

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Одеська політехніка»

КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ
з дисципліни «Педагогіка» (Лекція 1-15) для здобувачів
предметної спеціальності 014.11 Середня освіта «Фізична культура»,
очної і заочної форми навчання

Одеса, 2024

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Одеська політехніка»

КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ
з дисципліни «Педагогіка» для здобувачів предметної
спеціальності 014.11 Середня освіта «Фізична культура», очної і
заочної форми навчання

ЗАТВЕРДЖЕНО
на засіданні кафедри
фізичного виховання та спорту.
Протокол № 1 від 26.08.2024 р.

Одеса, 2024

Конспект лекцій з дисципліни «Педагогіка» для студентів спеціальності 014.11 Середня освіта «Фізична культура», очної і заочної форми навчання / Уклад. В. В. Подгорна. – Одеса: ОНПУ, 2024. – 150 с.

Укладач: В.В. Подгорна, канд. пед. наук, доцент

Зміст

ТЕМА 1. ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА І НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ, ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З ІНШИМИ НАУКАМИ	6
1.1. Навчальна дисципліна «Педагогіка»	6
1.2. Педагогіка - наука про виховання	7
1.3. Об'єкт, предмет, функції і завдання педагогіки	11
1.4. Основні категорії педагогіки	13
1.5. Система педагогічних наук	16
1.6. Зв'язок педагогічної науки з іншими науками	18
Запитання і завдання	19
ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГІЯ І МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	21
2.1. Поняття про методологію педагогіки і її рівні	21
2.2. Філософські основи педагогіки	21
2.3. Конкретно-методологічні принципи педагогічних досліджень	25
2.5. Система методів і методика педагогічного дослідження	28
Запитання і завдання	30
ТЕМА 3. ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	31
3.1. Процес розвитку особистості	31
3.2. Спадковість і розвиток	32
3.3. Вплив середовища на розвиток особистості	35
3.4. Розвиток, виховання і формування особистості	37
3.5. Діяльність як фактор розвитку. Діагностика розвитку	40
Запитання і завдання	41
ТЕМА 4. ВІКОВІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ	42
4.1. Вікова періодизація	42
4.2. Особливості виховання учнів різних вікових груп	46
4.3. Врахування індивідуальних особливостей	50
Запитання і завдання	51
ТЕМА 5. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС	53
5.1. Педагогічний процес як система	53
5.2. Цілісність педагогічного процесу	54
5.3. Закономірності педагогічного процесу	55
Запитання для самоконтролю	57
ТЕМА 6. ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЦІ	58
6.1. Поняття інновації	58
6.2. Класифікація нововведень в освіті	59
6.3. Інноваційна педагогіка	60
6.4. Гуманістична педагогіка	62
Запитання і завдання	64
ТЕМА 7. ДИДАКТИКА ЯК ТЕОРІЯ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ	65
7.1. Загальне поняття про дидактику. Предмет і завдання дидактики	65

7.2.	Основні дидактичні концепції	68
7.3.	Становлення сучасної дидактичної системи	70
ТЕМА 8. ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА		72
8.2.	Функції процесу навчання	75
8.3.	Структура діяльності вчителя у навчальному процесі	77
8.4.	Психологічні основи діяльності учнів у процесі навчання	79
8.5.	Діяльність учителя і учня в різних видах навчання	81
Запитання і завдання		83
ТЕМА 9. ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ		84
9.1.	Принципи навчання як дидактична категорія	84
9.2.	Закони і закономірності навчання	85
9.3.	Характеристика принципів навчання	87
Запитання і завдання		98
ТЕМА 10. ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ		99
10.1.	Поняття і сутність змісту освіти	99
10.2.	Джерела і фактори формування змісту шкільної освіти	101
10.3.	Базовий навчальний план закладу середньої освіти	104
10.5.	Стандартизація освіти в основній школі	108
Запитання і завдання		109
ТЕМА 11. ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ		110
11.1.	Поняття про методи навчання	110
11.2.	Класифікація методів навчання	111
11.3.	Методи організацій здійснення навчально-пізнавальної діяльності	112
11.4.	Методи стимулювання навчальної діяльності школярів у процесі навчання	116
11.5.	Методи контролю і самоконтролю	118
14.6	. Проблема оптимального вибору методів навчання	120
Запитання і завдання		121
Тема 12. ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ. ПРОБЛЕМА МЕТИ І ЗАВДАНЬ ВИХОВАННЯ		122
12.1	. Проблема мети виховання	122
12.2.	Завдання виховання	123
Запитання і завдання		127
ТЕМА 13. ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ		128
13.1.	Характеристика закономірностей і умов виховання	128
13.2.	Принципи педагогічного процесу	130
13.3.	Суспільна спрямованість виховання	132
13.4.	Зв'язок виховання з життям, працею	133
13.5.	Опора на позитивне у дитини	135
13.6.	Гуманізація виховання	135
13.7.	Індивідуальний підхід	136
13.8.	Єдність виховних впливів	137
Запитання і завдання		138
ТЕМА 14. УЧНІВСЬКИЙ КОЛЕКТИВ І ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ		140
14.1.	Поняття колективу і його види	140
14.2.	Дитячий виховний колектив, його основні аспекти	141
14.3.	Структура виховного колективу в школі	143
14.4.	Найважливіші педагогічні функції, стадії і перспективи розвитку виховного учнівського колективу	144
14.5.	Методичні основи виховання учнівського колективу	146
14.6.	Самодіяльні групи і "неформальні" об'єднання	148
Запитання і завдання		151

ТЕМА 1. ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА І НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ, ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З ІНШИМИ НАУКАМИ

1.1. Навчальна дисципліна «Педагогіка»

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 поєднувати їх у конкретній педагогічній ситуації;
- 3) організовувати 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'ясовувати 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, організовувати позакласну і позашкільну роботу з учнями, а також роботу з батьками, громадськістю, різноманітними організаціями (державними, громадськими та іншими), учнівським самоврядуванням.

Мета вивчення дисципліни «Педагогіка» – оволодіння основними дидактичними засадами навчально-виховного процесу у закладах середньої освіти, закономірностями, методами, принципами і засобами навчання і виховання учнів, видами і формами їх організації.

Практичне значення та використання отриманих знань. Сформулювати комплексне уявлення про психолого-педагогічні особливості навчально-виховного процесу, методи і форми організації навчання, засоби виховання та розвитку особистості учня у закладах середньої освіти; сформулювати інтерес і готовність до самостійного пізнання проблем дидактики; розвинути педагогічні здібності; причепити навички застосування набутих знань в подальшій педагогічній діяльності.

Форми контрольних заходів та оцінювання результатів навчання.

Контрольні заходи здійснюються у формі поточного та підсумкового контролю.
Форми поточного контролю:

Для денної форми навчання

форми поточного та підсумкового контролю	бали
Практичне заняття №1	5
Практичне заняття №2	5
Практичне заняття №3	5
Практичне заняття №4	5
Практичне заняття №5	5
Практичне заняття №6	6
Практичне заняття №7	5
модульна контрольна робота 1	20
модульна контрольна робота 2	20
презентації та виступи на наукових заходах	10
участь у конференціях та круглих «столах»	15
Всього	100 балів

Письмове опитування на практичних заняттях передбачає виконання 5 практичних завдань, кожне з яких оцінюється у 1 бал.

Модульні контрольні роботи мають 2 теоретичних та 1 практичне запитання кожна: теоретичні завдання оцінюються по 5 балів кожне, практичне – 10 балів.

Презентації та виступи на наукових заходах: актуальність – 3 бали, виклад матеріалу – 4 бали, презентація роботи – 3 бали.

Участь у конференціях та круглих «столах»: доповідь 5 балів; публікація в збірнику – 10 балів.

Програмні результати навчання.

ПРН5. Аналізувати систематизовані теоретичні та практичні знання наукових фактів, педагогічних концепцій, теорій, принципів і методів для вирішення професійних завдань спеціальності.

ПРН9. Вміти розвивати педагогічну думку, застосовувати методи педагогічного контролю і контролю якості навчання, актуальні дидактичні технології.

ПРН17. Вміти використовувати різноманітні ефективні форми, прийоми й методи навчання.

1.2. 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'явилося 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 *ширині*. Тисячоліттями накопичувалися необхідні знання, одна за одною створювались, 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*. Адже 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 – «андрологіка» (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'єктивного та історичного 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 дієвим фактором, здатним вирішувати найважливіші завдання виховання.

Що стосується сутності психологічного поняття «розвиток», то з погляду 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 соціальної 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».

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 певних відчуттях, 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 вказівки стосовно конкретного утруднення. Тому теорія, як стверджував И.Герbart, одночасно дає більше і менше, ніж того потрібно (тобто містить багато чого, що для конкретної 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 покликана 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. 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.

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: багатовіковий 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 и 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 ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про освіту», Законі України «Про загальну середню освіту», Законі України «Про мови в Україні» та ряді інших.

1.3. 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.

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 і 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 частини 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 здійснюють 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 й умови 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, виділяють 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.

«Проективний», пов'язаний з розробкою відповідних методичних матеріалів

(навчальних планів, програм, підручників і навчальних посібників, педагогічних рекомендацій), які втілюють у практику і 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).

1.4. 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.

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-соціальну, 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 висновки 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.

Поняття *освіта* є категорія загальна, цілісна, поліфункціональна і полізмістова. Одні 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 й 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 навчання, 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.

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, озброює 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, перепідготовку, 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, перепідготовку 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: *молодший спеціаліст* — забезпечують технікуми, училища, 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 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.

1.5. 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 дидактики дошкільної освіти, теорії і методики виховання дошкільної освіти, міжнародні стандарти дошкільного розвитку дитини, теорія і практика професійної підготовки спеціалістів з дошкільного виховання й освіти. Розробляються теоретичні основи і технологія 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 дозволи надбати найцінніший досвід керівництва розвитком, формування 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 педагогіки вищої школи, 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 результаті 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 обґрунтовує, 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 студіях, на станціях юних техніків, спортивних базах діти і молодь знаходять можливість задовольняти 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 обґрунтування і розробки практики перевиховання осіб, які перебувають в ув'язненні за здійснені 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.

Йдеться 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 освітян 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 психофізіологічних 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.

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.

1.6. 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 її 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 закони 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 потенціалу дитини. Особливо важливими для розуміння є закономірності 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 і 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. Розкажіть, що таке педагогіка як наука і як навчальний предмет?
2. Поясніть співвідношення між педагогікою як наукою і як мистецтвом?
3. Охарактеризуйте найважливіші джерела педагогіки.
4. Дайте характерне гасло об'єкта і предмета педагогіки.

5. Проаналізуйте її функції і найважливіші завдання.
6. Охарактеризуйте основні категорії педагогіки.
7. Поясніть, чому виховання є категорією вічною, соціальною, має історичний, національний і класовий характер?
8. Згадайте, які ви знаєте педагогічні науки? Дайте характеристику кожній з них.
9. 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 обґрунтовані 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 висувуються 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. існування) або філософія існування, переживання людиною свого буття в світі – впливовий філософський напрям, що визначає особистість найвищою цінністю. Його основні представники – 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 тривоги 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 можливостей 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 визначати 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: настрій, 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», поневолює 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 ранніх 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 повинна бути відірвана від життя, навчання – від виховання. В навчально-виховному процесі необхідно спиратися на власну активність учнів, 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, добре 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.

Ґрунтуючись на базовому понятті прагматизму – «досвід», Дж. Дьюї оголосив індивідуальний досвід дитини основою навчального процесу. Мета виховання, на його думку, зводиться до процесу самовияву даних дитині від народження інстинктів і здібностей 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 конкретна 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 науково технічної революції (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 **неопрагматизму**. 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.

3. Великі відкриття у галузі природничих наук на межі ХІХ - ХХ ст. обумовили появу в філософії нового напрямку – **позитивізму**. 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 основи в 60-70-х роках ХХ століття, надаючи перевагу методам пізнання і головне «не знанням, а методам їх надбання».

4. **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.

5. **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 увійшли 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. Казотті, М. Стефаніні (Італія), В. фон Ловеніх (ФРН), Р. Лівінгстон (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 привернення до своєї віри 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.

6. 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.

7. Діалектичний матеріалізм як філософське вчення про найбільш загальні закони руху і розвитку природи, суспільства і мислення зародився в 40-60-х роках XIX ст., розповсюдження отримав у XX 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 причинно обумовлені, 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 заперечень.

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

Загальнонаукова 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 непостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в розвитку і русі. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики складових елементів системи. Предметний, функціональний та історичний аспекти 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, різноманітніша 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 вищезазначених 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 **етнопедагогічний**. В такій трансформації проявляється єдність інтернаціонального, національного й індивідуального.

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 в усіх відношеннях». Це положення К.Д.Ушинського – істина педагогіки.

Відзначені методологічні принципи педагогіки, як галузі гуманітарного знання, дозволяють, по-перше, виявити не уявні 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 раніш існуючих педагогічних стереотипів.

2.4. Педагогічне 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 випливає 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 значущість дослідження полягає в підготовці пропозицій, рекомендацій і ін. 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 станів: **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 вибіркове. 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 короткотривалим.

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, вміння 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. Вони 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: **реєстрація, ранжирування, 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. Розкажіть, що таке методологія науки взагалі і педагогіки як науки, зокрема?
2. Згадайте, які ви знаєте філософські вчення, що слугують методологічною основою різних наук, в тому числі й педагогіки? Охарактеризуйте кожне з них.
3. Поясніть, що таке системний, діяльнісний, антропологічний підхід? Як вони реалізуються в педагогіці?
4. Розкажіть, що таке педагогічне дослідження? Які його види? Які вимоги ставляться до сучасного педагогічного дослідження?
5. Згадайте алгоритм педагогічного дослідження?
6. 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 вона 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, посиленого 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 матерії до руху й саморуху. В розвитку знищується старе і створюється нове. На 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 їхнього 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. Лурія. 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 результати 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 частини, 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 мовлення, 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, резус-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 талент 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 не 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. 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, К.Лоренц, 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 чіткішу, хоча й обережну 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.

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 відбуватися 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 макрогрупування негативних впливів 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 настає в літньому віці у зв'язку з припиненням активної трудової діяльності.

Виділяють три макрофази 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 перше 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 Аристотель писав, що душа «є неісписаною книгою природи, опит наносе на її сторінки власні письмена». Д. Локк 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) дійшов 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.

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 мста 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 передуює 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 склалися три погляду 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 ототожнюють обидва ці 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 покликані 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.

3.5. 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 - *спілкування*.

Діяльність може бути активною і пасивною. Навіть найменша дитина вже проявляє себе як активна істота. Вона пред'являє вимоги до дорослих, одноліток, 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. Якби 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.

Запитання і завдання

1. Розкажіть, які фактори виявляють вплив на розвиток людини?
2. Розкрийте зміст понять «людина», «індивід», «особистість».
3. Поясніть, що таке спадковість? Яка її роль, місце і значення у розвитку особистості?
4. Поясніть, 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 педагога вже в далекому минулому здійснювали спроби класифікації періодів людського життя. Відомо цілий ряд розробок періодизацій розвитку (Коменський, Штрац, Бюллер, Горолок, Левітов, Ельконін, 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. Зростання маси тіла, довжини тіла, 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),
- **зрілість** (після шостого десятку років життя).

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

(теорія Еріка Еріксона щодо становлення особистості)

1	(0-1 рік)	Етап довіри/недовіри.
2	(1-3 роки)	Етап автономії/сумніву та сорому.
3	(3-6 років)	Етап ініціативи/почуття провини.
4	(6-12 років)	Етап любові до праці та почуття власної гідності/почуття неповноцінності.
5	(12-18 років)	Етап ідентичності/змішування багатьох ролей.

Рис. 1. Періодизація розвитку дитини за Е.Еріксоном

Кожен вік або період розвитку людини характеризується певними 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 дитячого віку за Лихачьовим:

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 віком**. 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 наступає до 7 років.

4. Від 6 до 8 років – **власне дитинство**. В цей період завершується початкове визрівання фізіологічних і психологічних структур головного мозку, здійснюється подальше 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 в і к (3 - 6 рр.).

6. Шкільний в і к (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 в і к (3 - 4 рр.); б) середній дошкільний в і к (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 перевантаженню і перевтомлюванню, фізичним і психічним ушкодженням.

Характеризуючи кожний з відзначених вікових періодів розвитку дітей з погляду 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 досить 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. ХХ 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 тощо – 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 дослідження 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 *сенситивними* (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, 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.

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 головного 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 сформулювати 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 спостережливість. Перший ступінь школи завершується тим, що сприймання, будучи особливою цілеспрямованою діяльністю, ускладнюється й поглиблюється, стає більш аналітичним, диференційованим, 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 довільної 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 їхнім **мовленням**. 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. Підліток у своєму розвитку 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 й 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 сенситивного 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 мовлення підлітка. Воно має помітну тенденцію до правильних визначень понять, логічних обґрунтувань. Частіше зустрічаються речення з складною синтаксичною структурою, мовлення стає образним і виразним.

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 правильно 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 поліція 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, пишаються 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 інфантилізм, 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, завершується фізичний розвиток людини, 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. 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. Власний погляд не завжди узгоджується з загальноновизнаною, однак – це висновок здобутий власною працею, напруженою 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 мають проникливий розум, 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 сенситивний 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 самотність. 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, поблажливості 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 лінивих, 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: «Своєрідність людей не слід цінувати надто високо. Навпаки, думка, що наставник повинен ретельно вивчати індивідуальність кожного учня, відповідати їй і розвивати її, є абсолютно порожньою і ні на чому не заснованою. Для цього у нього немає й часу. Своєрідність дітей терпима в сімейному колі, але у школі починається життя за встановленим порядком, за загальним всім правилам. Душі складає виховання". (Гегель, 1946 р).

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 «тяжкі» вихованці, малоздібні школярі, а також діти з яскраво вираженою затримкою у розвитку.

Запитання і завдання

1. Розкажіть що таке вікова періодизація?

2. Поясніть, що є основою вікової періодизації?
3. Розкажіть, що таке вікові особливості? Чому необхідно враховувати вікові особливості в процесі навчання й виховання?
4. Розкажіть, що таке акселерація? Які педагогічні проблеми висуває акселерація?
5. Сформулюйте закономірності фізичного розвитку.
6. Згадайте, у чому сутність закону нерівномірності розвитку?
7. Поясніть, які періоди називаються сенситивними?
8. Охарактеризуйте особливості фізичного, духовного і соціального розвитку: а) молодших школярів; б) учнів середнього шкільного віку.
9. Розкажіть, що таке соціалізація особистості і як вона здійснюється?
10. Поясніть, у чому причина переживань підлітками труднощів розвитку?
11. Охарактеризуйте особливості духовного і соціального розвитку учнів старшого шкільного віку?
12. Розкажіть, як формуються моральні й естетичні якості старшокласників? Поясніть, 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.

Діяльнісний 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 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, екзамени, 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, уміннями, 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, 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 розвиненої 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, цілеспрямовано 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 є 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 вагомий загальний 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.* Сам процес 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.

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 відрізкові 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 *проектом 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'їтмі», сподіваючись досягнути позитивного ефекту. Крім розчарування, незадоволення, втрати часу й інтересу, такий процес учням нічого іншого дати не може.

Запитання для самоконтролю

1. Поясніть, що таке педагогічний процес? Охарактеризуйте його компоненти.
2. Поясніть, що означає цілісність педагогічного процесу?
3. Назвіть і охарактеризуйте найважливіші функції педагогічного процесу.
4. Розкажіть, 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 якостями).

Інновації – комплексний процес створення, поширення та використання нового практичного засобу (нововведення, нововведення) у галузі техніки, технології, педагогіки, наукових 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».

Нововведення визначають 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 необов'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 ускладняється у зв'язку з комплексністю і динамічністю процесу виховання й навчання.

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, значущість, результати.

К. Ангеловські, 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 проектів 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* – з міна 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».

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 новаторів, класично- педагогічна теорія безнадійно застаріла, будувати на її основі виховання нинішніх поколінь не можна.

Особливо відстала радянська педагогіка, ідеї якої продовжують жити 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. XX століття.

Гуманістична педагогіка – система наукових теорій, які утверджують вихованця 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. Переконавав 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 *фацилітатором*. 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 фацилітатора є *емпатія* (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.Роджерса 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 довір'я 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:

- ✓ брати участь у виборі змісту освіти;
- ✓ проявляти елементи творчості;
- ✓ більш експресивним у своїх почуттях, думках, справах;
- ✓ розвивати довір'я до себе і схвалювати свої вчинки;
- ✓ відкривати для себе, що вчитись цікаво;
- ✓ чекати, коли ж наступить час іти до школи;
- ✓ любити і поважати вчителів, бо вони його люблять;
- ✓ знаходити в школі місце для своїх розваг;
- ✓ збагачувати свої знання про способи і джерела накопичення знань;
- ✓ розуміти, що деякі речі надто складні для вивчення і вимагатимуть зусиль, концентрації й самодисципліни;
- ✓ відкривати для себе, що таке навчання дає більше задоволення;
- ✓ 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 широких можливостей молоді».

З теорією К.Роджерса перегукується і теорія потреб **Абрахама Маслоу**. Гуманістичний напрям у педагогіці сформувався у 50-х рр. XX 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 на ціле, а не на окремі аспекти поведінки. А.Маслоу вважає, що визначальною є мотивація пошуку особистістю мети і сутності життя.

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

ТЕМА 7. ДИДАКТИКА ЯК ТЕОРІЯ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

7.1. Загальне поняття про дидактику. Предмет і завдання дидактики

Термін **дидактика** походить від грецького слова *διδασκικός* – *повчальний, з грец. Διδάσχω – вчити, навчати*. 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 Герbart (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.Герbart і його послідовники відводили процесу оволодіння навчальним матеріалом, найважливішим завданням дидактики, у відповідності з герbartіанською концепцією, повинен був стати аналіз дій учителя, спрямованих на ознайомлення учнів з новим матеріалом.

Таке розуміння предмету і завдань дидактики не влаштовувало 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 герbartіанцями. У цьому зв'язку вони відмовилися від герbartської 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).

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:

- *визначати зміст освіти нових поколінь;*
- *знаходити найбільш ефективні шляхи озброєння їх знаннями, уміннями і навичками;*
- *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.

Неважко 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 матеріали**», «**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:

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 неупорядкованою 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, педоцентричну 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.Песталотці і особливо Й.Ф.Герbart, а також дидактика німецької класичної школи.

В **педоцентричній 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, 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 обґрунтував 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 чотирма 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 схемі 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, припис*. Й. Гербарт 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 Й.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 Дьюї, праці якого мали великий вплив на західну школу, особливо американську. Назву «педоцентриська» вона отримала тому, що Д. Дьюї запропонував організовувати процес навчання на основі потреб, інтересів і здібностей дитини. Метою навчання мав бути розвиток загальних і розумових здібностей, різноманітних умінь дітей. *Педоцентризм* є напрямом 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 в Україні, так і закордоном. 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 самостійним пошукам, 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 гербартіанців 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 врахування 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 їхньому 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 порадирика» учнів, і концепцію гербартіанців, яка наділяє вчителя гетерономною функцією в процесі передачі знань. Щоб уникнути названих крайнощів, сучасна дидактика утверджує провідну й керівну роль учителя в процесі навчання, визнаючи одночасно важливе значення самостійної роботи учнів.

Запитання і завдання

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

- *змісту навчання*, тобто навчального предмета, в якому систематизовані знання (основи наук) для засвоєння учнями певного класу;
- *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;
- *навчання*, тобто різнобічної діяльності учнів, зокрема розумових і фізичних дій;
- *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.

Ґрунтуючись на положенні про єдність діалектики, логіки і теорії пізнання, вчені-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, вміле 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. Неефективними 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, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контроль-регулятивний, оцінювально-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:

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

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

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

4) 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, розвивальну.**

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 й навички, сама освіта передбачає формування не лише знань і умінь, але й 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, увійти 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 уміннями 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 випливає 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 однобічний 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.

Розвивальна функція. Як і виховна функція, розвиваючий характер навчання об'єктивно випливає 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 *«розвивальне 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 розвивального навчання. Було обґрунтовано 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. Запропонована система розвивальних методів навчання; розроблено концепцію змістового узагальнення в навчанні; обґрунтовано 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 передуює іншій, 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 випливають 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 вибрати 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 передуює розвитку".

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

Грунтуючись на вчення Л.Виготського, розроблено 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.

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 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 у учня загальнонавчальних умінь і навичок, різноманітних прийомів навчальної діяльності (аналіз, синтез, порівняння та ін.). Допомагають сформулювати 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 зазубрювати 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 вміння 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 прищільній 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 неізолювано, 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 педагога	Діяльність учнів
---------------------	------------------

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

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 І.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	Діяльність учня
1. Створює проблемну ситуацію.	1. Усвідомлює суперечності у явищі, що аналізується.
2. Організує осмислення проблеми і її формулюванням.	2. Формулює проблему.
3. Організує пошук гіпотези	3. Висуває гіпотези.
4. Організує перевірку гіпотези.	4. Перевіряє гіпотезу.
5. Організує узагальнення результатів і використання отриманих знань.	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, не підготовленість 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 **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)	Учень
1. Надає першу дозу матеріалу.	1. Сприймає інформацію.
2. Пояснює першу дозу матеріалу і дії з ним.	2. Засвоює першу дозу матеріалу
3. Формулює контрольні запитання.	3. Відповідає на запитання.

4. Якщо відповідь правильна, пред'являє другу дозу матеріалу, якщо ні – пояснює помилку, повертає до роботи з першою дозою.	4. Переходить до наступної дози матеріалу. Якщо відповідь неправильна, повертається до вивчення першої дози.
---	--

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. Розкажіть, в чому полягає єдність і специфіка процесу пізнання і навчання?
2. Поясніть, як розуміти двобічний характер процесу навчання?
3. Дайте характеристику освітньої, виховної, розвивальної функцій навчання.
4. Поясніть, що таке розвиваюче навчання?
5. Дайте характеристику 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?

ТЕМА 9. ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ

9.1. Принципи навчання як дидактична категорія

Принцип (початок основа) це:

- 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.

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.

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, стаїсть головних детермінуючих факторів, регулярність зв'язку між речами» [Там же. - С. 155].

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 впливають 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 багатовіковому 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 характер 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 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 пройдений 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 розвиненою, 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 це; 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, впливають 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 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 засвоювані 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. 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.

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.

7. 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 системою знань.

9. Кожне явище необхідно розглядати у всіх нових зв'язках і відношеннях.

10. Потрібно знайомити учнів з біографіями видатних учених, їх внеском у розвиток науки.

11. 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 істини, послідовно реалізувати вимоги історизму 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 таємниць 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.

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 засвоюваного 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'ясовували 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.

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.

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, 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 *пропил навчання*:

1. Чітке розуміння мсти 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, шо. 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. Створюйте 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.

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 й 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; уміння викликати в учнів почу я задоволення і радості від успіху.

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, умінням захопити учнів роботою.

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.

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: «Що тільки можна представляти для сприйняття почуттями, саме: видиме – для сприйняття зором; чутне – слухом, запахи – нюхом; що можна скуштувати – смаком, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома почуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома почуттями».

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 наочністю, не може забезпечити високого рівня інтелекту. Будучи корисним в певних межах, при зловживанні таке навчання може спричинити логіці 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 тезаурус 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 віці.
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 впливати 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 – навчає її знаходити, роблячи доступним процес 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.

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.

Для успішної реалізації принципу ґрунтовності (міцності) знань варто дотримуватися таких вимог:

1. В сучасному навчанні мислення превалює над пам'яттю, тому потрібно економити сили учня, не витрачати 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 поглядів.

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 добиватися його результативності.

21. Контролюйте 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 байдикувати на них - це неминуче сприятиме зниженню міцності знань і умінь.

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 дотримуйтесь 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 виробничників.

9. Пов'язуйте 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, показуйте 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 новітні освітні технології у навчальний процес. Допмагайте 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. Знайомте 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.

Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи означає, що вчитель може і 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 учителям 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.Песталотці, 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. Поясніть, що таке принципи навчання? У чому виявляється їхній зв'язок із закономірностями навчання?
4. Поясніть, 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. Розкажіть, 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 найбільш поширені концепції змісту освіти з погляду 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 дозволить людині адекватно функціонувати в середині наявної 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-значущих 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*. Окрім «готових» знань і досвіду здійснення способів діяльності, ця концепція передбачає також досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісних відношень.

У світлі ідеї гуманізації освіти все більше утверджувався особистісно-орієнтовний підхід до виявлення сутності освіти. Під *змістом освіти* розуміється *педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвід 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 наявного 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 особистісних потреб індивіда в навчанні.

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-економічна, екологічна, які умовно об'єднуються в сферу раціональної взаємодії людини з природою і, які в сукупності В.І.Вернадський визначив ємним 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, яка є єдиною за міжнародним базовим компонентом освіти і, разом з тим, різноманітною за формою та збагаченням індивідуальності. Спільним для всіх її типів є психологічна загальна доступність для 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 ЗВО. 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.

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 тих 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 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.

Основні принципи шкільної освіти:

- 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.

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.

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:

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 закладу середньої освіти

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 ввійшли 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.

Вилучення із складу інваріантної складової будь-якої з освітніх галузей унеможливило б 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 «Фізичної культури» має на меті гармонійний фізичний розвиток особистості учня, підвищення функціональних можливостей організму, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок, розширення рухового досвіду через формування стійкої мотивації учнів до занять фізичною культурою і спортом.

Інваріантна складова Базового навчального плану базової освіти, до якої входить навчальний предмет «Фізична культура», сформована на державному рівні і є однаковою для всіх закладів загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування та форми власності.

У 2023/2024 навчальному році на вивчення предмета «Фізична культура» в усіх класах в інваріантній складовій передбачено 3 год на тиждень.

Години фізичної культури передбачені усіма варіантами базових навчальних планів і повинні фінансуватися та використовуватися в повному обсязі. Вони зазначаються в розкладі уроків, ураховуються в педагогічному навантаженні вчителів. Розклад уроків повинен враховувати оптимальне співвідношення навчального навантаження протягом тижня, а також доцільне чергування протягом дня і тижня предметів природничого і гуманітарного циклів з уроками мистецтва, технологій і фізичної культури.

Під час складання розкладу навчальних занять не рекомендується здвоювати уроки фізичної культури або проводити їх два дні поспіль.

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:

- I. початкова освіта тривалістю чотири роки;
- II. базова середня освіта тривалістю п'ять років;
- III. профільна середня освіта тривалістю два роки.

Перший та другий ступені – неповна середня школа (забезпечує базову загальну середню освіту), перший, другий та третій ступені – середня школа (забезпечує повну загальну середню освіту).

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)
Культурмивстао (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 (трудове навч. виробн. технол., основи виробн.. інформатика)	2	2	2	2	2	2	2	2	7	3	3	24 (6,8)
	Варіативна частина											
Курси за вибором (факультативи, додаткові год. на індивід. та груп. заняття)	4		5	5	6	6	6	7	7	10	10	71 (20,1)
Усього допустиме тижн. навантаж. учнів	24	26	26	26	30	34	36	37	37	38	38	352

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 цілові 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 матеріали, 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 впроваджуватись 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 одержує 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 тижневе 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.

Загальноосвітній стандарт покликаний упорядкувати навчальне навантаження школярів.

Визначення загальнообов'язкових вимог аж ніяк не означає уніфікацію освіти, а навпаки, створює необхідний ґрунт для диференціації навчання, упорядковуючи його, надаючи можливості забезпечити оптимальні умови для розвитку кожного школяра, задоволення його індивідуальних інтересів.

Запитання і завдання

1. Розкажіть, що таке загальна освіта? В чому суть змісту шкільної освіти?
2. У чому полягає історичний характер змісту освіти?
3. Перелічіть та 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 основ наук, що вивчаються в середній школі.
7. Проаналізуйте державний стандарт загальної середньої освіти в Україні.
8. Поясніть, що таке навчальна програма? Які і функції, види, способи побудови ви знаєте?
9. Розкрийте вимоги до підручників навчальних посібників?

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 завдавала 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.

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, досягнуту мету (результат застосування методу)*.

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.

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.

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*.

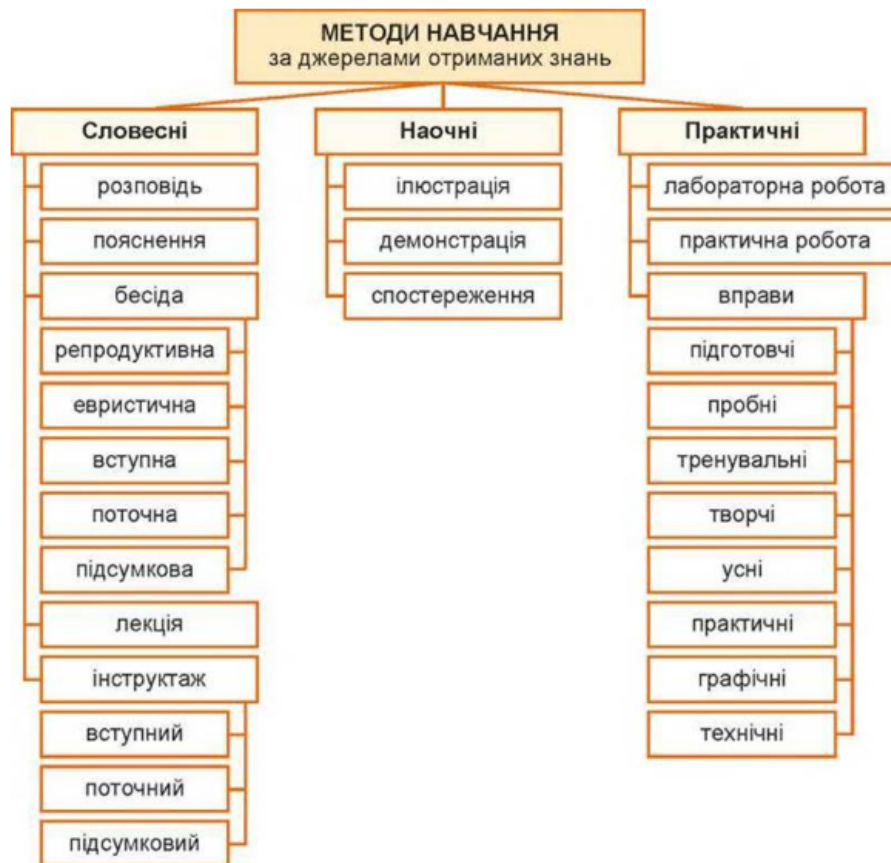


Рис. 11.1 Методи навчання

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,**
- **робота з комп'ютером.**

Кожен з них має модифікацію (способи вираження).

Практичний	Наочний	Словесний	Робота з книгою	Комп'ютерний 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, • навчання он-лайн, • вправи під контролем «електронного вчителя», • комп'ютерні дидактичні ігри • контроль

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 висувуються 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. Мовлення вчителя повинне бути зрозумілим, виразним, але не уподібненим 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 вибрати 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 довір'я 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.

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.

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.

Найважливішими умовами ефективності шкільної лекції є:

- складання учителем детального плану лекції;
- повідомлення учням плану, ознайомлення їх з темою, метою і завданнями лекції;
- логічно стрункий і послідовний виклад усіх пунктів плану;
- короткі узагальнюючі висновки після висвітлення кожного пункту плану;
- логічні зв'язки при переході від однієї частини лекції до другої;
- проблемність і емоційність викладу;
- живе, образне мовлення, своєчасне залучення прикладів, порівнянь, яскравих фактів;
- контакт з аудиторією, гнучкість управління розумовою діяльністю учнів;
- всебічне розкриття найважливіших положень лекції;
- оптимальний темп викладу, який дає можливість учням записати основні положення лекції;
- виділення (диктування) того, що необхідно записати;
- використання наочності (демонстрації, ілюстрації, відео та ні.), що полегшує сприйняття і розуміння тих чи інших положень лекції;
- 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 дослідження, навчальні практикуми* з фізики, хімії, біології та інших предметів, виконання трудових завдань в майстернях, навчально-виробничих цехах, учнівських бригадах.

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.

Інтерактивні методи навчання. Інтерактивні методи – форма навчання, у процесі якого учні і вчитель перебувають у режимі бесіди, діалогу між собою. Інтерактивні методи навчання – це підхід, за яким учні активно залучаються у процес навчання. Вони включають в себе дискусії, групову роботу, рольові ігри, кейс-методи та інші форми активного навчання. Отже інтерактивність – це здатність взаємодіяти в режимі бесіди, діалогу з чимось (комп'ютером), або з кимось (людиною).

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 відчують 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 викликати 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.

Уміле 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 індивідуальної значимості навчання. У цій справі вчителі відчують 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 дискомфорт 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

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, розвивальну й виховну функції.

Освітньо-розвивальне 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, формулює 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 особистою 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 уроках закріплення 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 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, фізичної культури, математики, фізики, хімії. В старших класах з цією метою проводяться лабораторні роботи. На уроках математики здійснюють вимірювальні 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 **комп'ютерний контроль**. Найпоширенішими є різноманітні види програмованого контролю, коли учням пропонується з декількох варіантів можливих відповідей вибрати правильну. Переваги такого контролю в його неупередженості. Однак, він не виявляє способу отримання результату, утруднень, 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.

14.6. 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. Поясніть, 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. На матеріалі конкретного уроку покажіть шляхи активізації учнів у процесі використання різноманітних словесних методів навчання.
5. В чому сутність і особливості методів стимулювання навчальної діяльності?
6. У чому полягають особливості частинно-пошукового і проблемного методів навчання?
7. Охарактеризуйте особливості методів контролю і самоконтролю в навчанні?
8. Які види і форми методів контролю вам відомі?
9. Поясніть, що означає оптимальний вибір методів навчання? Які умови визначають вибір методів навчання?
10. Доведіть, що жоден з методів навчання не може бути використаний як універсальний.
11. Які методи навчання використовують у своїй роботі педагоги-новатори? Що, на Вашу думку, в їх досвіді заслуговує вивчення і розповсюдження?
12. Що є надбанням індивідуальності педагога?

12.1. 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 підрастаючого покоління – *прерогатива держави*, яка за широкої участі науки і громадськості формулює 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.

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.

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.

Сьогодні, як відзначено в «Національній доктрині розвитку освіти», 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 правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

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;

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.

12.2.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*.

12.2.1. 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.

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, уяви, 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».

12.2.2. Моральне виховання

Моральне виховання – це цілеспрямований процес формування моральної свідомості, моральних почуттів і вироблення навичок і звичок моральної поведінки.

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.

Методи морального виховання

1. **Особистий приклад вчителя.** Виховна дія його заснована 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 поведінку 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.

12.2.3. 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.

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 – набуття теоретичних знань;

2 – 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, естетичний 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.

12.2.4. Фізичне виховання

Трактується 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. 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); погребти, 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;

6) виховання моральних якостей (смівливості, 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 обґрунтованого 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.

12.2. 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 й провідним фактором розвитку особистості, і засобом творчого освоєння світу, набуття досвіду доступної та посильної 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, громадської 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.

12.2.6. Правове виховання учнів

Необхідність поглибленого вивчення і практичної реалізації виховання свідомості, законслухняності, правозахищеності 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.

12.2.7. Екологічне виховання

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 постійних атак і бомбардувань РФ; 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 плодonoсних земель нині вилучені з сільськогосподарського виробництва у зв'язку з ерозією, затопленням, 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.

12.2.8. Економічне виховання

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. Охарактеризуйте мету і завдання виховання?
2. Проаналізуйте фактори, що впливають на вибір мети і завдань виховання.
3. Проаналізуйте проблеми мети і завдань виховання в сучасній українській школі.
4. У чому полягає сутність завдань, змісту, методів і засобів розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, економічного, екологічного, правового виховання

ТЕМА 13. ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ

13.1. Характеристика закономірностей і умов виховання

Як відомо, закон - філософська категорія, яка відображає необхідне, істотне, стійке, повторюване для даної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності.

Закономірність – певна впорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних детермінуючих факторів, регулярність зв'язків 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.

Закономірності виховання можна вважати й умовами, дотримання яких сприяє підвищенню ефективності виховного процесу:

5. 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, потребуючи при цьому все нових і нових зусиль.

Будь-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 висуюють перед ними високи 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.

6. 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.

7. 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.

8. 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.

9. 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 заохочення, комплімент, приємний сюрприз, подарунок, сувенір, радість тощо; педагог повинен уміти зміцнювати, звеличувати духовні сили дитини. Крім того, необхідно знімати страх перед невдачею, неуспіхом, 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.

10. 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 педлага 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.

11. 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 узгоджується з орієнтацією на всю систему найвищих загальнолюдських цінностей, що відображаються в трьох поняттях: добро, істина, краса.

13.2. Принципи педагогічного процесу

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.

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 відносять принципи: *суспільно-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 життєдіяльністю 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 збудженням 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 вихованні; наочності; доступності; ґрунтовності й міцності та ін.*

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.

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 по чергове, 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.

13.3. 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 підростаючого 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 держави, виконує держзамовлення 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 держустанова, 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, ізолюваність 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 на суспільно-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 змінюватись 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.

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 віковій 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.

13.4. 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 звужено 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, дотримання 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 й 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 матеріалу.

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.

13.5. Опора на позитивне у дитини

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, спираючись на які можна добитися стійких успіхів у формуванні всіх інших визначених метою виховання якостей. Вимоги принципу опори на позитивне у вихованні досить прості: педагоги повинні виявляти позитивне у людині і, спираючись на нього, розвивати 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. Домагатись, 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 К.Д. 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, щиро авансують майбутні позитивні зрушення. Вони проєктують гарну поведінку, вселяють впевненість в успішному досягненні високих результатів, виявляють довіру вихованцям, підбадьорюють їх при невдачах.

13.6. 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». Вбачаючи у вихованцях незалежних, а не рабськи покірних йому людей, вихователь не повинен зловживати владою сильнішого, ставати над вихованцями, а боротися за їх краще майбутнє разом з ними.

13.7. 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 врахування особистих характеристик і можливостей вихованців. Індивідуальний підхід передбачає опору на індивідуальні якості. Останні виражають дуже важливі для виховання характеристики спрямованості 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 життя, 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 *сенситивних* 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, засоби, збираючи важливі відомості, без яких знання особистісних якостей не може бути повним, конкретним.

Враховуючи зростаючий рівень знань сучасних школярів, їх різнобічні інтереси, вихователю 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. Безперечно, цим вихованцям 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 зовнішніми актами поведінки дуже важко і не завжди вдається. Потрібно, щоб сам вихованець допомагав вихователю. Зробіть його своїм другом, співником, співробітником. Це найкоротший та вірний шлях до діагностики глибинних якостей особистості.

13.8. Єдність виховних впливів

Цей принцип називається також *принципом координації зусиль школи сім'ї та суспільства* або в іншому варіанті, *принципом спільної діяльності вчителів, громадських*

організацій і сім у справі виховання підростаючого 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.Кривоногова, 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 його 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.

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.

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 14. УЧНІВСЬКИЙ КОЛЕКТИВ І ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

14.1. Поняття колективу і його види

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 зрошувальних 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 XIX – на початку XX 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 (Й. Г. Песталоцці, І.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман, В. Лай). Й.Г. Песталоцці у створених ним «Закладі 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.

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 *лат. conformis* – подібний, схожий), а також нівелюванню особистих якостей (зменшення відмінностей). Очевидно, в цій критиці є доля істини і, отже, навряд чи варто нею нехтувати.

Відмітимо 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. 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. 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, йдеться про те, що в центрі уваги повинна перебувати дитина з її природними здібностями, задатками, нахилами, талантами, 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. 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.

14.2. 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».

За допомогою виховного колективу дитина входить у життя суспільства. Змістовно колектив може бути 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.

Соціальний 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 у 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, самотності, 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. Тому у виховному колективі діти повинні мати можливість тимчасового обособлення.

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'єднаним 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, *третьа 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. Ці стадії або рівні у психологічній теорії, мають назву **стадії**.

Виховний колектив – це не просто група людей, а педагогічно організована система взаємовідносин. Він 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.

14.3. 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, нерідко 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.

14.4. 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, необхідність 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 уміння 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 загально-колективних інтересів з метою зміцнення, розвитку виховного колективу, до висунення 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 розрізнених 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 висувуються 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, згуртування виховного колективу. Розумний розподіл доручень між усіма членами колективу – основний шлях залучення дітей до активного і творчого виконання захоплюючої перспективної справи.

14.5. 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. Учніське 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 витрачати 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 – культурів, 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 посиljena 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 – усталені 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; у проведенні фізкультурних змагань, 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, 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 загально-колективного з трудовими колективами; розвинутого системного самоврядування; єдиної ідейно-політичної позиції.

Якісний критерій 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.

14.6. 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 індивідуальні, 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».

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 зросла 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, розкритого 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 власного їх 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 закостенілих і негативних явищ громадського життя. Вони протестують проти сірої буденності і міщанських традицій у сім'ях. Їх привертає сповнене 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» (ультрас) об'єднуються на стадіоні під прапором спортивних товариств команд; 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 поведуть 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 утворенню 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 протиборства. Вона виникає тоді, коли ССО керується хибними або чужими ідеологічними настановами. Так, деякі групи 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 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.

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. Розкрийте сутність дитячих і молодіжних самодіяльних самоврядувальних груп і об'єднань та можливості їх взаємодії з організованим педагогічним процесом.
5. Проаналізуйте сутність основних методичних положень щодо організації і виховання учнівського колективу.

Рекомендована література

1. Алексєєнко, Т. Ф. Соціальна педагогіка. *Енциклопедія освіти*, 2021. 940.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Чернівці, 2002. 528 с.
4. Загальні основи педагогіки : навч. посіб. для здоб. вищої освіти за освітнім ступенем «Бакалавр» спец. 013 «Початкова освіта» / Л. В. Задорожна-Княгницька, І. Б. Тимофєєва. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. – 192 с. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2109/1/np_zagalni_osnovy.pdf
5. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
6. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононец Н.В. Основи лідерства: електронний посібник для самостійної роботи магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» галузі знань 01 освіта/педагогіка спеціальності 011 освітні, педагогічні науки. Полтава : ПУЕТ, 2020. 232 с.
7. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с. (Альмаматер). URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/library/volkova.pdf>
8. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навч. Посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 319 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр "Академія", 2000. 554 с. (Альма-матер).
10. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посібник. К.: Вища шк., 2002. 215 с.