

ДИДАКТИКА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

**для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 013 Початкова освіта**

Укладач Олена Боровець

Рівне – 2022

УДК 373.3.02 (075.8)

Д 44

Дидактика початкової освіти: навчальний посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта / укл. О. Боровець. Рівне: РДГУ, 2022. 140 с.

Рецензенти:

Хом'як О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Дем'янчука

Костолович Т., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету

Яковишина Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету

У навчальному посібнику розглядаються теоретичні засади дидактики початкової освіти, акцентовано увагу на організації процесу навчання в початковій школі в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Охарактеризовано інноваційні підходи до організації освітнього процесу в НУШ, особливості створення освітнього середовища сучасного закладу освіти.

Видання адресовано викладачам педагогіки, здобувачам вищої педагогічної освіти, різним категоріям педагогічних працівників.

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти РДГУ (протокол № 5 від 25.05.2022р.)

ЗМІСТ

	4
Передмова	
Тема 1. Дидактика – теорія освіти і навчання	5
Тема 2. Процес навчання. Закономірності і принципи навчання	16
Тема 3. Зміст освіти у сучасній школі	33
Тема 4. Методи і засоби навчання	42
Тема 5. Форми організації навчання	55
Тема 6. Урок як форма організації навчання	67
Тема 7. Сучасні підходи до організації освітнього процесу у початковій школі	86
Тема 8. Особливості організації процесу навчання в НУШ	96
Тема 9. Інтегроване навчання у сучасній початковій школі	106
Тема 10. Діагностика ефективності процесу навчання	121
Література	137



ПЕРЕДМОВА

Системні реформи, які впроваджуються в сучасному українському суспільстві та світі, зумовлюють зміни в системі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти. Актуалізується проблема професійної підготовки вчителя початкових класів до педагогічної діяльності в нових швидкозмінних умовах, до реалізації концептуальних засад Нової української школи; підвищуються вимоги до рівня професійної компетентності фахівця, на що спрямовується викладання дисциплін професійного циклу, самостійна робота студентів, педагогічна практика. Важливе значення у виконанні означеного завдання відіграє курс «Дидактика початкової освіти», основна мета якого – розвиток у майбутніх учителів педагогічного мислення, педагогічної культури, оволодіння науковими основами дидактики, сутністю, змістом, принципами, формами і методами навчання.

Завдання вивчення дисципліни «Дидактика початкової освіти» – ознайомлення майбутніх педагогів з теоретичними основами процесу навчання (предмет і завдання дидактики, сутність процесу навчання, закономірності і принципи навчання, зміст початкової освіти), а також розкриття особливостей організації дидактичного процесу в сучасній початковій школі (методи навчання, форми організації навчального процесу, урок у початковій школі, контроль і оцінювання навчальних досягнень молодших школярів).

Пропонований посібник містить опорні матеріали з основних проблем дидактики початкової освіти, запитання самоконтролю, які допоможуть здобувачам освіти узагальнити та систематизувати знаннями з курсу «Дидактика початкової освіти».



Тема 1: Дидактика – теорія освіти і навчання. Дидактичні концепції

Виникнення і становлення дидактики як галузі педагогіки.

Народна дидактика. Дидактика початкової освіти

Предмет, завдання і основні категорії дидактики. Зв'язок дидактики з іншими науками

Основні дидактичні концепції. Види навчання

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»

Опорні поняття теми

Дидактика, дидактика початкової освіти, освіта, навчання, процес навчання, методологічна основа дидактики, народна дидактика, дидактична концепція, види навчання

Виникнення і становлення дидактики як галузі педагогіки.

Народна дидактика. Дидактика початкової освіти

Термін «дидактика» (від грец. *didaktikos*) означає «той, хто навчає, має відношення до навчання». **Дидактика** – це галузь педагогіки, що містить теорію освіти й навчання. **Освіта** – це процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток їх творчих сил і здібностей. **Навчання** – це цілеспрямований процес взаємодії учителя і учнів, у ході якого здійснюється засвоєння знань, формування умінь та навичок.

Дидактика початкової освіти – це частина загальної дидактики, яка вивчає цілі, зміст, закономірності, форми і методи, умови процесу навчання, контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.

Перші паростки дидактики з'явилися в надрах народної педагогіки. **Народна дидактика** – це складова народної педагогіки, здобутки народу в галузі освіти і навчання, його погляди на знання і їх роль у житті людини, джерела, шляхи набуття знань, принципи, методи, прийоми народного навчання, його засоби; на зміст народного

навчання, умови трансформування різноманітних знань у якості особистості.

Тривалий час дидактика розвивалася емпіричними способами, в основі яких було безпосереднє спостереження. З розвитком шкільництва дидактика як галузь педагогіки збагачується не лише народною мудрістю, але й набуває наукового обґрунтування. В ній визначаються певні закономірності, принципи, набувають наукового обґрунтування методи та форми навчання. Наукові надбання в царині теорії навчання досить чітко проглядаються у братських школах України, Білорусії, країнах Східної Європи XVI—XVII ст.

Ян-Амос Коменський (1592-1670) – видатний чеський педагог, у своїй фундаментальній праці «Велика дидактика, або та, що містить універсальну теорію вчити всіх усьому» вважав дидактику універсальним мистецтвом навчати, перетворив її із емпіричної у наукову галузь педагогіки. Розроблені Я. А. Коменським принципи, методи, форми навчання, в цілому класно-урочна система стали основою педагогічної теорії.

Подальші успіхи у розвитку теорії навчання пов'язані з іменами відомих зарубіжних учених, громадських діячів: Дж.Локка (1632-1704), Ж.-Ж.Руссо (1712-1778), Й.-Г.Песталоцці (1746-1827), Й.Гербарта (1776-1841), А.Дістервега (1790-1866), Г.Спенсера (1820-1903), Дж.Дьюї (1859-1952) та інших.

На розвиток дидактики в Україні значний вплив мали братські школи (XVI-XVIIст.). Засновником української дидактики вважається великий педагог, філософ *Костянтин Дмитрович Ушинський* (1824-1871). Він створив цілісну дидактичну систему, побудовану на міцному науковому підґрунті. Розроблена ним модель дидактичного процесу поєднувала на якісно новій основі теорії формальної й матеріальної освіти: оволодіння системою наукових знань і розвиток розумових здібностей. К.Ушинський обґрунтував дидактичну систему, побудовану на психологічному фундаменті, яка функціонує без особливих змін упродовж тривалого часу.

Розвитку вітчизняної дидактики сприяли педагогічні погляди М. Драгоманова, Лесі Українки, С. Русової, Я. Чепіги, О. Музиченка та ін. Вагомий доробок у розвитку української дидактики як науки з 60-70-х років і до наших днів внесли відомі вчені В.Сухомлинський, В.Онишук, А.Алексюк, В.Паламарчук, Л.Тимчишин, В.Бондар, О.Савченко, І.Підласий та інші.

Умовно виділяють **три історичні періоди становлення дидактики** як наукової дисципліни.

Перший період – донауковий. Він характеризується педагогічною й дидактичною творчістю, потребою узагальнювати й використовувати досвід навчання і виховання, спробами виокремлювати теоретичні начала, чим займалися в основному філософи (педагогіка й дидактика тривалий час (до XVII ст.) входили до складу філософії).

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

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

Предмет, завдання і основні категорії дидактики. Зв'язок дидактики з іншими науками.

Об'єктом дидактики є навчання як *особливий вид діяльності*, спрямований на передачу підростаючим поколінням соціального досвіду, його засвоєння, творче відтворення. Надбанням учня стає та частина культури, яка входить до змісту освіти і складає змістову сторону навчання. Дидактика розглядає змістову і процесуальну сторону навчання в їх єдності.

Головним у діяльності, спрямованій на передачу соціального досвіду, з позицій дидактики, є відношення між двома видами діяльності - *викладанням і учінням* (діями учителя й учня), що виступають в єдності. **Предметом дидактики** є зв'язок викладання (діяльності вчителя) і учіння (пізнавальної діяльності учня), їх взаємодія.

Завдання дидактики:

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

- визначити критерії відбору і способи конструювання основних компонентів змісту освіти;

- дослідити функції і структуру методів і форм навчання;

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

- забезпечити збалансованість соціальних і особистісних цілей в процесі навчання;

- розробити нові технології навчання.

Виділяють дві основні **функції дидактики**: 1) теоретичну (діагностичну, прогностичну) і 2) практичну (нормативну, інструментальну). Перша передбачає обґрунтування, систематизацію й узагальнення педагогічного досвіду, закономірностей і механізмів розвитку особистості у процесі навчання. Друга передбачає розробку проекту педагогічної діяльності, змісту, методів, форм навчання відповідно до поставлених дидактичних цілей.

Дидактичні категорії - найбільш загальні і фундаментальні поняття, які відображають суттєві властивості і відношення навчального процесу. До основних категорій дидактики належать: *навчання, освіта, самоосвіта, викладання, учіння, дидактичні закономірності, принципи, процес навчання, цілі, зміст, форми, методи, засоби, результати навчання, знання, уміння, навички.*

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

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

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

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

Дидактика тісно пов'язана із предметними методиками. Дидактика, як загальна теорія освіти і навчання, розглядає загальні положення й закономірності, властиві навчанню всіх предметів. Ці закономірності відображаються у викладанні конкретних навчальних дисциплін. Водночас викладання кожного предмета має свою, надзвичайно суттєву специфіку. Дидактика і конкретні методики різняться сферою дослідження. Дидактика займається розробкою загальнотеоретичних основ процесу навчання (закономірності, принципи, методи), а конкретні методики – дослідженням організації

навчання з окремих дисциплін, використовуючи при цьому теоретичні ідеї дидактики.

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

Крім цього, дидактика пов'язана з соціологією, естетикою, етикою, етнографією, математикою, кібернетикою та іншими науками.

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

За допомогою *емпіричних методів* отримують інформацію про стан функціонування педагогічних явищ, виявляють суперечності між реальною освітньою практикою, рівнем наукових знань про неї і потребою досягнути сутність явищ. Емпіричні методи використовуються для збору науково-педагогічних фактів, які піддаються теоретичному аналізу, узагальненню, систематизації отриманих даних. До групи цих методів належать такі: спостереження, експеримент (природний та лабораторний), бесіда, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності учнів.

Теоретичні методи – це способи виділення й аналізу окремих об'єктів, ознак, властивостей, педагогічних явищ; виявлення загального й особливого, формулювання загальних вимог, принципів, правил, законів. До цієї групи методів відносяться метод алгоритмізації, моделювання; індукція та дедукція, логічні методи узагальнення отриманих емпіричним шляхом даних; складання бібліографії, реферування, конспектування, аотація, цитування тощо.

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

Основні дидактичні концепції. Види навчання.

У дидактиці існує ряд теорій (концепцій) навчання, що по-різному пояснюють сутність процесу навчання. **Дидактична концепція** – це система наукових знань про процеси і явища навчання, подані у вигляді дидактичних ідей, закономірностей, принципів навчання, які

дають змогу цілісно описати, пояснити та спрогнозувати функціонування, розвиток та саморозвиток процесів і явищ дидактики. Серед розмаїття дидактичних концепцій виділяють три: традиційну, педоцентричну та сучасну систему дидактики:

— **традиційна система навчання** (дидактичні концепції Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, Й.Гербарта) – для неї характерним є схематизм, пошук абсолютно ідеального методу навчання. У традиційній системі навчання трактується насамперед з позиції вчителя. Вчитель - суб'єкт навчання, учні - об'єкти його педагогічних впливів. Ефективність навчання залежить головним чином від методів і прийомів діяльності вчителя, у зв'язку з цим основна увага приділена пошуковій й обґрунтуванню ефективних методів викладання;

— **педоцентрична концепція** (дидактична система Д. Дьюї, трудова школа Г. Кершенштейнера) – навчання розглядається з погляду учня як процес учіння. Навчання доцільно будувати на основі потреб, інтересів та здібностей дитини. Педоцентричний напрямок діяльності зосереджує увагу не на методах діяльності вчителя, а на психологічних закономірностях розвитку дитини у навчанні. Отже, основна мета навчання полягає в активізації пізнавальної діяльності учнів. У педоцентричній концепції основна функція вчителя у постановці перед учнями життєво важливих практичних проблем та організації діяльності учнів, спрямованої на їх розв'язання;

— **сучасна дидактична система** – намагається синтезувати позитивні сторони обох дидактичних систем; викладання і учіння поєднуються у процесі навчання як дві взаємопов'язані його сторони, які мають два суб'єкти: вчителя та учня.

Термін **«види навчання»** в сучасній дидактиці найчастіше позначає характер взаємодії учителя й учнів у процесі навчання. Розуміння цієї взаємодії ґрунтується на теоріях навчання, які по-різному пояснюють суть дидактичного процесу, а тому й пропонують його будувати різними способами. Види навчання визначають залежно від характеру організації процесу викладання і засвоєння знань, від специфіки побудови змісту навчального матеріалу, домінантних методів і засобів навчання.

Першим відомим видом систематичного навчання вважають метод відшукування істини шляхом постановки навідних запитань. Він пов'язаний з іменем давньогрецького філософа Сократа і тому має назву – **«метод сократичної бесіди»**. Учителю (здебільшого філософу) постановкою запитання викликав зацікавленість, пізнавальний інтерес учня і сам, усно розмірковуючи, в пошуках відповіді на нього, вів думку

учня шляхом пізнання. Для підтримки інтересу учня учитель використовував постановку риторичних питань.

У середні віки склався **догматичний тип** навчання. Його суть – механічне заучування учнями догматів Святого Письма. Основними видами діяльності учнів були: слухання, читання, механічне запам'ятовування і дослівне відтворення тексту.

На зміну догматичному навчанню прийшло **пояснювально-ілюстративне**, яке ще називають традиційним. Основними методами такого навчання є розповідь, пояснення в поєднанні з наочною. Види діяльності учнів – сприймання, запам'ятовування і відтворення навчальної інформації, яке є основним критерієм ефективності. Пояснювально-ілюстративне навчання має низку переваг: економить час, зберігає сили вчителів та учнів, полегшує останнім розуміння складної навчальної інформації, забезпечує достатньо ефективне управління пізнавальною діяльністю учнів. Поряд з цим пояснювально-ілюстративне навчання має суттєві вади: знання пропонуються у готовому вигляді, учні «звільняються» від необхідності самостійно і продуктивно мислити, недостатні можливості індивідуалізації та диференціації навчального процесу.

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

У **програмованому навчанні** передача змісту навчального матеріалу здійснюється невеликими, логічно завершеними частинами. Часто навчальну інформацію учні отримують не від вчителя, а з програмованого посібника або з дисплею комп'ютера. Основна мета програмованого навчання – удосконалити управління навчальним процесом. Особливості програмованого навчання: навчальний матеріал

поділено на окремі частини (دوزи); навчальний процес передбачає послідовні кроки, які містять формування знання і мислительні дії з їх засвоєння; кожний крок завершується контролем (запитання, завдання та ін.); при правильному виконанні контрольних завдань учень одержує нову дозу матеріалу і виконує наступний крок навчання; за умови неправильної відповіді учень одержує допомогу і додаткові пояснення; кожен учень працює самостійно і оволодіває навчальним матеріалом в індивідуальному темпі.

В основі **комп'ютерного навчання** – створення навчальних програм, виділення алгоритмів, системи послідовних дій, які необхідні для повноцінного засвоєння знань і вмінь. Ефективність навчальних програм і комп'ютерного навчання повністю залежить від якості алгоритмів управління розумовою діяльністю. Є три основних напрями ефективного використання комп'ютера: 1) підвищення успішності учнів; 2) розвиток загальних когнітивних здібностей (самостійно мислити, володіти комунікативними навичками); 3) автоматизоване тестування, оцінка й управління педагогічним процесом.

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. У Концепції наголошено на суб'єктності уміння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми. *Мета* загальної середньої освіти визначена у Проєкті Закону України «Про освіту».

Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Відповідно до загальної мети освіти завданнями початкової школи є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві.

Результат початкової освіти - здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень / учениця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином / громадянкою України.

Формула нової школи складається з 9 ключових компонентів:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.
3. Наскрізнний процес виховання, який формує цінності.
4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.
5. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.
6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.
7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.
8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.
9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

Ключові компетентності НУШ:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.

2. Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

3. Математична грамотність. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання

простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

4. Компетентності в природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

5. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

6. Уміння навчатися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

7. Соціальні і громадянські компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

8. Підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Здатність до підприємницького ризику.

9. Загальнокультурна грамотність. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

10. Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Назвіть основні категорії дидактики.
2. Що є об'єктом і предметом дидактики?
3. Які завдання виконує дидактика?
4. Що є методологічною основою дидактики?
5. Охарактеризуйте основні проблеми сучасної дидактики.
6. Що таке дидактична концепція?
7. З якими галузями наук найтісніше пов'язана дидактика?
8. Що таке народна дидактика?
9. Охарактеризуйте основні положення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».
10. З яких компонентів складається формула Нової української школи?





Тема 2: Процес навчання. Закономірності і принципи навчання

Сутність і функції процесу навчання

Процес навчання як система. Структура процесу навчання

Викладання і учіння

Закономірності процесу навчання, їх характеристика

Система дидактичних принципів. Єдність і взаємозв'язок закономірностей, принципів і правил навчання.

Опорні поняття теми

Навчання, процес навчання, викладання, учіння, компоненти процесу навчання, функції процесу навчання, рушійні сили процесу навчання, структура діяльності вчителя, процес засвоєння знань, зовнішні і внутрішні закономірності, закон, принцип, правило навчання, система дидактичних принципів

Сутність і функції процесу навчання

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

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

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

Провідні функції процесу навчання: освітня, розвивальна, виховна. Освітня функція передбачає засвоєння наукових знань, формування вмінь і навичок. Наукові знання містять в собі факти, поняття, закони, закономірності, теорії, відображають узагальнену

картину світу. Виховна функція передбачає формування світогляду, моральних, трудових, естетичних, етичних уявлень, поглядів, переконань, систему ідеалів. Розвивальна функція передбачає, окрім формування знань і спеціальних умінь, здійснення спеціальної роботи із загального розвитку учнів, їх мислення, волі, емоцій, навчальних інтересів і здібностей. Названі функції реалізуються не відокремлено, а в тісній взаємодії. Основні функції між собою взаємопов'язані і реалізуються на практиці: 1) комплексом завдань уроку (освіти, виховання і розвитку); 2) змістом діяльності вчителя й учнів; 3) різноманітністю методів, форм і засобів навчання; 4) оцінкою-аналізом під час контролю всіх результатів навчання.

Методологічною основою процесу навчання є наукова теорія пізнання, що передбачає єдність історичного і логічного в пізнавальних процесах, методологічний аналіз дидактичних понять, фактів, явищ.

Пізнання – це вища форма відображення об'єктивного світу у свідомості учнів, яке виходить за межі наявного стану речей і здатне відображати не тільки сучасне, а й майбутнє. *Процес пізнання йде від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього – до практики.*

Рушійна сила процесу навчання – це результат протиріч між пізнавальними і практичними завданнями, з одного боку, та наявним рівнем знань, умінь і навичок, з іншого боку. На ґрунті подолання протиріч відбувається перехід від незнання до знання. Основними протиріччями між джерелами розвитку і становленням індивідуальності особистості учня є протиріччя:

- між постійно зростаючими вимогами суспільства до освіти, зумовлені соціально-економічними змінами в навколишньому світі, і можливостями навчального процесу в даний момент;

- між пізнавальними завданнями, що ставляться перед учнями в ході навчальної роботи, і рівнем їхніх знань, умінь, навичок та інтелектуальним розвитком;

- між завданнями навчання і рівнем підготовленості школярів; новими знаннями і наявним у них обсягом знань і способів пізнавальної діяльності тощо.

Процес навчання характеризується наявністю багатьох протиріч – зовнішніх і внутрішніх, суб'єктивних і об'єктивних, істотних та неістотних. Найбільше уваги вимагають внутрішні протиріччя. Вони збуджують внутрішні психічні сили, які виступають рушієм навчальної діяльності школярів. Рушійна сила – це певне психологічне відчуття труднощів у розв'язанні поставлених завдань. На основі подолання

протирич відбувається процес пізнання істини, придбання досвіду пізнавальної діяльності.

Дидактична система – це організований об’єкт, за допомогою якого вчитель забезпечує управління процесом передачі і засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей. Учні й учитель не входять до її складу як елементи. Проте відомо, що кожна система живе в деякому середовищі, в оточенні інших систем, з якими вона пов’язана певними зв’язками. У деяких системах вони настільки міцні, що їх руйнування знищує і саму систему. Якщо вчитель і учні не входять до системи як її елементи, то вони, як це впливає з означення дидактичної системи, обов’язково входять до складу її середовища.

Процес навчання як система. Структура процесу навчання

Дидактична система – це сукупність взаємозв’язаних елементів, якими є цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби і організаційні форми навчання. Елемент «Цілі навчання» розкриває суть проблеми «Чому вчити?». «Зміст навчання» відповідає на запитання «Що вивчати?», він зумовлюється змістом освіти. Елемент «Методи навчання» розкриває суть того, як можна досягти поставлених цілей навчання, тобто відповідає на запитання «Як вчити?». «Засоби навчання» – це елемент системи, що розкриває особливості педагогічного інструментарію і дає відповідь на запитання «За допомогою чого навчати», «Чим навчати?». «Форми організації навчання» – це елемент системи, що відповідає на запитання «В якій формі, де, коли навчати?»

Процес навчання є складною цілісною системою. Найважливішими його **структурними компонентами** є:

- **цільовий** (ціль навчання – це ідеальне мисленнєве передбачення кінцевого результату процесу навчання; це те, до чого прагнуть педагог і учні. Загальну мету освіти визначає суспільство. Організація процесу навчання найперше пов’язана з чітким визначенням його цілей, а також усвідомленням і прийняттям їх учнями. Цільові установки навчання спричиняють розуміння школярами суті і способів організації навчально-пізнавальної діяльності, суттєво впливаючи на її активізацію. Як у процесі навчання, так і при проведенні кожного навчального заняття реалізуються три основні групи взаємопов’язаних цілей: навчальні, розвивальні, виховні);

- **стимуляційно-мотиваційний** (оволодіння навчальним матеріалом, розвиток і виховання особистості в процесі навчання

відбувається лише за умови прояву її високої активності в навчально-пізнавальній діяльності. Учень сам тягнеться до знань, освіти тоді, коли ним рухають внутрішні спонукання до навчальних дій або навчальної діяльності в цілому, тобто мотиви. У ролі мотивів можуть виступати потреби, інтереси, переконання, установки, цінності та ідеали. Мотивація учіння - це система стійких мотивів, що визначає конкретну активну навчально-пізнавальну діяльність учня);

- змістовий (зміст навчання у загальноосвітній школі визначається навчальними програмами і підручниками. Проте при підготовці до занять учителю необхідно добре продумати, яким саме буде зміст кожного заняття, і що повинен засвоїти учень. Попередньо визначивши зміст навчальних занять, шляхи його вивчення, учитель доводить до свідомості учнів тему нового матеріалу, головні питання, які необхідно засвоїти, звертає увагу на практичні уміння і навички, які передбачається виробити. Це дає змогу зорієнтуватися у роботі, концентрує увагу на головному, активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів);

- операційно-діяльнісний (відображає процесуальну сутність навчання і реалізується за допомогою оптимальних методів, засобів, форм організації викладання і учіння. Для того, щоб оволодіти новим матеріалом, учневі необхідно здійснити повний цикл навчально-пізнавальних дій: сприймання нового матеріалу, його первинне і наступне осмислення, запам'ятовування, вправлення у застосуванні теорії на практиці, повторення з метою поглиблення і засвоєння знань, умінь і навичок);

- контрольно-регулювальний (регулятивну роль у навчанні відіграє здійснення контролю за якістю оволодіння виучуваним матеріалом і спонукання учнів до самоконтролю. Контроль і самоконтроль забезпечують функціонування зворотного зв'язку. Суть регулювання навчально-пізнавальної діяльності полягає в тому, щоб на кожній стадії навчання стежити за її відповідністю цільовим установкам і завданням процесу навчання);

- оцінно-результативний (оцінка і самооцінка дозволяють встановити відповідність досягнутих у процесі навчання результатів поставленим цілям і завданням навчання, відзначити успіхи учнів, виявити недоліки у їхній навчальній роботі, встановити причини відхилень, проектувати нові завдання).

Викладання і учіння

Навчання як вид людської діяльності має двосторонній характер і складається із двох взаємопов'язаних процесів – викладання і учіння.

Учіння – це система пізнавальних дій учня, спрямованих на вирішення навчальних завдань. Процес учіння має структуру, яка зумовлена закономірностями пізнання і логікою навчального процесу: *сприймання* матеріалу, що вивчається; *розуміння і осмислення*; *узагальнення і систематизація* вивченого матеріалу; *закріплення*; *застосування знань на практиці*.

Сприймання (первинне ознайомлення з новим матеріалом) – відображення у свідомості окремих властивостей предметів і явищ, які в даний момент діють на органи чуття. У цьому процесі враховуються не тільки дані безпосереднього чуття (зорового), але й дані його (учня) безпосереднього досвіду. І тому сприймання передбачає ніби впізнання предметів і явищ, віднесення їх до певних груп, які вже відомі для суб'єкта. У сучасних підходах до процесу засвоєння передбачено не пасивне, а активне самостійне сприймання навчальної інформації.

Осмислення і розуміння передбачає встановлення зв'язків між явищами, визначення їх складу, будови, призначення, знаходження причин, мотивів. Осмислення характеризується більш глибокими процесами порівняння, аналізу зв'язків і причиново-наслідкових залежностей. Під час осмислення збагачується розуміння, для якого характерним є наявність відповідного ставлення до того, що вивчається. На цьому етапі зароджується переконання, формується вміння доводити справедливості висновків, робити навчальні відкриття.

Узагальнення – це виділення і об'єднання суттєвих (істотних) рис предметів і явищ. Щоб узагальнити, треба проаналізувати їх ознаки і властивості, абстрагуватися від деталей, зробити висновки.

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

Застосування – перевірка дієвості знань, перехід від абстрактного до конкретного. Це виконання вправ, лабораторних робіт, трудова діяльність.

Передумови навчальної діяльності учня: наявність мети; фізіологічної і психологічної готовності до навчання; бажання вчитися; належного рівня розвитку, зосередження уваги на навчальній діяльності.

Виділяють **два основних варіанти навчальної діяльності** учнів: *під керівництвом учителя* – відбувається під час уроку чи в інших формах організації навчання, і таку діяльність спрямовує вчитель; *самостійна навчальна діяльність* – під час самостійної роботи на уроці чи в домашніх умовах.

Викладання як діяльність учителя у процесі навчання є сукупністю багатьох специфічних діяльностей. У структурі викладання виділяються такі види діяльності:

Діагностична діяльність (від гр. *diagnosis* - розпізнавання, визначення) педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти. Оцінка знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку учня дає змогу глибше вивчити протікання навчально-виховного процесу, встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку рис і якостей особистості; визначити фактори, які сприяють успішному здійсненню цілей освіти. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога, за наявності уміння "вимірювати" знання, уміння, навички, вихованість і розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища.

Орієнтаційно-прогностична діяльність. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів дозволяють прогнозувати (гр. *prognosis* - передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних), як учні сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який учнівський досвід буде сприяти глибшому проникненню в суть виучуваного явища; що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу.

Організаторська діяльність діяльності педагога потребує умінь залучати учнів до різних видів діяльності й організувати діяльність колективу. Для цього учителю, вихователю необхідно вміти розвивати в учнів, вихованців стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності, формувати потребу в знаннях, вміння самостійно вчитися; організувати соціально-орієнтовані етичні, трудові, естетичні, екологічні, спортивні та інші виховні справи; розвивати в учнів ініціативу планувати спільну роботу, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж, координування спільної діяльності; створювати спеціальні ситуації для здійснення вихованцями моральних вчинків.

Інформаційно-пояснювальна діяльність вчителя спричинена базуванням навчання і виховання на інформаційних процесах. Оволодіння знаннями, світоглядними і морально-етичними ідеями є найважливішою умовою розвитку і формування особистості учня. Учитель у цьому випадку виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом наукової, світоглядної і морально-

етичної інформації. Тому велике значення у професійній підготовці вчителя має глибоке знання предмета, який він викладає, науково-світоглядне переконання педагога. Від того, як сам учитель володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення, глибина змісту, логіка викладу, наповненість яскравими деталями і фактами. Ерудований учитель знає найновіші наукові ідеї і вміє доступно донести їх до учнів.

Комунікативно-стимуляційна діяльність пов'язана з великим впливом, що його здійснює на учнів особистісна чарівність учителя, його моральна культура, вміння встановлювати і підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності. Ця функція включає прояв любові до дітей, теплоту і турботу про них, що в поєднанні характеризує стиль гуманних взаємовідносин. Функція досить гостро ставить проблему професійного росту вчителя, його сумлінної роботи над підвищенням свого наукового рівня і набуттям рівня моральної досконалості.

Аналітико-оцінна діяльність вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Дослідно-творча діяльність педагогів має два рівні. Суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її. Такими є суть і система функцій педагогічної діяльності та комплекс умінь учителя початкової школи, зумовлений ними.

Закономірності процесу навчання, їх характеристика

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

Основний напрямок дослідження дидактичних закономірностей – відношення між власне дидактичними процесами і процесами формування особистості. Ефективна організація навчання вимагає враховувати потреби розвитку країни, ініціативи і творчості людей. Ця закономірність навчального процесу обумовлена його зовнішніми

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

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

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

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

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

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

Закономірності, що діють у навчальному процесі, поділяють на загальні і конкретні. Загальними є закономірності, які охоплюють своєю

дією всю систему (системою є процес навчання); конкретними – закономірності, дія яких поширюється на окремих аспекти системи: дидактичний, який узагальнює дидактичні (змістовно-процесуальні) характеристики процесу (ціль, зміст, методи, форми, засоби, способи навчання); гносеологічний – аспект пізнання учнями під керівництвом учителя об'єктивної дійсності, фактів, законів природи й суспільства, самих себе; психологічний, що належить до внутрішньої психічної (пізнавальної) діяльності учнів у процесі навчання; управлінський – аспект управління засвоєнням інформації; соціологічний, що охоплює конкретні взаємодії учителів і учнів, соціальну спрямованість процесу навчання; організаційний, що відображає організацію навчальної і викладацької праці, їх матеріально-технічне оснащення, стимулювання, продуктивність тощо.

Загальні закономірності процесу навчання поширюються, головним чином, на основні компоненти процесу навчання, які своєю взаємодією сприяють результативності навчання.

Загальними закономірностями є:

1. Закономірність цілей навчання. Цілі навчання залежать від: а) рівня і темпів розвитку суспільства; б) потреб і можливостей суспільства; в) рівня розвитку і можливостей педагогічної науки та практики.

2. Закономірність мотивації навчання. Результативність навчання зумовлюється: а) внутрішніми мотивами (стимулами) навчання; б) зовнішніми (суспільними, економічними, педагогічними) умовами і стимуляторами.

3. Закономірність змісту навчання. Зміст навчання (освіти) залежить від: а) суспільних потреб, мети освіти, цілей, завдань навчання; б) вікових можливостей учнів; в) рівня розвитку теорії і практики навчання; г) матеріально-технічних і економічних можливостей навчальних закладів.

4. Закономірність методів навчання. Ефективність дидактичних методів залежить від: а) знань і навичок використання методів; б) завдань навчання; в) змісту навчання; г) віку учнів; д) навчальних можливостей учнів; е) матеріально-технічного забезпечення; ж) організації навчального процесу.

5. Закономірність управління навчанням. Продуктивність навчання спричиняється: а) інтенсивністю зворотних зв'язків у процесі навчання; б) обґрунтованістю регулюючих впливів.

6. Закономірність результату навчання. Кінцевий результат процесу навчання залежить від: а) результатів попередніх етапів навчання; б) характеру й обсягу матеріалу, що вивчається; в)

організаційно-педагогічного впливу педагогів; г) здатності учнів до навчання; д) часу навчання.

Сучасній науці відома значна кількість конкретних закономірностей.

Дидактичні (змістовно-процесуальні) закономірності:

1. Результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні усвідомленню цілей навчання учнем.

2. Результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні значимості для учнів змісту, який засвоюється.

3. Результати навчання залежать від способу включення учнів у навчальну діяльність (Л.В. Занков).

4. Продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь (у відомих межах) зворотно пропорційна кількості матеріалу, що вивчається, чи обсягу дій, що вимагаються.

5. Продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь (у відомих межах) зворотно пропорційна трудності й складності вивчуваного матеріалу, формуючих дій.

6. Результати навчання залежать від методів, які застосовуються.

7. Результати навчання залежать від засобів, які застосовуються.

Гносеологічні закономірності:

1. Продуктивність засвоєння знань, умінь прямо пропорційна потребі вчитися.

2. Результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні вмінню учнів вчитися.

3. Продуктивність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна обсягу навчальної (пізнавальної) діяльності учнів.

4. Продуктивність засвоєння знань, умінь (у відомих межах) прямо пропорційна обсягу практичного застосування знань, умінь.

5. Розумовий розвиток учнів прямо пропорційний засвоєнню обсягу взаємопов'язаних знань, умінь, досвіду творчої діяльності (І.Я. Лернер).

6. Продуктивність засвоєння залежить від рівня проблемності навчання, інтенсивності включення учнів у розв'язання посильних і значущих для них навчальних проблем.

Психологічні закономірності:

1. Продуктивність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна інтересу учнів до навчальної діяльності.

2. Продуктивність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна навчальним можливостям учнів.

3. Продуктивність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна рівню пізнавальної активності учнів.

4. Результати засвоєння конкретного навчального матеріалу залежать від здібностей учнів до оволодіння конкретними знаннями, уміннями, від індивідуальних нахилів школярів.

5. Продуктивність навчання спричиняється рівнем, силою, інтенсивністю і особливостями мислення учнів.

6. Продуктивність навчання (у відомих межах) залежить від рівня розвитку пам'яті.

7. Продуктивність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна працездатності учнів.

8. Продуктивність діяльності зумовлюється рівнем сформованості навичок і вмінь.

9. Кількість повторень значно впливає на продуктивність навчання.

10. Відсоток збереження завченого навчального матеріалу зворотно пропорційний його обсягу.

Управлінські закономірності:

1. Ефективність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна частоті й обсягу зворотного зв'язку.

2. Якість навчання прямо пропорційна якості управління навчальним процесом.

3. Ефективність управління прямо пропорційна кількості та якості управлінської інформації, стану і можливостям учнів, що сприймають і переробляють управлінські впливи.

Соціологічні закономірності:

1. Розвиток індивіда обумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні.

2. Продуктивність навчання залежить від обсягу й інтенсивності пізнавальних контактів.

3. Ефективність навчання зумовлюється рівнем «інтелектуальності середовища», інтенсивності взаємонавчання.

4. Престиж учня в класі залежить від: 1) позиції, яку він займає; б) ролі, яку він виконує; в) академічних успіхів і досягнень; г) індивідуальних якостей.

5. Ефективність навчання спричиняється якістю спілкування вчителя з учнями.

6. Грубе ставлення учителя до учнів веде до зниження ефективності навчання класу в цілому й кожного учня зокрема.

Організаційні закономірності:

1. Ефективність навчання залежить від організації. Лише та організація навчання є хорошою, яка розвиває в учнів потребу вчитися,

формує пізнавальні інтереси, приносить задоволення, стимулює пізнавальну активність.

2. Результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні ставленню учнів до навчальної праці, своїх навчальних обов'язків.

3. Результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні працездатності учнів.

4. Результати навчання залежать від працездатності учителя.

5. Розумова втома веде до гальмування органів чуття: чотири години навчальних занять знижують поріг чуттєвості аналізаторів більш ніж в 2 рази.

6. Розумова працездатність дітей залежить від стану здоров'я, режиму розумової діяльності, статі, віку, пори року, дня тижня, часу доби.

7. Активність розумової діяльності учнів залежить від розкладу навчальних занять, місця в ньому уроків фізичної культури і праці.

Система дидактичних принципів. Єдність і взаємозв'язок закономірностей, принципів і правил навчання

Основні вимоги до діяльності у процесі навчання, що витікають із закономірностей, є принципами (від лат. – першооснова).

Дидактичні принципи (принципи дидактики) – це вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей.

Правило – це опис педагогічної діяльності, що базується на конкретному принципі. Правило розкриває окремі сторони застосування того чи іншого принципу навчання. Це конкретна вказівка вчителю, як потрібно діяти в типовій ситуації навчання.

Принцип спрямованості навчання на реалізацію мети освіти (цілеспрямованості).

Реалізація цього принципу вимагає від учителя глибокого знання основної мети освіти, завдань навчання в сучасній школі, уміння в конкретній ситуації обирати найраціональніші поєднання завдань навчання, розвитку і виховання, враховуючи реальні навчальні можливості учнів даного класу.

Практична реалізація принципу здійснюється шляхом дотримання таких окремих правил навчання:

— Ясне розуміння цілей і завдань майбутньої роботи – необхідна умова спрямованості та логіки навчання: покажіть їх учням, поясніть важливість і значення, розкрийте перспективи.

— Навчайте так, щоб учень розумів, чому, що і як потрібно робити, і ніколи механічно не виконував навчальних дій, попередньо і глибоко їх не усвідомивши.

Принцип науковості вимагає, щоб зміст освіти знайомив учнів з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної навчальному предмету галузі науки; наближався до розкриття сучасних досягнень і перспектив розвитку в майбутньому. Деякі правила реалізації даного принципу:

— Реалізуючи принцип науковості, впроваджуйте у навчання найновіші досягнення педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду.

— Систематично інформуйте своїх учнів про нові досягнення в науці, техніці, культурі, пов'яуйте їх із системою знань, яку в них формуєте, застосовуйте найновішу наукову термінологію.

Принцип зв'язку теорії з практикою, з життям вимагає розуміння учнями значення теорії в житті, умілого застосування теоретичних знань для виконання практичних завдань, участі у вирішенні актуальних проблем сучасності. Деякі правила реалізації даного принципу:

— Не повинно бути жодного уроку, жодного заняття, на яких би учень не знав життєвого значення своєї роботи.

— Проблемно-пошукові і дослідницькі завдання – кращий засіб зв'язку теорії з практикою, широко використовуйте їх в різному поєднанні.

— У навчанні використовуйте матеріали і приклади з суспільно корисної праці учнів, їх дослідницької діяльності тощо.

Принцип свідомості й активності. В основі даного принципу лежить цільова установка школи – необхідність підготовки свідомих і активних громадян держави; установлені наукою закономірні положення: справжню суть людської освіти складають глибоко і 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-пізнавального процесу і управління пізнавальною діяльністю учнів, застосованих учителем методів і засобів навчання тощо. Деякі правила принципу:

— Не забувайте, що головним є не предмет, який ви викладаєте, а особистість, яку ви формуєте. Вчіть так, щоб учень не був «додатком» до навчального предмета, а навпаки, суб'єктом його активного засвоєння.

— На виховання активності не шкодуйте ні часу, ні зусиль.

— Постійно вивчайте і використовуйте індивідуальні інтереси своїх учнів, розвивайте й спрямовуйте їх таким чином, щоб вони погоджувалися з особистими і суспільними проблемами.

— Допомагайте учням оволодіти найпродуктивнішими методами навчально-пізнавальної діяльності, вчіть їх учитися.

Принцип доступності передбачає відповідність змісту, характеру і обсягу матеріалу, який вивчається, віковим особливостям і рівню підготовки учнів. Доступність навчання не означає його легкості. З цим принципом в дидактиці пов'язується поступове, згідно з пізнавальними можливостями учнів, ускладнення змісту освіти й обсягу навчального матеріалу, яким необхідно оволодіти всім учням з кожного навчального предмета, ступеня теоретичної складності та глибини цього матеріалу. Деякі правила доступного навчання:

— Від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від простого до складного.

— Навчаючи, виходьте з рівня підготовки і розвитку учнів, учіть, спираючись на їх можливості.

— Доступність, переконливість, емоційність залежать від легкості викладу і мови вчителя, тому чітко й однозначно формулюйте поняття, навчайте образно.

Принцип наочності навчання вимагає залучення до сприймання всіх органів чуття учня. Принцип використовується з стародавніх часів. Деякі правила, що розкривають застосування наочності.

— Золоте правило дидактики: усе, що лише можна, представляти для сприймання чуттями, а саме: видиме – сприйманню зором, почуте – слухом, запахи – нюхом, що підлягає смаку – смаком, доступне відчужуванню – шляхом дотику. (Я.-А. Коменський).

— Науково обгрунтовано застосовуйте сучасні засоби наочності: навчальне телебачення, відеозапис та ін.; досконало володійте ТЗН, методикою їх використання.

— Застосовуючи наочні засоби, виховуйте учнівську увагу, спостережливість, культуру мислення, конструктивну творчість, інтерес до учіння.

Принцип систематичності і послідовності вимагає, щоб знання, уміння і навички формувались системно, в певному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на засвоєні раніше і створювали фундамент для засвоєння наступних знань.

Деякі правила навчання, які реалізують принцип систематичності і послідовності:

— Не допускайте порушення системи як у змісті, так і в способах навчання, а якщо система порушена, негайно ліквідуйте прогалини, щоб попередити неуспішність.

— У кінці розділу, курсу обов'язково проводьте уроки узагальнення і систематизації.

— Вимагайте від учнів засвоєння системи знань, умінь, навичок з кожного розділу і з усієї програми.

Принцип міцності вимагає, щоб знання, уміння, навички, світоглядні та інші ідеї були осмислені, добре засвоєні й тривалий час трималися у пам'яті. Деякі правила принципу:

- Міцність запам'ятовування інформації, набута у формі логічних структур, вища міцності розрізнених знань; закріплювати необхідно знання, представлені логічно цілісними структурами.

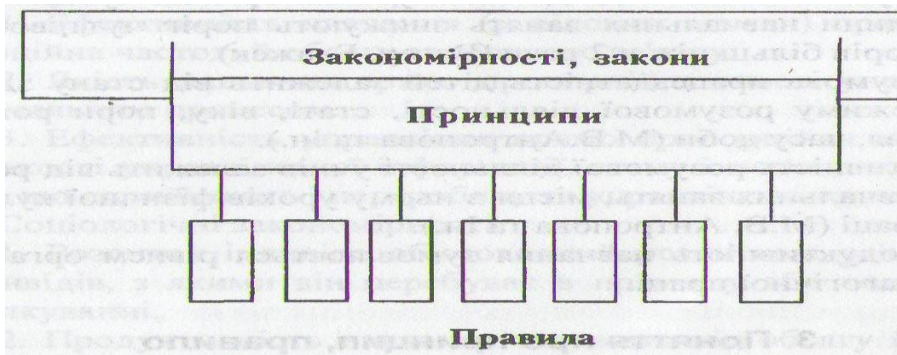
- Застосовуйте сучасні засоби та методи контролю, користуйтеся діагностичними засобами виявлення і виміру зрушень у розвитку учнів.

- Привчайте учнів контролювати процес і результати власної праці.

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

Отже, основні вимоги до діяльності у процесі навчання, що витікають із закономірностей, є принципами навчання. На конкретному принципі базуються правила навчання, які розкривають окремі сторони застосування того чи іншого принципу навчання. Це конкретна вказівка вчителю, як потрібно діяти в типовій ситуації навчання.

Співвідношення закономірностей, принципів і правил навчання показано на схемі:



Отже, основні вимоги до діяльності вчителя, що витікають із закономірностей – це принципи. Кількість принципів може бути різною: більш чи менш узагальненою. Правило – це конкретна вказівка вчителю, як потрібно діяти, щоб реалізувати той чи інший принцип. Тому кожен принцип має багато правил.



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Дайте характеристику поняття «процес навчання».
2. Проаналізуйте освітню, виховну, розвивальну функції процесу навчання.
3. Що є методологічною основою процесу навчання?
4. Дайте характеристику основних компонентів процесу навчання.
5. Проаналізуйте основні види діяльності вчителя початкової школи.
6. Охарактеризуйте основні етапи засвоєння знань учнями.
7. Розкрийте сутність основних закономірностей навчання і доведіть необхідність їх врахування у процесі навчання.
8. Які класифікації закономірностей навчання вам відомі?
9. Наведіть приклади загальних закономірностей.
10. Наведіть приклади конкретних закономірностей.
11. У чому полягає сутність основних принципів навчання? Доведіть необхідність їх дотримання під час організації процесу навчання.
12. Продумайте систему правил навчання до кожного принципу навчання, які сприяли б ефективній його реалізації.

13. Яким є співвідношення між закономірностями, принципами і правилами навчання?
14. Проілюструйте зв'язок між принципами навчання.





Тема 3: Зміст освіти у сучасній початковій школі

Поняття про зміст освіти. Фактори, що зумовлюють зміст освіти

Наукові вимоги до формування змісту освіти

Реалізація змісту освіти. Державні стандарти освіти.

Навчальні плани, програми, підручники

Опорні поняття теми

Зміст освіти, теорії формування змісту освіти, знання, уміння, навички, компетентності, компоненти змісту освіти, державні стандарти, навчальний план, навчальна програма, державний і шкільний компоненти змісту освіти, підручник, посібник.

Поняття про зміст освіти. Фактори, що зумовлюють зміст освіти

Зміст освіти – один із основних компонентів процесу навчання.

Це система наукових знань, умінь, навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі, поведінки, підготовку до праці і життя. Саме у змісті освіти знаходимо відповідь на основне питання дидактики: «чого навчати?».

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

Зміст початкової освіти – це частина культури, соціального досвіду суспільства, яка використовується в навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості молодшого школяра.

До сучасного змісту освіти входить **чотири основні компоненти**:

досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі знань;

досвід виконання відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком;

досвід творчої діяльності – у формі умінь приймати нестандартні рішення в нових ситуаціях;

досвід ставлень до навколишньої дійсності – у формі ціннісних орієнтацій.

Знання – це ідеальне вираження в знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського; це результат відображення навколишньої дійсності. Характерні особливості повноцінних знань: повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність і узагальненість, системність.

Уміння – це здатність людини свідомо виконувати певну дію на основі знань та навичок; це інтелектуальна діяльність, завжди пов'язана із застосуванням знань; тому уміння часто називають знанням у дії.

Навички – це автоматизована дія; діяльність, що виконується учнем безпомилково і багаторазово повторюється, автоматизується, здійснюється значною мірою без участі свідомості. Серед умінь та навичок виділяють інтелектуальні та практичні, спеціальні та загальнонавчальні.

Досвід творчої діяльності характеризується такими рисами: самостійне перенесення знань, умінь, навичок у нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомій ситуації; бачення нової функції об'єкта; самостійне комбінування відомих способів діяльності в новий; бачення структури об'єкта; альтернативне мислення.

Досвід ціннісного ставлення включає оцінні знання, знання про норми ставлення до різних явищ життя, уміння та навички їх дотримання.

Сучасна освіта орієнтується на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до успішної життєдіяльності в умовах постійних змін. Тому останнім часом увага науковців сконцентрована на реалізації **компетентнісного підходу** до формування змісту освіти. Компетентність об'єднує пізнавальні ставлення та практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, які можна мобілізувати для активної дії; допомагає людині визнавати, ідентифікувати і розв'язувати (незалежно від контексту) проблеми, характерні для певної діяльності; є індикатором, що сприяє у визначенні готовності учня-випускника до життя, його подальшого особистісного розвитку; активній участі в житті суспільства. Набуття дітьми знань, умінь та навичок вдосконалює їх компетентність, сприяє їх інтелектуальному, культурному, особистісному розвитку, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу.

Школяр повинен оволодіти певними **ключовими компетентностями**, які становлять основний набір найзагальніших понять, мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами учнів. Ключові компетентності дають змогу особистості ефективно діяти у багатьох соціальних сферах, сприяють особистому успіху. На різних рівнях змісту освіти є актуальними відповідні їм системи компетентностей: 1) надпредметні («ключові», «базові»); 2) загальнопредметні, які визначаються для кожного предмета і розвиваються впродовж терміну його вивчення, відрізняються високим рівнем узагальненості та комплексності; 3) спеціальнопредметні, що визначаються для кожного предмета, розвиваються упродовж кожного року навчання, ґрунтуючись на загально-предметних компетентностях, є стадіями, рівнями їх набуття.

Фактори, що зумовлюють формування змісту освіти: *система потреб* (соціальних і особистісних), яка нерозривно пов'язана з системою цілей (соціальних – вимоги суспільства до загальної освіти, особистісних – формування основних сторін особистості); *соціальні та наукові досягнення* – проміжок часу від появи нового наукового відкриття або нової соціальної ідеї до початку її систематичного вивчення в школі, як показали спеціальні дослідження, невпинно скорочується; *можливості* школяра: скільки в середньому учень може засвоїти, наскільки логічно, з яким темпом тощо; *державна стратегія* розвитку загальної середньої освіти. Для визначення змісту шкільної освіти неабияке значення має суб'єктивний фактор, зокрема *методологічні позиції вчених*.

Виділяють дві основні **теорії формування змісту освіти**. Наприкінці XVIII і в середині XIX століття особливого поширення набула *теорія формальної освіти*. Вона бере свій початок від Д. Локка (XVII ст.), Й. Песталоцці, Е.Канта і Й.Гербарта (XVIII—XIX ст.). Прихильники цієї теорії вважали, що джерелом знань є розум, головним завданням шкільної освіти – розвиток розумових здібностей учнів, їхнього мислення, уяви, пам'яті, а не набуття фактичних знань.

У кінці XVIII – на початку XIX століття виникає і розвивається *теорія матеріальної освіти*. Своїм зародженням вона зобов'язана тому, що швидкий розвиток промисловості і її науково-технічних основ висунув питання про підготовку людей, які мають природничо-наукову, технічну і практичну підготовку. Прихильники виходили з філософії емпіризму (від гр. - досвід). Англійський філософ Г. Спенсер (1820-1903) стверджував, що пізнання не може вийти за межі безпосереднього досвіду, що джерелом знань є лише досвід. За теорією матеріальної

освіти головним критерієм визначення змісту освіти є практична значущість знань, а не їхній розвиваючий вплив.

Наукові вимоги до формування змісту освіти

Система наукових вимог до формування змісту шкільної освіти:

- Провідна роль у визначенні змісту освіти для підростаючого покоління належить меті й завданням виховання, які ставить суспільство перед школою – інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності.

- Гуманістична спрямованість змісту загальної середньої освіти; пріоритет загальнолюдських цінностей, здоров'я людини, її вільний розвиток.

- Науковість змісту освіти передбачає занесення до змісту освіти лише тих фактів і теоретичних положень, які є сталими в науці; матеріалу, що відповідає сучасному стану науки, її новітнім досягненням; чіткість висновків з питань розвитку природи і суспільства.

- Полікультурність полягає у поєднанні гуманітарної, природничо-математичної освіти і трудової підготовки, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, забезпеченні органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями.

- Світський характер освіти – загальноосвітня школа формує в учнів науковий світогляд.

- Інтегративність, що означає орієнтацію на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу.

- Єдність змістової і процесуальної сторін навчання при формуванні і структуруванні змісту навчального матеріалу, що передбачає наявність у всіх навчальних предметах пізнавальної і практичної перетворювальної діяльності.

- Відповідність основних компонентів загальної освіти структури базової культури особистості.

- Послідовність полягає у плануванні змісту, який розвивається по висхідній лінії, де кожне нове знання спирається на попереднє і впливає з нього.

- Відповідність віковим можливостям і рівню підготовки учнів, яким та чи інша система знань, умінь пропонується для засвоєння.

- Доступність визначається структурою навчальних планів і програм, способом викладу наукових знань у навчальних книгах, а

також порядком уведення й оптимальною кількістю наукових понять і термінів, які необхідно засвоїти.

- Підтримка світового стандарту в змісті освіти допомагає школі інтегрувати в світовий освітянський простір.

Реалізація змісту освіти. Державні стандарти освіти. Навчальні плани, програми, підручники

Зміст освіти відображається у навчальних планах, програмах, підручниках, дидактичних матеріалах для самостійної роботи, наочних посібниках. Основою для розробки змісту навчальних планів, програм і підручників є **Державний стандарт** загальної середньої освіти. Він розробляється для кожного окремого освітнього рівня, затверджується Кабінетом міністрів України й підлягає перезатвердженню 1 раз на 10 років. Державний стандарт початкової загальної освіти прийнято у квітні 2011 року, введено в дію з 1 вересня 2012 року. На основі Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. прийнято Державний стандарт початкової загальної освіти: Схвалено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 17.08.2017 р., протокол № 6/1-2.

Стандарт складається з таких компонентів: Загальні положення, Базовий навчальний план; освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів); державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту освіти.

Навчальний план – документ, затверджений Міністерством освіти і науки України, який визначає склад навчальних предметів (для кожного типу шкіл), розподіляє їх за роками навчання із визначенням кількості годин (уроків), які відводяться на вивчення кожного предмета в тиждень. У практиці загальної середньої освіти використовується декілька типів навчальних планів: **базовий, типовий і навчальний план школи.**

Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів – це основний державний нормативний документ, який є складовою частиною державного стандарту загальної середньої освіти. Він визначає структуру змісту загальної середньої освіти (інваріантна і варіативна складові), освітні галузі, забезпечує розподіл годин між ними за роками навчання; обумовлює гранично допустиме тижневе навантаження учнів для кожного класу. Інваріантна складова змісту є спільною для всіх загальноосвітніх закладів України і визначає її загальнодержавний компонент, який забезпечує необхідний для

кожного учня обсяг і рівень знань, умінь і навичок. Варіативну складову формує навчальний заклад, ураховуючи інтереси, бажання учнів і батьків, можливості школи (шкільний компонент). Зміст загальної середньої освіти у Базовому навчальному плані структурований за такими освітніми галузями: суспільствознавство, мова й література, культурознавство, природознавство, математика, фізична культура і здоров'я, технології.

Базовий навчальний план є основою для розробки **типових** навчальних планів для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів. У навчальних планах шкіл різних типів виокремлено два компоненти: державний і шкільний.

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

Шкільний компонент (варіативна частина) включає вибірково-обов'язкові навчальні предмети, індивідуальні та групові заняття, курси за вибором і профільне навчання, факультативи (20 % від загального навчального часу). Цим обсягом навчальних годин відає шкільна рада і використовує його для задоволення потреб та інтересів дітей у поглибленому вивченні окремих предметів, організації занять з профільного навчання за індивідуальними програмами.

На основі типового навчального плану кожна школа складає робочий план на поточний навчальний рік. Навчальний план ЗЗСО – це нормативний документ, який не тільки визначає структуру навчального року, кількість годин, відведених на кожний навчальний предмет, але й ураховує додаткові години на проведення індивідуальних і групових занять, факультативів, гуртків тощо.

На основі навчального плану створюють **навчальні програми**, які розкривають зміст навчального матеріалу з кожного предмета (**навчальний предмет** – це спеціальна форма змісту, яка адаптує основи певної науки до віку дітей і певного етапу навчання) і встановлюють послідовність його вивчення.

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

Навчальна програма передбачає такі розділи: 1) пояснювальну записку, в якій відображено цілі навчання; 2) зміст навчального

матеріалу, поділений на розділи і теми із зазначеною кількістю годин на кожну; 3) обсяг знань, умінь і навичок з даного предмета для учнів кожного класу.

На сучасному етапі існують такі системи викладу змісту навчального матеріалу:

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

Спіральна – неперервне розширення і поглиблення знань з певної проблеми.

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

Мішана - комбінація різних систем викладу.

Подальша конкретизація змісту освіти здійснюється у шкільних підручниках і посібниках. **Підручник** – навчальне видання, яке містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни, подані відповідно до мети й завдань навчання, визначених програмою і вимог дидактики, вікової та педагогічної психології.

Вимоги до підручника: а) науковість змісту навчального матеріалу, б) якість, точність, простота і доступність викладу матеріалу; в) чіткість формулювання визначень правил, законів, ідей; г) жива, точна і доступна мова підручника; г) правильний розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами; д) наявність ілюстрацій, схем, малюнків; е) виділення шрифтом важливого матеріалу; є) художнє оформлення підручника.

Роль підручника і навчального посібника полягає в тому, що вони сприяють:

- а) формуванню уміння самостійної пізнавальної діяльності;
- б) виробленню навичок самоконтролю;
- в) формуванню світогляду учнів;
- г) керівництву пізнавальною діяльністю учнів;
- г) є путівником для вчителя.

Структура підручника:

- Тексти: основний, додатковий, пояснювальний;
- Позатекстові компоненти: а) апарат організації засвоєння; запитання і завдання; інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язання задач, прикладів); таблиці; надписи-пояснення до ілюстративного матеріалу; вправи; б) ілюстративний матеріал

(фотографії, малюнки, плани, картки, креслення і ін.); в) апарат орієнтування (вступ, зміст, бібліографія).

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

Підручник – це особлива дидактична система, яка не тільки розкриває зміст навчання, а й є специфічною моделлю процесу навчання. Це означає, що підручник має двоєдину суть. З одного боку, для переважної більшості учнів він є джерелом знань, носієм змісту навчання, з іншого, він є засобом навчання, який володіє матеріальною формою, пов'язаною зі змістом навчання, з процесом засвоєння цього змісту.

Підручник – це ядро системи засобів навчання, тому існує ціла теоретична система розроблення підручників. Це теорія підручника, яка спирається на вікову психологію, на досягнення психологічної науки, особливо на психологію сприймання. Нині гостро стоїть питання не просто підручника, а цілого навчального комплексу, до якого, крім підручника, входять ті засоби навчання, що доповнюють підручник: посібники, дидактичні матеріали, словники, довідники, хрестоматії та ін. Автор підручника під час його розроблення думає не тільки про те, щоб навчальний матеріал відповідав сучасному рівню і логіці цієї науки, а й про те, в яких навчальних ситуаціях, в яких формах навчальної роботи він буде реалізований у процесі навчання.



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Що означає поняття «зміст освіти»?
2. Які компоненти має зміст освіти?
3. У чому переваги і недоліки теорії формальної освіти?
4. У чому переваги і недоліки теорії матеріальної освіти?
5. Чим зумовлена необхідність модернізації змісту освіти?
6. Які фактори впливають на формування змісту початкової освіти?
7. Що таке державний стандарт?
8. У чому полягають особливості нових навчальних планів, програм і підручників для початкової школи ?

9. Проаналізуйте пояснювальні записки навчальних програм. Сформулюйте головні завдання вивчення обраної вами навчальної дисципліни.

10. Які основні вимоги до підручника?





Тема 4: Методи і засоби навчання в початковій школі

Поняття про методи навчання. Структура та функції методів навчання

Класифікація методів навчання

Вибір методів навчання

Засоби навчання

Опорні поняття теми

Метод навчання, прийом навчання, класифікація методів навчання, класифікація методів навчання за джерелом знань, класифікація методів навчання за характером пізнавальної діяльності, засоби навчання

Поняття про методи навчання. Структура та функції методів навчання

Метод – (від грец. - шлях до чого-небудь) означає спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. **Метод навчання** – спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти.

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

Метод навчання – досить складне, багатоякісне багатовимірне педагогічне явище, в якому знаходять відображення об'єктивні закономірності, принципи, цілі, зміст і форми навчання. Цей зв'язок з іншими дидактичними категоріями взаємозворотній: принципи, цілі, зміст і форми навчання визначають метод, але вони не можуть бути реалізовані без нього, без урахування можливостей їх практичної реалізації.

Кожний метод навчання вимагає активності не тільки вчителя, але й учнів. Один і той самий метод може застосовуватися для різних навчальних цілей. Наприклад, бесіда може бути застосована для засвоєння нових знань, і для повторення чи перевірки. Природно, що в різних випадках даний метод має свої особливості реалізації. Правильне застосування методів навчання унеможливило механічне чи догматичне

засвоєння учнями навчального матеріалу, забезпечує ефективність пізнавальної діяльності учнів, можливість застосовувати знання на практиці.

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

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

У структурі методів виділяють прийоми, тому кожний метод можна представити як сукупність методичних прийомів. Отже, *прийом - це елемент методу*. Елементи методів не є сумою окремих частин цілого, а системою, що об'єднана логікою дидактичного завдання. Якщо метод є способом діяльності, що охоплює весь шлях її протікання, то прийом - це окремий крок, дія в реалізації методу. Одні і ті ж самі прийоми можуть входити в різні методи навчання, але в поєднанні з іншими прийомами вони утворюють зовсім інший метод навчання. Наприклад, прийом запам'ятовування має місце як у репродуктивних, так і в проблемно-пошукових методах навчання. Але якщо в першій групі методів він домінує, то в другій – є допоміжним, бо сприяє запам'ятовуванню основних результатів проблемних міркувань.

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

Класифікація методів навчання

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

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

На думку багатьох дослідників, основною ознакою класифікації методів навчання є дидактична мета, джерела знань, логіка засвоєння навчального матеріалу, рівень самостійності учнів.

Характеристика методів навчання на основі зовнішніх форм їх прояву

А) Словесні методи навчання

Розповідь - це монологічний виклад навчального матеріалу, який використовується для послідовного та емоційного повідомлення знань. Здебільшого розповідь використовується для викладу описового навчального матеріалу (про природні умови, факти, явища тощо).

Розповідь як метод має свої прийоми: міркування вчителя, акцентування уваги, аналіз фактів, прикладів, пояснення окремих зв'язків об'єктів, що вивчаються. За дидактичними цілями виділяють декілька видів розповідей: розповідь-вступ, розповідь-виклад, розповідь-заклучення.

Умови ефективного застосування розповіді:

1. Наявність плану.
2. Логічна послідовність, чіткість і доказовість.
3. Достовірність змісту.
4. Образність і емоційність викладу.

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

Бесіда - словесний питально-відповідний метод навчання, завдання якого - спонукати учнів до актуалізації відомих і засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень. Бесіда активізує мислення учнів, є важливим засобом діагностики засвоєних знань, умінь, сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів, створює умови для оперативного управління процесом навчання. Водночас цей метод доцільно використовувати в поєднанні з розповіддю, лекцією, наочними методами, які забезпечують формування цілісної системи знань.

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

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

Робота з книгою, як метод навчання, забезпечує можливість багаторазово опрацювати навчальну інформацію в доступному для учня темпі й у зручний час. Сучасні програмовані навчальні книги ефективно розв'язують проблеми інформаційного забезпечення, контролю, корекції, діагностики знань та вмінь. Робота з книгою передбачає декілька цілей: ознайомлення зі структурою, читання окремих розділів, розв'язування прикладів чи задач, пошук відповідей на запитання, виконання контрольних тестів, запам'ятовування матеріалу.

Розрізняють два види роботи з книгою: під керівництвом учителя (на уроці) і самостійно (в домашніх умовах). Пізнавальна робота на уроці передбачає поділ навчального матеріалу на частини, виконання необхідних дій із запам'ятовування, розуміння, порівняння, класифікації. Робота з підручником в домашніх умовах розпочинається з відтворення знань, одержаних під час уроку. Тому основним напрямком цієї діяльності є синтезування навчального матеріалу, засвоєного на уроці, з текстом підручника.

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

Диспут - метод навчання, суть якого полягає в цілеспрямованому зіставленні різних поглядів на наукову чи суспільну

проблематику щоб формувати в учнів оцінювальні судження, зміцнювати світоглядні позиції.

Інструктаж, як метод навчання, передбачає ознайомлення зі способами виконання завдань, інструментами, матеріалами, технікою безпеки, показ трудових операцій та організацію робочого місця. За місцем у навчальному процесі інструктаж поділяють на вступний, поточний і заключний.

Б) Наочні методи навчання

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

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

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

Методи ілюстрування і демонстрування використовуються у взаємозв'язку, взаємодоповнюючи і підсилюючи спільну дію. Ефективність методів ілюстрування і демонстрування залежить від: організації активної самостійної пізнавальної діяльності учнів; правильного вибору об'єктів; уміння педагога скерувати увагу учнів на найбільш суттєве у явищі, що демонструється; визначення місця і ролі предметів наочності в пізнавальному процесі; визначення оптимального об'єму ілюстративного матеріалу.

Спостереження, як метод навчання, передбачає тривале цілеспрямоване сприймання об'єктів чи явищ з фіксацією змін, які в них здійснюються, і на цій основі — виявлення внутрішніх зв'язків і залежностей, розкриття сутності явищ. В умовах спостереження учень не втручається в ті явища, які він сприймає. Спостереження виконують в основному дві функції - демонстраційно-ілюстративну і дослідницьку. В першому випадку вони є засобом закріплення раніше засвоєних знань, умінь і навичок, в іншому - стають засобом здобуття нових знань (наприклад, спостереження за змінами у природі, рослинами, тваринами тощо). Самостійні спостереження учнів мають

місце під час проведення уроків, у процесі гурткової роботи чи при виконанні домашніх завдань. Вони є короткочасними, тривалими, фронтальними чи індивідуальними. Тривалі спостереження вимагають систематичної фіксації у щоденниках фактів і висновків.

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

В) Практичні методи навчання

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

Вправа - практичний метод навчання, який передбачає планомірне, організоване, повторне виконання дій з метою оволодіння ними або підвищення їх якості. За характером навчальної діяльності учнів вправи поділяють на усні, письмові, графічні, технічні. На основі *дидактичних цілей* вправи є: вступні, пробні, тренувальні, контрольні і творчі. *Вступні* вправи передбачають демонстрування вчителем певних дій з наступним їх відтворенням учнями. Вид вправ, які застосовуються тоді, коли новий матеріал слабо засвоєний учнями - *пробні* вправи. Серед них виділяють *попереджувальні* вправи (пояснення учня передують виконанню дій); *коментовані* (пояснення і виконання дій збігаються); *пояснювальні* (дія передують поясненню її виконання). *Тренувальні* вправи вводяться за ступенем зростання складності завдань і спрямовані на засвоєння учнями навичок у стандартних умовах (за зразком, за інструкцією, за завданнями). Вони відрізняються від пробних вправ вищим рівнем самостійності учнів. *Контрольні* вправи використовуються для визначення ступеня сформованості в учнів практичних умінь і навичок. *Творчі* вправи передбачають застосування знань, умінь та навичок у нових (змінених) ситуаціях.

Лабораторна робота — практичний метод навчання, який передбачає вивчення в спеціальних умовах явищ природи за допомогою спеціального обладнання. Лабораторний метод надає можливість учням

оволодівати вміннями і навичками роботи з обладнанням, вимірювати, обробляти результати і порівнювати їх. Водночас його використання пов'язане із значними затратами енергії і часу. Плануючи лабораторний метод, необхідно переконатися в тому, що результати навчання будуть більш ефективними, ніж при використанні інших методів навчання.

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

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

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

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

Пояснювально-ілюстративний метод має такі характерні ознаки:

- 1) знання учням пропонуються в «готовому» вигляді;
- 2) учитель організовує сприйняття знань різними способами;
- 3) учні здійснюють сприйняття й осмислення знань, фіксують їх у пам'яті;
- 4) міцність засвоєння знань забезпечується шляхом їх багаторазового повторення.

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

відтворення інформації, не розвиває достатньою мірою його розумові здібності.

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

- 1) знання учням пропонуються у «готовому» вигляді;
- 2) учитель не тільки повідомляє знання, але й пояснює їх;
- 3) учні засвоюють знання, розуміють, запам'ятовують і правильно відтворюють їх;
- 4) міцність засвоєння знань та умінь забезпечується шляхом їх багаторазового повторення.

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

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

Метод *проблемного викладу* є перехідним від виконавської до творчої діяльності. Він застосовується переважно для розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності, осмисленого і самостійного оволодіння знаннями. Проблемний виклад навчального матеріалу може здійснюватися в процесі проблемної розповіді, проблемно-пошукової бесіди, лекції, під час використання наочних методів проблемно-пошукового типу і проблемно-пошукових вправ. Використання проблемного методу вимагає великих витрат часу, не розв'язує завдань формування практичних умінь і навичок

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

Частково-пошуковий метод має такі характерні ознаки:

- 1) знання учням у «готовому» вигляді не пропонуються, їх необхідно здобувати самостійно;
- 2) учитель організовує пошук нових знань за допомогою різних засобів;

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

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

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

Дослідницький метод має такі характерні ознаки:

- 1) учитель разом з учнями формулює проблему;
- 2) нові знання не повідомляються, учні повинні самостійно здобути їх у процесі дослідження проблеми, порівняти різні варіанти відповідей, а також визначити основні засоби досягнення результатів;
- 3) основною метою діяльності вчителя є оперативне управління процесом розв'язання проблемних завдань;
- 4) навчання характеризується високою інтенсивністю, підвищеним інтересом, а знання - глибиною, міцністю і дієвістю.

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

Характеристика методів навчання на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань

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

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

формування здійснюється на ос конкретних фактів, дослідних даних), перевантаження учнів фактичним матеріалом.

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

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

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

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

Дедукція, індукція, традукція невіддільні від аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації.

Класифікація методів навчання за дидактичними цілями:

- методи засвоєння нових знань;
- методи формування вмінь та навичок;
- методи застосування знань, умінь та навичок;
- методи узагальнення і систематизації;
- методи перевірки знань, умінь та навичок.

Вибір методів навчання

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

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

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

При виборі методів навчання необхідно враховувати такі основні умови:

1. Відповідність методів принципам навчання.
2. Відповідність методів цілям і завданням навчання.
3. Відповідність методів змісту теми.
4. Відповідність методів умовам і відведеному часу для навчання.
5. Відповідність методів навчальним можливостям учнів: віковим (фізичним, психічним), рівню підготовленості, особливостям класного колективу.
6. Відповідність методів можливостям учителя (визначається досвідом, рівнем теоретичної і практичної підготовки, особистісними якостями і професійними вміннями).

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

Засоби навчання

Ефективність застосування різних методів навчання, активізація пізнавальної діяльності учнів значною мірою залежать від засобів

навчання. До основних засобів навчання належать: наочні посібники, обладнання для лабораторних занять, дидактичні матеріали, навчальна література, технічні засоби навчання, інструменти, матеріали: для трудового навчання, комп'ютери та ін. Окремі педагоги (М. Сметанський) поділяють усі засоби навчання на такі групи:

- 1) технічні засоби навчання;
- 2) натуральні предмети;
- 3) репродукції;
- 4) символічні навчальні посібники.

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

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

До *натуральних предметів* як засобів навчання належать: живі або засушені рослини чи їх частини, живі або законсервовані тварини, вироби промисловості, будівельні матеріали, зразки корисних копалин та ін. Особливо цінними є предмети, які зібрали учні під час походів, екскурсій, розкопок.

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

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

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

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

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

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



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Чим зумовлена необхідність використання в сучасній школі різноманітних методів навчання?
2. Проаналізуйте функції методів навчання.
3. Які класифікації методів навчання вам відомі?
4. У чому полягають переваги і недоліки словесних методів навчання? Яке місце вони посідають в сучасній школі?
5. У чому цінність і особливості використання наочних методів навчання?
6. У якому взаємозв'язку перебувають практичні методи навчання із словесними і наочними?
7. Які методи навчання ефективні у стимулюванні навчально-пізнавальної діяльності учнів?
8. Які засоби навчання використовуються у сучасній початковій школі?





Тема 5: Форми організації навчання

Поняття про форми організації навчання. З історії форм організації навчання

Основні форми організації освітнього процесу в сучасній початковій школі

Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці

Опорні поняття теми

Форма організації навчання, індивідуальна, індивідуально-групово, класно-урочна форми організації навчання, урок, позаурочні форми організації навчання, форми організації початкової діяльності учнів на уроці

Поняття про форми організації навчання. З історії форм організації навчання

Форма (від лат. *forma* — зовнішній вигляд, зовнішній обрис) навчання – це встановлений зразок організації навчальної діяльності, що передбачає характер зв'язків між викладачем і учнями; групування учнів для занять; характер їхньої діяльності; місце занять і їхнє проведення. Ці ознаки є основними характеристиками, за якими одна форма відрізняється від іншої. Вибір форм організації навчання зумовлюється завданнями освіти і виховання, особливостями змісту різних предметів та їх окремих розділів, конкретним змістом занять, складом, рівнем підготовки і віковими можливостями учнів.

Форма організації навчання – спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі.

Форми організації навчання класифікуються за різними критеріями (Н.Мойсеюк):

— за кількістю учнів – індивідуальні форми навчання, мікрогрупові, групові, колективні, масові форми навчання;

— за місцем навчання – шкільні форми: урок, робота в майстерні, на пришкільній дослідній ділянці, в лабораторії тощо; позашкільні форми: екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві;

— за часом навчання – урочні і позаурочні: факультативні, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори та інші;

— за дидактичною метою – форми теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція), комбінованого, або змішаного навчання (урок, семінар, домашня робота, консультація), практичного (практикуми) і трудового навчання (праця в майстернях, у спеціальних класах, на пришкільних ділянках тощо);

5) за тривалістю часу навчання – класичний урок (35-40 хв. у початковій, 45 хв. – у школі II-III ст.), спарені заняття (90 хв.), спарені скорочені заняття (70 хв.), а також уроки «без дзвінків».

Організаційні форми навчання змінюються і розвиваються разом із суспільним розвитком.

Індивідуальне навчання належить до найбільш ранніх форм організації навчання, які історично склалися. Ця форма виникла у давній рабовласницькій державі (Вавилон, Єгипет, Китай, Індія та ін.). За такої організації навчальної діяльності учень виконує завдання індивідуально, але за допомогою вчителя (вивчення підручника).

Позитивні риси: можливість врахування у навчальному процесі рівня розвитку учня, його індивідуально-типологічних якостей, здібностей, темпу засвоєння матеріалу. Легко здійснюється управління процесом засвоєння знань. **Негативні риси:** мала продуктивність праці вчителя: його знання, досвід, фізичні й духовні сили спрямовуються тільки на одного учня; відсутність такого соціального фону, на якому б учень зміг порівняти свої успіхи і невдачі; немає можливості застосувати метод прикладу; відсутність умов для колективної праці; у навчанні і вихованні учня фактично працює одна лінія спілкування «учитель-учень». Зараз ця форма навчання використовується у формі репетиторства і консультування.

Індивідуально-групова форма навчання. Згідно з нею учитель займається з групою дітей (10-15 осіб), навчальна робота має індивідуальний характер, оскільки діти різного віку неоднаково підготовлені. Діти приходять на заняття в різний час. Учитель по черзі опитує кожного учня, пояснює новий матеріал, дає індивідуальні завдання. Подібна організація навчальної роботи існувала до того часу, поки навчання обмежувалось виробленням найпростіших навичок читання, письма і рахування, не стало масовим. Тепер її використовують у малокомплектних школах, де на уроці одночасно навчаються учні різних класів.

Групові форми організації навчання. Класно-урочна форма навчання. За феодального ладу розвиток виробництва і підвищення

ролі духовного життя в суспільстві сприяли виникненню форм масового навчання дітей. Одним з перших було групове (колективне) навчання у братських школах Білорусії та України (XVI ст.). Воно започаткувало класно-урочну форму навчальної роботи, теоретично обґрунтовану в праці Я. Коменського «Велика дидактика». Сутність її полягає в тому, що учнів одного віку розподіляють на класи, заняття з ними проводять поурочно за наперед складеним розкладом. Усі учні працюють над засвоєнням одного й того ж матеріалу. З формуванням класно-урочної системи навчання в педагогіці почали використовувати такі поняття, як навчальний рік, навчальний день, урок, перерва, чверть, канікули, її ефективність була настільки очевидною, що незабаром вона стала головною у школах багатьох країн світу. Класно-урочна система ґрунтується на закономірностях процесу засвоєння навчального матеріалу, передбачає засвоєння нового матеріалу в невеликих обсягах, планомірно і послідовно, з чергуванням різних видів розумової та фізичної діяльності. Вона забезпечує єдність системи навчання в масштабі всієї країни, що полегшує планування і складання програм з навчальних предметів. Її використання дає змогу використовувати фронтальні форми роботи з усім класом.

Позитивні риси системи: ефективно використовуються знання, досвід, фізичні й духовні сили вчителя, система дає можливість охопити навчанням і вихованням велику кількість дітей; створює умови для використання колективної праці; дає змогу виховувати у колективі і через колектив; у ній наявний соціальний фон, на якому учень може порівняти себе, свої успіхи і невдачі; можна використовувати метод прикладу; надає можливість створити чітку структуру навчального процесу, зробити його організованим, упорядкованим і т.д. До характерних рис системи належать: сталий склад учнів класу; чіткий початок і кінець занять як упродовж робочого дня, так і всього року; єдина для всіх учнів класу навчальна тема, провідна роль учителя у навчально-виховному процесі. **Негативні риси системи:** невеликі можливості для врахування в навчальному процесі індивідуально-типологічних якостей кожного учня, його задатків і здібностей, особливостей сприймання матеріалу, рівня розвитку; дуже малі можливості для здійснення управління процесом засвоєння знань щодо кожного конкретного учня; орієнтація на «середнього» учня в просуванні його від незнання до знання, що виявляється в однакових для всіх цілях, змісті, методах і засобах навчання. Використовуються лише такі лінії взаємодії, як «учитель-клас», «учитель-учень», у той же час як інші використовуються рідко, що істотно знижує ефективність навчання і виховання.

З розвитком освітніх технологій класно-урочна система навчання зазнає відповідних структурно-організаційних та інших змін.

Белл-ланкастерська система взаємного навчання. Наприкінці XVIII століття розпочалися активні пошуки шляхів удосконалення класно-урочної системи. Вони проводилися у двох напрямках: пошуку нових систем навчання і шляхів удосконалення, модифікації і модернізації класно-урочної системи згідно з новими вимогами суспільства і досягненнями психолого-педагогічної науки. Першу спробу модернізації класно-урочної системи організації навчання здійснили у 1798 році англійський священик Л.Белл і вчитель Дж.Ланкастер, основною метою якої було збільшення кількості учнів, яких навчає один учитель. Це було обумовлено потребою великого машинного виробництва у значній кількості кваліфікованих робітників. Для підготовки робітників необхідно було збільшити кількість шкіл, а, отже, і контингент учителів, які б навчали значно більшу кількість учнів. Так виникла *белл-ланкастерська система* взаємного навчання. Автори системи застосували її одночасно в Англії та Індії. Вони спробували використати у ролі викладачів самих учнів. Старші учні під керівництвом учителя вивчали матеріал самостійно, а потім, отримавши відповідні інструкції, навчали своїх молодших товаришів. Таким чином, один учитель за допомогою учнів-посередників міг навчати 200-300 дітей різного віку. Проте ця система не набула широкого поширення, оскільки недоліки в організації не забезпечували необхідного рівня підготовки учнів.

Батавська система створена у США на початку XX ст. З метою удосконалення класно-урочної системи у ній пропонувалося здійснити індивідуалізацію навчання, розділивши навчальний час на дві частини: для проведення звичайних уроків, на яких учитель працює з усім класом; для індивідуальних занять з учнями, які не встигають і відчують труднощі в засвоєнні матеріалу, або з тими, хто бажає глибше оволодіти певними знаннями й уміннями.

Мангеймська форма вибіркового навчання виникла наприкінці XIX ст. як спроба відмовитися від класно-урочної системи. Вперше була застосована в німецькому місті Мангейм доктором Йозефом-Антоном Зіккінгером. Суть її полягає в тому, що учнів, залежно від їх здібностей та успішності, розподіляли по класах на слабких, середніх і сильних. Відбір здійснювався на основі спостережень, результатів психометричних обстежень, характеристик учителів та екзаменів. Елементи цієї системи збереглися в Австралії та США, де в школах створюються класи більш здібних і менш здібних учнів. Вона стала основою для створення шкіл різного типу в Англії,

куди набирають учнів за результатами тестових іспитів після закінчення початкових класів.

Дальтон-план. На початку ХХ ст. у США, Англії та деяких інших країнах Заходу виникли системи індивідуалізованого навчання, що мали готувати активних, ініціативних, енергійних функціонерів. З цих систем навчання найбільшого поширення набув дальтон-план, вперше застосований у 1903 р. в американському місті Дальтоні (штат Масачусетс) учителькою Оленою Паркхерст. Ця система ґрунтується на забезпеченні кожного учня можливістю працювати індивідуально, згідно зі своїм темпом. Загального плану (розкладу) занять не було, колективна робота проводилась упродовж години, решту часу учні вивчали матеріал індивідуально, звітуючи про виконання кожної теми перед учителем відповідного предмета.

За відсутності уроків, навчальні класи перетворювались на предметні «лабораторії», кожен учень працював самостійно, виконував тижневі, місячні завдання («підряди») відповідно до своїх індивідуальних можливостей, а вчителі консультували і контролювали їх. Елементи цієї системи застосовуються у заочному навчанні.

Бригадно-лабораторна форма навчання. У другій половині 20-х років ХХ ст. дещо змінений дальтон-план був використаний в організації бригадно-лабораторної форми навчання, яка поєднувала колективну роботу бригади (частини класу) з індивідуальною роботою учнів. Розподілені на невеликі групи-бригади (по 5-7 осіб) учні вчилися за спеціальними підручниками («робочими книгами»), виконували спеціально визначені вчителем денні, тижневі, місячні «робочі завдання» з кожного навчального предмета.

Ця система себе не виправдала, оскільки знижувала роль учителя, не давала міцних знань, породжувала безвідповідальне ставлення до навчання. Але окремі її елементи виявились ефективними: групові завдання при виконанні лабораторних і практичних робіт, самостійне опрацювання підручника, довідкової та допоміжної літератури.

План Трампа. У ХХ ст. у США виникла форма навчання «план Трампа», розрахована на максимальну індивідуалізацію навчального процесу на основі використання технічних засобів, поєднання індивідуального навчання з колективною роботою учнів. На думку її автора – американського педагога Д. Ллойда Трампа, у процесі навчання потрібно поєднувати масову, групову та індивідуальну його форми. Для цього 40% навчального часу учні проводять у великих групах (100-150 осіб), де читаються лекції з використанням різних технічних засобів; 20% у малих групах (10-15 осіб), де обговорюють

лекційний матеріал, поглиблено вивчають окремі розділи, відпрацьовують уміння та навички, 40% працюють індивідуально з використанням додаткової літератури та комп'ютерної техніки.

Комплексний метод навчання. Він виник на початку ХХ ст., започаткований педагогами швейцарцем Адольфом Фер'єром, бельгійцем Овідієм Декролі, німцем О. Шульцем. Його суть полягала в об'єднанні навчального матеріалу в теми-комплекси, але комплексність порушувала предметність викладання, систематичність вивчення основ наук. У колишньому СРСР «комплекси» вважали альтернативою догмам старої школи, вкладаючи в західні комплексні програми свій зміст, наприклад комплексні програми «Праця», «Природа», «Суспільство». Однак це не дало міцних, систематизованих знань, тому в 30-х роках ХХ ст. школа й педагогічна наука повернулися до класичної класно-урочної системи.

Основні форми організації освітнього процесу в сучасній початковій школі.

Класно-урочна система в школах України має такі організаційні ознаки:

— навчальний рік у закладі загальної середньої освіти починається 1 вересня і закінчується не пізніше 1 липня наступного року;

— тривалість навчального року обумовлюється виконанням навчальних програм з усіх предметів;

— комплектування класів відбувається в межах одного віку та чисельності, визначених Положенням про загальноосвітній навчальний заклад;

— освітній процес здійснюється за різними формами: урок, лекція, лабораторно-практичне та семінарське заняття, диспут, навчально-виробнича екскурсія тощо;

— відвідування уроків школярами є обов'язковим;

— навчальний рік поділяється на семестри, має канікули різної тривалості.

Урок є основним елементом класно-урочної системи і основною формою організації навчального процесу у початковій школі.

Урок характеризується низкою необхідних рис, які не залежать ні від особливостей учителя і класу, ні від навчально-матеріальної бази школи. До них належать: єдність навчальної і виховної функцій; стимулювання пізнавальної активності учнів; розвиток пізнавальної самостійності; урок є органічним цілим, з єдиною дидактичною метою, якій підпорядковані всі без винятку елементи уроку; кожна частина уроку і урок у цілому повинні бути побудовані з урахуванням

дидактичних закономірностей і принципів, які визначають організацію процесу навчання.

Урок – це форма організації навчання, за якої заняття проводить учитель з групою учнів постійного складу, одного віку і рівня підготовки впродовж певного часу й відповідно до розкладу. Тривалість уроків у загальноосвітніх закладах України: 1 клас – 35 хв., 2-4 класи – 40 хв., 5-11 класи – 45 хв.

Урок - це організаційна форма навчання, яка забезпечує навчання, виховання і розвиток постійного складу учнів упродовж визначеного проміжку часу на основі вивчення конкретної і однакової для всіх теми.

Позаурочними (додатковими) формами організації навчання, що доповнюють і розвивають класно-урочну діяльність учнів, є: домашня навчальна робота школярів, екскурсії, індивідуальні та групові консультації, факультативи, семінарські заняття. Домашня навчальна робота учнів доповнює їх урочну роботу і відрізняється більшою самостійністю та відсутністю безпосереднього керівництва з боку вчителя. Основна мета домашньої роботи – поглибити знання, одержані на уроці, удосконалити вміння, забезпечити розвиток самостійності мислення учня. Підготовка учнів до виконання домашнього завдання здійснюється на уроці, коли в них формуються навички самостійної роботи, коли вчитель пояснює зміст і методику виконання.

Навчальна екскурсія – це проведення навчального заняття в умовах виробництва, природи, музею з метою спостереження і вивчення учнями різних об'єктів, явищ дійсності, їх взаємозв'язків і взаємозалежностей. Характерною ознакою екскурсії є те, що вивчення об'єктів здійснюється через «живе» спостереження і вивчення в реальних умовах. Учитель повинен ґрунтовно підготуватися, попередньо ознайомитися з об'єктами вивчення, маршрутом пересування, розробити детальний план, організувати учнів. За відношенням до навчальних програм екскурсії поділяють на: 1) програмні (рекомендовані навчальними програмами); 2) позапрограмні (виходять за межі програми). За змістом навчальні екскурсії є тематичні і комплексні (оглядові). Тематичні екскурсії проводять у зв'язку з вивченням однієї чи декількох взаємопов'язаних тем (з природознавства). Комплексні – охоплюють взаємопов'язані теми двох чи декількох навчальних предметів. За часом проведення екскурсії поділяють на вступні, поточні, підсумкові. Вступні екскурсії передують вивченню нового матеріалу (учні засвоюють опорні поняття, отримують наочні уявлення і практичний досвід, знайомляться з фактами). Поточні екскурсії проводять паралельно з

вивченням теоретичного матеріалу для забезпечення більш глибокого його розуміння, доповнення новими уявленнями. Підсумкові екскурсії проводять наприкінці навчального року або після вивчення розділу програми, щоб узагальнити і систематизувати теоретичні знання, поглибити і закріпити навички та вміння. Важливе завдання цього виду екскурсії – сприяти виявленню зв'язку вивченого на уроках матеріалу з реальними процесами або явищами. Структура екскурсії: повідомлення теми, мети, завдань екскурсії; мотивація навчальної діяльності; актуалізація чуттєвого досвіду і опорних знань; сприйняття форм і зовнішніх особливостей об'єктів; узагальнення і систематизація знань; підведення підсумків екскурсії і повідомлення індивідуальних завдань; оформлення результатів роботи. Основними методами навчання під час екскурсії є: розповідь, пояснення, бесіда, спостереження, дискусія, створення схем, замальовок та ін.

Індивідуальні і групові консультації проводять, щоб допомогти учням подолати прогалини в знаннях і попередити відставання в учінні. Ця форма використовується також і для задоволення потреб окремих учнів у поглибленому вивченні різних предметів, техніки, мистецтва. Консультації проводять в позаурочний час. Вони можуть бути індивідуальними і груповими; мати характер співбесіди, самостійного виконання учнями завдань під керівництвом учителя.

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

Ранкова зустріч – це зустріч на початку дня учнів класу з педагогом. Сидячи в колі один проти одного, кожна дитина вдумливо і поважно вітається з іншими дітьми, після чого впродовж короткого часу ділиться власним досвідом зі своїми товаришами, які з повагою слухають її, ставлять свої запитання та коментують. Після цього вся група бере участь у короткій груповій вправі, спрямованій на розвиток академічних навичок, почуття команди та відчуття єдності. Ранкова зустріч закінчується обміном щоденними новинами, які зазвичай готує педагог, щоб представити навчальні завдання дня.

Ранкова зустріч – це запланована, структурована зустріч, яка займає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує атмосфера піклування та відповідальності. Педагоги визнають особливу роль ранкової зустрічі в житті дітей і присвячують 15–25

хвилин на початку дня, аби створити позитивну атмосферу в учнівському колективі на весь навчальний день у школі.

Чотири основні компоненти ранкової зустрічі:

1) **Вітання.** Учні разом із вчителем (асистентом учителя, якщо він є) розмішуються в колі. Усі діти вітаються, і це забезпечує розуміння, що вони є важливими членами групи. Всі звертаються один до одного на ім'я, що допомагає створити атмосферу дружби та приналежності до групи. Вітання створює спокійний і розважливий настрій для наступного елементу зустрічі.

2) **Групове заняття.** Розпочинається після спокійного обмірковування інформації. У класі створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидких заняттях. Ігри та заняття, позбавлені елементів суперництва, кооперативні за суттю, враховують індивідуальний рівень розвитку певних навичок дітей. Такі групові заняття, здебільшого, пов'язані з навчальною програмою чи темою, яка в цей час вивчається в класі.

3) **Обмін інформацією.** Учні висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення. Діти мають змогу дізнатися щось один про одного. Обмін інформацією допомагає розвивати навички, які дають змогу навчатися впевнено говорити й слухати. Кожна дитина може поставити запитання чи прокоментувати, а учень, який повідомляє інформацію, відповідає на запитання та коментарі товаришів.

4) **Щоденні новини.** Це коментування письмового оголошення, яке щодня вивішується на відповідному стенді чи дошці. Письмове оголошення налаштовує учнів на те, що має вивчатися цього дня, а також дає можливість обміркувати події та навчання попередніх днів. Щоденні новини допомагають дітям тренувати навчальні навички, що сприяють розвитку математичних та мовленнєвих навичок. Щоденні новини можуть містити різноманітні завдання (заповнення календаря, перегляд розкладу виконання робіт, створення графіка погоди), що активізує початок індивідуальної роботи або діяльність у центрах активності.

Такі заняття дають дітям змогу розвивати соціальні та навчальні навички, поєднуючи соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток кожного учня. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку доброти, емпатії та інклюзії, а також дає результати як у спільноті класу, так і поза його межами.

Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці.

Систему форм навчальної діяльності учнів на занятті становлять фронтальна, індивідуальна та групова. Цим формам властиві всі компоненти процесу навчання. Вони відрізняються одна від одної кількістю учнів і способами організації роботи. На уроках учитель використовує різні форми організації навчальної діяльності учнів.

Фронтальною формою організації навчальної діяльності учнів називають такий вид діяльності на уроці, коли всі учні класу під безпосереднім керівництвом учителя виконують спільне завдання. При цьому педагог проводить роботу зі всім класом в єдиному темпі. У процесі розповіді, пояснення, показу і под. він прагне одночасно впливати на всіх присутніх. Уміння тримати в полі зору клас, бачити роботу кожного школяра, створювати атмосферу творчої колективної праці, стимулювати активність учнів є важливими умовами ефективності цієї форми організації навчальної діяльності учнів. Найчастіше її використовують на етапі первинного засвоєння нового матеріалу. Суттєвим недоліком фронтальної форми навчальної роботи є те, що вона за своєю природою зорієнтована на середніх учнів. На абстрактного середнього учня розраховані обсяг і рівень складності матеріалу, темп роботи. Учні з низькими навчальними можливостями за таких умов не спроможні одержати знання: вони потребують більшої уваги від учителя, і більше часу на виконання завдань. Якщо ж знизити темп, то це негативно позначиться на сильних учнях. Останніх задовольняє не збільшення кількості завдань, а їх творчий характер, ускладнення змісту. Тому для максимальної ефективності навчальної діяльності учнів на уроці поряд із цією формою використовуються інші форми організації навчальної роботи.

Індивідуальна форма організації роботи учнів на уроці передбачає самостійне виконання учнем завдань без контакту з іншими учнями, але в єдиному для всіх темпі. За індивідуальної форми організації роботи учень виконує вправу, розв'язує задачу, проводить дослід, пише твір тощо. Індивідуальним завданням може бути робота з підручником, довідником, словником, картою. Індивідуальна форма роботи використовується на всіх етапах уроку, для вирішення різних дидактичних завдань: засвоєння нових знань і їх закріплення, формування і закріплення умінь і навичок, для повторення і узагальнення пройденого матеріалу. Вона переважає у виконанні домашніх робіт, самостійних і контрольних завдань в класі. Переваги цієї форми організації навчальної роботи в тому, що вона дозволяє кожному учневі поглиблювати і закріплювати знання, виробляти необхідні вміння, навички, досвід пізнавальної творчої діяльності.

Проте індивідуальна форма організації має недоліки: учень ізольовано сприймає, осмислює і засвоює навчальний матеріал, його зусилля майже не узгоджуються із зусиллями інших, а результат цих зусиль, його оцінка стосуються і цікавлять лише учня та вчителя. Цей недолік компенсує групова форма діяльності учнів.

Групова форма організації навчальної діяльності передбачає створення невеликих за складом груп у межах одного класу. Вирішення конкретних навчальних завдань здійснюється завдяки спільним зусиллям членів групи. Групи можуть бути стабільними чи тимчасовими, однорідними чи різнорідними. Найбільш ефективними, як свідчать дослідження, є групи чисельністю 4-5 учнів, які мають різну успішність.

Групова навчальна діяльність учнів може бути:

- *однорідною*, коли всі групи, на які поділений клас, виконують одне й те саме письмове чи практичне завдання;

- *диференційованою* - різні групи в класі виконують різні завдання;

- *кооперативною* - кожна група працює над виконанням частини спільного для всього класу завдання;

- *парною* - навчальна діяльність відбувається в мікрогрупах (двоє учнів);

- *індивідуально-груповою* – коли кожен член групи виконує частину завдання групи.

Групи можуть бути стабільними чи тимчасовими, однорідними чи різнорідними. Кількість учнів у групі залежить від загальної кількості їх у класі, характеру й обсягу знань, що опрацьовуються, наявності необхідних матеріалів, часу, відведеного на виконання роботи. Оптимальною вважають групу з 3-5 осіб, бо в разі меншої кількості учнів важко всебічно розглянути проблему, а в разі більшої - складно визначити, яку саме роботу виконав кожен учень. Групи можуть бути *гомогенними* (однорідними), тобто об'єднаними за певними ознаками, наприклад, за рівнем навчальних можливостей, або *гетерогенними* (різнорідними). У різнорідних групах, коли в одну групу входять сильні, середні і слабкі учні, краще стимулюється творче мислення, здійснюється інтенсивний обмін ідеями. Для цього надається достатньо часу для висловлювання різних поглядів, докладного обговорення проблеми, для розгляду питання з різних боків. У груповій навчальній діяльності учнів успішно формуються уміння вчитися, планувати, моделювати, здійснювати самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексію тощо. Важливу роль вона відіграє у реалізації виховної функції навчання. У груповій навчальній діяльності виховується

взаєморозуміння, взаємодопомога, колективність, відповідальність, самостійність, уміння доводити і відстоювати свою точку зору, культура ведення діалогу.



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Розгумачте сутність поняття «форма організації навчання».
2. За якими критеріями класифікують форми організації навчання?
3. Як поділяють форми організації навчання за кількістю учнів?
4. Як поділяють форми організації навчання за місцем навчання?
5. Як поділяють форми організації навчання за дидактичною метою?
6. У чому суть індивідуальної форми навчання? У чому її переваги та недоліки?
7. Чим відрізняються індивідуально-групова та групова форми організації навчання?
8. Охарактеризуйте класно-урочну систему навчання.
9. Які відомі вам варіанти удосконалення та модернізації класно-урочної системи навчання?
10. Опишіть позаурочні форми організації навчання, які застосовуються у початковій школі.
11. Охарактеризуйте форми організації навчальної діяльності учнів на уроці.





Тема 6: Урок як форма організації навчання

Характерні ознаки уроку як форми організації навчання. Вимоги до сучасного уроку

Різні підходи до класифікації типів уроку. Типологія уроків за В.Онищуком

Нетрадиційні уроки

Підготовка вчителя до уроку, її основні етапи

Аналіз та самоаналіз уроку

Опорні поняття теми

Урок як форма організації навчання, ознаки уроку, особливості уроку, загальнопедагогічні, дидактичні, психологічні, санітарно-гігієнічні вимоги до уроку, класифікація типів уроків, структура уроку, макро- і мікроструктура уроку, структурні елементи уроку, етап уроку, попередня та безпосередня підготовка вчителя до уроку, аналіз уроку, самоаналіз уроку

Характерні ознаки уроку як форми організації навчання. Вимоги до сучасного уроку

Урок — це дзеркало загальної та педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його кругозору, ерудиції. (В. Сухомлинський)

Урок є основним елементом класно-урочної системи, яку теоретично обґрунтував Ян Амос Коменський у праці «Велика дидактика». Учений виходив із положення, що людина - це частинка природи, а тому на її навчання і виховання можна перенести ті закономірності, які діють у природі. Якщо в природі панує чіткий порядок, послідовність, систематичність, то й у навчанні дітей усі ці принципи теж повинні використовуватися. Вони і покладені в основу класно-урочної системи навчання.

Системна властивість класно-урочної системи навчання проявляється лише за умови, що упродовж усього навчання зберігається постійний склад учнів у кожній із вікових груп-класів; урок – закінчена за змістом частина процесу навчання, яка має однакову тривалість протягом усього періоду навчання. Чергування уроків здійснюється за сталим розкладом. Урок - це форма взаємодії учителя і сталого складу учнів.

Таким чином, урок – це форма організації навчання, логічно та змістовно завершена частина процесу навчання, за якої заняття проводить учитель з групою учнів постійного складу, одного віку і рівня підготовки впродовж певного часу й відповідно до розкладу. Тривалість уроків у загальноосвітніх закладах України: 1 клас – 35 хв., 2-4 класи – 40хв., 5-11 класи – 45 хв.

Особливості сучасного уроку:

Творче виконання програмно-методичних вимог до уроку; грамотне визначення типу уроку і його змісту в темі, бачення особливостей кожного уроку;

Облік реальних можливостей різних класів або груп; цілеспрямована ліквідація прогалин у знаннях;

Продумування й розв'язання єдності завдань навчання та психологічного розвитку;

Вибір раціональної структури і темпу проведення уроку. Забезпечення виконання поставлених завдань та економне використання часу на уроці (мета визначає тип уроку). Тип уроку визначає його структуру, структура — затрати часу на різних етапах;

Концентрація уваги школярів на засвоєнні важливих наукових понять, узагальнення правил, провідних світоглядних і вихідних ідей;

Зв'язок змісту уроку з життям, з практикою та особистим життєвим досвідом школяра; використання міжпредметних зв'язків з метою формування цілісно наукової картини світу та економії часу;

Розширення арсеналу вибору методів, оптимальне поєднання різних методів;

Діагностика реальних навчальних можливостей учнів; застосування заходів диференційованої допомоги школярам із різним рівнем підготовки з різних предметів;

Формування в учнів активного ставлення до навчальної діяльності, навичок раціональної організації навчальної праці безпосередньо на уроці.

Вимоги до сучасного уроку

У педагогічній літературі найчастіше визначаються *чотири блоки вимог до сучасного уроку:*

- загальнопедагогічні вимоги;
- дидактичні вимоги;
- психологічні вимоги;
- санітарно-гігієнічні вимоги.

Загальнопедагогічні вимоги:

- пріоритет особистості учня в організації освітнього процесу;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;

- орієнтація на процес навчання;
- тривимірне навчання;
- створення емоційно-актуального фону навчання;
- педагогічний такт і культура мови;
- пізнавальна самостійність учнів;
- чітке визначення освітніх, виховних і розвиваючих завдань

уроку.

Дидактичні вимоги:

- раціональне використання кожної хвилини уроку;
- раціональна єдність словесних, наукових і практичних методів навчання;
- використання активних методів навчання;
- зв'язок із раніше вивченим досвідом, набутиим учнем;
- формування вмінь учнів самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці;
- індивідуалізація, диференціація та інтенсифікація навчального процесу;
- використання сценарних варіантів уроку, які є носіями ін-формації;
- створення умов для успішного навчання учнів;
- чітке формулювання освітніх задач в цілому і його складових елементів, їхній зв'язок із розвиваючими та виховними задачами;
- вибір форм організації, що забезпечує максимальну самостій-ність у навчанні учнів;
- реалізація на уроці всіх дидактичних принципів;
- організоване закінчення уроку;
- здійснення міжпредметних зв'язків.
- урахування принципів диференціації та індивідуалізації.

Психологічні вимоги:

- урахування психологічних особливостей кожного учня;
- нормальний психологічний стан і гарний настрій учителя й учнів;
- вимогливість і доброзичливість учителя й учнів;
- педагогічна етика і психологічний такт.

Санітарно- гігієнічні вимоги:

- дотримання певного температурного режиму;
- нормативність освітлення класного приміщення;
- провітрювання;
- відповідність шкільних меблів вимогам нормативів;
- чергування видів навчальної роботи;
- попередження перевантаження, стомлюваності школярів.

Урок є основною організаційною формою навчально-виховної роботи і складним психолого-педагогічним актом в процесі навчання, що базується на власній організаційній методиці та психологічних засадах. Правильна побудова уроку має не тільки навчальне, а й виховне значення, сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню зібраності, організованості та дисципліни учнів. Крім згаданих вище вимог до уроку, виділяють й інші: розвивальні, виховні, організаційні, етичні, управлінські, етнічні тощо.

Різні підходи до класифікації типів уроку. Типологія уроків. Нетрадиційні уроки

Урок як цілісна закінчена система складається з елементів. У практичній площині елементами уроку є: організація роботи учнів (організаційна частина), перевірка виконаного домашнього завдання, мотивація навчання, актуалізація опорних знань, організація вивчення нового матеріалу, закріплення і осмислення знань, організація домашнього завдання. Ці елементи між собою взаємопов'язані й утворюють міцну структуру, яка зберігається інваріантною для багатьох уроків. Проте така міцна структура названих елементів, їх обов'язковість не є необхідною умовою уроку. Ці елементи можуть чергуватися, мати різну тривалість, можуть повторюватися і т. ін. Залежно від того, як елементи взаємодіють між собою, в якому порядку вони розмішені, яка їхня тривалість, і визначають типи уроків.

У педагогічній літературі зустрічаються різні класифікації уроків за типами. У кожній із них вибрана своя основа класифікації.

Наприклад, у класифікації уроків С.Іванова за основу взято особливості процесу навчання і його складові частини. Ця класифікація обумовлює такі типи уроків:

- вступні;
- первинного ознайомлення з матеріалом;
- формування понять, встановлення законів, правил;
- застосування одержаних знань на практиці;
- тренувальні (уроки навичок);
- повторення і узагальнення;
- контрольні;
- змішані, або комбіновані.

Взявши за основу класифікації зміст, дидактичну мету і способи проведення, І. Казанцев запропонував таку типологію уроків:

- з різноманітними видами занять;
- у вигляді лекцій;
- у вигляді бесід;

- екскурсії;
- кіно-уроки;
- самостійна робота учнів у класі;
- лабораторні та інші практичні заняття.

Типологія уроків Б. Єсіпова виглядає так:

- комбіновані, або змішані;
- ознайомлення учнів з новим матеріалом;
- закріплення знань;
- систематизація і узагальнення знань;
- формування і закріплення вмінь і навичок;
- уроки перевірки знань.

Різні підходи до класифікації типів уроків

№	Автор	Класифікація
1	Ю. Б. Зотов	1. Комбінований урок. 2. Урок засвоєння нових знань. 3. Уроки закріплення нових знань, їх систематизація, формування умінь, навичок. 4. Урок контролю та оцінювання знань учнів.
2	В.О. Онищук	1. Урок засвоєння нового матеріалу. 2. Урок засвоєння навичок і умінь. 3. Урок використання знань, умінь-, навичок. 4. Урок узагальнення та систематизації. 5. Урок контролю, корекції, знань, умінь, навичок. . 6. Комбінований урок
3	М. І. Махмутов	1. Урок вивчення нового матеріалу. 2. Уроки удосконалення знань, умінь, навичок. 3. Комбіновані уроки. 4. Уроки контролю та корекції знань, умінь, навичок
4	І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, В. В. Краєвський	1. Уроки, в яких наявні всі етапи засвоєння знань (комбіновані). 2. Уроки, в яких випущені один або декілька етапів засвоєння знань
5	Ю. А. Конаржевський	1. Комбінований урок 2. Урок засвоєння нових знань. 3. Уроки закріплення вивченого матеріалу. 4. Уроки повторення. 5. Уроки узагальнення та систематизації нового матеріалу. 6. Уроки перевірки та оцінки знань

6	0. Я. Савченко	1. Уроки вивчення нового матеріалу. 2. Уроки закріплення та застосування знань, умінь, навичок. 3. Уроки повторення та узагальнення знань, умінь. 4. Уроки перевірки та контролю результатів навчання. 5. Комбіновані уроки
---	----------------	---

Найбільш вдалою в сучасній теорії та практиці навчання вважається класифікація українського дидакта В.Онищука, в основу якої покладено дидактичну мету і місце уроку в загальній системі уроків.

За класифікацією В.Онищука розрізняють такі типи уроків:

- 1) урок засвоєння нових знань;
- 2) урок формування вмінь та навичок;
- 3) урок застосування знань, умінь і навичок;
- 4) урок узагальнення і систематизації знань;
- 5) урок перевірки, оцінювання та корекції знань, умінь і навичок;
- 6) комбінований урок.

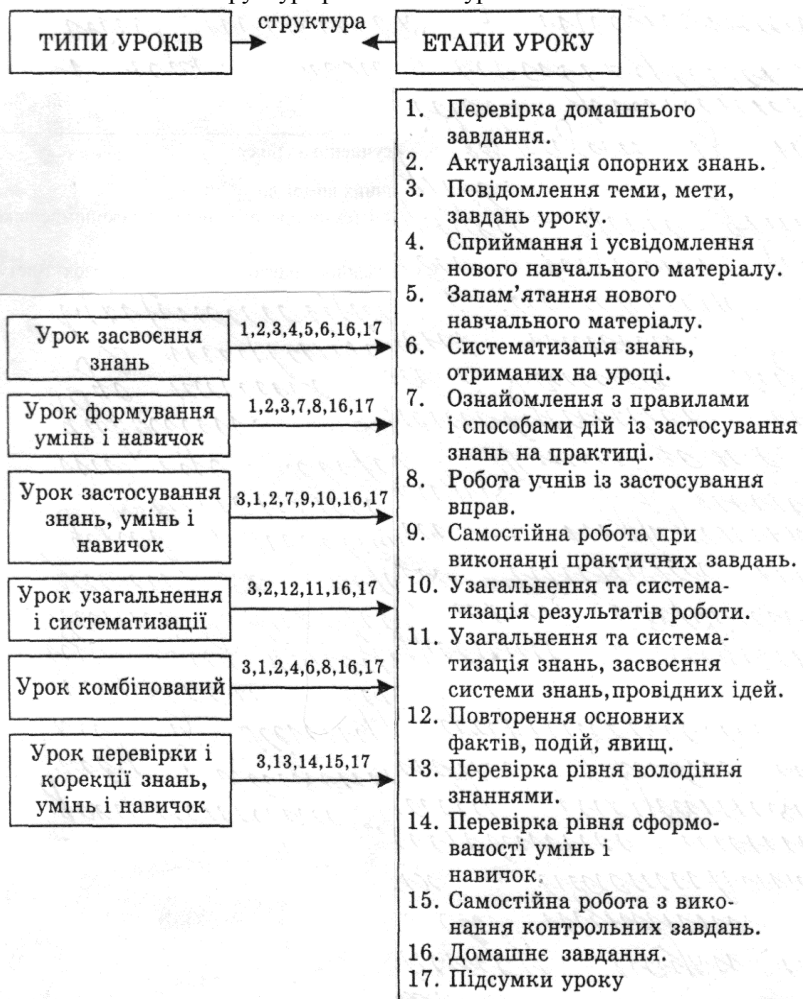
Структура уроку – це внутрішня будова уроку; склад, послідовність та логічна взаємодія елементів, які становлять його модель. Структура уроку включає елементи або етапи будови уроку, їх послідовність, взаємозв'язки між ними, що забезпечують цілісність уроку та його результативність. У структурі кожного типу уроку є:

Макроструктура уроку – це послідовність етапів будь-якого типу уроку.

Мікроструктура уроку – це внутрішня будова кожного етапу уроку (методи, прийоми, засоби).

Структура уроку також залежить від компонентів змісту навчання: цілей; завдань цього уроку; змісту, яким потрібно оволодіти учням; методів, найбільш адекватних їхньому рівню розвитку; специфіки предмета; професійної майстерності вчителя; матеріальних можливостей школи. Тип уроку визначається відповідно до наявності та послідовності структурних частин.

Структура різних типів уроків



Структурні елементи уроку

Організаційний момент містить зовнішній компонент (привітання, перевірка готовності учнів до уроку, обладнання класної кімнати, виявлення відсутніх, повідомлення плану роботи) і внутрішній — спрямований на активізацію пізнавальної діяльності учнів, їхньої

психологічної готовності до процесу навчання. Під час організаційного моменту доцільно:

1) повідомити та обґрунтувати цілі уроку таким чином, щоб вони були усвідомлені та сприйняті учнями;

2) показати важливість, необхідність, значущість теми, що вивчається, як для даного предмета, так і для загального розвитку;

3) повідомити логіку оволодіння новим матеріалом, розгляду основних світоглядних питань теми;

4) вказати, які форми контролю та критерії оцінювання будуть використовуватися на уроці.

Перевірка вивченого раніше (в традиційному розумінні — перевірка домашнього завдання). Цей етап передбачає діагностично-підготовчу функцію, що визначає рівень знань учнів та готує їх до засвоєння нового матеріалу. Перевірка може бути здійснена за допомогою різних видів робіт, але найпоширенішими є: письмова перевірка; — усна перевірка знань учнів.

Вивчення нового матеріалу здійснюється на основі співпраці з учителем або шляхом самостійного опрацювання учнями. Оволодіння новими знаннями може здійснюватися двома способами:

1) пояснення вчителя (лекція, розповідь, бесіда тощо);

2) самостійна робота учнів (складання конспектів, аналіз текстів, пошук відповідей на поставлені питання в навчальній літературі, виконання вправ тощо).

Під час оволодіння новими знаннями необхідно передбачити поточне або підсумкове закріплення нововивченого матеріалу.

Закріплення нового матеріалу має велике значення, оскільки:

— у свідомості учнів відбувається закріплення сприйнятих понять, визначень, фактів, явищ;

— процес закріплення дає можливість школярам детальніше переосмислити новий матеріал та встановити зв'язки із раніше вивченим;

— відбувається подальший розвиток та вдосконалення навичок і умінь школярів;

— створюються найбільш сприятливі умови для індивідуального, диференційованого підходу до учнів.

Домашні завдання — пояснення сутності завдання і методики його виконання. Метою домашнього завдання є подальше, більш глибоке засвоєння вивченого на уроці матеріалу, його осмислення.

Домашні завдання мають стимулювати пізнавальну активність учнів, вимагати від них діяльній, свідомої роботи думки, а не просто «зазубрювання» підручника.

Домашнє завдання записується в щоденник до дзвоника з уроку, його обсяг диференціюється залежно від рівня навченості учнів, тому слід розрізняти такі його форми:

— відтворювальні — читання тексту підручника, відповіді на питання — орієнтовані загалом на учнів недостатнього рівня підготовленості;

— перетворюючі — читання тексту підручника, складання розгорнутого плану, таблиці, схеми — розраховані на учнів середнього рівня підготовленості;

— творчо-пошукові — написання реферату, підготування повідомлення, формування самостійних висновків — для учнів достатнього та високого рівня підготовленості.

Підсумковий момент передбачає підведення підсумків роботи учнів, всього класу на уроці, оцінювання їхньої діяльності, виставлення оцінок.

Нетрадиційні уроки відрізняються від традиційних структурою та формою проведення. Нетрадиційні уроки незвичайні за замислом, організацією, формою проведення, спрямовані на урізноманітнення життя школярів, підвищення інтересу до уроку, школи, створення позитивної емоційної атмосфери, атмосфери співпраці, спільної творчості, активної пізнавальної діяльності самих учнів. Однак більшість практиків погоджуються з думкою, що з таких уроків не варто будувати весь процес навчання; вони прийнятні як розрядка, як свято для учнів.

Нетрадиційний урок характерний тим, що якщо у підготовці традиційного уроку основна вага лягає на плечі учителя, то у нетрадиційному уроці ми маємо концентрацію вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль учнів, як під час підготовки до уроку, так і при його проведенні. У зв'язку з цим можна виділити значну пізнавально-організаційну і творчу активність учнів.

Як правило, коли йде підготовка до нетрадиційного уроку, то учні підготовку до інших предметів відсувають на задній план, що відразу помічають учителі цих предметів. Тому завжди можна чути нарікання учителів з інших предметів з приводу нетрадиційних уроків. Це означає, що їх число впродовж навчального року в одному класі має бути невеликим.

Щодо того, коли краще проводити такий урок - на початку вивчення теми, в середині, наприкінці - залежить від тієї мети, яку сформулював учитель перед цим уроком. Однак зрозуміло, що він має органічно влітатися у всю систему уроків з даної теми.

Нетрадиційні уроки можна класифікувати за різними критеріями і основами. Наприклад, підсумково-узагальнюючі уроки можуть бути проведені у формі уроку-вікторини, уроку КВК, уроку-суду, уроку-турніру, уроку-прес-конференції, "Очевидне-неймовірне", "Я хотів би знати...", "Подорож розділом" (темою), гри "Що? Де? Коли? Чому?", аукціону, "Математика навколо нас", "Інтерв'ю", "Телеміст", "Захист проекту", "Звіт у науково-дослідному інституті", "Патент", "Інформаційний пошук" та багатьох інших, в тому числі й ігрових. З цією ж метою використовуються театралізовані уроки: урок-спектакль, суд, КВК, концерт, "Поле чудес", уроки-турніри, вікторини, спринт-лото, конкурси, аукціони розуміння (символів, графіків, формул, діаграм), конкурси ділових людей. До них належать і уроки творчості: урок-твір, розробка проекту, розв'язання винахідницьких задач, презентація казок і ребусів, створення кіносценаріїв тощо.

Практикуються уроки розв'язання задач: урок однієї задачі з розвивальним змістом; розв'язування задачі, в якій потрібно знайти "все, що можна", урок-семинар, урок-конкурс задач.

Контрольні уроки мають теж немалий спектр: урок-змагання, багатетапна естафета, подорож, залік, урок-громадський огляд знань та ін. Блочна структура системи уроків на основі навчальної теми створює можливості для попереднього планування всіх видів уроку, для належної підготовки до них учнів, а отже, і активної участі самих учнів.

Уроки повторення можна провести у формі уроку-аукціону, уроку-гри "Чи знаєш ти підручник?", уроку-гри "Телеміст". Урок вивчення нового матеріалу може бути проведений у формі уроку-обміну інформацією, підсумковий урок - у вигляді уроку - громадського огляду знань, узагальнюючого уроку. Ідею міжпредметних зв'язків можна реалізувати на уроках інтегрованих і бінарних. Розширення і поглиблення знань є можливість реалізувати на уроці - рольовій грі, уроках-змаганнях.

Проблемі розвитку творчих здібностей присвячені комплексно-творчі уроки, урок-творчий звіт. Розвиток емоційно-оцінних норм забезпечується уроками-композиціями, вивчення нового матеріалу - уроком-телепередачею. Філософське навантаження несуть уроки філософського звучання, урок філософського дослідження людських почуттів, урок-спогад, урок-подорож, урок-розслідування та інші.

Види нетрадиційних уроків:

— *уроки у вигляді змагань та ігор*: конкурс, турнір, вікторина, естафета, дуель, КВК, ділова або рольова гра, кросворд тощо;

— уроки, засновані на формах, жанрах та методах роботи, відомих у суспільній практиці: дослідження, винахід, рецензія, мозкова атака тощо;

— уроки, які нагадують публічні форми спілкування: прес-конференція, аукціон, бенефіс, мітинг, телеміст, "жива газета", усний журнал, репортаж, інтерв'ю;

— уроки-фантазії: урок-казка, урок-сюрприз, урок ХХІ століття, урок-подарунок;

— уроки, засновані на імітації діяльності закладів та установ: суд, слідство, трибунал, вчена рада тощо.

Нестандартні уроки – уроки, які мають незвичну, нестандартну методичну структуру:

— *інтегровані уроки* (з лат. "інтеграцію" — об'єднання у єдине ціле) дають змогу подолати відокремленість навчальних предметів та досягнути більш цілісного сприйняття матеріалу, формування цілісної системи знань ("Музика на уроках французької мови", "Велика Вітчизняна війна в творчості українських письменників" та ін.);

— *бінарний урок* (з лат. подвійний). Можливий у декількох варіантах:

1) урок складається ніби з двох частин, компонентів, і розподіл питань, які розглядаються, відбувається між цими уроками;

2) урок проводиться двома вчителями одночасно або парою "вчитель — сильний учень". Кожен із них може пропонувати свою наукову позицію, думку щодо проблеми, яка вивчається.

В останні роки з'явився ще один термін — *інноваційний урок* — це такий урок, який містить щось нове, оригінальне, творче, привнесене учителем зміну в цілі, зміст, методи, засоби, а також саму форму організації занять, що за своєю суттю ідентичне поєднанню нетрадиційного та нестандартного уроків.

Підготовка вчителя до уроку, її основні етапи

Учитель готується до хорошого уроку все життя... Така духовна й філософська основа нашої професії і технологія нашої праці...(В.Сухомлинський)

Урок – це організаційна форма навчання, яка забезпечує навчально-виховну діяльність сталого складу учнів протягом конкретного проміжку часу. Розглядаючи урок як складний процес взаємодії учителя і учнів, виділимо такі його етапи : підготовка до уроку, проведення уроку, етап самооцінки, самоаналізу уроку. Кожен з цих етапів має свою логіку, але саме етап підготовки до уроку визначає логіку всього уроку.

Готуватися до уроку – це означає щоденно і наполегливо виховувати себе, вчитися спілкуватися з учнями, вміти зрозуміти і уявити собі внутрішній світ іншої людини, його почуття і переживання. Сучасний якісний і ефективний урок – це урок добре підготовлений, ретельно розрахований відповідно до поставленої мети і можливостей учнів. Без досконалого, наукового обґрунтованого проектування навчальних занять марно сподіватися піднести учнівську й учительську працю на якісно новий рівень.

Для успішного проведення уроку вчителю дуже важливо розуміти реальні можливості учнів і можливі труднощі при вивченні конкретної теми уроку. Для цього вчителю в першу чергу знадобляться знання вікових та індивідуальних особливостей своїх учнів. Не обійтись і без інтуїції, яка розвивається постійним спостереженням і роздумами. Вміти подивитися на матеріал, що вивчається, очима учня перед кожним уроком дуже важливо.

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

Безпосередня підготовка вчителя до уроку передбачає дотримання такої послідовності дій:

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

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

Вибрати оптимальні методи і прийоми навчання, ураховуючи вимоги дидактичних принципів, зміст навчального матеріалу, рівень

пізнавальної діяльності учнів (репродуктивний чи пошуковий), забезпечити оптимальне поєднання методів навчання для розв'язання кожного дидактичного завдання.

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

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

Визначити зміст і методику виконання домашнього завдання, самостійної роботи за матеріалами уроку. Підготовка вчителя до уроку завершується створенням конкретного плану-конспекту уроку, його апробацією.

Аналіз та самоаналіз уроку

В дидактиці існують різні підходи до проблеми аналізу уроку. Про це свідчить наявність різноманітних пам'яток, схем аналізу уроку, побудованих комплексно чи аспектно, розгорнуто чи у скороченому вигляді.

Виділяють такі основні типи аналізу уроку:

1. Повний: проводиться з метою контролю за якістю навчально-виховного процесу та вивчення стилю діяльності вчителя, досвіду його роботи.

2. Короткий: проводиться з метою загальної оцінки діяльності вчителя, визначення його науково-теоретичного рівня. Він відображає лише основні дидактичні категорії.

3. Комплексний: передбачає всебічний розгляд усіх аспектів уроку в єдності прояву змісту, видів, методів і засобів організації навчально-виховного процесу. Застосовують переважно при одночасному аналізі кількох уроків.

4. Аспектний: передбачає розгляд лише окремих сторін діяльності вчителя й учнів на уроці – виховної, дидактичної, санітарно-гігієнічної, психологічної та ін.

1) Дидактичний: передбачає аналіз уроку за основними дидактичними категоріями, зокрема спрямований на аналіз і оцінку таких факторів:

- а) якою мірою урок відповідає вимогам дидактичних принципів;
- б) чи відповідає урок і його хід та результати вимогам навчальної програми, змісту навчальної дисципліни;
- в) наскільки правильно визначена дидактична мета уроку;

г) якою мірою вивчення навчального матеріалу відповідає структурі процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками;

д) відповідність процесу учіння логіці навчального процесу;

е) ефективність використання методів і засобів навчання на уроці;

є) способи активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів на уроці;

ж) якою мірою структура уроку відповідає його типу;

з) система контролю й оцінювання навчальної діяльності учнів на уроці.

2) Психологічний: передбачає вивчення психологічних аспектів діяльності вчителя та учнів на уроці – спілкування з учнями, врахування особливостей психічного розвитку дітей і т.ін.

3) Виховний аналіз уроку передбачає врахування таких факторів, як виховна спрямованість уроку з позицій розв'язання завдань гармонійного розвитку особистості; якою мірою на уроці розв'язувалися завдання розумового виховання учнів; ефективність формування трудових умінь учнів, профорієнтаційна спрямованість та економічна доцільність; умови формування моральних якостей вихованців через організацію їх на навчальну діяльність і через зміст навчального матеріалу тощо.

4) Методичний аналіз уроку передбачає врахування таких факторів, як обґрунтованість вибору типу уроку; структура уроку, доцільність етапів уроку й ефективність використання часу на кожному етапі; доцільність використання методів, прийомів і засобів навчання; методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів; обсяг і характер домашнього завдання, підготовка учнів до його виконання; індивідуалізація і диференціація домашнього завдання тощо.

5) Організаційний аспект аналізу уроку передбачає такі компоненти, як наявність плану уроку і реалізація його вчителем; рівень забезпеченості уроку необхідними дидактичними засобами навчання, ефективність їх застосування; стан організації ведення учителем документації (зошитів і щоденників учнів, класного журналу).

Під час спостереження й комплексного аналізу уроку потрібно дотримуватися певної програми:

1. Організаційна структура уроку: початок уроку, привітання учнів, підготовленість обладнання (дошка, крейда, ручки, зошити, підручники, наочні посібники, технічні засоби навчання та ін.).

2. Санітарно-гігієнічні умови проведення уроку: дотримання гігієнічних вимог (повітряного, теплового, світлового режимів),

відповідність меблів віку учнів; психологічна готовність учнів до уроку, емоційний фон уроку.

3. Тип і структура уроку: доцільність обраного типу уроку з погляду опрацювання конкретної теми, досягнення дидактичної мети; місце конкретного уроку в системі уроків з цієї теми; якою мірою обрана структура відповідає типу уроку; забезпечення логічної цілісності уроку і його дидактичного завершення.

4. Моделювання процесу організації пізнавальної діяльності учнів з урахуванням основних закономірностей навчального процесу: дії рушійної сили, дотримання вимог логіки навчального процесу, врахування структури процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками, моделювання мотивів навчання.

5. Особливості реалізації на уроці вимог дидактичних принципів навчання: науковості, систематичності й послідовності, свідомості, активності й самостійності у навчанні, наочності, ґрунтовності знань, зв'язку навчання з практичною діяльністю, доступності навчання і врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, емоційності навчання.

6. Раціональність і ефективність використання на уроці методів навчання: поєднання їх різноманіття; відповідність методів і прийомів навчання меті уроку і віковим особливостям учнів; реалізація вимог методів і прийомів навчання на уроці; навчання учнів володінню методами самостійної пізнавальної діяльності; результативність використаних методів; розвиток розумових здібностей учнів; використання індивідуальних, групових і колективних форм навчальної роботи з учнями.

7. Методи, прийоми та види аналізу й оцінювання навчальної діяльності учнів; об'єктивність оцінки, її стимулювальна спрямованість.

8. Забезпечення оптимізації у доборі дидактичного матеріалу, доцільність його використання.

9. Особливості розумової діяльності учнів на уроці: а) формування уваги учнів; співвідношення мимовільної і довільної уваги; б) місце пам'яті в розумовій діяльності учнів; навчання школярів володінню методами і прийомами запам'ятовування; використання прийомів для активізації різних видів пам'яті (образної, словесно-слухової, емоційної, механічної, операційної) та видів запам'ятовування; в) мисленнева діяльність учнів на уроці: методи, прийоми і засоби активізації мисленневої діяльності (створення проблемних ситуацій, організація самостійної пізнавальної діяльності).

10. Реалізація на уроці виховних вимог, що забезпечують розвиток особистості: розумового, морального, трудового, естетичного і фізичного виховання.

11. Поведінка вчителя на уроці: вміння керувати класним колективом, організація учнів на навчальну роботу, забезпечення трудової дисципліни; вияв конструктивних і комунікативних умінь; володіння педагогічним тактом; прояви компонентів педагогічної техніки (уміння володіти своїм тілом — ходити, сидіти, стояти; володіння голосом, тоном, темпом і ритмом педагогічного мовлення; володіння жестами й мімікою; володіння навичками психотехніки); рівень культури педагогічного спілкування.

12. Результати уроку: висновки і пропозиції, досягнення мети; якість знань, умінь і навичок учнів; виховне й освітнє значення уроку; найбільш ефективні методи проведення уроку; недоліки в організації і проведенні уроку; рекомендації щодо вдосконалення тих чи інших аспектів педагогічного процесу на уроці.

Відвідуючи урок, важливо досконало володіти методикою і технікою записів наслідків спостережень, попереднього аналізу навчально-виховного процесу з позицій пропонованої програми.

Плануючи відвідування уроків, потрібно визначити мету відвідування як системи уроків, так і кожного епізодичного відвідування, користуючись при цьому основними вимогами до навчання, виховання та розвитку учнів, конкретними завданнями, поставленими перед школою на даному етапі її розвитку, специфікою роботи кожного вчителя чи класу, зокрема, особливостями викладання кожного навчального предмета тощо.

Мета відвідування уроків може бути, наприклад, така:

- якість і рівень виконання навчальних програм;
- перевірка якості навчальних досягнень;
- використання активних, інтерактивних методів навчання, інноваційних технологій;
- організація самостійної роботи учнів;
- формування загальнонавчальних (специфічних) умінь та навичок учнів;
- методи формування внутрішньої мотивації навчання;
- реалізація основних принципів розвивального навчання;
- використання форм, методів, засобів навчання;
- використання можливостей навчального матеріалу для цілісного розвитку особистості школяра;
- використання внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків, формування опорних знань;

- використання можливостей навчального матеріалу для реалізації основних принципів виховання;
- методика використання на уроці новітніх технологій;
- робота вчителя з раціонального використання навчального часу;
- методика формування свідомої робочої дисципліни та інше.

Аналіз уроку має бути об'єктивним, науковим, оптимальним і грамотним, повинен відображати урок як системний процес, з'ясовуючи найважливіші причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати переваги і недоліки у зв'язку з цілями, метою, завданнями, методами та кінцевими результатами.

Самоаналіз уроку

Самоаналіз уроку – це умовне розкладання проведеного уроку на його складові з глибоким проникненням в їх сутність з метою оцінити кінцевий результат своєї діяльності шляхом порівняння запланованого із здійсненим.

Основні вимоги до самоаналізу: місце уроку, що аналізується, у системі уроків з досліджуваної теми, обґрунтування освітньої й виховної цілей уроку й виконання наміченого плану уроку, характеристика класу й мотивація відбору навчального матеріалу для даного уроку, психологічна й педагогічна оцінка системи навчальних завдань і вправ, виконаних учнями на уроці, оцінка розвитку самостійного мислення учнів на уроці; мотивація вибору методів уроку, оцінка відповідності даних методів цілям і змісту уроку, виконанню поставлених завдань, задоволеність або незадоволеність учителя уроком (його окремими частинами); заходи, намічені вчителем щодо усунення недоліків, оцінка й обґрунтування досягнутих на уроці результатів. Самооцінка є однією з умов творчої праці вчителя.

Орієнтовні складові самоаналізу уроку:

1. Оцінка загальної структури уроку. До якого типу уроку може бути віднесений даний урок? Яке місце уроку в темі, розділі курсу? Чи чітко виділені елементи уроку даного типу і чи правильно визначено дозування часу, що відводиться на кожну частину уроку?

2. Реалізація основної дидактичної мети уроку. Чи всі вимоги програми з теми реалізовані на уроці? Наскільки активні були учні при ознайомленні з новим матеріалом (сприйняття, розуміння, пробудження пізнавального інтересу)? Чи правильно продумана методика вирішення окремих блоків нового матеріалу? Як і що слід змінити у вивченні нового матеріалу і чому? Чи мала місце організація первинного, супутнього закріплення (в процесі ознайомлення з новим,

на спеціально виділеному етапі уроку)? Як здійснювалася перевірка якості знань, умінь і навичок учнів ?

3. Здійснення розвитку учнів у процесі навчання. Чи мало місце залучення учнів в основні розумові операції (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація)? Чи здійснювалися міжпредметні зв'язки? Чи були використані засоби розвитку творчого мислення? Чи мав місце естетичний розвиток учнів?

4. Виховання в процесі уроку. Чи були повністю використані виховні можливості змісту навчального матеріалу? Яка робота велася з формування світогляду? Як було забезпечено на уроці зв'язок навчання з життям? Чи були використані виховні можливості оцінки знань? Як було застосовано виховний вплив особистості вчителя?

5. Дотримання основних принципів дидактики. Чи правильно була організована діяльність вчителя і діяльність учнів з позиції реалізації принципів навчання?

6. Вибір методів навчання. Чи дотримувалися загальні вимоги до вибору методів навчання (залежно від загальної цільової спрямованості, дидактичних цілей, специфіки навчального матеріалу, предмета, віку та індивідуальних особливостей учнів і т.п.)?

7. Робота вчителя на уроці. Які види діяльності вчителя мали місце на уроці і в якому співвідношенні (мовна діяльність, слухання, записування, допомога учням і ін.)? Чи вдалося досягти повного контакту з класом?

8. Робота учнів на уроці. Якою була активність учнів на різних етапах уроку? Якими були види діяльності учнів на уроці? Чи зверталася увага на культуру праці? Яка дисципліна була на уроці і чому?

9. Гігієнічні умови уроку.

10. Завдання, пов'язані з рішеннями педради, циклової комісії або продиктовані дослідженням школи.

Самоаналіз – це вже початок підготовки вчителя до наступного уроку.



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Дайте означення уроку як основної форми організації навчання.
2. Розкрийте особливості сучасного уроку.

2. Чим пояснюється доцільність використання уроку як основної форми організації навчання в сучасній школі?
3. Назвіть та обґрунтуйте вимоги до уроку як основної організаційної форми навчально-пізнавальної діяльності школяра.
4. Хто з педагогів працював над проблемою класифікації типів уроків?
5. У чому особливість класифікацій різних авторів? Порівняйте різні класифікації.
6. Назвіть типи уроку, які виділені В.О.Онищуком.
7. Охарактеризуйте структуру кожного з типів уроку.
8. Які елементи уроків повторюються у різних типах, а які є особливими для певного типу уроку?
9. Проаналізуйте діяльність вчителя і учнів на основних етапах комбінованого уроку.
10. У чому полягає підготовка вчителя уроку?
11. Які види аналізів уроків вам відомі? Порівняйте їх.





Тема 7: Сучасні підходи до організації освітнього процесу в початковій школі

Педагогіка партнерства. Взаємодія, співробітництво, співтворчість

Особистісно зорієнтована модель освіти

Індивідуально-діяльнісний підхід до організації навчання

Зміст імітаційно-ігрового підходу до організації навчання

Опорні поняття теми

Сучасні підходи до організації освітнього процесу, педагогіка партнерства, взаємодія, особистісно зорієнтоване навчання, індивідуально-діяльнісний підхід до навчання, імітаційно-ігровий підхід до навчання

Педагогіка партнерства. Взаємодія, співробітництво, співтворчість

Учитель повинен у школі створити умови, які б допомогли кожному учневі знайти шлях самовдосконалення, індивідуального, інтелектуального, морального, духовно-емоційного розвитку. Масово-репродуктивна система шкільного навчання гальмує становлення і розкриття творчого потенціалу особистості школяра. Тому пошуки шляхів подальшого удосконалення результативності навчання зі зміною його характеру і реалізацією нових підходів до організації творчої, пізнавальної навчальної діяльності особливо актуальні.

У філософській літературі термін «підхід» розглядається як спрямованість на ті чи інші аспекти пізнавальної діяльності. У педагогічній літературі виділяють діяльнісний, індивідуально-орієнтований, імітаційно-ігровий, особистісно зорієнтований та ін. підходи до організації освітнього процесу.

«Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло», - писав Василь Сухомлинський. Великого значення в Концепції НУШ набуває аспект педагогіки партнерства між всіма учасниками освітнього процесу.

Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її

метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму і офіціозу.

Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу.

Це завдання реалізується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів.

Принципи партнерства в педагогіці є такими:

повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог - взаємодія - взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); • принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Основні риси педагогіки партнерства:	висування значущих цілей;	самовизначення;
		педагогіка конкретної дії;
ідея переборення пізнавальних утруднень у колективній творчій діяльності;	об'єднання кількох тем навчального матеріалу в окремі блоки;	використання опор;
навчання без примусу;	спільне планування індивідуального темпу навчання;	самоаналіз у процесі індивідуального і колективного підведення результатів діяльності учнів;
вільний вибір (використання вчителем на свій розсуд навчального часу для кращого засвоєння учнями матеріалу);	створення інтелектуального фону навчання;	методика випереджувального навчання;
реалізація диференційованого навчання;	колективна творча виховна діяльність (самоврядування);	активна участь дітей у контрольно-оцінювальній діяльності
ідея життєтворчості;	систематичне залучення батьків до спільної діяльності;	інші.

Утілюючи ідеї педагогіки партнерства, вчителю необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи організації освітнього процесу, але і виявляти ініціативу і будувати навчання і виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності. Як інструменти педагогіки партнерства можна використовувати цікаві й захоплюючі розповіді, відверту бесіду, справедливу і незалежну оцінку, заохочення творчих успіхів, особистий приклад, зустрічі з цікавими людьми, спільний пошук рішень, спільні суспільно корисні справи, благодійні акції тощо.

Педагогічна взаємодія, співробітництво і співтворчість розглядаються як один із підходів до організації навчання. Педагогічна взаємодія – це обмін інформацією, пізнання особистості, організація творчої діяльності і побудова взаємин за допомогою різних комунікативних засобів, збіг спрямованості педагогічного впливу і відповідної реакції учнів.

Під час організації взаємодії в навчанні необхідно враховувати такі умови:

- створення ситуації психологічної єдності;
- забезпечення можливості самовираження особистості;
- приховане керування ініціативою учнів.

Навчання, засноване на педагогічній взаємодії, має забезпечити ефект співрозуміння, сприяння, співоцінки, що стимулюють перспективу зростання, розвиток світоглядних позицій, активної пізнавальної позиції і творчого стилю діяльності учителя й учня.

Впровадження в навчання відносин педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості сприяє перетворенню особистості учня з її інтересами, потребами, можливостями в центр навчального процесу. Ці відносини активізують позицію учнів у пізнавальній діяльності, забезпечують умови для виникнення проблемних ситуацій, застосування активних форм і методів роботи, створення емоційно-творчої атмосфери на заняттях, ситуації успіху і надання волі вибору навчальних завдань кожному з них.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб, не знижуючи власної активності, стимулювати активні дії учнів. Для цього необхідні:

- довірливість у спілкуванні;
- діалогічність, вміння слухати учня;
- взаєморозуміння, без якого немає взаємодії і співробітництва;
- реальний психологічний контакт, що будується на основі ділових і особистих зв'язків;
- здатність відмовитися від диктату і перейти до співробітництва і співтворчості в навчальній роботі.

Особистісно зорієнтована модель освіти

Сучасна школа здійснює рішучий поворот до особистості дитини і буде свою роботу з нею на основі:

- - Поваги особистої гідності кожного вихованця, його індивідуальних життєвих цілей, запитів та інтересів;
- - Створення сприятливих умов для його саморозвитку;
- - Орієнтується не тільки на підготовку вихованця до майбутнього життя, але й на забезпечення повноцінного проживання кожного вікового етапу відповідно до його психофізіологічних особливостей.

Предметом гуманістичної педагогіки є виховання Людини, гуманної вільної особистості, здатної жити і творити в демократичному суспільстві. У теорії гуманістичної педагогіки, де особистість дитини представляється як суспільна цінність, оперують поняттями «особистісно зорієнтоване навчання і виховання», «особистісно зорієнтований підхід».

Особистісно-зорієнтований підхід – це найважливіший принцип психолого-педагогічної науки, що передбачає створення активного освітнього середовища та облік своєрідності індивідуальності в розвитку і саморозвитку. Саме цей принцип визначає положення дитини у освітньому процесі, означає визнання його активним суб'єктом діяльності, а отже, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин.

Особистісно зорієнтований підхід - базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом. Цей підхід вимагає ставлення до учня як до унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей. Даний підхід вимагає і того, щоб сам вихованець сприймав себе такою особистістю і бачив її в кожному з оточуючих людей. Особистісний підхід передбачає, що і педагоги, і учні ставляться до кожної людини як до самостійної цінності, а не як до засобу для досягнення своїх цілей. Це пов'язано з їх готовністю сприймати кожну людину і визнавати за нею право на несхожість на інших.

Дитиноцентризм розуміється як максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів.

Актуальними для нової української школи є такі ідеї дитиноцентризму:

- відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості;

- активність учнів у навчальному процесі, орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини;
- практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом;
- відмова від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини;
- виховання вільної незалежної особистості;
- забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини;
- впровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини передбачає виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству.

Індивідуально-діяльнісний підхід до організації навчання

Навчання має двоаспектний характер. З одного боку, беручи участь у навчальному процесі, школярі повинні опанувати систему знань, умінь і навичок. З іншого боку, в процесі навчання мають бути створені умови для становлення творчої особистості, формування індивідуального стилю діяльності й активної позиції кожного учня.

Двоаспектність визначає необхідність реалізації індивідуально-діяльнісного підходу до навчання. Цей підхід забезпечує організацію занять з урахуванням основних характеристик особистості учня і специфіки його пізнавальної діяльності. Він дає змогу максимально розкрити всю багатогранність і неповторність індивідуальних особливостей учня, що у свою чергу надасть йому надалі можливість самореалізуватися у змінному соціальному середовищі.

Великі можливості у формуванні особистості учня містить діяльнісний підхід до навчання. С.Л. Рубінштейн стверджував, що в діяльності людини, його справах не тільки виявляється психічний і духовний розвиток людини, а й удосконалюється. Діяльність виступає джерелом і фактором формування свідомості і розвитку властивостей особистості. Останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання.

Підтвердження необхідності організації навчання на основі індивідуально-діяльнісного підходу є й у роботах О.М. Леонтьєва. Він вважає важливим фактором розвитку особистості провідну діяльність, що зумовлює найголовніші зміни в психологічних процесах і психологічних особливостях особистості на визначеній стадії розвитку.

Принцип "поза діяльністю немає розвитку" є визначальним у навчанні. Однак далеко не кожна діяльність забезпечує результативність становлення творчої особистості. Усвідомлення ставлення до навчального процесу в школі є важливим стимулом формування стійких властивостей особистості як суб'єкта діяльності.

В.М. М'ясищев вважав, що ставлення характеризує рівень інтересу, силу емоцій, бажання і потреби. Тому воно є чільним у розвитку особистості. Ставлення допомагає учневі проникнути в зміст майбутньої роботи, усвідомити її роль у власному особистісному зростанні, більш відповідально ставитися до її виконання. Позитивне ставлення до навчальної роботи як засобу розвитку особистості породжує позитивні почуття, емоції, що стимулюють її активність.

Як показують спостереження, певна частина діяльності (у вигляді навчальних завдань) може сприйматися учнем як нав'язана ззовні. Така діяльність, на думку Л.І. Анциферової, не може сприяти нормальному процесу інтелектуального і морального становлення школяра. Поділяючи цю думку, К.А. Абульханова-Славська зазначає, що як розвивальна дія виступає лише та діяльність, яка відповідає потребам, інтересам, цілям і загальним життєвим цінностям, тобто визначеному ставленню учня до діяльності. Саме ж ставлення особистості до діяльності опосередковане всією її життєвою позицією, світоглядом, життєвими установками. Тому організація навчання в школі поєднана з формуванням позитивного ставлення учнів до навчання, потребою творчо трудитися.

Суть індивідуально-діяльнісного підходу полягає в синтезі відносин з учнем і як з об'єктом педагогічного впливу, і як з суб'єктом самостійної пізнавальної діяльності та спілкування, що є основою становлення його як особистості.

Індивідуально-діяльнісний підхід до навчання забезпечує умови для самореалізації, самовиховання і самоствердження особистості, а процесу навчання додає особистісно-орієнтований, діяльнісний характер.

Реалізація індивідуально-діяльнісного підходу до навчання не можлива без урахування таких закономірностей:

— формування особистості учня відбувається на основі його діяльності і спілкування під час навчального процесу;

— співвіднесення зовнішніх виховних впливів із внутрішніми особливостями особистості для того, щоб у школярів накопичувався позитивний досвід моральної поведінки;

— знання джерел і рушійних сил особистісного становлення, що є породженням суперечливих прагнень, поглядів, дій;

— нерівномірність інтелектуального і морального становлення особистості, зумовлена різноманітними впливами на школяра і поєднанням у його внутрішньому світі різних передумов, знання і досвіду, набутих у неоднакових ситуаціях.

Організація навчання на основі індивідуально-діяльнісного підходу активізує здатність школярів міркувати, спостерігати педагогічні явища і процеси, піддавати їх ретельному аналізу; закріплює установку на творче вирішення навчально-пізнавальних завдань, відповідальне ставлення до навчальної роботи.

Зміст імітаційно-ігрового підходу до організації навчання

Створення необхідних умов для становлення творчої особистості не можливе без зміни підходів до організації навчального процесу. Т. Шибутані розглядав особистість як продукт рольової взаємодії між людьми, оскільки людська природа і соціальний порядок є продуктами комунікації. Навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб учні могли опановувати потоками інформації, закріплювати знання й уміння, перетворювати їх в інструмент практичної дії і спілкування. Тому в навчанні доцільно моделювати імітаційно-ігрові ситуації, що активізують не тільки інформаційний, а й процесуальний бік, поєднують особисту участь школярів у діяльності й ігрові форми її імітації. Орієнтація навчання на особистість учня зумовлює необхідність імітаційно-ігрового підходу до організації освітнього процесу в школі.

Ігрові форми і методи дають змогу оптимально врахувати вимоги пізнавальної діяльності і створити ситуації, залучаючись до яких учні будуть опановувати мистецтвом, швидко й ефективно вирішувати навчальні завдання, оволодівати культурою спілкування, розвивати логічне мислення.

Характерними ознаками імітаційно-ігрового підходу до навчання є:

- імітаційне моделювання;
- опис ситуацій і типів пізнавальних дій і спілкування;
- проблемний характер навчальних ситуацій;
- розподіл ігрових ролей між учасниками гри з урахуванням їх можливостей, здібностей, підготовленості й установок;
- стан емоційно-позитивної напруги учасників імітаційно-ігрової діяльності;
- пошук різних вирішень поставлених завдань в імітаційно-ігровій ситуації;
- багатоваріантність рішень;

- обговорення підсумків імітаційно-ігрової діяльності;
- чіткість критеріїв щодо оцінювання дій учнів в імітаційно-ігровій діяльності.

Реалізація імітаційно-ігрового підходу до навчання забезпечує заміну традиційною, більш раціональною й ефективною, технологією навчання, основу якої становить імітаційно-ігрове моделювання. Імітаційно-ігрова діяльність стимулює творчість. Виконуючи рольове завдання, учні не тільки послуговуються засобами спілкування, а й прогнозують ігрові дії, тобто перевтілюються, імпровізують, діють.

Навчання, що реалізує імітаційно-ігровий підхід до організації навчальних занять, забезпечує емоційну й інтелектуальну обстановку в класі, атмосферу психологічного комфорту для кожного учня, а саме:

- психологічну захищеність кожного учасника, коли виконувати ним ігрові ролі не знижують соціального статусу, не викликають почуття безнадійності й дискомфорту;

- перспективу особистісного зростання, усвідомлення залежності між якістю виконання ігрової ролі й успішністю морального становлення;

- формування позитивної установки на імітаційно-ігрову діяльність, самостійність, творчість;

- залучення школярів до системи відносин, побудованих на педагогічній взаємодії, співробітництві і співтворчості, що забезпечує кожному свободу дій, активність у імітаційно-ігровій ситуації;

- реалізацію рефлексивних і емпатичних процесів, що дають змогу керувати емоційними почуттями і станом учасників імітаційно-ігрової діяльності, виявляти гнучкість, приймати їх такими, які вони є, не нав'язуючи чужого підходу до виконання навчальної ролі.

Гра — найважливіший засіб професійного становлення особистості. Вона, як і імітація, створює необхідні умови для формування моральних якостей учнів. Ще К.Д. Ушинський писав, що у грі формуються всі сторони дитячої душі, розум дитини, його серце і воля, гра має великий вплив на розвиток дитячих здібностей і нахилів.

Б. Ананьєв стверджував, що гра — особлива форма діяльності. Вона охоплює всі періоди людського життя. Л. Новикова зазначала, що призначення гри полягає в тому, щоб організувати її через різні види діяльності, підвищити виховний потенціал використовуваної технології освітнього процесу. Л. Байкова підкреслює двоплановий характер гри. Учасники гри виконують реальні дії, за допомогою яких вирішують поставлені нестандартні завдання. Але з іншого боку ці дії умовні, бо вони відбуваються в штучно змодельованих навчальних ситуаціях.

Поєднання реальності дій з умовністю ситуацій, що програються, забезпечує розвивальний ефект, допомагає зняти психологічну напругу. Гра сприяє оптимізації настрою, позитивних емоцій, тим самим стимулює розвиток психічних властивостей і якостей особистості, збагачує життєвим досвідом, готує ґрунт для успішної адаптації до пізнавальної діяльності.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання — це прекрасна можливість для активної взаємодії учнів і їхньої самореалізації. Завдання полягає в тому, щоб знайти оптимальні варіанти і моделі імітаційно-ігрової взаємодії в освітньому процесі. Ця модель є механізмом самоорганізації і самонавчання особистості.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання дає змогу додати навчально-пізнавальній діяльності учнів імпульс творчості, одухотворити засвоєний досвід, забезпечити активізацію навчальних дій. У ході реалізації гри завжди відбувається взаємодія сторін, які беруть у ній участь. Грати — значить вступати в контакти з іншими. Контакти реалізуються через діалог між учасниками гри, що створює умови для їхнього творчого самовираження. Гра в процесі навчання забезпечує учням свободу дій, навіть у наслідувальні дії вона привносить щось своє.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання забезпечує високий рівень активності, що підтримується пережитим почуттям задоволення від вияву інтелектуальних і духовних сил учнів. У грі моделюються пізнавальні ситуації, імітуються властивості, якості, стани, виявляються здібності, уміння, необхідні школярам для успішного виконання навчальних функцій.

Для гри й імітації необхідний спеціально створений простір, де панує визначена психологічна атмосфера. Імітація і гра містять великі можливості для діагностики здібностей і рівня готовності учнів до самостійної діяльності. Упровадження імітаційно-ігрових форм до освітнього процесу стимулює розумову діяльність учнів, творче засвоєння предметних знань, умінь і навичок, розвиток організаторських здібностей.

Комунікативно-ігрові ситуації служать засобом розвитку особистості. При конструюванні ігрової ситуації передбачається організація спільної діяльності учнів, що має характер ролівої взаємодії, відповідно до правил комунікативної поведінки. Взаємодія знань і ціннісних орієнтацій, зовнішніх впливів і психологічних процесів особистості, мотивації і стимулів, що діють у комунікативно-ігровій ситуації, стимулює особистісне зростання школярів.

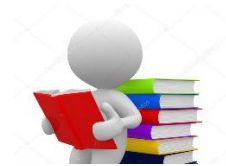
Названі вище підходи до організації освітнього процесу сучасної школи допомагають успішно реалізувати різні види навчання, надати їм особистісно-розвивального характеру, забезпечити умови для одержання оптимального результату.



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Які сучасні підходи до організації освітнього процесу вам відомі?
2. Охарактеризуйте принципи та основні риси педагогіки партнерства.
3. У чому сутність педагогічної взаємодії, співробітництва?
4. Дайте характеристику особистісно зорієнтованої моделі освіти.
5. Як ви розумієте поняття «дитиноцентризм»?
6. Чим характеризується процес навчання, побудований на індивідуально-діяльній моделі?
7. У чому переваги та недоліки імітаційно-ігрового підходу?
8. Які умови повинен створити вчитель для успішного застосування гри в процесі навчання?





Тема 8: Особливості організації процесу навчання в НУШ

Мета і компоненти Концепції Нової української школи

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи

Освітнє середовище НУШ – середовище, що належить дітям

Фізичне освітнє середовище. Навчальні осередки

Опорні поняття теми

Нова українська школа, формула НУШ, компетентнісний підхід, ключові компетентності НУШ, освітнє середовище, навчальні осередки

Мета і компоненти Концепції Нової української школи

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. У Концепції наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми.

Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Відповідно до загальної мети освіти завданнями початкової школи є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві.

Результат початкової освіти – здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень / учениця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію,

відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином / громадянкою України.

Головні компоненти Концепції, на які мають орієнтуватися вчителі початкової школи:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.
3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.
4. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Водночас, Концепцією визначено складники, якими з боку держави та місцевої громади як повноправного учасника освіти має забезпечуватися успішна організація освітнього процесу, а саме:

Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

Формула нової школи складається з 9 ключових компонентів:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.
3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.
4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.
5. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.
6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.
7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.
8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.
9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти.

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи

У сучасному світі помітною є тенденція виокремити зусилля і досягнення кожної людини. Тому особливу значущість для життєвого і професійного успіху набувають особистісні якості та компетентність фахівця. Стосовно шкільної освіти інструментом формування компетентного учня стає компетентнісна освіта.

Компетентнісна освіта – вихід за межі традиційної парадигми навчання, коли його результатом вважається система знань, умінь і навичок учня, а не здатність ефективно діяти. Тому коротко можна визначити, що компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна, результативна освіта. Вона зміщує акцент на здатності особи до практичних дій у певному контексті. Базовими поняттями компетентнісної освіти є: · компетентнісний підхід; · компетентність і компетенція; · ключові і предметні компетентності.

Компетентнісний підхід - спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів. Перехід до компетентнісного підходу означає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві». Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності, що є інтегрованою характеристикою досягнень учня. Вона набувається в результаті навчання, особистого пізнавального і життєвого досвіду. Компетентність – інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання. Вона включає знання, уміння, навички, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

Ключова зміна для учнів стосується підходів до навчання та змісту освіти. Мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини.

Замість запам'ятовування фактів та визначень понять, учні набуватимуть компетентностей. Це – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті.

Тривалі наукові дискусії дозволили виокремити чотири базові характеристики поняття компетентність. А саме:

- використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (наприклад, у конкретній навчальній ситуації);
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень не розповідає "я читав, я писав...", а показує, що саме він уміє;
- для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити в конкретно визначений час.

Ключова компетентність – це спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів.

Ключові компетентності НУШ:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.

2. Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

3. Математична грамотність. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

4. Компетентності в природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

5. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

6. Уміння навчатися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

7. Соціальні і громадянські компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

8. Підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Здатність до підприємницького ризику.

9. Загальнокультурна грамотність. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

10. Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Державні стандарти можуть розширювати цей список.

Предметна компетентність – сукупність знань, умінь та характерних якостей, що дозволяє учневі автономно виконувати певні дії у межах конкретного предмета для розв'язання навчальної проблеми (завдання, ситуації).

Втілення ключових і предметних компетентностей у змісті шкільної і зокрема, початкової освіти, здійснюється шляхом виявлення можливостей конкретного предмета для формування кожної з них.

Важливий акцент новозмін пов'язаний із тим, що визнається рівнозначність усіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто, кожна освітня галузь (мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформатична, соціальна і здоров'язбережна, фізкультурна, громадянська та історична, мистецька) володіє освітнім потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності (за Державним стандартом початкової освіти визначено такі ключові компетентності: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (в разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність). Цей потенціал має бути реалізований наскрізно у процесі навчання кожного предмета або курсу.

Під час вивчення будь-якого предмета чи курсу у його змісті мають бути реалізовані складники всіх ключових компетентностей.

Ключові компетентності пов'язують воедино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молодого людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо

Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Освітнє середовище НУШ – середовище, що належить дітям

Освітнє середовище – сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування

особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Міністерство освіти і науки України затвердило Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи. У документі зокрема вказано, що особливістю Нової української школи є, поміж іншого, організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини. З цією метою змінюються просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. У Новій українській школі зростає частка проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі, тому мають бути урізноманітнені варіанти упорядкування освітнього простору. У плануванні і дизайні освітнього простору першорядним має бути спрямування на розвиток дитини і мотивації до навчання.

Плануючи організацію освітнього середовища в початкових класах, не лише важливо, а й необхідно брати до уваги теорію розвитку дитини, описану в працях багатьох відомих вітчизняних і зарубіжних авторів (Е. Еріксон, Л. Виготський, Ж. Піаже та ін.)

Педагогові необхідно знати особливості організації та управління класом, що відповідають розвивальним потребам дитини в соціокультурному контексті, а саме: розвитку таких якостей, як працьовитість, ініціативність, автономність, довіра, вміння вчитися, участь у виробленні спільних правил, розвиток і підтримка дружніх стосунків, співпраця, повага до однолітків і вчителів, відповідальність та успішність.

Освітнє середовище у початкових класах має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де відбувається більшість навчальних видів діяльності. Окрім цього, освітнє середовище має відображати філософію концепції Нової української школи та освітню програму. З першого погляду на середовище в класі ми можемо зробити висновок, кому воно належить - вчителям і їхньому баченню щодо освіти чи дітям і їхнім батькам, їхньому баченню освіти. Можна стверджувати, що середовище в класі, де не видно дитячих робіт, робіт їхніх сімей, членів місцевої громади, не належить дітям. Таке середовище створюється лише вчителем для того, щоб викладати навчальну програму без врахування таких чинників, як інтереси і потреби дітей, їхні попередні знання та досвід. Лише вчитель здійснює контроль щодо того, як, де, і якими навчальними матеріалами будуть користуватися діти. У такому класі немає місця для творчості, досліджень, розвитку позитивної самооцінки дітей.

Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби - базові потреби, потреби у навчанні,

додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Таке середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших.

Дуже важливо, щоб вчителі повною мірою розуміли свою роль як моделі бажаної поведінки та ставлення до людей з повагою, добротою й відповідальністю.

Практика ранкових зустрічей є однією з успішних практик, що допомагає вчителю у створенні спільноти в класі, що зазвичай потребує часу, уваги й терпіння.

Ранкова зустріч – це зустріч на початку дня учнів класу з педагогом. Такі заняття дають дітям змогу розвивати соціальні та навчальні навички, поєднуючи соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток кожного учня. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку доброти, емпатії та інклюзії, а також дає результати як у спільноті класу, так і поза його межами.

Фізичне освітнє середовище. Навчальні осередки

4. Фізичне освітнє середовище. Навчальні осередки.

Організація освітнього простору навчального кабінету потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання тощо.

Освітній простір організовується таким чином, щоб учитель міг спостерігати за діяльністю дітей в усіх осередках, діти мали можливість безпечно переміщуватися і було місце для зберігання особистих речей.

У кожному класі повинні бути стільці та парти не менше двох ростових груп. Столи і парти мають бути одномісними, а стільниця має мати виріз з ближнього до учня боку. Стілець не може бути важчим 4 кг, а парта – за 10 кг.

Окрім того, рекомендується для учнів початкових класів створити 8 навчальних осередків:

1. навчально-пізнавальної діяльності (з партами/столами)
2. змінні тематичні осередки (дошки/фліп-чарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями);
3. гри (настільні ігри, інвентар для рухливих ігор);

4. художньо-творчої діяльності (полочки для зберігання приладдя та стенд для змінної виставки дитячих робіт);

5. куточок живої природи для проведення дослідів (пророщування зерна, спостереження та догляд за рослинами, акваріум);

6. відпочинку (з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям);

7. дитяча класна бібліотечка;

8. осередок вчителя (стіл, стілець, комп'ютер, полиці/ящики, шафи для зберігання дидактичного матеріалу тощо).

Зонування класного приміщення є лише одним з елементів особистісно зорієнтованого освітнього середовища, пов'язаним перш за все з гнучкою організацією навчального приміщення.

Сучасний освітній простір має давати можливість для різних форм навчальної діяльності. Але урізноманітнення просторової організації класу пов'язано з покращенням матеріальних умов – збільшенням площі приміщення та/або зменшенням кількості учнів у класі. Будівлі українських шкіл переважно зведено у 1930–1980-ті роки, площа класної кімнати в них становить близько 50 квадратних метрів, а подекуди й менше. Якщо в такому класі навчається 30 учнів, на одну дитину припадає трохи більше за півтора квадратні метри.

Ще півстоліття тому було встановлено, що такий клас непридатний для гнучкої організації. Щоб мати можливість ставити меблі у різних конфігураціях, на учня має припадати близько 2,0–2,5 квадратних метрів. Масова школа в Європі та Америці також тяжіє до цього показника: нові шкільні будівлі там, як правило, мають класи площею 50–65 квадратних метрів, але, на відміну від України, розраховані на 20–25 учнів. У таких умовах можливими є й мобільні робочі місця, що розташовуються за різними схемами, і створення окремих функціональних зон-осередків.



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте мету і основні компоненти Концепції НУШ.
2. Які компетентності називають ключовими?

3. Які ключові компетентності визначаються в Державному стандарті початкової загальної освіти?

4. Розтлумачте сутність ключових компетентностей.

5. Які умови реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи?

6. Яким чином освітні галузі забезпечують формування ключових компетентностей?

7. Як ви розумієте поняття «освітнє середовище»?

8. Які характеристики психологічно комфортного освітнього середовища?

9. Яким вимогам повинне відповідати фізичне середовище НУШ?

10. Охарактеризуйте основні навчальні осередки в класі НУШ.





Тема 9: Інтегроване навчання у сучасній початковій школі

Історія проблеми інтеграції в освіті

Тематичне навчання. Формування міжпредметних компетентностей у процесі тематичного навчання

Інтегроване навчання. Діяльнісний підхід

Стратегії розвитку критичного мислення школярів. Ротаційні моделі «щоденні 5», «щоденні 3»

Опорні поняття теми

Інтеграція, інтегроване навчання, діяльнісний підхід до інтегрованого навчання, стратегії розвитку критичного мислення, ротаційні моделі

Історія проблеми інтеграції в освіті

Інтеграційні процеси у освіті останніми роками посідають щораз важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей.

Вважають, що вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII столітті Я.А. Коменським у праці «Велика дидактика»: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку». Його наступником був Й.Г.Песталоцці. У його творі «Лінгард і Гертруда» інтеграція розглядалась як метод навчання. Німецький вчений і педагог Герbart у XVIII столітті виділив такі основні характеристики навчання: 1) ясність (зрозумілість); 2) асоціація; 3) система (інтеграція) - можливість самостійно скласти картину світу.

У XIX столітті К. Ушинський зробив найбільший внесок у розробку інтегрованих курсів. Він розробив модель, структуру, напрямки інтеграції. Інтеграцією письма і читання вченому вдалося створити аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. К.Ушинський вважав, що розвивати мову окремо від думки неможливо, що мова не є щось відокремлене від мислення, а, навпаки, є його творіння, розвивати ж слово перед думкою навіть шкідливо, бо читання і запис слів, не підкріплені конкретними уявленнями і образами, веде до формалізму.

У ХХ ст. вчені російської школи П. Каптерев, П. Блонський заперечували багатопредметність у школі, розмежували інтеграцію і міжпредметні зв'язки.

Яскравим зразком проведення інтегрованих уроків були «уроки мислення серед природи», які проводив В. О. Сухомлинський у Павлівській школі. Це – інтеграція основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей 6-7 років.

Велика увага приділяється інтеграції знань у початковій школі і у кінці ХХ ст., оскільки, на думку М.Вашуленка, для цього існують об'єктивні причини й передумови, зокрема:

- необхідність усунути переважання дітей;
- скоротити кількість навчальних годин протягом тижня і вилучені години віддати для предметів розвивально-виховного циклу;
- інтегрований курс у початкових класах може без додаткових витрат вести сам класовод, оскільки йому доводиться навчати школярів цих предметів у традиційній ізоляції (на відміну від старших класів, де інтеграція курсів вимагає переучування вчителя, наповнення його знаннями з іншого предмета, що інтегрують з тим, який він викладає).

О. Савченко стверджує, що застосування інтегрованих уроків є досить продуктивним явищем, що сприяє розвитку в учнів цілісного і водночас різнобічного сприймання і засвоєння тих понять, явищ, об'єктів, які у реальному світі взаємозв'язані. На практиці найбільш поширеними є уроки з міжпредметною інтеграцією, а також ті, що проводяться за інтегрованими програмами і курсами. О. Савченко вважає, що для проведення уроків на основі інтеграції у системі початкової освіти є об'єктивні передумови: один вчитель веде кілька предметів; за віковими особливостями пізнавального розвитку молодші школярі тяжіють до цілісного сприймання світу; у змісті навчальних програм закладено передумови для міжпредметних зв'язків (як у межах однієї освітньої галузі, так і між галузями); формування ключових компетентностей ґрунтується на інтеграції змістового і процесуального компонентів навчальної діяльності.

Тематичне навчання. Формування міжпредметних компетентностей у процесі тематичного навчання

Організація освітнього процесу в нових інноваційних технологіях вимагає від сучасного вчителя удосконалення практичної діяльності шляхом пошуку нових ціннісних пріоритетів у визначенні цілей і змісту, форм і методів побудови навчальної діяльності учнів.

Один з напрямів методичного оновлення уроків у початкових класах – конструювання інтегрованих уроків і проведення їх на основі інтеграції навчального матеріалу з кількох предметів, об'єднаного навколо однієї теми. Ця міждисциплінарна форма навчального процесу, яка базується головним чином, на теорії пізнання і розуміння того, що пошук знання є кращим способом міжпредметного дослідження.

Метою уроків, побудованих на інтеграції змісту повинно бути різнобічне вивчення певного об'єкта, явища, осмислене сприйняття навколишнього, приведення знань у певну систему, спонукання фантазії та інтересу, розвиток позитивно-емоційного настрою. Залучення цікавого матеріалу дає можливість з різних сторін пізнати явище, поняття, домогтися цілісності знань. І це не випадково, адже молодший школяр сприймає навколишній світ цілісно. Для нього існують не назви навчальних предметів українська мова та природознавство, музика та ін., а різноманіття об'єктів навколишнього світу і їх звуки, фарби, величини.

Основою розробки інтегрованих уроків є тематичний підхід, обґрунтований Г. Федорцовим. Тематичний підхід – такий підхід, коли за змістовну, методичну та організаційну одиницю процесу навчання береться не урок, а навчальна тема (розділ) навчальної дисципліни. Провідні положення кожної теми, з одного боку, підпорядковані провідним ідеям курсу, а з іншого, розкривають ці провідні ідеї, тобто відбувається конкретизація провідних ідей предмета в процесі вивчення теми.

Провідні ідеї навчального предмета – це такі положення (поняття, закони, принципи, закономірності, теорії), які виражають сутність досліджуваного матеріалу, повідомляють йому внутрішню єдність і органічну цілісність. Таким чином, провідні ідеї виконують функцію системоутворюючих зв'язків у змісті навчальних предметів, будучи «стрижнем», «віссю» цього змісту, навколо яких і відбувається об'єднання, концентрація навчального матеріалу, тобто провідні ідеї як би «зшивають» вузли знань (навчальні теми) в єдину систему.

Інтегративно-тематичний підхід дозволяє встановити, що досліджувана тема може бути пов'язана з іншими темами навчального предмета та курсу, а також з різними темами інших дисциплін навчального плану початкової школи, тобто у вивченій темі можуть діяти внутрішньо-предметні і міжпредметні зв'язки одночасно.

Інтеграція як вимога об'єднання у ціле компонентів об'єктів навчання є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого уможливилось створення в учнів цілісного уявлення про об'єкт, що вивчається, формується міжпредметна компетентність.

У Державному стандарті початкової загальної освіти, що ґрунтується на засадах компетентісного підходу, поняття міжпредметна компетентність визначається як «здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей».

У сучасній школі узвичаїлася міжпредметна інтеграція, що здійснюється різними шляхами:

- створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв (ЯДС, музичне й образотворче мистецтво – «Мистецтво» та ін.);

- розроблення нових форм уроків (урок з міжпредметними зв'язками, інтегрований урок, бінарний урок);

- впровадження навчальних проєктів;

- організація тематичних днів та тижнів.

- уведення міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності і елементів проблемності;

- постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх вирішення на окремих уроках;

- систематичне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем всередині окремих курсів;

- використання спочатку двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв'язків між різними предметами на основі координації діяльності вчителя;

- розробка широкої системи в роботі вчителів, які здійснюють міжпредметні зв'язки як у змісті і методах, так і у формах організації навчання, охоплюючи позакласну роботу і розширюючи межі програми.

Чим же відрізняються уроки інтегрованого змісту від використання міжпредметних зв'язків? На погляд педагогів, це – різні дидактичні поняття. Міжпредметні зв'язки передбачають епізодичне включення в урок запитань і завдань за матеріалом інших предметів, що мають додаткове значення для вивчення його типу. Це окремі короткочасні моменти уроків, які сприяють глибокому сприйняттю й осмисленню будь-якого конкретного поняття. Припустимо, на уроках читання в 3-му класі на тему «Прийди весна з радістю!» вчитель у бесіді активізує ознаки картини природи в середині або в кінці весни, залучає дитячі малюнки на весняні теми. У цьому випадку маємо справу з міжпредметними зв'язками уроків

природознавства і малювання. Якщо ж вчитель проводить урок на тему «Художній образ весни», на якому інтегровано зміст з різних предметів, і учні включаються у різні види діяльності, щоб у їхній свідомості і подання виник літературно-художній образ весни. То такий урок вважаємо інтегрованим. Особливість його в тому, що тут поєднуються блоки знань з різних предметів підлеглі одній темі. Тому дуже важливо чітко визначити головну мету даного інтегрованого уроку і, як епізодичне, він сприятиме цілісності навчання, формування знань на якісно новому рівні. Вважається, що метою інтегрованих уроків є створення умов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, пробудження уваги, позитивного емоційного ставлення до пізнання. За допомогою багатосторонніх міжпредметних зв'язків закладається фундамент для формування в учнів умінь комплексного бачення проблем реальної дійсності, різнопланових підходів до їх розв'язання.

У менеджменті управління компанією є таке поняття як менеджмент Христофора Колумба. Це жартівливий опис стратегії в менеджменті, коли в компанії немає чітких цілей і ясного розуміння, чого вона хоче досягти. Цей вираз пов'язується з експедицією Христофора Колумба в Америку. Він плів на гроші, які взяв у позику, в невідомому напрямку, приплив абсолютно не туди куди хотів, потім плавав туди ще кілька разів, так і не зрозумівши, що він відкрив. Інколи трапляється так, що вчитель, який планує тематичне навчання, теж не зовсім знає, на чому і куди він пливе, якого результату має досягти.

Плануючи тематичний день, учитель наче створює «неіснуючу тварину» із змісту навчального матеріалу різних дисциплін, але так щоб вона була «живою», тобто вміла функціонувати, як цілісна система: рухатися, їсти, дихати, рости тощо. Така тварина має вміти робити навіть те, що придумає винахідник.

Тематичні дні об'єднують блоки знань з різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня.

Таке навчання забезпечує формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно, сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування.

Процес інтеграції вимагає виконання певних умов:

- об'єкти дослідження однакові або досить близькі (тоді ми досліджуємо об'єкт з різних сторін, використовуючи навчальний матеріал різних дисциплін);

- у навчальних предметах використовуються однакові або близькі методи дослідження предметів та явищ (тоді ми демонструємо спосіб пізнання дійсності на прикладах з різних предметів);

- те, що пізнається, підпорядковується загальним закономірностям, які вивчаються на уроці (тобто ми узагальнюємо навчальний матеріал з різних навчальних дисциплін та пізнаємо більш складну систему).

Зазвичай інтеграція навчального матеріалу з різних навчальних предметів відбувається навколо певного об'єкту чи явища довкілля, або для розв'язання проблеми міжпредметного характеру чи для створення творчого продукту.

При плануванні тематичного дня учитель може скористатися інтелект-картою (ментальна карта, карта пам'яті, діаграма зв'язків тощо) — метод структуризації концепцій з використанням графічного запису.

Алгоритм створення інтелект-карти тематичного дня

Крок 1. Увага на ключове поняття!

Оберіть тему тематичного дня. Сформулюйте її одним словом чи словосполученням. Наприклад: «Папір».

Крок 2. Починайте роботу з центру.

Напишіть центральне поняття – назву об'єкта чи явища (про які ви будете створювати карту) посередині аркуша. Можна намалювати малюнок до цього поняття.

Крок 3 Пишіть ключові слова за годинниковою стрілкою.

Заповнюйте карту ключовими словами, які передають зміст інформації та ідей за годинниковою стрілкою, починаючи з правого верхнього кута. Якщо вам зручно заповнювати карту з усіх сторін, не обмежуйте себе.

- Працюйте так, як вам зручно. Але подумайте, з яких ключових слів ви за потреби почнете відтворювати вашу карту.

- Пишіть стисло. Навколо ключового слова напишіть все, що ви знаєте або те, що спадає вам на думку про об'єкт чи явище, яке розглядаєте.

- Пишіть власні ідеї одним словом або словосполученням. Не пишіть речення!

- Пишіть різними буквами. Для того, щоб краще виокремити інформацію, записуйте її, змінюючи накреслення, розмір, колір букв.

- Пишіть друкованими літерами. Якщо ви складаєте карту вручну (а не за допомогою комп'ютерної програми), використовуйте

друковані літери, тому що для сприймання рукописного тексту потрібно більше часу.

•Розфарбуйте! У кожного кольору є своє значення, причому часто це дуже індивідуально для кожної людини. Колір може істотно спростити та прискорити сприйняття інформації. Зчитувати інформацію з інтелект-карти буде легше, якщо ви будете розуміти значення кольорів, які використовуються в ній.

•Малюйте! Якщо ви сумніваєтеся, чи варто малювати чи ні, то вибір очевидний —малюйте! Зоровий образ запам'ятовується на довгий час, сприймається з максимальною швидкістю, формує безліч асоціацій. Мозок людини влаштований так, що у неї практично миттєво виникає зорова асоціація на будь-яке слово. Ось цю першу асоціацію і намалюйте. Як правило, потім для сприйняття інформації з інтелект-карти вам навіть не потрібно буде читати, що там написано, —досить буде пробігтися по малюнках, і у вас у голові відразу з'явиться необхідна інформація.

•Групуйте! Намагайтеся одразу записувати інформацію, яку можна згрупувати за обраними вами критеріями. Використовуйте угруповання для позначення односмыслових груп.

Крок 4. Зв'яжіть думки!

Використання сполучних гілок допомагає нашому мозку з максимальною швидкістю структурувати інформацію і створювати цілісний образ.

- Лінії та стрілки. Встановіть зв'язки між поняттями за допомогою ліній, стрілочок різної довжини, штриховки, кольору, товщини тощо.

- Використовуйте не більше ніж 7 ± 2 відгалужень від кожного об'єкта, а краще – не більше 5, оскільки таку карту зможе легко сприймати навіть втомлена людина.

- Зв'язки головного поняття показуйте за допомогою лінії, потовшуючи її біля основи і поступово звужуючи біля другорядного поняття.

- Якщо ключові слова із сусідніх гілок пов'язані один з одним, варто з'єднати їх стрілками. Іноді ви будете відчувати, що необхідно додати ще, наприклад, дві гілки, але ніяк не буде виходити сформулювати їх назву. У такому випадку рекомендується проводити гілки і залишати їх порожніми. У цей момент у вас сформується незавершена дія, і мозок стане надмотивований, для того щоб заповнити ці гілки і запропонувати необхідні ідеї.

Крок 5. Допишіть нові ідеї.

Нові асоціації, які продовжують з'являтися, можете зазначати в подальших гілках карти або в коментарях навколо об'єктів карти, які при паперовому написанні зручно робити на стікерах.

Інтегровані уроки вимагають великої підготовчої роботи. Почати краще з визначення провідної мети, яка буде лейтмотивом заняття. Відповідно до мети визначається зміст уроку. Весь навчальний матеріал не повинен бути перенавантажений зайвою інформацією. Усі види діяльності повинні відповідати ліміту навчального навантаження. Діти отримують великий обсяг інформації, вони постійно активні і захоплені новизною уроку, тому вчитель не повинен допустити перенавантаження. Один з предметів буде домінувати, а значить, бути ведучим.

Часто інтегровані уроки проводяться парою вчителів, але в початковій школі може проводити і один учитель.

Інтегроване навчання. Діяльнісний підхід

Сучасне навчальне середовище – це середовище дослідження і створення нового, середовище інтегрованого навчання. Саме в такому середовищі вчитель може повноцінно формувати в учнів навички XXI століття.

Предметні межі (роздільники) зникають, коли вчителі заохочують учнів робити зв'язок між дисциплінами і спиратися на знання і навички з кількох предметних областей.

Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища.

Діяльнісна (стратегічна) лінія сприяє формуванню діяльнісної компетентності шляхом формування навчальних умінь і навичок, опанування стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, соціальнокомунікативну поведінку учнів, спрямовані на виконання навчальних завдань і розв'язання життєвих проблем.

Основним завданням сучасних педагогів є організувати навчання таким чином, щоб учні не лише вміли знаходити потрібну інформацію, але і опрацювати її різними способами і використовувати в різних ситуаціях.

Розглянемо кілька підходів до реалізації інтеграції на операційно-діяльнісному рівні, або інтеграцію навичок. В залежності від кількості навчальних предметів на яких відбувається формування навичок та пріоритетності одного з них, виділяють, одноцентричний підхід, багатоцентричний підхід та фокусний підхід.

Одноцентричний підхід. При такому підході учитель пропонує завдання у формуванні певної навички на уроках з одного навчального предмета. Цей предмет наче стає відповідальним за процес. Назвемо його основний навчальний предмет з формування певної навички. Таким чином на одному уроці відбувається початкове формування навички, а під час вивчення інших дисциплін діти можуть її відпрацювати. Це дозволяє учням використати набуті вміння під час вивчення різних навчальних предметів. Також діти починають розуміти універсальні способи дій, те що їх можна використовувати в широкому контексті. До того ж, якщо залучити і інші дисципліни, зменшиться кількість часу на відпрацювання навички на уроках з так званого відповідального предмета. Наприклад, учні вчать ставити запитання певного виду, зазвичай основна робота відбувається на уроках з навчання грамоти, а на інших уроках учні отримують відповідні завдання і закріплюють цю навичку. Відповідальність навчального предмета за формування певних навичок залежить від специфіки предмету і може бути різною. Учитель може обрати найефективніший варіант саме для його класу. Наприклад, навичка усвідомленого читання формується на уроках з навчання грамоти, а практикуватися може на всіх уроках. Навички дослідницької діяльності формуються на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», а закріплюються на уроках математики.

Багатоцентричний підхід використовують для формування наскрізних умінь, навичок логічного, критичного мислення. У такому підході втрачається роль навчального предмета відповідального за навички. Усі предмети стають рівноцінними, взаємодоповнюваними та відповідальними за формування цих навичок.

Фокусний підхід. При такому підході формування навичок відбувається під час окремого навчального курсу з визначеними часовими межами. До прикладу це може бути курс з розвитку критичного або логічного мислення. Є за і проти такого підходу. Прихильники вважають, що доцільно виокремити час і створити програму, яка передбачить послідовну роботу з формування певних навичок. Критики наголошують, що необхідно формувати навички на уроках з різних навчальних предметів завдяки впровадженню інтегрованого навчання. Тобто спеціальні програми для послідовного формування навичок не передбачається. Полемічним залишається питання так званого явного чи неявного способу інтеграції навичок. При неявній інтеграції учитель пропонує завдання для формування навичок, але не виділяє окремих уроків для цього. Учні виконують завдання основна мета, яких вивчити зміст навчального матеріалу, а не

сформувати певну навичку. Інші вчителі виокремлюють час і розробляють завдання для цілеспрямованого формування навички в потрібному контексті. Однак пріоритет залишається опанування змісту навчального матеріалу, а формування навичок відходить на другий план. Явна інтеграція – це коли вчитель пропонує завдання, що цілеспрямовано формують навички в контексті. На них виділяють окремі уроки.

Стратегії розвитку критичного мислення школярів. Ротаційні моделі «щоденні 5», «щоденні 3»

Учням потрібні відкриті можливості для інтеграції знань і навичок з різних дисциплін і критичного оцінювання того, як всі ці частини взаємодіють.

На думку авторів технології «Читання і письмо для розвитку критичного мислення» Джінні Стіл, Курта Мередіта, Чарльза Темпла: «Критичне мислення — це складний ментальний процес, що починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення».

На думку фундатора Інституту критичного мислення США Метью Ліпмана, критичне мислення є «вмілим відповідальним мисленням, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно:

- а) ґрунтується на певних критеріях;
 - б) є таким, що само коригується;
 - в) впливає з конкретного контексту».
- Вміння критично мислячої людини:
- оцінювати надійність джерел інформації;
 - виділяти необхідну інформацію та обробляти її;
 - аналізувати та оцінювати власні чи чужі висловлювання, припущення, висновки, аргументи, гіпотези, переконання;
 - ставити запитання з метою одержання точнішої інформації або її перевірки;
 - розглядати проблеми з різних точок зору та порівнювати різні позиції і підходи при їх вирішенні;
 - висловлювати власну позицію, влучно обирати мовленнєві засоби для побудови висловлювань;
 - приймати обґрунтоване рішення.

Для розвитку критичного мислення молодших школярів учителю необхідно:

- виділити час і забезпечити можливості для застосування критичного мислення;

- дозволити учням вільно розмірковувати;
 - приймати різноманітні ідеї та думки;
 - сприяти активному залученню учнів до процесу навчання;
 - забезпечити для учнів безризикове середовище, вільне від насмішок;
 - виражати віру у здатність кожного учня породжувати критичні судження;
 - цінувати критичні міркування учнів.
- Для розвитку критично мислити, учні мають:
- розвивати впевненість у собі й розуміння цінності власних думок та ідей;
 - брати активну участь у навчальному процесі;
 - ставитися з повагою до різноманітних думок;
 - бути готовими породжувати й відхиляти судження.

Для розвитку критичного мислення застосовують різноманітні технології – шляхи освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, питання. Одною із них є технологія «Читання та письмо для розвитку критичного мислення».

Вона була створена для задоволення потреби школи в організації активного навчання та для забезпечення розвитку критичного мислення учнів на уроках читання та письма (предмети «Українська мова» та «Літературне читання»). У педагогічну практику українських вчителів почала впроваджуватися в 90-х роках ХХ століття. Автори технології – Курт Мередіт, Чарльз Темпл, Джінні Стіл.

Основні положення технології «Читання та письмо для розвитку критичного мислення»:

- Процес учіння — це процес пов'язування нової інформації з уже відомою. В учнів виникають нові уявлення на основі вже набутих знань та уявлень.
- Діти допитливі від природи, прагнуть пізнавати світ, здатні розмірковувати над серйозними питаннями та висувати оригінальні ідеї.
- Роль вчителя — позиція вдумливого помічника, який скеровує самостійну пізнавальну діяльність дітей та стимулює пізнавальну активність.
- Критичне мислення формується насамперед у дискусіях, у процесі активної взаємодії з текстами, створення письмових робіт тощо.
- Завдання вчителя — не передавати учням власне розуміння певної інформації, а надати допомогу у розширенні та реструктуризації вже набутих ними знань під впливом одержаної нової інформації; в інтерпретації та розумінні нових явищ у світлі того, що учні вже знали;

стимулювати школярів брати активну участь у пошуках відповідей на власні запитання.

- Розвиток критичного мислення учнів сприяє формуванню демократичної громадянської свідомості.

Для розвитку критичного мислення використовують такі стратегії як: мозкова атака, асоціативний куц (гронування), знаємо – хочемо знати – дізналися.

Ротаційні моделі «щоденні 5», «щоденні 3».

У інтегрованому навчанні виокремлюють ротаційні моделі «Щоденні 5», та «Щоденні 3».

Основними компонентами ротаційної моделі «Щоденні 5» є такі:

1. Читання для себе.
2. Письмо для себе.
3. Читання для когось.
4. Робота зі словами.
5. Слухання.

Ротаційна модель «Щоденні 5» розроблена з метою навчити учнів розвивати власну витривалість та самостійність під час виконання кожного з її компонентів, що забезпечує їх активну участь у читанні та письмі протягом тривалого часу.

Ротаційна модель «Щоденні 5» пропонує різноманітні види діяльності, що збільшує мотивацію та інтелектуальну зайнятість учнів.

У той час, коли вони зайняті самостійним читанням чи письмом, вчителі можуть працювати з окремими учнями, проводити індивідуальні заняття та працювати в малих групах відповідно до учнівських потреб.

У Новій українській школі окрім «Щоденних 5» використовують також «Щоденні 3»:

1. Математика самостійно.
2. Математика разом.
3. Математичне письмо.

Компоненти «Математика разом» і «Математика самостійно». Компоненти передбачають використання кінестетичної практики і базуються на діяльності з маніпулятивними предметами.

Ця діяльність залучає дітей до математичних ігор, як самостійних, так і з партнерами, а також спонукає брати участь у діяльності і вирішенні проблем, використовуючи інструменти для лічби чи ігрові матеріали.

На початку нового математичного блоку, ця діяльність здебільшого охоплює перегляд попередньої практики навчання. Це

дозволяє учням, продовжувати вивчення викладеного матеріалу і допомагає їм бачити, що ми не забуваємо попередній матеріал тільки тому, що ми розпочали вивчати нову тему.

Можуть також передбачати використання комп'ютерів, калькуляторів або планшетів, як засобів для самостійної роботи.

Компонент «Математичне письмо». Це час, коли учні виражають свої думки і розуміння, працюючи над певними математичними завданнями або математичним змістом: виразами, цифрами і числами, задачами, а інколи, створюючи власні завдання також.

Ротаційні моделі «Щоденні 5» (читання і письмо) і «Щоденні 3» (математика) — це щоденні діяльності, виконуючи які діти навчаються бути самостійними під час читання, письма й математики, в той час, як учитель має можливість працювати з учнями індивідуально та у малих групах.

Оскільки важливо навчити учнів самостійності, основні переконання, які служать підґрунтям моделей Щоденні 5, Щоденні 3, є такими:

- довіра та повага
- спільність
- вибір
- відповідальність
- дослідження інтелекту
- переходи як паузи для інтелекту та тіла
- 10 кроків до самостійності.

Дослідники виділяють 10 кроків, щоб навчати та навчитись самостійності — це унікальний та важливий елемент, який відрізняє навчальні моделі «Щоденні 5» і «Щоденні 3» від інших:

Крок 1 Визначте, чого потрібно навчити.

Крок 2. Поставте ціль та створіть атмосферу терміновості.

Крок 3. Записуйте бажані моделі поведінки на «Я – схему».

Крок 4. Змодельуйте найбільш бажану поведінку.

Крок 5. Змодельуйте найменш бажану поведінку, тоді найбільш бажану.

Крок 6 Розмістіть учнів у класі.

Крок 7. Тренуйте та формуйте витривалість.

Крок 8 Не заважайте.

Крок 9 Використовуйте тихий сигнал, щоб скликати учнів до початкового місця збору.

Крок 10 Проведіть групове опитування: запитайте «Як все пройшло?»

Під час виконання моделей «Щоденні 5», «Щоденні 3» необхідно безліч переходів між навчальними блоками – це один із компонентів, який робить цю систему успішною. Фактично, переходи поділяють навчальний блок на маленькі підблоки, посилені для учнів. Ці переходи мають місце тоді, коли в учнів виникає фізична потреба порухатись. Замість голосу рекомендують використовувати маленькі дзвоники, щоб дати зрозуміти, що етап закінчився і що учні мають повернутися до місця загального збору. У перший день навчального року важливо розпочати навчати дітей, як збиратися разом, коли воничують дзвоник, а потім попросити їх показати свої дії на практиці.

Для самостійного читання учням потрібно мати у користуванні безліч книг, які зберігаються у книжкових ящиках. Книжковим ящиком може слугувати коробка для зберігання журналів, пластиковий пакет на блискавці, пластикова емкість або навіть коробка з-під пластівців, обклеєна папером – самоклеюкою. У кожної дитини є свій книжковий ящик, в якому може знаходитися від 3 до 10 книг. Учні-початківці зазвичай мають 8 - 10 книг, а більш досвідчені читачі можуть мати одну чи дві книги з картинками, журнал або навіть газету.

Для створення відповідної атмосфери в класі, що сприяє навчанню та розвитку самостійності дітей, важливими є два компоненти – місце для загального збору учнів та ввідні уроки (уроки, які проводять, коли започатковують кожну діяльність Щоденних 5, 3).

Місце загального збору учнів – це відкритий простір, достатньо великий, аби розсадити на підлозі увесь клас. Саме тому важливо, щоб у цій частині класу на підлозі був килим. Також, у цій частині класу знаходяться стенд або дошка для ввідних уроків, створені класом «Я-схеми» та інші навчальні матеріали, які вчитель вважає корисними.



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Розтлумачте сутність поняття «інтеграція».
2. Охарактеризуйте основні етапи розвитку проблеми інтегрованого навчання.
3. Яким чином формуються міжпредметні компетентності у процесі тематичного навчання?

4. У чому сутність діяльнісного підходу до інтегрованого навчання?
5. У чому сутність одноцентричного, багатоцентричного та фокусного підходів до інтеграції на операційно-діяльнісному рівні (інтеграції навичок)?
6. Охарактеризуйте сучасні стратегії розвитку критичного мислення школярів.
7. Проаналізуйте завдання і етапи ротаційних моделей «Щоденні 5», «Щоденні 3».





Тема 10: Діагностика ефективності процесу навчання

Моніторинг якості освіти

Діагностика, контроль і оцінювання результатів навчання.

Особливості оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів НУШ

Вимоги до контрольної-оцінювальної діяльності вчителя

Опорні поняття теми

Моніторинг, діагностика, контроль, перевірка, оцінювання, оцінка, облік, принципи, мета, завдання, функції, об'єкт контролю, засоби, види контролю, норми і критерії оцінки, критерії оцінювання навчальних досягнень, рівні навчальних досягнень, система оцінювання, методи контролю, самоконтроль.

Моніторинг якості освіти

Моніторинг в освіті – це система заходів щодо збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації з метою вивчення й оцінювання стану функціонування певного суб'єкта освітньої діяльності чи освітньої системи загалом та прогнозування їх розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлених тенденцій та закономірностей. Система освітнього моніторингу функціонує в динамічних умовах освітньої діяльності, тому критерії й показники, що їх обирають відповідно до певної моделі об'єкта моніторингу, мають сенс лише в певній програмі моніторингу. Система моніторингу якості освіти підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи. Тому об'єктами оцінювання можуть бути всі ті, хто задіяний в обстеженні – учні та студенти, вчителі й викладачі, заклади освіти, їхні керівники, органи управління різних рівнів та їх інфраструктури, підрозділи тощо.

За цією ознакою систему моніторингу освіти можна розглядати на різних рівнях її функціонування, а саме:

індивідуальному рівні самооцінки учнями й студентами якості своєї загальноосвітньої та професійної підготовки, суспільної, професійної і життєвої компетентності, досвіду оволодіння алгоритмічними й евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення тощо;

локальному рівні оцінювання закладом освіти учасників освітнього процесу щодо якості освіти, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригування стратегії розвитку за соціальними, педагогічними, економічними та іншими показниками;

муніципальному рівні оцінювання місцевими органами управління суб'єктів освітньої діяльності (рівня навчальних досягнень учнів і студентів, кваліфікації та педагогічної майстерності вчителів і викладачів, компетентності керівників закладів освіти тощо) та порівняння результатів діяльності власної мережі закладів освіти;

регіональному рівні оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти, зокрема підпорядкованих органів управління, забезпечення ними державної освітньої політики в регіоні, вибіркове вивчення ефективності роботи окремих закладів освіти і органів управління, вдосконалення мережі закладів освіти на підставі аналізу одержаних даних;

державному рівні акцентованого й узагальненого оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами й системами, забезпечення єдиної методології державної атестації випускників навчальних закладів, аналіз і порівняння стану реалізації державної освітньої політики в різних регіонах України.

Діагностика, контроль і оцінювання результатів навчання

Діагностика – це з'ясування умов і обставин, у яких протікає процес навчання; отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню накреслених результатів. Як бачимо, у діагностику вкладається широкий і глибокий смисл: вона розглядає результати у тісному зв'язку з шляхами і способами їх досягнення. Крім традиційних контролю, перевірки, оцінки знань і умінь, діагностика включає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності.

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

Основна мета контролю як дидактичного засобу управління навчанням – забезпечити ефективність навчання шляхом приведення до

системи знань, умінь і навичок учнів, самостійного застосування ними здобутих знань на практиці. В його завдання входить також стимулювати учнів старанно навчатися, формувати у них прагнення до самоосвіти. Основними засобами контролю є спостереження за діяльністю учня під час занять, вивчення продуктів навчальної праці учня, перевірка знань, умінь та навичок.

У дидактичній літературі використовують поняття контроль, перевірка, оцінювання, оцінка, облік. Поняття контроль означає виявлення, вимірювання й оцінювання знань та умінь учнів. Перевірка є компонентом (засобом) контролю і означає виявлення та вимірювання рівня і якості знань, об'єму праці учня. Окрім перевірки, контроль містить оцінювання (як процес) та оцінку (як результат перевірки).

Основою для оцінювання успішності учня є результати контролю. Облік успішності передбачає фіксацію результатів контролю у вигляді оцінного судження або числового бала з метою аналізу стану процесу навчання за певний період, причин його неефективного функціонування. Отже, структура контролю складається з таких компонентів: перевірки, оцінювання і оцінки (як процесу і результату), обліку.

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

У дидактиці функції контролю знань поділяють на специфічні (контролюючі) і загальні. До специфічних функцій належать: виявлення, вимірювання й оцінювання знань. Загальні функції контролю: діагностична, освітня, виховна, розвивальна, стимулююча, прогностична, оцінювальна й управлінська.

Діагностична функція контролю полягає у визначенні рівня та якості знань учнів, у виявленні прогалин у знаннях та їх причин. Освітня функція забезпечує систематизацію знань учнів, коригування результатів їх навчальної діяльності. Виховна функція контролю полягає у формуванні моральних якостей учнів, вихованні адекватної самооцінки, дисциплінованості, самостійності, почуття відповідальності. Розвивальна функція контролю забезпечує формування самостійності і критичності мислення учня, розвиток пізнавальних процесів. Стимулююча функція контролю полягає у спонуканні учнів до систематичної праці, одержання кращих

результатів у навчанні, подолання прогалів у знаннях. Прогностична функція контролю полягає у визначенні шляхів підвищення ефективності роботи вчителя і пізнавальної діяльності учнів. Оцінювальна функція контролю передбачає співставлення виявленого рівня знань, умінь і навичок з вимогами навчальної програми. Управлінська функція контролю передбачає коригування роботи учнів і власної діяльності вчителя, удосконалення організації навчання.

Види, методи і форми контролю знань

Контроль знань здійснюється на всіх етапах навчання. Розрізняють різні види контролю залежно від:

дидактичної мети і місця застосування у навчальному процесі (попередній, поточний, тематичний, періодичний, підсумковий, самоконтроль);

здобуття інформації в процесі контролю (усний, письмовий, лабораторний);

засобів, які використовуються під час контролю і самоконтролю (машинний і безмашинний);

способу організації контролю (програмований і непрограмований).

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

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

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

Основною метою періодичного контролю є встановлення того, наскільки успішно учні оволодівають системою знань, який загальний рівень їх засвоєння щодо сучасних вимог. До періодичного контролю належать внутрішньошкільна (директорська) та інспекторська перевірки.

Основною метою підсумкового контролю є встановлення системи і структури знань учнів. Ця перевірка здійснюється наприкінці семестру (навчального року) або після завершення вивчення предмета.

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

Контроль за навчальною діяльністю здійснюється різними методами і в різних формах. Використання методів контролю спрямоване на виявлення й оцінювання знань, а також фіксацію результатів навчання. У шкільній практиці використовують такі методи контролю: спостереження за різними видами діяльності учнів; усне опитування; письмову перевірку (контрольна робота, твір, письмове домашнє завдання та ін.); графічну перевірку; перевірку практикою (лабораторні і практичні роботи); тести; самоконтроль.

Форми організації контролю: індивідуальний, парний, груповий, фронтальний, змішаний або комбінований).

Оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів

Для ефективного контролю успішності учнів важливо не тільки виявити те, що знають і вміють учні, але й об'єктивно оцінити їх знання та вміння. Оцінка – кількісний показник якості результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Оцінювання передбачає зіставлення того, що учні засвоюють, з тим, що вони повинні засвоїти відповідно до вимог навчальної програми. Основними компонентами оцінювання є встановлення фактичного рівня знань, співвідношення виявлених знань з еталонними, оформлення результату навчальної діяльності учнів у вигляді оцінки. Отже, оцінювання – це процес виявлення результату навчально-пізнавальної діяльності учнів. Оцінка може бути виражена у формі: якісної словесної характеристики (вербальна), числового балу (12-бальна система), визначення певного рівня (рівнева).

Оцінка є важливим засобом стимулювання учнів до навчання тоді, коли вона сприймається як нагорода за наполегливу та сумлінну працю. Оцінка може впливати на учнів і негативно. Це має місце тоді, коли вона неправильно вмотивована, супроводжується образливими зауваженнями, байдужістю вчителя до учня, до результатів його роботи.

Єдині вимоги до оцінювання знань, умінь та навичок формулюються у вигляді критеріїв і норм. Критерій – міра оцінки, показник, на основі якого визначається рівень оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Відповідно до критеріїв визначають норми оцінок. Норма – конкретна вимога, яка регулює виставлення оцінок-балів з навчального предмета за усну відповідь чи письмову роботу.

Норми відображають найбільш типові випадки і ситуації під час перевірки й оцінки знань.

Основними критеріями оцінки знань є: глибина, повнота, міцність, оперативність, гнучкість, систематичність.

Глибина - критерій оцінки, під яким розуміють кількість усвідомлених учнем істотних зв'язків і відношень у знаннях.

Повнота - критерій оцінки, який визначається кількістю всіх елементів знання про вивчений об'єкт.

Міцність - критерій оцінки, що передбачає збереження в пам'яті вивченого матеріалу, безпомилковість його відтворення.

Оперативність - критерій оцінки, що передбачає вміння учня використовувати знання у стандартних однотипних умовах.

Гнучкість - критерій оцінки, що передбачає вміння учня використовувати знання в змінних, варіативних умовах.

Систематичність - критерій оцінки, що передбачає засвоєння навчального матеріалу в його логічний послідовності та наступності.

Якість - критерій оцінки, під яким розуміють повноту, міцність, глибину, оперативність знань тощо.

Названі вище критерії забезпечують можливість визначити рівні знань учнів. Виділяють такі рівні: репродуктивний (знання сприйняті, зафіксовані в пам'яті і можуть бути відтворені); реконструктивний (знання застосовуються в стандартних або варіативних умовах); творчий (знання продуктивно застосовуються в змінених, нестандартних ситуаціях).

Реформування загальної середньої освіти передбачає зміни у підходах до оцінювання не тільки знань, але й навчальних досягнень учнів. Навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, але й сформувати комплекс компетентностей.

З метою забезпечення ефективних вимірників якості навчальних досягнень та об'єктивного їх оцінювання у 2000 році в ЗЗСО України введено 12-бальну шкалу оцінювання, у якій ураховується рівень особистих досягнень учня. Критерії оцінювання при цьому не поділяють на позитивні й негативні. Серед загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти виділяють:

- характеристику відповіді учня (правильність, цілісність, повнота, логічність, обґрунтованість);
- якість знань (осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність);
- сформованість загальнонавчальних і предметних умінь та навичок;

- рівень володіння розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення тощо);
- розвиток творчих умінь (уміння виявляти проблему, формулювати гіпотезу, перевіряти її);
- самостійність оцінювальних суджень.

На основі названих критеріїв і показників розрізняють такі рівні навчальних досягнень учнів: низький (рецептивно-продуктивний), середній (репродуктивний), достатній (конструктивно-варіативний), високий (творчий).

Початковий рівень характеризується первинними уявленнями про предмет вивчення, фрагментарністю відповідей. Середній рівень - учень здатний вирішувати найпростіші завдання за зразком, відтворювати основний зміст навчального матеріалу, володіти елементарними навчальними вміннями. Достатній рівень характеризується знанням суттєвих ознак понять, учень оперує ними, розв'язує стандартні завдання, уміє робити висновки, виправляти допущені помилки, однак не вміє переносити і використовувати знання в інших навчальних ситуаціях. Високий рівень - знання системні, учень застосовує їх для виконання творчих завдань, самостійно оцінює різні явища, факти, відстоює особисту позицію.

Особливості оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів НУШ

Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-4 класів НУШ має низку особливостей, що задекларовано у нормативно-правових документах. Вчителі початкової школи у процесі контролю та оцінювання навчальних досягнень школярів керуються Методичними рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів ЗЗСО, затвердженими Наказом МОН України № 813 від 13.07.2021 р. У методичних рекомендаціях окреслено підходи до оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти в умовах особистісно орієнтованого і компетентнісного навчання.

Оцінювання рекомендується розглядати як процес отримання даних про стан сформованості результатів навчання учнів, аналіз отриманих даних та формулювання на його основі суджень про об'єкт, який оцінюють. Оцінювання доцільно здійснювати з метою створення сприятливих умов для розвитку талантів і здібностей кожного учня/учениці, формування у нього/неї компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей та потреб, а також визначення ступеня якості освітнього процесу та шляхів підвищення його

ефективності.

Характерною ознакою оцінювання є рівноправна взаємодія учасників освітнього процесу, спрямована на формування суб'єктної позиції учня/учениці через активне залучення його/її до самооцінювання / взаємооцінювання і прийняття рішень щодо подальшої навчальної діяльності.

Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» оцінювання ґрунтується на принципах дитиноцентризму, об'єктивності, доброчесності, справедливості, неупередженості, систематичності, критеріальності, гнучкості, перспективності, диференційованості та конфіденційності, а також плановості, чіткості, прозорості, відкритості, доброзичливості.

Основними функціями оцінювання є формувальна, діагностувальна, мотиваційно-стимулювальна, розвивальна, орієнтувальна, коригувальна, прогностична, констатувальна, виховна. Відповідно до мети оцінювання пріоритетними є формувальна та діагностувальна функції оцінювання.

Реалізацію формувальної функції оцінювання забезпечують відстеженням динаміки навчального поступу учня/учениці, визначенням його/її навчальних потреб та подальшим спрямуванням освітнього процесу на підвищення ефективності навчання з урахуванням виявлених результатів навчання. Діагностувальна функція дає можливість виявити стан набутого учнями досвіду навчальної діяльності відповідно до поставлених цілей, з'ясувати передумови стану сформованості отриманих результатів, причини виникнення утруднень, скоригувати процес навчання, відстежити динаміку формування результатів навчання та спрогнозувати їх розвиток. Обидві функції взаємодоповнюють одна одну і зумовлюють особливості організації оцінювальної діяльності.

Об'єктами оцінювання є результати навчання учня/учениці, у тому числі процес їх досягнення ним/нею. Відповідно до пункту 22 статті 1 Закону України «Про освіту» результати навчання — це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, виміряти і оцінити та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

Задля здійснення оцінювання з урахуванням вікових особливостей учнів 1-4 класів щодо можливостей оволодіння певними складниками результатів навчання серед них пропонується виокремлювати об'єктивні результати навчання (знання про предмети і явища

навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними, уміння та навички оперувати знаннями, уміння застосовувати набутий досвід навчальних дій, досвід творчої діяльності, що відображено в обов'язкових/очікуваних результатах навчання, визначених в освітній програмі закладу загальної середньої освіти) та особистісні надбання учня/учениці (активність, ініціативність; старанність, наполегливість; комунікабельність, здатність співпрацювати; самостійність, відповідальність; ціннісні ставлення), які він/вона виявляє у процесі досягнення результату навчання.

Відповідно до пункту 28 Державного стандарту початкової освіти отримання даних, їх аналіз та формулювання суджень про результати навчання учнів здійснюються у процесі:

формуального оцінювання, метою якого відстеження особистісного розвитку учнів й ходу опанування ними навчального досвіду як основи компетентності та побудову індивідуальної освітньої траєкторії особистості;

підсумкового оцінювання, метою якого є співвіднесення навчальних досягнень учнів з обов'язковими/очікуваними результатами навчання, визначеними Державним стандартом/освітньою програмою.

Оцінювання передбачає організацію діяльності учнів задля отримання даних про стан сформованості очікуваних результатів навчання, визначених учителем для певного заняття/системи занять з певної програмової теми на основі освітньої програми закладу освіти.

Залежно від дидактичної мети й пріоритетної функції оцінювання, особливостей змісту навчального предмета/інтегрованого курсу та з урахуванням етапу опанування програмовим матеріалом у цілому та етапу опанування очікуваним результатом навчання зокрема отримання даних пропонується здійснювати під час різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка може бути: за формою — *індивідуальною, груповою, фронтальною*, заспособом виконання — *усною* (бесіда, розповідь, переказ, діалог тощо), *письмовою* (окремі навчальні завдання, у тому числі тестові, компетентнісні завдання, перекази, диктанти тощо, а також діагностувальні роботи), *практичною* (дослід, практична робота, навчальний проект, учнівське портфоліо, спостереження, робота з картами, заповнення таблиць, побудова схем, моделей тощо), *програмованою* (з використанням електронних засобів навчання дозволених для використання в закладах загальної середньої освіти). З урахуванням опрацьованого програмового матеріалу відповідно до

календарно- тематичного плану та готовності учнів виконувати завдання вчитель самостійно може визначати форму, спосіб, зміст, час виконання навчально-пізнавальної діяльності і фіксувати їх у планах-конспектах уроків/занять.

За отриманими даними про результати навчання, на основі їх аналізу залежно від дидактичної мети й пріоритетної функції оцінювання, пропонується визначати оцінку як показник досягнень навчально-пізнавальної діяльності учня/учениці.

З урахуванням мети оцінювання змінено підходи до вираження оцінки. На заміну узагальненій бальній оцінці навчальних досягнень учнів з предмета вивчення/інтегрованого курсу пропонується використовувати вербальну оцінку окремих результатів навчання учня/учениці з предмета вивчення, інтегрованого курсу (освітньої галузі), яка окрім оцінювального судження про досягнення може ще називати і рівень результату навчання.

Задля уніфікації термінів та зручності їх використання в практичній діяльності пропонується оцінювальне судження називати вербальною оцінкою, оцінювальне судження із зазначенням рівня результату — рівневою оцінкою.

Вербальну і рівневу оцінки можуть виражати як усно, так і письмово. Рекомендується характеризувати процес навчання та його результати доброзичливими, лаконічними, чіткими, об'єктивними, конкретними оцінювальними судженнями. Рівень результату навчання рекомендується визначати з урахуванням динаміки його досягнення та позначати буквами: *«початковий» (П)*, *«середній» (С)*, *«достатній» (Д)*, *«високий (В)»*.

Результат оцінювання особистісних надбань учня/учениці у 1-4 класах рекомендується виражати вербальною оцінкою, а об'єктивних результатів навчання учня/учениці у 1—2 класах — вербальною оцінкою, у 3—4 класах — або вербальною оцінкою, або рівневою оцінкою за вибором закладу загальної середньої освіти на підставі рішення його педагогічної ради.

Формулювання оцінювальних суджень, визначення рівня результату навчання пропонується здійснювати на основі Орієнтовної рамки оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти (додаток 1 Методичних рекомендацій). Вона дозволяє забезпечити об'єктивність і точність результату оцінювання та розроблена з урахуванням таких показників:

якість знанневого складника компетентностей (дієвість, гнучкість, міцність, повнота, глибина, узагальненість, системність; до

того ж визначальними ознаками є дієвість і гнучкість знаннєвого складника, що виявляються у готовності учня/учениці застосовувати знання в навчальних ситуаціях);

сформованість діяльнісного складника компетентностей за рівнями реалізації навчальної діяльності: рівень розпізнавання і копіювання зразків, репродуктивний, продуктивний, продуктивно-творчий рівні;

прояв мотиваційно-ціннісного складника компетентностей, а саме умотивованості, пізнавального інтересу, відповідальності, ініціативності. Відповідно до Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти, що затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 30.11.2020 N 1480, заклад загальної середньої освіти може розробляти і фіксувати загальні положення щодо оцінювання результатів навчання учня в освітній програмі і конкретизувати їх у частині Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти, що стосується системи оцінювання результатів навчання учня/учениці.

З метою забезпечення вільного вибору педагогічними працівниками методик, технологій навчання підходи до оцінювання у різних класах закладу загальної середньої освіти можуть мати відмінності, що спрямовані на реалізацію обраних освітніх програм. Особливості організації оцінювання в певному класі можуть ініціюватися вчителем і бути затвердженими на засіданні педагогічної ради закладу загальної середньої освіти.

Оцінка є конфіденційною інформацією, доступною лише для учня/учениці та його/її батьків (або осіб, що їх замінюють). Інформування батьків про результати навчання може відбуватись під час індивідуальних зустрічей, шляхом записів оцінювальних суджень у робочих зошитах учня/учениці, інших носіях зворотного зв'язку з батьками (паперових/ електронних щоденниках учнів тощо), фіксації результатів навчання у свідоцтвах досягнень учня/учениці (додатки 2, 3 Методичних рекомендацій).

Учитель може обрати і погодити з батьками учнів форму зворотного зв'язку. Рекомендується системно проводити роз'яснювальну роботу з батьками щодо особливостей оцінювання результатів навчання учня та процесу їх досягнення, що сприятиме спрямуванню оцінювання на розвиток дитини, а не на навчання заради оцінки.

Організовуючи освітній процес рекомендується враховувати,

що формувальне оцінювання розпочинається з перших днів навчання у школі і триває постійно. Формувальне оцінювання спрямовують на з'ясування індивідуальних проблем в опануванні учнем програмовим матеріалом та запобігання утруднень на подальших етапах навчання. Задля цього учителю пропонується здійснювати постійне спостереження за динамікою розвитку особистісних якостей учня/учениці, рівня сформованості у нього певних навчальних дій, що співвідносяться з очікуваними результатами, сприяє формуванню впевненості щодо власних можливостей та навичок учіння. За потреби коригує навчальний поступ учня/учениці.

Формувальне оцінювання рекомендується здійснювати в психологічно комфортних умовах, що передбачають рівноправний діалог між учнем/ученицею та вчителем. Оцінювальну діяльність, зазвичай, розпочинають із самооцінювання учнем/ученицею власної роботи (або взаємооцінювання результатів навчання учнями) і завершують оцінюванням результату учителем.

Орієнтовний алгоритм діяльності вчителя під час організації формувального оцінювання:

1. Формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей. Учитель спільно з учнями розробляє й обговорює цілі уроку (заняття). Ціль має бути вимірною, щоб через оцінювання була можливість з'ясувати, на якому рівні вона досягнута.

2. Визначення разом з учнями критеріїв оцінювання. Обговорення з учнями критеріїв оцінювання робить оцінювальну діяльність прозорою і зрозумілою та сприяє формуванню позитивного ставлення до неї. Під час добору критеріїв оцінювання для кожного конкретного навчального завдання/системи навчальних завдань слід враховувати, що критерії — це набір якісних характеристик результату навчання, які використовують для формулювання оцінювального судження щодо нього.

3. Формування суб'єктної позиції учнів у процесі оцінювання. Для організації самооцінювання і взаємооцінювання можна використовувати різноманітні інструменти зворотного зв'язку. Рекомендується, щоб зворотний зв'язок був зрозумілим і чітким, доброзичливим та своєчасним. Важливо не протиставляти дітей одне одному. Доцільно акцентувати увагу лише на позитивній динаміці досягнень дитини. Труднощі у навчанні пропонується обговорювати з учнем індивідуально, аби не створювати ситуацію колективної зневаги до дитини. Під час взаємооцінювання доцільно формувати вміння коректно висловлювати думку про результат роботи однокласника, ділитись досвідом щодо його покращення. Це

сприяє розвитку критичного мислення, формуванню адекватного ставлення до зауважень, рекомендацій, зміцнює товариськість та відчуття значущості кожного в колективі.

4. Створення умов для формування уміння учнів аналізувати власну навчальну діяльність (рефлексія). Під час навчальної діяльності пропонується спрямовувати учнів на спостереження своїх дій та дій однокласників, осмислення своїх суджень, дій, учинків з огляду на їх відповідність меті діяльності й визначення кроків подальшого навчання з метою покращення результатів.

5. Корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання. Корекція виконаної роботи буде одним із важливих елементів процесу поетапного формування навчальних дій. Учитель може привернути увагу школяра на алгоритм виконання завдання, зразок, на основі якого виконувалося завдання, поставити орієнтувальне запитання тощо. Вибір інструментів корекції здійснюють з урахуванням психологічних особливостей дитини та рівня опанування нею навчального матеріалу.

Об'єкти формувального оцінювання: ними можуть бути як процес навчання учнів, зорієнтований на досягнення визначеного очікуваного результату, так і результат їх навчальної діяльності на певному етапі навчання. Для співвіднесення навчальних дій учня/учениці з етапами досягнення результату рекомендується використовувати орієнтовні рамки оцінювання, відповідно до яких процес досягнення результату навчання проходить через такі рівні реалізації навчальної діяльності: рівень розпізнавання об'єкта вивчення; репродуктивний рівень навчальних дій у типових навчальних ситуаціях; продуктивний рівень навчальних дій в аналогічних типовим навчальних ситуаціях; продуктивно-творчий рівень навчальних дій у змінених з певним ускладненням (стосовно типової) навчальних ситуаціях.

Результати формувального оцінювання рекомендується виражати вербальною оцінкою учителя/учнів, що характеризують процес навчання та досягнення учнів. При цьому учитель озвучує оцінювальне судження після того, як висловив/ли думку учень/учні. Також варто врахувати, що оцінювальне судження вчителя слугує зразком для наступних оцінювальних суджень учнів під час самооцінювання і взаємооцінювання.

У межах формувального оцінювання за результатами опанування певної програмової теми/частини теми (якщо тема велика

за обсягом)/кількох тем чи розділу протягом навчального року рекомендується проводити тематичні діагностувальні роботи, які є засобом зворотного зв'язку стосовно опанування учнями частиною очікуваних/обов'язкових результатів навчання з метою оперативного регулювання та коригування освітнього процесу задля підвищення його ефективності.

Під час складання календарно-тематичного плану рекомендовано дотримуватись санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти (розділ V). Слід планувати проведення тематичних діагностувальних робіт з урахуванням розкладу уроків і передбачати не більше 1 тематичної діагностувальної роботи на навчальний день.

Об'єктом підсумкового оцінювання є результати навчання учня/учениці за рік. Під час підсумкового оцінювання рекомендується зіставляти навчальні досягнення учнів з очікуваними результатами навчання, визначеними в освітніх програмах закладів загальної середньої освіти.

Основною для підсумкового оцінювання результатів навчання за рік можуть бути результати виконання тематичних діагностувальних робіт, записи оцінювальних суджень про результати навчання, зафіксовані на носіях зворотного зв'язку з батьками, спостереження вчителя у процесі формувального оцінювання. Рекомендується визначати підсумкову оцінку за рік з урахуванням динаміки досягнення того чи іншого результату навчання.

Підсумкове оцінювання за рік з предметів вивчення таких освітніх галузей, як «Технологічна», «Інформатична», «Мистецька» і «Фізкультурна» пропонується здійснювати шляхом узагальнення даних, отриманих під час формувального оцінювання, з урахуванням динаміки формування результату навчання.

Відповідно до пункту 8 статті 12 Закону України «Про освіту» наприкінці 4 класу, з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та/або якості освіти проводять державну підсумкову атестацію здобувачів початкової освіти, результати якої не впливають на підсумкову оцінку за рік.

У свідоцтві досягнень учня пропонується надавати розгорнуту характеристику результатів навчання учня/учениці, здобутих протягом навчального року. Для здобувачів початкової освіти пропонуються розроблені два примірні зразки свідоцтв досягнень, окремо для кожного циклу навчання. Обидва примірні зразки свідоцтв досягнень містять такі частини: «Характеристика навчальної діяльності», «Характеристика результатів навчання з

окремих освітніх галузей», «Рекомендації вчителя», «Побажання батьків».

Примірні зразки свідоцтв досягнень учнів можуть бути доповненими з урахуванням особливостей освітньої програми закладу загальної середньої освіти.

Ураховуючи, що кожен учень/кожна учениця мають певні обдарування до хоча б одного виду навчальної діяльності, за підсумками навчального року рекомендується нагороджувати учнів відзнаками (грамотами, дипломами тощо) школи за індивідуальні досягнення.

Методичні рекомендації з питань оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів мають рекомендаційний характер. Відповідно до статті 54 Закону України «Про освіту» щодо академічної свободи педагогічних працівників заклад загальної середньої освіти може розробити власну систему оцінювання результатів навчання учнів, дотримуючись таких її ключових показників:

система оцінювання дозволяє реалізувати принципи дитиноцентризму в оцінювальній діяльності, що передбачає відкриття учню/учениці перспектив постійного розвитку відповідно до власних можливостей щодо опанування навчальним досвідом;

система оцінювання не повинна призводити до розподілу учнів на групи за індивідуальними навчальними можливостями;

система оцінювання має відповідати концептуальним засадам Нової української школи та сприяти досягненню обов'язкових результатів навчання учня, визначених у Державному стандарті початкової освіти.

Вимоги до контрольної-оцінювальної діяльності вчителя

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

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

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

Систематичність – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів, яка передбачає безперервний характер одержання вчителем

інформації про якість засвоєння учнями навчального матеріалу на кожному етапі засвоєння знань (поурочний облік успішності).

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

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

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

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



Запитання і завдання для самоконтролю

1. Доведіть, що контроль навчальної діяльності учнів ширше поняття, ніж її перевірка.
2. У чому полягають функції контролю?
3. Охарактеризуйте основні види оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів.
4. Розкрийте зміст основних педагогічних вимог до контролю успішності учнів.
5. Які види контролю успішності використовують у сучасній школі?
6. Охарактеризуйте основні методи контролю успішності учнів.
7. Які критерії оцінювання навчальних досягнень учнів?
8. Обґрунтуйте чотири рівні навчальних досягнень учня.
9. Сформулюйте поняття про якість знань, його складові та взаємозв'язок між ними.
10. Розкажіть про засоби та прийоми формування в учнів самоконтролю та самооцінки.





ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Дидактика: підручник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів. Київ: Академія, 2003. 576 с.
3. Ворожейкіна О.М. 100 цікавих ідей для проведення уроку: навч.-метод. посібник. Харків: Основа, 2011. 287 с
4. Дидактика: теорія і практика. Навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів / О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 212 с.
5. Дідик О.В. Компетентнісно-орієнтоване навчання у процесі формування творчої особистості молодшого школяра. Харків: Основа, 2010. 144 с.
6. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.).
7. Державний стандарт початкової загальної освіти: Схвалено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 17.08.2017 р., протокол № 6/1-2. –URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
8. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII Київ: ОСВІТА-ЦЕНТР+, 2018. 240 с.
10. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03.07.2018 р. № 1/9-415) URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola>
11. Малафіїк І.В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 398 с.
12. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг.ред. О.І.Локшиної. Київ: К.І.С., 2004. 128 с.

13. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / За заг.ред. О.І.Локшиної. Київ: К.І.С., 2004. 160 с.
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи / За заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
15. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.
16. Кодлюк Я. П. Дидактика початкової школи: практик. курс. Тернопіль: Астон, 2013. 160 с.
17. Козловська І. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегративності. *Молодь і ринок*. 2012. № 11 (94). С. 31-35.
18. Кузьмінський А.І., Омеляненко В. Я. Педагогіка: підручник. Київ: Знання-Прес, 2004. 445 с.
19. Кузьмінський А.І. Технологія і техніка шкільного уроку: навч. посібник. Київ: Знання, 2010. 335 с.
20. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 5-е вид. Київ: КДНК, 2007. 656 с.
- 21.
22. Наволокова Н.П. Практична педагогіка. 99 схем і таблиць. Харків: Основа, 2010. 117 с.
23. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012
24. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / Під заг. ред.М. Грищенка. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
25. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
26. Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі. Київ: Радянська школа, 1983. 159 с.
27. Педагогіка в запитаннях і відповідях: навчальний посібник / Л.Кондрашова, О.Пермяков та ін. Київ: Знання, 2006. 252 с.
28. Підласий І. П. Педагогіка початкової школи: підручник. 2010. URL: <http://ibib.ltd.ua/neravnomenost-razvitiya-26112.html>.
29. Початкова освіта: Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів

- закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. 160с.
30. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
 31. Садкіна В.І. 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок. Харків: Основа, 2008. 88 с.
 32. Філософія інтеграції: монографія / За заг.ред. В.Д.Бондаренка, Ф.Г.Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 544 с.
 33. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 692 с.
 34. Чайка В. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.
 35. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки в початковій школі. Харків: Основа, 2008. 192 с.
 36. Червінська І., Никорак Н. Дидактика початкової школи: практ. курс. Вид. 2-е, випр. і доп. Івано-Франківськ: Симфонія Форте, 2012. 200с.
 37. Червінська І. Дидактика: навчально-методичний супровід самостійної та індивідуальної роботи студентів: для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта». Івано-Франківськ, ПНУ, 2014. 84 с.
 38. Шевців З.М. Технологія аналізу уроку : методичні рекомендації до вивчення курсу «Дидактика». Рівне : РДГУ, 2012. 50 с.
 39. Якиманська І., Якуніна О. Планування та технологія особистісно зорієнтованого уроку. *Відкритий урок*. 2006. жовтень. С. 17-21.
 40. Ярова О.Б.1 Дидактичні основи організації навчання у початковій школі Євросоюзу / О.Б.Ярова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, I(6), Issue: 10, Oct. 2013. С. 179-183. URL: <http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/>



ДЛЯ НОТАТОК