предметів уводиться інформатика. У 1 - 6 класах комп'ютер може використовуватися як засіб навчальної діяльності з метою оволодіння елементарними навичками роботи, у 7 - 9-х класах - може вивчатися базовий курс "Основи інформатики", у 10 - 12-х - поглиблено вивчаються окремі розділи. Комплексного підходу вимагає реалізація *оздоровчої функції* школи.

У четвертому розділі "**Навчально-виховний процес**" визначено основи оновлення *психологічних, дидактичних і методичних засад педагогічного процесу*. Відзначено, що моделі навчально-виховного процесу в 12-річній школі будуються на основі багатокomпонентного, варіативного змісту освіти, застосування особистісно орієнтованих педагогічних систем, вибору перспективних освітніх технологій, комп'ютерної підтримки навчання, діагностичних і стимулюючих форм контролю, та оцінювання досягнень учнів у різних видах навчальної діяльності, турботи про здоров'я дітей.

Початкова й основна школа працює в режимі 5-денного робочого тижня. Структура навчального року, режим навчальних занять визначаються школою згідно з вимогами Закону України «**Про загальну середню освіту**».

Гуманістичні цінності освіти зумовлюють змшу авторитарно-дисциплінарної моделі навчання особистісно орієнтованою. Сутнісними ознаками цих змін є навчання й виховання особистості на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей.

Особистісно орієнтована система шкільної освіти вимагає психологіза-ції навчально-виховного процесу, опори на надійну **діагностичну основу**. Сучасна школа має використовувати діагностику не селективну, а стимулюючу, супроводжуючу, яка є підґрунтям для прийняття і реалізації

педагогічно доцільних рішень. Така діагностика служить інтересам вихованця, а не полегшує комплектування класів за зручними для вчителів показниками.

Особистісно орієнтована система навчання передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, співробітництво. Ця етика утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра). Вона зумовлює використання діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій, включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання.

Отже, найголовнішими ознаками особистісно орієнтованого навчання є **багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності й гідності дитячої особистості.**

У п'ятому розділі "Середня загальноосвітня школа в системі безперервної освіти" зазначено, що загальна середня освіта - невід'ємна складова безперервної освіти. Вона є основою соціалізації молоді людини в суспільстві, фундаментом для подальшої її освіти чи трудової діяльності і забезпечує наступність у становленні людини в процесі її переходу від дитинства до дорослого життя. Тому середня школа, з одного боку, додержує наступності з дошкільною освітою, зокрема, в питаннях базового компонента її змісту, а з іншого - створює підґрунтя для загальнонаукової, загально-культурної і допрофесійної підготовки фахівця до майбутнього життя.

Повну загальну середню освіту можна здобувати різними шляхами, насамперед у середніх загальноосвітніх і спеціалізованих школах, школах-інтернатах, гімназіях, ліцеях, колегіумах та інших загальноосвітніх навчальних закладах, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації. Громадяни, які не мають можливості навчатися у школах з денною формою навчання, можуть здобувати середню освіту у вечірніх (змінних) школах. Повну загальну середню освіту можуть надавати також професійно-технічні та вищі навчальні заклади I - II рівнів акредитації за умови додержання ними вимог Державного стандарту загальної середньої освіти та норм типового навчального плану, розробленого і затвердженого Міністерством освіти і науки України спеціально для цих навчальних закладів. Середні навчальні заклади на договірних засадах можуть входити до складу різноманітних навчально-виховних комплексів, зберігаючи статус юридичної особи. Школи кожного з трьох ступенів можуть функціонувати разом або самостійно.

Перехід до нової 12-річної школи вимагає переосмислення ролі управління розвитком загальної середньої освіти на всіх рівнях. У розділі шостому концепції "**Управління загальноосвітньою школою**" відзначено, що безпосереднє управління середньою загальноосвітньою школою здійснюють директор та органи громадського самоврядування (загальні збори, опікунська рада, наглядова рада тощо). На посаду директора мають призначатися фахівці із спеціальною управлінською підготовкою. Управління

школою стає гнучкішим, відкритішим, що відповідає вимогам часу, потребам громадян і суспільства.

Для забезпечення державно-громадського управління в загальноосвітньому навчальному закладі створюються органи громадського самоврядування та колегіальний орган управління - педагогічна рада. Діяльність цих органів робить управління адаптивним, дає змогу враховувати потреби всіх учасників навчально-виховного процесу і сприяє поступовій заміні традиційного функціонального управління стратегічно цільовим. Ефективність управління визначається не якістю виконання розподілених функцій, а ступенем досягнення визначеної мети. Поряд з традиційними методичними об'єднаннями дістають розвиток тимчасові творчі групи, кафедри, циклові комісії тощо. Їх діяльність координується залежно від потреб колективу і завдань школи.

З метою демократизації управління та встановлення зворотного зв'язку для поточного коригування управлінських рішень у загальноосвітньому навчальному закладі діють колективні органи учнівського (учнівські збори) та батьківського (батьківські збори) самоврядування, повноваження яких визначає Статут. Названі органи самоврядування є дієвим засобом формування громадської думки й ефективним способом демократизації управління. Взаємодія управлінських структур і органів самоврядування сприятиме процесам діалогізації взаємин, узгодженості внутрішніх мотивів із зовнішніми вимогами.

Акцент діяльності директора зміщується **на вдосконалення особистої діяльності й створення умов для самоорганізації діяльності учнів, учителів, працівників адміністрації.** Таким чином відбуватиметься поступовий перехід від домінуючого оперативного до стратегічного цільового управління через узгодження власних функцій з функціями підлеглих, внаслідок чого забезпечуватиметься мотивація праці.

Діяльність організаційних структур на всіх рівнях управління загальноосвітнім навчальним закладом набуває рефлексивного характеру завдяки впровадженню **моніторингового супроводу управління.**

Конституційне право громадян України на середню освіту здійснюється через систему фінансування загальної середньої освіти із суспільних фондів споживання за рахунок бюджетних асигнувань. Школам надається право формувати також власні кошти за рахунок прибутків від господарської діяльності, надання платних послуг іншим організаціям та населенню, оренди шкільних приміщень та інвентаря, добровільних внесків державних і кооперативних підприємств та організацій, батьків та інших громадян, цільових внесків різних організацій і установ, банківського кредиту і вільно користуватися цими коштами. Школі має надаватися право визначати форми й системи оплати праці, матеріального стимулювання.

У сьомому розділі Концепції **"Підготовка вчителя і його професійне вдосконалення"** відзначено, що зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою **соціальну відповідальність, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей.** Під цим кутом зору роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити передавання знань від одного

покоління до іншого, а й у тому, щоб бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін.

Домінантою стає підготовка педагога, діяльність якого не обмежується викладанням власного предмета, фахівця, який здатний здійснювати міждисциплінарні зв'язки й усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, вчитель як вихователь і організатор навчального процесу не обмежується оцінкою навченості учнів, а стимулює їхні особисті досягнення. При цьому він не контролює, а поділяє відповідальність за результати співпраці з ними. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України педагог повинен уміти працювати **в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання.**

Отже, напрям професійної переорієнтації вчителя - **від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої, педагогіки співробітництва.** Оцінювання праці вчителя організується так, щоб сприяти його розвитку й саморозвитку. Атестація педагога як форма виявлення рівня його кваліфікації має стати демократичнішою і спонукати до професійного вдосконалення.

Все це вимагає кардинальних змін у **первинній і післядипломній професійній освіті** вчителя. Зокрема, реформа у вищій школі пов'язується з **утвердженням фундаментальності педагогічної освіти**, гармонізації в ній науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань, що дасть змогу фахівцю повніше реалізувати гуманітарну, культуротворчу функції, виробити професійні цінності, оволодіти сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини.

Підготовка спеціаліста повинна бути гнучкішою й адекватною запитам практики. Зокрема, у зв'язку із запровадженням Закону України **«Про загальну середню освіту»** виникає потреба оновити навчальні плани вищих навчальних закладів уведенням додаткових дисциплін, спецкурсів, які мають забезпечити функціональну готовність педагога до роботи в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів, профільних класах, з учнями шестирічного віку, з тими, хто має особливі здібності тощо. В концепції наголошується доцільність підготовки вчителів для сільської школи за кількома спеціальностями, зокрема, для роботи в малокомплектній школі.

Післядипломна педагогічна освіта стає більш персоналізованою, покликана надавати кожному вчителю ширші можливості **для** оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки в прийнятний для нього спосіб, у тому числі на базі дистанційного навчання із застосуванням нових інформаційних технологій. Замовником підвищення своєї професійної кваліфікації стає сам учитель, якому держава надає необхідні для цього можливості і стимули. Має бути вдосконалена система цілеспрямованої підготовки викладацьких кадрів для вузів через магістратуру та аспірантуру.

На завершення в Концепції відзначено, що процес переходу до 12-річної школи є складним і тривалим. Вже зараз необхідно створити

відповідні передумови, без яких якісна 12-річна освіта неможлива. Насамперед - це підвищення соціального статусу вчителя, приведення його заробітної плати у відповідність із суспільною значущістю педагогічної праці; зміцнення матеріальної бази шкіл, переобладнання шкільних кабінетів, спортивних залів, оснащення комп'ютерами, налагодження випуску підручників, методичних посібників, перетворення шкільних бібліотек в інформаційно-бібліографічні центри, розгортання різних форм дошкільного виховання.

До шкільної освіти причетне по суті все населення країни. Це покладає особливу відповідальність за передбачувані зміни. Поступовість переходу, конкурсні засади створення варіативних базових планів, навчальних програм і підручників, попереднє дослідно-експериментальне навчання в окремих районах, широке обговорення його результатів - обов'язкові умови для успішного запровадження 12-річної загальної середньої освіти [12].

28.3. Основні напрями розвитку педагогічної науки і її взаємозв'язок з практикою

Розбудова незалежної самостійної соборної Української держави стосується усіх сфер її матеріального і духовного життя. Не є винятком і педагогічна наука. Її суспільно-соціальне значення визначається тим реальним внеском, який вона може внести у вирішення проблем реформи вищої і середньої школи, в науково-методичне забезпечення неперервної освіти, в підвищення ефективності навчання і громадського виховання підростаючого покоління, у створення інтелектуального потенціалу суспільства, у підготовку продуктивних сил країни, у формування нових суспільних відносин і у всебічний розвиток особистості. Від того, наскільки ефективну допомогу виявить педагогічна наука вищій і середній школі, безпосередньо залежить успіх економічної реформи, підвищення суспільної продуктивності праці, порядок і дисципліна на виробництві і в громадському житті, гармонізація міжособистісних і міжнаціональних стосунків, спрямованість і зміст духовного життя людей, їхніх потреб та інтересів.

Проголошення незалежності України відкрило нові й широкі можливості розвитку вітчизняної педагогічної науки. На початку 90-х років найгострішими були проблеми перебудови національної освіти, зміни її політичного вектора, адаптації існуючої системи до умов незалежності України.

Ще в 1993 році Академія педагогічних наук України визначила, що головним завданням педагогічної науки є методологічне, теоретичне та методичне забезпечення докорінного оновлення системи освіти на основі врахування реалій сучасного життя, перспектив соціально-економічного розвитку України як суверенної держави. Наголошувалася необхідність чіткого визначення й експериментального обґрунтування основоположних принципів системи безперервної освіти, державних стандартів на всіх її етапах, структури й основних параметрів змісту освіти, психологічного обґрунтування формування у дітей і молоді національної самосвідомості, громадянськості, прищеплення їм почуття патріотизму і національної гордості, високої моральності, гуманізму і працелюбства.

До першочергових фундаментальних досліджень АПН України віднесла: а) опрацювання нової філософії освіти, дослідження співвідношення між філософією і соціологією, з одного боку, і педагогікою — з іншого; б) створення цілісної теорії розвитку особистості, дослідження співвідношення між соціальним і біологічним у дитині; в) розвиток теорії виховних систем як основної форми інтеграції педагогічних процесів у їх єдності й різноманітності з орієнтацією на особистість, на підготовку її до життя в полікультурному демократичному суспільстві; г) опрацювання концепції змісту освіти і процесу навчання для різних типів навчальних закладів з урахуванням тенденцій розвитку науково-технічного прогресу і відповідних галузей наукових знань, форм соціальної свідомості, гармонізації циклів навчальних предметів, гуманітаризації та гуманізації освіти; д) обґрунтування прогресивних технологій педагогічної діяльності.

Протягом 1995–2000 років відбулося законодавчо-нормативне забезпечення функціонування освітньої галузі, а в науковому плані мала місце "вибухова" кількість концепцій предметного рівня, національного виховання, стандартів (зокрема, шкільної освіти).

У 2001 році створилися об'єктивні соціальні й наукові передумови для розробки й прийняття тривалої стратегії розвитку української освіти з урахуванням напрацьованих за десятиріччя незалежності й поступу держави в першій чверті XXI століття, а також тих процесів, що відбуваються в світі.

В АПН України створені й успішно працюють відділення: дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті; теорії та історії педагогіки; педагогіки і психології професійної освіти АПН України; педагогіки і психології вищої школи; психології, вікової фізіології та дефектології.

Наукова діяльність *відділення дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті* (О.Я.Савченко, О.П'яшенко, Ю.І.Мальований, Н.М.Бібік, М.С.Вашуленко, О.М.Біляєв, М.І.Бурда, Н.Й.Волошина, С.У.Гончаренко, М.І.Жалдак та ін.) охоплювала педагогічні проблеми різних ланок освіти, але пріоритети віддано загальноосвітній школі. Науковий пошук було зосереджено на таких основних напрямках: теоретико-методологічні засади формування змісту загальної середньої освіти; дидактичне й науково-методичне забезпечення шкільної, дошкільної і частково вищої освіти; педагогічні засади створення й використання навчального середовища. Вагомим виявився внесок відділення у формування першого покоління національних підручників для української школи. Адже до недавнього часу Україна могла створювати й видавати свої підручники лише для початкових класів, з української мови й літератури, історії України.

Певні надбання здобуто в дослідженні проблем створення й використання засобів навчання нового покоління та інформаційно-комунікаційних освітніх технологій. Розгорнуто широкомасштабний педагогічний експеримент "Пілотні школи", який передбачає опрацювання нових інформаційних і телекомунікаційних технологій навчання та дослідження їх впливу на ефективність навчально-виховного процесу. Зроблено перші кроки в дослідженні проблем електронної дистанційної освіти.

Відділення теорії та історії педагогіки (В.Г.Кремель, М.Д.Ярмаченко, О.В.Сухомлинська, В.М.Мадзігон, І.Д.Бех, В.М.Хайруліна,

Д.О.Тхоржевський, Г.П.Пустовіт, М.Д.Зубалій та ін.) брало активну участь у розробці законів України "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту" Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державного базового компоненту змісту дошкільної освіти, державних стандартів (трудового, художньо-естетичного, фізичного, екологічного виховання, географічної освіти), загальної середньої освіти.

Науково-методична й науково-організаційна діяльність членів Відділення та його наукових підрозділів спрямовувалася на розв'язання комплексу важливих теоретико-методологічних, науково- методичних та конкретних практичних завдань. Вона була зосереджена на виконанні державної національної програми "Діти України", Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства; державних програм: "Боротьба із злочинністю", "Планування сім'ї", "Профілактика СНІДу і наркоманії", "Комплексного плану заходів щодо розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості в 1999- 2005 роках", постанов Кабінету Міністрів України № 348 від 11.03.99 р. "Про затвердження комплексного плану заходів щодо розвитку загальної середньої освіти у 1999-2012 роках", "Про перехід загальноосвітніх закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання" та інших.

Пріоритетами наукової тематики першого напрямку діяльності Відділення "Теоретичні засади розвитку педагогічної та історико-педагогічної науки в Україні" були: визначення й обґрунтування концептуальних засад нової філософії освіти в контексті модернізації освітнього простору України XXI ст. (В.Г.Кремень); процес інформатизації сучасної української освіти (В.М.Мадзігон); обґрунтування теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної та історико-педагогічної науки в Україні, розвитку й визначення сутнісних характеристик ідей про національну освіту й виховання у Х -XX ст. (М.Д.Ярмаченко, О.В.Сухомлинська).

Наукові дослідження другого напрямку "Теоретичні й методичні основи навчання і виховання дітей та молоді" охоплювали спектр наукових пошуків з проблем розвитку й становлення нового змісту освіти і нових виховних технологій у контексті модернізації освіти в Україні. Результатами стали: розробка теоретичних і методичних проблем, вироблення стратегії й концептуальних засад систем виховання дітей та учнівської молоді (І.Д.Бех, А.М.Бойко, Г.В.Троцько); теоретичне обґрунтування, розробка й експериментальна перевірка теоретико-методологічних підходів сучасних напрямів економічної освіти (І.Ф.Прокопенко), загальних і часткових питань сучасної дидактики (В.І.Бондар, В.І.Лозова, В.І.Євдокимов).

Важливе місце в рамках третього напрямку "Тенденції розвитку змісту, форм і методів навчання й виховання дітей" займали проблеми практичного впровадження інноваційних технологій у діяльності авторських навчально-виховних закладів (В.Г.Кузь, В.М.Хайруліна, П.В.Лосюк, М.М.Сидоренко), а також дослідження української етнопедагогіки в контексті розвитку актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики, розробки форм і методик морального виховання та формування національної

самосвідомості учнівської молоді (Науково-методичний центр "Українська педагогіка і народознавство", керівник Р.П.Скульський).

Істотних результатів досягнуто в науково-дослідній роботі членів Відділення теорії та історії педагогіки і його наукових підрозділів з дослідження "Проблем управління середніми закладами освіти та вивчення і впровадження педагогічних інновацій", що становить четвертий науковий напрям (В.Плуговий, О.Л.Сидоренко, В.З.Калібабчук, М.В.Фоменко).

Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН України працювало над розробкою: Закону України "Про професійно-технічну освіту" (А.М.Гуржій, О.І.Волков, В.О.Зайчук, Я.Г.Камінецький, Н.Г.Ничкало, В.О.Радкевич); Закону України "Про позашкільну освіту" (О.І.Волков); Концепції державних стандартів професійно-технічної освіти (А.М.Гуржій, Я.Г.Камінецький, Н.Г.Ничкало, В.О.Радкевич, О.І.Щербак); Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютеризації сільської школи (В.Ю.Биков) та ін. Підрозділи Відділення брали участь у виконанні національних і державних програм таких як "Вчитель", "Діти України", "Патріотичне виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства", "Репродуктивне здоров'я 2001-2005", "Комплексна програма профілактики злочинності на 2001-2005 роки", Програма роботи з обдарованою молоддю "Обдарованість", "Національний план дій з гігієни довкілля на 2000- 2005 рр." та інші.

Пріоритетними напрямками діяльності Відділення були й є такі: методологічне обґрунтування нових підходів до трансформації професійно-технічної освіти в умовах ринкової економіки; розробка концепції професійної освіти України з урахуванням сучасних світових тенденцій, перспектив розвитку нашої держави в західноєвропейському контексті в добу інформаційно-технологічної революції; науково-методичне забезпечення стандартів професійно-технічної освіти, впровадження інноваційних педагогічних технологій професійного навчання; створення засобів навчання нового покоління та комп'ютеризація закладів профтехосвіти; проблеми багатоступеневої професійної освіти; сприяння в подальшому розгортанні досліджень з теорії і методики професійної освіти, підготовки педагога професійного навчання та інші.

Наукова діяльність **Відділення педагогіки і психології вищої школи** здійснюється з таких напрямів: теоретико-методологічні проблеми вищої школи; історія вищої професійної освіти; розвиток професійної освіти в зарубіжних країнах; педагогіка і психологія вищої школи; наукові основи неперервної педагогічної освіти; психолого-педагогічні проблеми мистецької освіти у вищій школі; дидактика вищої школи.

Пріоритетний напрям діяльності науковців Інституту вищої освіти - це "Філософія вищої освіти XXI століття: методологія, теорія, практика". Опубліковано шеститомник "Соціальна робота" (В.П.Андрущенко, В.Г.Кремень, Л.В.Губернський), комплекс підручників із соціально-гуманітарних дисциплін "Політологія", "Соціологія", "Філософія", "Соціальна філософія", "Людина і світ" (керівники В.Г.Кремень, В.П.Андрущенко, Л.В.Губернський), а також "Вступ до комп'ютерних інформаційних технологій" (М.З.Згуровський).

Розроблено концептуальні засади діяльності нового типу вищого навчального закладу для молоді з особливими освітніми потребами (П.М.Таланчук).

Значна увага була зосереджена на виконанні цільової комплексної програми "Вчитель" (І.А.Зязюн, М.Б.Євтух, В.П.Андрущенко).

Наукові установи **Відділення психології, вікової фізіології та дефектології** брали участь у розробці таких програм: "Діти України" (1996-2000), "Вчитель" (з 1999), Програми профілактики СНІДу та наркоманії на 1999-2000 рр., "Українська родина" (з 2001 р.) та ін.

На виконання національної програми "Діти України" побудовано теоретичну й прикладну модель дослідження психологічного впливу відеопродукції зарубіжного виробництва і торгової реклами на психіку дітей і розвиток сім'ї; розроблено концепцію моніторингу фізичного, психічного та духовного розвитку дітей в умовах постчорнобильської України.

Здійснена підготовча робота, спрямована на підготовку і видання підручників для вузів: "Корекційна педагогіка" (В.І.Бондар та ін.), "Сурдопедагогіка" (В.В.Засенко та ін.), "Логопедія" (В.В.Тарасуи та ін.).

Пріоритетними напрямками наукових досліджень Відділення були: українська і світова психологія у ХХ столітті: здобутки і перспективи розвитку (1996-1999); психологічне становлення гуманістично орієнтованої освіти (1996-1998); психологічні закономірності виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості (1996-2000); психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах (1996-1999); психологічні проблеми творчої діяльності дітей та молоді (1996-1999).

Результатами діяльності Відділення стали видання: монографії "Психологія життєвої кризи", за ред. Т.М.Титаренко, "Соціальна психологія особистості" (В.Г.Цнба), "Національна психологія" (П.І.Гнатенко), "Генетична психологія (методологічна рефлексія проблем розвитку в психології)" та "Розвиток психіки в онтогенезі" у 2-х т. (С.Д.Максименко), "Психологія розвитку інтелекту" (М.Л.Смульсон); підручники і навчальні посібники: "Основи практичної психології" (В.Г.Панко, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелєва та ін.), "Основи психології" (Л.Ф.Бурлачук), "Основи психології" (за ред. О.В.Киричука і В.А.Романця), "Психологія" (за ред. Ю.Л.Трофімова), "Український дефектологічний словник" та інші.

Нині АПН України досліджує такі, наприклад, теми: "Гуманістичні цінності сучасної української освіти", "Освіта і громадянське суспільство: тенденції взаємовпливів", "Дитинство як суб'єкт і об'єкт психолого-педагогічних досліджень", "Релігійна культура у виховних моделях і методиках", "Екологія дитинства як соціокультурна проблема", "Економічне виховання особистості", "Формування життєвої компетенції" та ін.

Особливий інтерес дослідників привертають такі напрями як інформатизація освіти, навчальне середовище, якість освіти, управління розвитком освіти, економіка освіти

Наукового дослідження вимагають теорія конструювання навчальних планів, теоретичні засади підручникотворення, співвідношення науки й навчального предмета, теоретичне и емпіричне у змісті загальної середньої освіти, способи інтеграції та диференціації змісту освіти і т.д.

Актуальними є блоки "Професійна освіта , Вища освіта , "Дошкільне виховання", "Інформатизація освіти", "Формування мовної культури".

Відповідно до Постанови! Кабінету Міністрів України Про комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999-2012 роках" (березень, 1999), закону України "Про пріоритетні напрями розвитку науки й техніки" (липень, 2001) АПН України виділила такі основні напрями досліджень і завдання.

1. Дослідження методологічних засад теорії й практики навчального процесу.

2. Розробка змісту освіти 12-річної школи й дослідження шляхів його реалізації.

3. Розробка теорії й практики підручника.

4. Створення навчально-методичних комплектів.

5. Упровадження нових особистісно орієнтованих технологій.

6. Створення науково обґрунтованих нормативів діагностики та оцінювання.

7. Визначення педагогічних можливостей ефективного використання нових інформаційних технологій навчання.

Як і раніше, пріоритетними напрямками і проблемами педагогічної науки на сучасному етапі є:

розробка суспільних і конкретно-педагогічних завдань, концепцій і технологій навчання і виховання для усіх вікових етапів формування людини;

науковий аналіз стану практики і надійне прогнозування соціально-економічних і педагогічних аспектів освіти; визначення перспектив розвитку особистості в цілісному педагогічному процесі (мета, завдання, зміст, методи, засоби і організаційні форми, види творчої діяльності); пошук шляхів і засобів диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності на основі єдності навчання, виховання і розвитку;

розвиток методології і методів педагогічного дослідження; педагогічні аспекти демократизації і гуманізації системи освіти; пошук ефективних шляхів ідейно-морального виховання, розвитку духовної культури, громадянського становлення особистості;

розвиток базового компоненту загальної середньої освіти, її діяльнісного змісту, підготовка і експериментальна перевірка різноманітних варіантів нових навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників, дидактичних матеріалів і засобів навчання;

розробка концепції національної школи як інструменту формування національної самосвідомості, національної культури. всіякого удосконалення міжнаціональних відносин, справжнього інтернаціоналізму;

дослідження ефективних способів активізації і оптимізації педагогічного процесу, усунення перевантаження, зміцнення здоров'я учнів;

розробка умов підвищення ефективності самоосвіти і самовиховання; дослідження соціальних і психолого-педагогічних проблем молоді;

обґрунтування системи трудової, політехнічної і професійної підготовки учнів на різних ступенях освіти, участі молоді в суспільно корисній продуктивній праці;

ослідження перспективних напрямів підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для різних ланок неперервної освіти; узагальнення і поширення передового і новаторського педагогічного досвіду та інноваційних процесів, вивчення і задоволення реальних потреб педагогічної практики в наукових розробках.

Досить помітне відставання має місце у галузі теоретико-методологічних проблем. Методологія педагогіки є осмислення початкових принципів, методів пізнання, дослідницьких засад і підходів до всіх загальних і частинних теоретичних і практичних проблем, встановлює характер взаємозв'язку педагогіки з іншими суспільними і природничими науками. Кожне теоретичне узагальнення, наукова концепція має в собі в узагальненому вигляді філософсько-методичне обґрунтування.

В умовах оновлення суспільства особливо актуальні наступні методологічні проблеми:

сутність виховання, навчання, педагогічної діяльності як суспільних явищ і педагогічного процесу;

предмет педагогіки як суспільної науки в умовах неперервної освіти і загальні закони виховання, навчання, педагогічної діяльності;

діалектика взаємозв'язку неперервності освіти і виховання з розвитком продуктивних сил і виробничих відносин;

діалектика взаємозв'язку виховання, навчання, педагогічної діяльності і форм суспільної свідомості;

діалектика становлення дитячої особистості як суб'єкта і об'єкта виховання;

соціально-педагогічні суперечності як джерело розвитку дитини і педагогічного процесу;

діалектика взаємозв'язку національного, класового і загальнолюдського в громадянському вихованні;

соціальні, філософські і психолого-педагогічні основи формування змісту освіти;

діалектика соціального і біологічного, цілеспрямованого і спонтанного у формуванні дитячої особистості;

діалектика загального, особливого і індивідуального у формуванні особистості;

діалектика і логіка педагогічного мислення.

Потребують методологічного осмислення і такі зловідомі проблеми як співвідношення і взаємозв'язок індивідуального і суспільного інтересів; відмова від ідеї всебічного розвитку особистості як віддаленого ідеалу на користь різностороннього розвитку; повернення до педології, її теоретичних оцінок дітей; внесення моральних догм релігії в духовні пріоритети педагогіки. По-справжньому, практично не розроблялися проблеми радянської школи і педагогіки 30 - 80-х років ХХ століття. Відсутність історичних, науково обґрунтованих досліджень цього періоду породжує шаблонні стереотипи історичних оцінок, суб'єктивістські кон'юнктурні тлумачення. А це не дозволяє об'єктивно оцінити стан сучасної педагогічної науки, її досягнення і недоліки, відродити до життя несправедливо забуті і замовчувані імена учених-педагогів і їхню творчість, виявити справжні

причини і форми існування застою в педагогіці, запобігти як самозаспокоєності, так і огульної хули.

Запитання і завдання

1. Проаналізуйте основні положення Національної доктрини розвитку освіти в Україні. Які механізми мають бути задіяні для успішної реалізації її в житті? 2. Проаналізуйте основні положення Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи. Що нового несе вона в собі? Який варіант концепції сучасної середньої загальноосвітньої школи уявляється вам найбільш реальним, що відповідає вимогам оновлення життя суспільства і чому? 3. Як ви розумієте сутність гуманізації, диференціації, індивідуалізації навчання? 4. Які причини відставання педагогічної науки від вимог життя і шляхи її ефективного розвитку? 5. Проаналізуйте найважливіші здобутки педагогічної науки і освітньої практики в новітній Україні (починаючи з 1991 р.). 6. Розробіть і використайте в процесі педагогічної практики індивідуальні програми навчання зі свого предмету для роботи випереджаючих і відстаючих учнів.

Додаткова література

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. - М., 1982.
2. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. - М., 1984.
4. Лихачев Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики // Педагогика. - 1997. - № 6.
- 5 Наукові здобутки відділень АПН України за 1998-2002 рр. // Педагогічна газета.-№ 12 (101), грудень, 2002
6. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. -М., 1991.

ЛІТЕРАТУРА

I. Державні документи, проекти і концепції національної освіти і національного виховання в Україні

1. Декларація про державний суверенітет України. - К., 1991.
2. Акт проголошення незалежності України // Радянська Україна. - 1991.-31 серпня.
3. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. - К.: "Україна", 1996. - 56 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. - 2001. - № 7 (85), липень.
5. Закон України "Про освіту" // В кн.: Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. - К.: ЗМН, 1998. - С. 43-75.
6. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. - К., 1994.-62 с
7. Концепція національного виховання // Освіта. - 1994. - 26 жовтня.
8. Закон України "Про загальну середню освіту" // Відомості Верховної Ради України. - 1999. - № 28 від 16 липня 1999 р. - С. 547-562.
9. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки Про мови в Українській РСР // Літературна Україна. - 1989. - № 45 від 12 листопада.

10. Закон України "Про вищу освіту". Прийнятий Верховною Радою України 17.01.2002 р. // Освіта. - 2002. - № 12 - 13
11. Концепція середньої загальноосвітньої школи України // Початкова школа. - 1990. - № 11. - С. 35-38.
12. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. - 2002. - № 1 (91), січень.
13. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. - К.: "Школяр", 1997. - 148 с.
14. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. - № 40. - 5 жовтня 2000 р.

II. Підручники і посібники з педагогіки

15. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - СПб: Издательство "Питер", 2000. - 304 с.
16. Вишневський О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій / За ред. О.Вишневського. - Дрогобич: Відродження, 2001. - 268 с.
17. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: Видавничий центр «Академія», 2001. - 576 с.
18. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: Теорія та історія: Навч. посібник. - К.: Вища школа, 1995. - 237 с.
19. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Рукопис). - Чернігів, 2002. - 528 с.
20. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1984. - 496 с.
21. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 1999. - 523 с.
22. Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. Педагогіка. Навчально-методичний посібник. - К., 1993.
23. Педагогіка / За ред. А.М. Алексюка. - К., 1985. - 295 с.
24. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1988.-479 с.
25. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей: 2-е изд. / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М., 1996.-603 с.
26. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. - 512 с.
27. Педагогіка / За ред. дійсного члена АПН СРСР М.Д. Ярмаченка. - К.: "Вища школа", 1986. - 544 с.
28. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Просвещение, Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. - 432 с.

29. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.: ил. Кн. 2: Процесс воспитания. - 256 с.: ил.
30. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. - К.: Абрис, 1997. - 416 с. / Трансформація гуманітарної освіти в Україні.
31. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие: 3-е изд., перераб. и доп. -М.: Юристъ., 1997. - 512 с.
32. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. - К.: Видавничий центр "Академія", 2000. - 554 с. (Альма-матер).
33. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посібник. - К.: Вища шк., 2002.-215 с.; іл.

III. Додаткова література

34. Азаров Ю.П. Как живет дети?. - М., 1986.
35. Азаров Ю. П. Искусство любить детей. - М., 1987.
36. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. - М., 1985.
37. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться: педагогика гармонического развития. - М, 1989.
38. Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи: 36. метод, матеріалів НДІ педагогіки України; Ред. група Г.С.Дегтярьова та ін. - К.: Хрещатик, 1992. - 109 с.
39. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. А. Щукиной - М.: Просвещение, 1984.
40. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. - К., 1973. - 264 с.
41. Алексюк А.М. Загальні методи навчання. - К., 1981.
42. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. - К.: Либідь, 1998.
43. АлексєнкоТ. Педагогічні проблеми молоді сім'ї. - К., 1997.
44. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. - М.: Педагогика, 1984.
45. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1996.
46. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. - К., 1991
47. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Минск, 1990.
48. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - ЛГУ, 1968.
49. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань, 1988.
50. Аниловски К. Учителя и инновации. Книга для учителя. - М., 1991.
51. Антонович Д. Українська культура: Лекції. - К.: Либідь, 1993. - 592 с.
52. Аромшатам М. Ребенок и взрослый в "педагогике переживаний". - М. 1998.
53. Артамонова В.Н. День за днем (Записки воспитателя группы продленного дня). - М.: Знание, 1980. - 95 с.
54. Арутюнян М., Земнов М. Легко ли быть родителями? Взрослые и дети. Союз, конфликт, компромисс. - М., 1991.

55. Асмолов А.Г. Психология личности. - М., 1990.
56. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
57. Баженов В. Воспитае педагогически запущенных подростков. - К., 1986.
58. Байярд Р., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. А.Б.Орлова. -М., 1991.
- 59 Барко В.1., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини?-К., 1991.
60. Бастракова С.Н Основы профессионально-педагогического общения. - Ярославль, 1989.
- 61 Бердяев Н.А. Самосознание: опыт философской автобиографии. - М., 1990.
62. Березняк Е.С. Руководство современной школой. - М., 1983. - 208 с.
63. Березняк Е.С. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи: Метод, посібник для керівників шкіл. -К., 1996.-61 с.
64. Березовик Н.А. Проблемы педагогического обучения. - Минск, 1989.
65. Берков В.Ф. Логика вопросов в преподавании. - Минск, 1987.
66. Берне Р. Развитие я - концепции и воспитание / Пер. с англ. - М., 1986.
67. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.
68. Бессонов Б.Н. Человек: пути формирования новой личности. - М., 1988.
69. Бех І.Д. Від волі до особистості. - К., 1995.
70. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. - К., 1998.
71. Блага К., Щербак М. Я — твой ученик, ты —мой учитель. -М., 1991.
72. Бодалев А.А. Психология личности. - М.: Изд-во МГУ, 1988.
73. Богданова О.С., Калинина О.Д. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками: Пособие для учителя. - 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1985. - 176 с.
74. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (Підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навчально-методичний посібник. -К.: ІЗМН, 1996. - 232 с.
75. Бойко А.М. Від педагогічної теорії до масової шкільної практики. - Полтава, 1993.
76. Бойко А.М. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. - К., 1991.
77. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект: Навчальний посібник. - К., 1996.
78. Бондар В. Теорія і технологія управління процесом навчання у школі. - К., 2000. - 192 с.
79. Борисова С.Г. Молодой учитель: Труд, быт, творчество. - М., 1983.
80. Боришевський М.Й. Сім'я ростить громадянина. - К., 1982. - 102 с.
81. Боришевський М. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. - К., 1993.
82. Боссарт А. Парадоксы возраста или воспитания: Книга для учителя.-М.,1991.

83. Бреслав Г. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Нормы и отклонения. - М., 1990.
84. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.Ф. Энциклопедический словарь: В 82 т. - СПб., 1897.
85. Бютнерк К. Жить с агрессивными детьми. - М., 1991.
86. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. - М., 1990.
87. Васильев Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащихся. - М.: Педагогика, 1983. — 96 с.
88. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920). - К., 1999. - 359 с.
89. Вайсбург А.А. Организация профессиональной работы школы, ПТУ, предприятия: Пособие для учителя школы, ПТУ, предприятия: Пособие для учителя / Под ред. М.И.Махмутова. - М., 1986. - 127 с.
90. Вашенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. - Полтава: Ред. газ. "Полтавський вісник", 1994. - 192 с.
91. Вашенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. - Видання перше. - Київ, Українська Видавнича Спілка, 1997. - 441 с.
92. Вашенко Г. Виховання волі і характеру. Підручник для педагогів. -К., 1999.-385 с.
93. Введение в специальность: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Л.И.Рувинский, В.А.Кан-Калик, Д.М.Гришин и др. - М.: Просвещение, 1988. - 208 с.
94. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов, ред. В.Т.Бусел. - К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. - 1440 с.
95. Венгер Л.О., Мухина В.С. Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. - М., 1988.
96. Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дітей / За ред. Т.В.Говорун. - К.:ІЗМН, 1996.
97. Виховна робота в закладах освіти України. Випуск 11. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. - К.: ІЗМН, 1998.-355 с.
98. Вишневський О.І. На шляху до рідної школи. -Львів, 1991.
99. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання. - Львів, 1996. - 238 с.
100. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні. Етапи і особливості. - К., 1997. - 179 с.
101. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси. - К., 1994. - 226 с.

102. Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Сборник педагогических заданий и задач по курсу педагогики школы. — К., 1981.— 161 с.
103. Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Задания и педагогические ситуации. - М.: Просвещение, 1993. - 271 с.
104. Вовканич С. Інформація. Інтелект. Нація. - Львів: Євросвіт, 1999. -414 с.
105. Вовканич С.И. Національна еліта та її інтелектуальний потенціал державотворення. - Львів, 1995. - 87 с.
106. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. - М., 1991.
107. Вопросы школоведения / Под ред. М.И.Кондакова, П.В.Зиминой, - 2-е изд. -М., 1982.
108. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня. - М., 1991.
109. Воспитательная работа с учащимися вне школы. (В микрорайоне школы). -М.: Педагогика, 1981. - 144 с.
110. Воспитание учащихся по месту жительства: Книга для учителя (В.Г.Бочарова, М.М.Плоткин, Л.С.Алексеева и др.); Под ред. В.Г.Бочаровой, М.М.Плоткина. - М.: Просвещение, 1987. - 192 с.
111. Вульф Б.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: Взаимодействие. - М.: Знание, 1981. - 94 с.
112. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. -М.: Педагогика, 1981. - 176 с.
113. Гавэр Ж. Искусство стать и быть человеком: Книга для учителя. - М., 1994.
114. Гарбузов В. Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. -СПб., 1997.
115. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.-М., 1995.
116. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. - М.: Знание, 1989.
117. Гильбух Ю.З. Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся общеобразовательных школ. - К., 1996.
118. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. - СПб.,
119. Глассер У. Школа без неудачников / Пер. с англ. Общ. ред. и перевод В.Я.Пилиповского. - М., 1991.
120. Гнатенко П.И. Национальная психология. - Днепропетровск: ДНУ, 2000.-213 с.
121. Гнатенко П.И. Национальный характер. - Днепропетровск: ДГУ, 1992.-140 с.
122. Гнатенко П. І. Український національний характер. - К., 1997. - 116 с.
123. Головаха Е.И., Панина А.В. Психология человеческого взаимопонимания. - К., 1989.
124. Говорун Т.В., Шарган О.М. Батькам про ставеве виховання дітей. - К.: Рад. шк., 1990. - 160 с.
125. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманітаризація загальної середньої школи. - К., 1994. - 34 с.
126. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. - К., 1990. - 207 с.
127. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.

128. Гончаренко С.У., Ляшенко О.І., Мальований Ю.І., Савченко О.Я. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. - К.: Ге- неза, 1997.
129. Гончарова Т.Н., Гончаров И.Ф. Когда учитель — воспитатель душ: Книга для учителя. - М., 1991.
130. Граженов Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. - К., 1986.
131. Грані творчості: Кн. для вчителя / Упоряд. В.Ф.Паламарчук. — К.: Рад. шк., 1990. —205 с.
132. Грищенко Л. Дети, неоправдывающие ожиданий. - Свердловск, 1991.
133. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. Уч. пособ. по спец. курсу для студентов пединсти- тутов. - М.: Просвещение, 1983. - 144 с.
134. Грушевський М.С. Про українську мову і українську школу. - К.: Веселка, 1991.-61 с.
135. Гуманізм як засіб попередження важковиховуваності: Метод, рек. /Укл. Р.М.Охримчук. - К., 1993.
136. Гуревич С.С. и др. Основы риторики. Учебн. пособие. - К.: Вища школа, 1988.-248 с.
137. Гурлева Т. Дівчина - підліток: проблеми віку і профілактика важковиховуваності: Метод, посібник. - К., 1997.
138. Гурски С. Внимание родители: наркомания / Пер. с польского. - М., 1989.
139. Гюйом. Воспитание и наследственность: Социологическое иссле- дова-ние / Пер. Н.Нахамкина, СПб., 1899.
140. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М., 1985.
141. Дем'яненко Н.М. Загально-педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX - перша третина XX ст.). - К.: ІЗМН, 1998. - 328 с.
142. Дидактика современной школы / Под ред. В.А.Онищука. - К., 1987.-250 с.
143. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учебн. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов / Под ред.

- М.Н. Скаткина. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1982.-319 с.
- 144.Добрович А.Б. Воспитателю о психологии общения. - М.: Просвещение, 1987.
- 145.Добрович А.Б., Кравец В.П. Беседы о половом воспитании. - М.: Знание, 1982.
- 146.Довідник класного керівника: Збірник документів / Ред. кол. П.М.Щербаков (голова) та ін. - К., 1996. - 238 с.
- 147.Донченко А., Титаренко Т. Личность: конфликт, гармония. - К., 1989.
- 148.Дмитрик І.С., Бурлака Я.І. Технологія виховного процесу. - К., 1991.
- 149.Драгоманов М., Грінченко Б. // Діалоги про українську національну справу. - К., 1994. - 286 с.
150. Дюрегров А., Хордвик Е. Детское горе: Несколько советов родным и близким / Пер. с швед. - Стокгольм, 1996.
- 151.Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989. - 160 с.
- 152.Енциклопедія українознавства: Загальна частина. Перевидання в Україні: В 3-х т.-Т. 1-3.-К., 1994-1995.-1230 с.
- 153.Енциклопедія українознавства: Словникова частина / Гол. ред. В.Кубійович: В 10-ти т. - Париж - Нью-Йорк: Молоде життя, 1955-1984.-Т. 1-10.
- 154.Естетичне виховання: Довідник / В.І.Мазепа (кер. авт. колективу), А.В.Азархін, В.С.Горський та ін.; Упоряд. Н.О.Яранцева. - К.: Політвидав. України, 1988. -214 с.
- 155.Евдокимов В.И. Повышение эффективности обучения средствами наглядности. - Харьков, 1989.
156. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. - М., 1989.
- 157.Еремін В. Улиця — подросток — воспитатель. - М., 1991.
- 158.Жарова Л.В. Руководство учением. Историко-дидактический аспект.-Л., 1987.
- 159.Життєві кризи особистості: Наук.-метод. посібник: У 2-х ч. / Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. - К.: ІЗМН, 1998. - Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості. - 355 с. - Ч. 2: Діти і молодь у кризовому суспільстві: Технології допомоги і підтримки. - 568 с.
- 160.Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / Под ред. Т.Шамовой. - М., 1991.
- 161.Забрамская С. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга родителей. - М., 1990.
- 162.Загвязинский В.Н. Методология и методика дидактического исследования. — М., 1982.
- 163.Загвязинский В.Н. Педагогическое творчество учителя. - М. 1985.
- 164.Зайцева З. Школа та важковиховувані підлітки: Книга для вчителя.-К., 1991.
- 165.Зайченко І.В. Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. ХІХ - поч. ХХ ст.) / За ред. М.Д.Ярмаченка. - Львів, 2002.-344 с.
- 166.Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф.Русової: Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вузів / Передмова М.Д.Ярмаченка. - 2-е вид., доп. і переробл. - Чернігів, 2000.-234 с.

167. Замбардо Ф. Застенчивость. - М., 1991.
168. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. - М., 1961.
169. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / За ред. Б.С. Кобзаря і Є.Л. Петухова. - К., 1992. - 144 с.
170. Захаров А. Детские неврозы: Психологическая помощь родителей детям. - СПб., 1995.
171. Захаров А. Как помочь нашим детям избавиться от страха. - СПб., 1995.
172. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: Учебное пособие для студентов - слушателей факультета общественных профессий. - М.: Просвещение, 1988. - 272 с.
173. Захарова Л. Дети в очереди за лаской. - М., 1991.
174. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы. М., 1981.
175. Захлебный А.Н., Сураvegина И.Т. Экономическое образование школьников во внеклассной работе. - М., 1984.
176. Зинченко С. Трудные дети. - К., 1988.
177. Зязюн И.А. Эстетический опыт личности. - К., 1976.
178. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. - К., 1997.
179. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії. - К.: МАУП. 2000. - 102 с.
180. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М.: Педагогика, 1985.
181. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской обл. - М.: Педагогика, 1982. - 80 с
182. Иванов К.А. Все начинается с учителя: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. хрестоматийного сборника К.А.Иванов; Под ред. З.И.Равкина. - М., 1983. - 175 с.
183. Из опыта становления учебных заведений нового типа на Украине: Метод. рекомендации / М-во нар. образования УССР, НИИ педагогики: Із.Ф.Паламарчук (отв. ред.) и др. - К., 1991. - 19 с.
184. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1991. - 240 с.
- Искусство стать и быть человеком. Колледж Юнивер: Книга для учителя / Под ред. Ж.И.Гавера. - М., 1994.
- Ильин Е.Н. Искусство общения. - М., 1988.
- Ігнатенко П.Р. та ін. Виховання громадянина. Психолого- педагогічний і народознавчий аспект: Навчально-методичний посібник. -К., 1997. -252 с.
- Ілляшенко Т. та ін. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання: Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастуй, Т.В. Сак. - К., 1997.
- Ілляшенко Т., Стадненко Н. Аномальна дитина в школі: Навчально-методичний посібник. - К., 1995.
- Імідж школи на порозі ХХІ століття: Практико-зорієнтований посібник. Ред. кол.: Т.С.Антоненко (голова), І.Г.Єрмаков (науковий редактор) та ін. - К., 1998. - 380 с.
- Шмуратов А. Конфлікт і згода: основи когнітивної теорії конфліктів: Навчальний посібник. - К., 1996.
- Каган В. Неконтактный ребенок. - Л., 1989.
- Как построить свое "Я". - М., 1991.

- Камя А. Творчество и свобода / Пер. с франц. - М., 1990.
- Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
- Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М. 1990.
- Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навчально-методичний посібник. - К., 1997.
- Караковский В.Д. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. - М., 1993.
- Карнеги Д. Как выработать учеренность в себе и влиять на людей, выступая публично. - М., 1989.
- Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей. - М., 1989.
- Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить. - К., 1992.
- Карташев П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: организационно-управленческий аспект.-М., 1984.
- Карцов Н. Капризы и раздражительность детей. - СПб., 1899.
- Караковский В.А. Чтобы воспитание было успешным - М.: Знание, 1979. -95 с.
205. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. - К.: Вища школа,
206. Качан М.С. Мир общения. - М., 1988.
207. Кашенко В. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: Книга для учителя. - М., 1992.
208. Китаев-Смык Л. Психология стресса. - М., 1983.
209. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. - М., 1991.
210. Клименюк А.В. и др. Методология и методика педагогического исследования: Постановка цели и задач исследования / А.В.Клименюк и др.; НИИ педагогики УССР. - К., 1988. - 97 с.
211. Кобзарь Б.С., Тайчинов М.Г. Личность и ее становление / Предисловие С.Я.Батышева. - К.: Молодь, 1990. - 166 с.
212. Кобзарь Б.С., Поставойтов Є.П. Управління виховною роботою в школі-інтернаті. - К., 1996.
213. Коган Л. Человек и его судьба. - М., 1988.
214. Колесов Д. Не допустить беды: О сущности и профилактике наркомании и токсикомании. - М., 1988.
215. Коломинский Я. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. - 2-е изд., доп. и перераб. - Минск, 1984.
216. Кон И. Социология личности. - М., 1967.
217. Кон И. Открытие Я. - М., 1978.
218. Кон И. Психология старшеклассника. - М., 1982.
219. Кон Н. В поисках себя : личность и ее самопознание . - М., 1984.
220. Кон И. Психология ранней юности. - М., 1989.
221. Кондратов Л.В. Сборник педагогических задач. - М., 1987.
222. Кононко Е. Чтобы личность состоялась. - К., 1991.
223. Королев В. Психологические отклонения у подростков-правонарушителей. - М., 1992.
224. Коротов В.М. Самоуправление школьников. - 3-е изд. доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1981. - 208 с.
225. Коротов В.М. Воспитывающее обучение. - М.: Просвещение, 1980.-192 с.

- 226.Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. -М., 1983.
- 227.Коротяев Б.И. Учение - процесс творческий. - М., 1989.
- 228.Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. - М., 1990.
- 229.Косолапов В.И. Диспуты и конференции в школе: Пособие для учителя, - 3-е изд. перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1975.
- 230.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К., 1989.
- 231.Костюк Г.С. Рушійні сили розвитку і виховання. - К., 1989.
- 232.Костяшкин Э.Г., Иванов А.Ф. Сельская школа полного дня. - М.: Знание, 1981.-96 с.
- 233.Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. - М.: Педагогика, 1971.

234. Кочетов А., Верцинская Н. Работа с трудными детьми: Кн. для учителя. - М., 1986.
235. Кочубей Б., Новикова Е. Эмоциональная устойчивость школьника. - М., 1988.
236. Кремень В.Г. та ін. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду). - К., 1996.
237. Кремень В. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель, 1999. - № 11-12. - С. 10-17.
238. Кремень В. Психолого-педагогічна наука в ідеологічній проекції // Учитель, 1999. - № 11-12. - С. 22-24.
239. Кремень В., Ткаченко В. Україна: Шлях до себе: Проблеми суспільної трансформації: Навчальний посібник для студентів вузів. - К., 1999.-447 с.
240. Кресіна І. Українська національна свідомість і суспільно- політичні процеси: етнополітологічний аналіз: Монографія. - К.: Вища школа, 1998. - 392 с.
241. Крикунов А.С. Социально-психологические основы работы классного руководителя. - М.: Просвещение, 1989.
242. Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. - М., 1980.
243. Крылов Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. - М., 1990.
244. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: Знание, 1991.
245. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання. - Умань, 1993.
246. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л., 1995.
247. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М., 1986.
248. Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников: Пособие для классных руководителей. - М.: Просвещение, 1983. - 223 с.
249. Кухарев Н.В. Педагогическая теория и школьная практика. Экспериментально-дидактическое исследование на материале обучения учителей мастерству формирования умственной самостоятельности учащихся. - Минск, Изд. БГУ, 1978. - 296 с.
250. Кьеркегор С. Страх и трепет / Пер. с датского. - М., 1993.
251. Лазурский А. Классификация личностей. - Петроград, 1922.
252. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума / Пер. с англ. - М., 1990.
253. Лебединская К и др. Подростки с нарушениями в эффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика трудных подростков.-М., 1988
254. Левин Б., Левин М. Наркомания и наркоманы: Кн. для учителя. - М., 1991.

255. Леви В. Искусство быть собой - М., 1977.
256. Леви В. Искусство быть другим. - М., 1986.
257. Леви В.Л. Нестандартна дитина. - К., 1992.
258. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания. - М., 1990. - 136 с.
259. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. - М.: Педагогика, 1980. - 264 с.
260. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
261. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
262. Лещинский В., Кульневич С. Учимся управлять собой и детьми. - М., 1995.
263. Линдемманн Э. Клиника острого горя. Психология эмоций: Тесты. -М., 1984.
264. Лиханов А. Драматическая педагогика. Очерки конфликтных ситуаций. - 3-е изд. доп. - М., 1990.
265. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. Уч. пособие по спецкурсу для студентов пединститутов. - М.: Просвещение, 1985,- 175 с.
266. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения: Уч. пособ. по спецкурсу для пединститутов. - М.: Просвещение, 1982. - 191 с.
267. Лозова В.І., Троцко Г.В. Питання теорії виховання. - Харків, 1995.
268. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. -Харків, 1997.
269. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. - М.: Высш. школа, 1979.- 157 с.
270. Львова Ю.І. Педагогические этюды. -М., 1990.
271. Львова Ю.І. Творческая лаборатория учителя. - 3-е изд. перераб. Идоп.-М., 1992.
272. Мазуркевич О. Р. За рідне слово в рідній школі. - Херсон, 1995. - 207 с.
273. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). -К.: Либідь, 1992. - 196 с.
274. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-й т. - Т. 1-8. - М.: Педагогика, 1983-1986.
275. Макаренко А.С. Книга для родителей. - К., 1987. - 384 с.
276. А.С.Макаренко і практика сучасних закладів дитячого виховання. -Полтава, 1991.
277. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками. - К., 1997.
278. Максимова В.М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: Уч. пособ. для студ. пединститутов. - М.: Просвещение, 1987. - 160 с.
279. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 1983. - 96 с.
280. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія: Методичний посібник. - К.: ІСДО, 1995. - 160 с.
281. Мартынюк И. Проблемы жизненного самоопределения молодежи. -К., 1993.

282. Маслов В.І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту. - К., 1997.
283. Магюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. -М., 1981.
284. Махмутов М. И. Проблемное обучение (основные вопросы теории). -М.: Педагогика, 1975.
285. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. - М.: Просвещение, 1997. - 240 с.
286. Махмутов М.И. Современный урок. - 2-е изд. - М.: Педагогика, 1985,- 192 с.
287. Медведева И., Шишкова Т. Книга для трудных родителей. - М., 1994.
288. Медведчук В. Сучасна українська національна ідея і питання державотворення: Монографія. - К., 1997. - 175 с.
289. Мелибрда Е. Я - Ты - Мы. Психологические возможности улучшения общения / Пер. с пол. Е.В.Новиковой. - М., 1986.
290. Методика воспитательной работы. — М.: Просвещение, 1989.
291. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И.Пискунова и др.-М., 1979.
292. Миллер А. Противоправное поведение несовершеннолетних. Генезис и ранняя профилактика. - К., 1985.
293. Милтс А. Гармония и дисгармония личности. Философско- этические очерки. - М., 1990.
294. Миславский Ю. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. - М., 1996.
295. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник. У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. - К., 1997. 4.1. Теорія і технологія життєтворчості. - 392 с. Ч. 2. Життєтворчий потенціал нової школи. - 936 с.
296. Міщик Л. Соціальна педагогіка: Навч. посібник. - К., 1997.
297. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика: (Опыт экспериментального исследования). - М., 1981. - 144 с.
298. Мороз О.Г., Сластьонін В.О. та ін. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. - К., 1997.
299. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. - Львів: Світ, 1994. - 120 с.
300. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М., 1989.
301. Натанзон Э. Трудный школьник и педагогический коллектив: Пособие для учителя. - М., 1984.
302. Національне виховання учнів засобами українського народознавства: Посібник для вчителів / За ред. Р.П.Скульського. - Івано- Франківськ, 1995. - 178 с.
303. Нечуй-Левицький І. Школа повинна бути національна // Дніпрові хвилі, - 1911.-№№ 12, 13-14, 15, 16-17.
304. Никитин А.Ф. Педагогика прав человека. - М., 1993.
305. Нисимчук А.С. Экономическое воспитание учащихся сельской общеобразовательной школы: Пособие для учащихся. - К., 1988. - 144 с.

- 306.Ничкало Н. Профессионально-техническое образование на Украине: проблемы исследования. -Х.: Науковий світ, 1999.-28 с.
- 307.Ніколенко Д.Ф. Психологія особистості вчителя. - К., 1972.
- 308.Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1989.
- 309.Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу / Репринтне відтворення 1918 р. - К., 1992.-141 с.
- 310.Огренич Н.М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності учнів. - К., 1997.
- 311.Одаренные дети / Пер. с англ. Общ. ред. Г.В.Бурменской. - М., 1991.
- 312.Озерецкий Н. Трудновоспитуемые дети. - Л., 1932.
- 313.Оконь В. Введение в общую дидактику. - М., 1990.
- 314.Омельяненко В.Л. та ін. Педагогіка. Загальні основи педагогіки. Теорія навчання. - Кіровоград, 1997.
- 315.Онищук В.О. Активізація навчання старшокласників. - К., Рад. школа, 1978.
- 316.Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі. - К., 1973.
- 317.Онищук В.А. Урок в современной школе. - М., 1981.
- 318.Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителя. - 2-е изд. перераб. - М.: Просвещение, 1986. - 158 с.
- 319.Оржеховская В.М., Бурмака Н.П. Избавление учащихся от наркотических привычек: Метод, пособие. - К., 1992. - 303 с.
- 320.Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. - К., 1996.
- 321.Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. -М., 1990.
- 322.Орлов Ю. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
- 323.Основи національного виховання: Концептуальні положення / За ~'заг. Ред. В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О.Сергійчук. - К., 1993. - Ч. 1. -152 с.
324. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А.Зязюна. - М., 1989.
325. Особенности обучения и психического развития школьников 13- 17 лет / Под ред. И.В.Дубровиной, Б.С.Круглова. - М.: Педагогика, 1982.
- 326.Падалка О.С. та ін. Педагогічні технології. - К., 1995.
327. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. - М., 1987.
328. Панченко Г.Д. Використання освітньо-виховного потенціалу гуманітарних предметів з екологічного виховання школярів. - К., 1997.
329. Педагогическая энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия. - Т. 1-4.-1964-1968.
330. Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. - 2-е изд. - М., 1988.
331. Педагогічний словник / За реакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. - К.: Педагогічна думка, 2001. - 516 с.
332. Педагогічні задачі і завдання для батьків / За ред. В.Г.Постового. - К.: Рад. школа, 1989. - 189 с.
333. Писаренко В.И., Писаренко И.Л. Педагогическая этика. Изд. 3-е, перераб. и доп. - Мн.: Нар. асвета, 1977.
334. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. - К., 1989.
335. Погребняк Є. Виховання "важких" підлітків: Спільна робота школи і наставників з важковиховуваними учнями. - К., 1989.

336. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти. - К., 1996.
337. Поташник М.М., Вульфів Б.З. Педагогические ситуации. - М., 1983.
338. Практикум по педагогике: Уч. пособ. для студентов пединститутов / З.И.Васильева, Т.К.Ахаян, Е.П.Белозерцев и др. - М., 1988. - 144 с.
339. Прихожан А., Толстых Н. Дети без семьи. - М., 1990.
340. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н.Лесо-хиной. -М., 1982. - 144 с.
341. Профессиональная культура учителя / Под ред. В. А.Сластенина. - М., 1993.
342. Профессиональная ориентация учащихся: Уч. пособ. для студентов пединститутов по спец. № 2120., Общетехн. дисциплины и труд / А.Д.Сазонов, В.Д. Симоненко, В.С.Аванесов, Б.И.Бухалов; Под ред. А.Д.Сазонова. - М.: Просвещение, 1988. - 223 с.
343. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: 36. наук, статей. - К., 1990.

344. Психические особенности слабоуспевающих школьников / Пер с нем. - М., 1984.
345. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков: Уч. пособ. - К., 1997.
346. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / Под ред. Л.Н.Прокопиенко и В.А.Татенко. - К., 1989.
347. Психологические исследования творческой деятельности / Отв. Ред. О.К.Тихомиров. - М., 1975.
348. Психологические основы индивидуального подхода к трудновоспитуемым подросткам: Метод, пособие в вопросах и ответах. - К., 1990.
349. Психологический аспект профилактики алкоголизма и наркомании подростков: Метод, пособие. - К., 1995.
350. Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. Г.О.Балла. - К., 1996.
351. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова. - К., 1996.
352. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: Наук.-метод. зб. у 2-х ч. / Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), І.Г.Єрмаков (науковий редактор) та ін. — К., 1998. - Ч. 1. - 320 с.; Ч. 2. - 520 с
353. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Пер. с нем. - М., 1994.
354. Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи: Посібник / За ред. О.О.Киричука, В.В.Рибалки. - Ч. 1, 2. - К., 1993.
355. Розов В.К. и др. Методика экономического воспитания школьников: Уч. пособ. по спецкурсу для студентов пединститутов. — М.: Просвещение, 1985. - 159 с.
356. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания. - М., 1973.
357. Руденко Ю.Д. Формування в учнів науково-матеріалістичного світогляду. - К., 1977.
358. Рыбакова М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Книга для учителя. - М., 1991.
359. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. - К., 1982.
360. Самалин Н. Вашим детям нужна не только любовь / Пер. с англ. А.Левшина. - К., 1995.
361. Сасова И.А., Аменд А.Ф. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки / Под ред. В.К.Розова. - М.: Просвещение, 1988. -192 с.
362. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. - М., 1995.
363. Сеница И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя: Пер. с укр.-М., 1983.-248 с.
364. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учнів. - К., 1996.
365. Система эстетического воспитания школьников / Б.Т.Лихачев и др. — М.: Педагогика, 1983. - 264 с.

366. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - 2-е изд. - М.: Педагогика, 1984. - 96 с.
367. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: Кн. для учителей и воспитателей. - М.: Просвещение, 1980. - 144 с.
368. Скаткин М.Н., Костяшкин Э.Г. Трудовое воспитание и профориентация школьников. - М.: Просвещение, 1984. - 192 с.
369. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. - М., 1981.
370. Сквивджені діти: Аналіз проблеми / За ред. В.Г.Панка. - К., 1997.
371. Слово про вчителя / Упор, і авт. Вступ. Ст. О.Т.Губко. - 2-е вид., перероб. і доп. - К., 1985 - 254 с.
372. Снайдер Д. Курс виживання для подростков / Пер. с англ. - М., 1995.
373. Соколова Е. Самопознание и самооценка при аномалиях личности.-М., 1989.
374. Соловейчик С.Л. Вечная радость. - М., 1986.
375. Сорокин Н.Л. Дидактика. - М., 1976.
376. Сохань Л. Талисман души: Размышления о таинствах души и превратностях человеческой жизни. - К., 1996.
377. Соціальна педагогіка. Навчально-методичний посібник / За ред. А. Й.Капської. - К.: ІЗМН, 1998. - 220 с.
378. Соціальна педагогіка і адаптованість особистості / Відп. реї В. В. Слюсаренко, ред. П.Журбенко. - Суми, 1994.
379. Соціальні наслідки Чорнобильської катастрофи: Результати соціологічних досліджень 1986-1995 рр. / Відп. ред. В.Воронов-, Е.Головаха, Ю.Саєнко. - К., 1996.
380. Социология молодежи: Учеб. / Под ред. В.Т.Лисовского. - СП (1996).
381. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. - К., 1985.
382. Стельмахович М.Г. Українське родинознавство. - Іван Франківськ, 1994. - 56 с.
383. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання: Посібник для вчителів поч. класів та студ. пед. фак Івано-Франківськ, 1996. - 180 с.
384. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. Навчальні й посібник. - К., 1996.
385. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. - К., 1997.

386. Степанов В. Индивидуальный подход к трудным школьникам. Учеб. пособ. - Изд. 2-е. - М., 1995.
387. Страчар Э. Система и методы руководства учебным процессом (пер. с чешского). - К.: Рад. школа, 1982. - 295 с.
388. Стрезикозин В.П. Руководство учебным процессом в школе. Планирование и организация работы. - М.: Просвещение, 1972. - 271 с.
389. Стрезикозин В.П. Урок в сельской малокомплектной школе. - М.: Педагогика, 1972.-231 с.
390. Стрельцов В.Б. Наш друг - природа. - М.: Педагогика, 1985.
391. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення. - К.: ІЗМН, 1998.-336 с.
392. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772-1939). - Івано- Франківськ, 1994. -144 с.
393. Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939). - Коломия: Вік, 1995. - 176 с.
394. Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования. - К., 1990. - 82 с.
395. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. — 1996. —№ 1. -С. 24-27.
396. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. - 1999. - № 1. - С. 41 -45.
397. Сухомлинська О.В. Ідея громадянськості й школи в Україні // Шлях освіти. - 1999. - № 4. - С. 20 - 25.
398. Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике / Предисл. О.В.Сухомлинской. - М.: Педагогика, 1990. - 303 с.
399. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1 - 5. - К., Рад. школа, 1976-1977.
400. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка. - К.: ІСДО, 1996.
401. Сявавко Є. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. - К.: Наукова думка, 1974. - 151 с.
402. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского и ИЛ.Лернера. - М., 1983.
403. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості / За ред. Д.О.Тхоржевського. - К.: ІЗМН, 1998. - 150 с.
404. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: Курс лекцій / А.К.Бичко, Б.І.Бичко, Н.О.Бондар та ін. - К.: Либідь, 1992. - 390 с.
405. Трудовая подготовка школьников / П.Р.Атутов. - К., 1987. - 224 с.
406. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. - Вип. 1. - К.: Наукова думка, 1992. - 226 с.; Вип. 2. - К.: Наукова думка, 1995. - 228 с.; Вип. 3-4. - Львів, 1995. - 384 с.; Вип. 5. - Львів, 1998. - 752 с.
407. Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів / За ред. В.К.ноненка, Р.Скульського. - Івано- Франківськ, 1995. - 72 с.
408. Уит Инге. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990.

409. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Пер. з рос. / Ред. кол. В.М.Столетов (голова) та інші. - К.: Рад. школа, 1983. - (Пед. б-ка). - Т. 1. - 488 с.; Т. 2. - 359 с.
410. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. - К.: Рад. школа, 1980. - 94 с.
411. Фельдштейн Д. Психология развития личности в онтогенезе. - М., 1989.
412. Філіпчук Г. Розвиток освіти в багатонаціональних регіонах. - Чернівці: Прут, 1996. - 128 с.
413. Флейк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. - М., 1993.
414. Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / Ю.І.Мальований, В.С.Римаренко, Л.П.Вороніна та інші; За ред. Ю.І. Мальованого. - К.: Освгга, 1992. - 160 с.
415. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников / О.С.Богданова и др. - М., 1983. -256 с.
416. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990.
417. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Под ред. М.Г.Ярошевского. - М., 1990.
418. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — М.: Просвещение, 1991. - 288 с.
419. Фромм Э. Человек для себя. - Минск, 1992.
420. Функції і структура методів навчання / В.О.Онищук, Л.П.Тимчишин, І.Т.Федоренко та ін.; За ред. В.О.Онищука. - К., 1979.-159 с.
421. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. - К., 1991.
422. Хеккаузен Г. Мотивация и деятельность. - Т. 1,2. - М., 1980.
423. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. - М.,
424. Хрыков Е.Н. Теоретические основы внутришкольного управления. - Луганск: Альма матер, 1999. - 118 с.
425. Хукин Н. Воспитание выдержки у подростков. - М., 1995.
426. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. Ред. О.В.Сухомлинської. - К., 1997. - 224 с.
427. Чарторийський Ю. Проблеми успішного виховання. - Нью-Йорк: Вид-во "Педагогія", 1971. - 172 с.

428. Чашка Л.В. Екранні та звукові засоби навчання. - К.: Рад. школа, 1976.- 120 с.
429. Чепіль М.М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей і молоді Галичини (друга половина ХІХ - перша третина ХХ ст.): Монографія. - Дрогобич: Відродження, 2001. - 503 с.
430. Чередниченко В. Трудные дети и трудные взрослые: Кн. для учителя. -М., 1991.
431. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. - М., 1987.
432. Черненко А.М. Українська національна ідея: Монографія. - Дніпропетровськ: ДДУ, 1994. - 144 с.
433. Чернышенко И.Д. Трудовое воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1981,- 191 с.
434. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога - М., 1995.
435. Шамова Т.Н. Активизация учения школьников. - М., - 202 с.
436. Шевандрин Н.И. Конфликт // Социальная психология и образование. -М., 1995.
437. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. - М., 1991.
438. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя. - Ставрополь, 1991.
439. Шкіль М.І. Реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління. - 1997. - № 1. - С. 39-44.
440. Шпак А.Т. Организация экономического образования и воспитания учащихся. - К., 1987. - 128 с.
441. Шпак О.Т., Падалка О.С., Шепотько В.П. Учителю про економічне виховання учнів: питання генезису і компетентності. Навч. посібник. - К.: Четверта хвиля, 1998.
442. Щербак К.І. Вступ до спеціальності. Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1990. - 166 с.
443. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Уч. пособ. для студентов пединститутгов. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.
444. Эверт Н.А., Сосновский А.И., Кулиев С.Н. Критерии оценки деятельности учителя. - М., 1991.
445. Экман П. Почему дети лгут. - М., 1993.
446. Экологическое и эстетическое воспитание школьников И.Д.Зверев и др. - М.: Педагогика, 1984. - 135 с.
447. Экологические проблемы в современной идеологической борьбе. -К., 1984.
448. Экологическое воспитание детей и подростков. - М., 1985.
449. Экологическое образование школьников / А.Н.Захлебный и др. - М.: Педагогика, 1983. - 160 с.
450. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. - 2-е изд. - СПб., 1996.
451. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / Пер. с англ. - М., 1996.
452. Юнг К. Конфликты детской души / Пер. с нем. - М., 1995.
453. Юнг К. Проблемы души нашего времени. - М., 1994.
454. Юрій М.Т. Етногенез та менталітет українського народу. - 2-е вид., доп. - К.: Таксон, 1997. - 235 с.
455. Якиманская И.С. Развивающее обучение. - М.: Педагогика, 1979. -144 с.

456. Якобсон П. Почему надо воспитывать чувства детей. - М., 1964.
457. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе: В помощь начинающему учителю. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
458. Ярмаченко М.Д. Актуальні питання педагогічної науки. - К.: Знання, 1978. - 48 с.
459. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко: Кн. для учителей. - К.: Рад. шк., 1989. - 191 с.
460. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. - К., 1997.
461. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. - К., 1993.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	3
Розділ I. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ.....	6
Тема 1. Педагогіка як наука і навчальний предмет, її зв'язок з іншими науками.....	6
1.1. Педагогіка — наука про виховання.....	6
1.2. Об'єкт, предмет, функції і завдання педагогіки.....	13
1.3. Основні категорії педагогіки.....	15
1.4. Система педагогічних наук.....	20
1.5. Зв'язок педагогічної науки з іншими науками.....	23
Тема 2. Методологія і методи педагогічних досліджень.....	26
2.1. Поняття про методологію педагогіки і її рівні.....	26
2.2. Філософські основи педагогіки.....	27
2.3. Конкретно-методологічні принципи педагогічних досліджень	
32	
2.4. Організація педагогічного дослідження.....	34
2.5. Система методів і методика педагогічного дослідження.....	36
Тема 3. Загальні закономірності розвитку особистості.....	40
3.1. Процес розвитку особистості.....	40
3.2. Спадковість і розвиток.....	42
3.3. Вплив середовища на розвиток особистості.....	46
3.4. Розвиток, виховання і формування особистості.....	50
3.5. Діяльність як фактор розвитку. Діагностика розвитку.....	53
Тема 4. Вікові та індивідуальні особливості розвитку.....	56
4.1. Вікова періодизація.....	56
4.2. Особливості виховання учнів різних вікових груп.....	61
4.3. Врахування індивідуальних особливостей.....	68

Тема 5. Педагогічний процес.....	70
5.1. Педагогічний процес як система.....	70
5.2. Цілісність педагогічного процесу	72
5.3. Закономірності педагогічного процесу.....	73
5.4. Етапи педагогічного процесу.....	74
Тема 6. Інновації в педагогіці.....	77
6.1. Поняття інновації.....	77
6.2. Класифікація нововведень в освіті	78
6.3. Інноваційна педагогіка	80
6.4. Гуманістична педагогіка.....	82
Розділ II. ДИДАКТИКА.....	86
Тема 7. Дидактика як теорія навчання і освіти	86
7.1. Загальне поняття про дидактику. Предмет і завдання дидактики	
7.2. Основні дидактичні концепції	92
7.3. Становлення сучасної дидактичної системи	95
Тема 8. Процес навчання як цілісна система	97
8.1. Поняття процесу навчання, його структура	97
8.2. Функції процесу навчання	101
8.3. Структура діяльності вчителя в навчальному процесі	104
8.4. Психологічні основи діяльності учнів у процесі навчання	108
8.5. Діяльність учителя і учня в різних видах навчання.....	112
Тема 9. Принципи навчання.....	116
9.1. Принципи навчання як дидактична категорія	116
9.2. Закони і закономірності навчання	118
9.3. Характеристика принципів навчання	121
Тема 10. Зміст загальної освіти	138
10.1. Поняття і сутність змісту освіти	138
10.2. Джерела і фактори формування змісту шкільної освіти.	142
10.3. Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи	147
10.4. Характеристика навчальних програм, підручників і навчальних	
посібників	151
10.5. Стандартизація освіти в основній школі.....	154
10.6. Стратегія розвитку варіативної освіти в Україні	155
Тема 11. Загальні методи навчання.....	158
11.1. Поняття про методи навчання.....	158
11.2. Класифікація методів навчання	160

11.3. Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності	169
11.4. Методи стимулювання навчальної діяльності школярів у процесі навчання.....	174
11.5. Методи контролю і самоконтролю в навчанні.....	177
11.6. Проблема оптимального вибору методів навчання	181
Тема 12. Засоби навчання	183
12.1. Поняття засобів навчання та їх класифікація.....	183
12.2. Матеріальні засоби навчання	185
12.3. Засоби матеріалізації розумових дій	189
Тема 13. Форми організації навчального процесу в школі...	193
13.1. Поняття про форми організації навчального процесу в школі	193
13.2. Функції форм навчання.....	197
13.3.	Форми
організації навчання та їх розвиток у дидактиці.....	198
Тема 14. Урок — основна форма організації навчання в сучасній школі	207
14.1. Урок як цілісна система	207
14.2. Типологія і структура уроку.....	209
14.3. Організація навчальної діяльності учнів на уроці.....	215
14.4. Підготовка учителя до уроку	219
14.5. Аналіз і самооцінка уроку	223
Тема 15. Організація самостійної роботи учнів на уроці	227
15.1. Самостійна навчальна діяльність та її види	227
15.2. Система вправ та завдань	230
15.3. Самостійна робота з книгою	232
15.4. Організація лабораторних та практичних занять	233
Тема 16. Перевірка і оцінка результатів навчання	236
16.1. Суть контролю навчання як дидактичного поняття.....	236
16.2. Методи і форми контролю	240
16.3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти	243
16.4. Неуспішність учнів.....	^
Розділ III. ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ	256
Тема 17. Проблеме*ї» мети і завдань виховання	256

17.1. Проблема мети виховання.....	256
17.2. Мета виховання в сучасній школі	259
17.3. Завдання виховання.....	262
Тема 18. Загальні закономірності і принципи виховання	291
18.1. Характеристика закономірностей і умов виховання.....	291
18.2. Принципи педагогічного процесу.....	294
18.3. Специфіка принципів виховання	296
18.4.....	Суспільна
спрямованість виховання.....	297
18.5. Зв'язок виховання з життям, працею.....	299
18.6. Опора на позитивне у дитини	301
18.7. Гуманізація виховання	303
18.8. Індивідуальний підхід.....	303
18.9. Єдність виховних впливів.....	306
Тема 19. Загальні методи і засоби виховання	308
19.1. Поняття про сутність методів, прийомів і засобів виховання. Умови, що визначають вибір методів виховання.....	308
19.2. Класифікація методів виховання	310
19.3. Методи формування свідомості особистості, або методи переконань	312
19.4. Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки	321
19.5. Методи стимулювання	324
19.6. Система засобів виховання	326
19.7.....	Засоби
всебічного розвитку особистості.....	329
19.8. Взаємозв'язок методів і засобів виховання	331
Тема 20. Форми організації виховного процесу	335
20.1. Загальна характеристика форм виховання та їх класифікація..	335
20.2. Основні дії педагога при організації виховного процесу....	339
20.3. Вибір форм виховання.....	343
Тема 21. Учнівський колектив і його роль у формуванні особистості.....	345
21.1. Поняття колективу і його види	345
21.2. Дитячий виховний колектив, його основні аспекти.....	347
21.3. Структура виховного колективу в школі	351

21.4. Найважливіші педагогічні функції, стадії і перспективи розвитку виховного учнівського колективу	352
21.5. Методичні основи виховання учнівського колективу ...	355
21.6. Самодіяльні групи і "неформальні" об'єднання	359
Тема 22. Основи сімейного виховання	365
22.1. Вплив атмосфери сімейного життя на процес і результат виховання особистості	365
22.2. Характеристика сімейної політики і демографії в Україні..	368
22.3. Тенденції сучасного виховання.....	371
22.4. Сімейне виховання і сімейне право	373
Тема 23. Взаємозв'язок школи, сім'ї та громадськості у справі виховання	377
23.1. Види, форми і методи роботи вчителя, класного керівника з батьками учнів.....	377
23.2. Педагогічний всеобуч батьків, шляхи підвищення його ефективності	380
23.3. Залучення громадськості до виховання дітей	382
23.4. Виховний вплив релігії і церкви у справі формування підростаючого покоління	383
Тема 24. Основи національного виховання.....	385
24.1..... Сутнісіть і особливості національного виховання	385
24.2. Принципи національного виховання.....	386
24.3. Національне виховання як фактор цілісного формування особистості. Основні напрями національного виховання	388
24.4. Система безперервного національного виховання	392
24.5. Основні шляхи реалізації національного виховання	396
Тема 25. Класний керівник. Його роль, місце і значення у формуванні особистості.....	399
25.1..... Історія виникнення посади класного керівника	399
25.2..... Завдання і функції класного керівника.	402
25.3..... Напрями і форми роботи класного керівника.....	406

25.4.	Вих
овна робота з педагогічно занедбаними та хворими дітьми—	410
25.5. Планування роботи класного керівника..... -	415
Розділ IV. ШКОЛОЗНАВСТВО	422
Тема 26. Характеристика нормативних документів про	
школу. Планування роботи школя	422
26.1. Питання теорії управління ш колою	422
26.2. Основні положення Закону України "Про освіту"	424
26.3. Стандарт освіти в Україні	427
26.4. Демократизація управління школою	429
26.5. Планування роботи школи.....	431
Тема 27. Методична робота в школі і атестація педагогічних	
кадрів.....	437
27.1. Змістта методика роботи педагогічної ради	437
27.2. Предметні методичні об'єднання	440
27.3. Самоосвіта вчителів.....	442
27.4. Організація допомоги молодому вчителеві	443
27.5. Вивчення та розповсюдження передового педагогічного досвіду	
.....	447
27.6. Професійні вимоги до особистості педагога	456
27.7. Атестація вчителів	460
27.8.	Система
шильного контролю.....	465
Тема 28. Перспективи розвитку національної освіти, школи	
і педагогічної науки в Україні на початку XXI століття.....	476
28.1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні.....	476
28.2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа).	479
28.3. Основні напрями розвитку педагогічної науки і її взаємозв'язок з	
практикою.....	490
ЛІТЕРАТУРА	499
ЗМІСТ	521

Навчальне видання

Іван Васильович Зайченко

ПЕДАГОГІКА

Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів

2-е видання

Підписано до друку 30. 10.2006. Формат 60х84/16. Друк офсетний. Папір офсетний. Ум.друк.арк. 36,00 Наклад 1000 прим.

ТОВ «Освіта України»

04214, м. Київ, вул. Героїв Дніпра 63, к. 40 Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців: ДК № 1957 від 27.09.2004 р. Тел./факс (044) 411-43-97, 331-45-38, 237-59-92 E-mail: osvita2005@ukr.net

ТОВ «КНТ»

м. Київ, просп. Героїв Сталінграда, 8, корпус 8, оф. 1 Тел./факс (044) 581-21 -38, 331 -91 -53 Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців: ДК №581 від 03.08.2001 р. E-mail: knt2003@ukr.net

Віддруковано:

ПП «Мрія-Друк» E-mail: m-druk@meta.ua Замов. № 1/01

Н і у с х і н і к і . с о м . і